UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Suedir Moreira de Carvalho

Apropriação dos resultados de matemática nas avaliações externas do SIMAVE, no 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB)

Juiz de Fora
2025

Suedir Moreira de Carvalho

Apropriação dos resultados de matemática nas avaliações externas do SIMAVE, no 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Junior

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Suedir Moreira de .
Apropriação dos resultados de matemática nas avaliações externas do SIMAVE, no 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) / Suedir Moreira de Carvalho. -- 2025.
246 p.

Orientador: Lourival Batista de Oliveira Junior
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Uso de dados. 2. Avaliação externa. 3. IDEB. 4. Matemática. 5. Ensino Médio. I. Oliveira Junior, Lourival Batista de , orient. II. Título.

Suedir Moreira de Carvalho

Apropriação dos resultados de matemática nas avaliações externas do SIMAVE, no 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 09 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Lourival Batista de Oliveira Júnior - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Luisa Gomes de Almeida Vilardi

PJF

Juiz de Fora, 07/04/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Lourival Batista de Oliveira Junior**, **Professor(a)**, em 11/04/2025, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM**, **Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **LUISA GOMES DE ALMEIDA VILARDI**, **Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uɲf (www2.uɲf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2336696** e o código CRC **BA6FFC23**.

Dedico este feito
A Deus, minha força constante, que me sustenta e guia em cada desafio.

À minha esposa Bella, meus filhos e minha sogra, por todo o amor, encorajamento, compreensão e companheirismo em todo tempo.

Aos meus pais, Antônio e Iraci (in memoriam), cuja presença vive em mim como herança de coragem e dignidade.

E a todos os professores que, assim como eu, resistem com bravura sem perder a ternura - como ensinou Che Guevara -, acreditando na educação como ato de esperança, transformação, justiça e equidade, ainda que aparente utopia.

Agradecimentos

A Deus, minha força inabalável e Senhor da minha vida, por sustentar cada passo desta jornada com graça e propósito; e à minha família, pelo amor e apoio constantes: à minha esposa Bella, pela parceria e presença incansável; aos meus filhos Yahnn e Ingrid, por serem fonte de inspiração e sentido; à minha sogra Marli pelos incentivos e ao Douglas pelo apoio, sem o qual esse feito não se realizaria.

Ao Prof. Dr. Lourival Batista Jr., meu orientador, por acolher com generosidade esta proposta de pesquisa e por conduzir, com escuta atenta e olhar crítico, o aprimoramento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Leonardo Vilardi, por acompanhar com dedicação toda a construção desta dissertação e, com sua paciência peculiar, ajudar a transformar ansiedades em aprendizado, tornando-se presença essencial no processo formativo.

À Profa. Dra. Luisa Vilardi, por sua disponibilidade e pelas contribuições que sua tese me proporcionou, tanto no conteúdo quanto na inspiração provocada pela epígrafe de Schopenhauer: “A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

À Profa. Dra. Maria Isabel Azevedo, por acolher este trabalho com sensibilidade e sacrificar seu tempo em favor da transformação de sonhos em conhecimento científico.

A todos esses que me proporcionaram fazer ciência em educação com a coautoria dos melhores e ampliar minha compreensão dos desafios da escola pública por meio desta realização pessoal e profissional - o mestrado.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/UFJF), pelo suporte institucional e excelência acadêmica ao longo de toda a trajetória; e aos responsáveis pelo fomento financeiro desta realização, pela confiança e viabilização desta conquista.

Aos colegas mestrandos, companheiros de jornada e aprendizado, por cada troca, cada palavra de apoio e cada construção compartilhada; aos amigos que me incentivaram com constância, em especial às professoras, gestoras e especialistas que acolheram este estudo com generosidade e participaram das entrevistas, ofertando seus saberes e experiências em prol dos resultados desse feito.

À todas as pessoas que, mesmo no anonimato, oraram, torceram, serviram e caminharam silenciosamente comigo - minha gratidão profunda e verdadeira.

“Eu sou na medida em que os outros também são.” (Karl Jaspers, *apud* Freire, 1979, p. 14).

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), investigou os desafios para a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos, em Timóteo-MG. Justifica-se essa pesquisa pelo baixo desempenho recorrente em matemática no SIMAVE, refletido na estagnação do Ideb e Proeb entre 2015 e 2019, e pela hipótese de subutilização dos resultados dessas avaliações. Afim de identificar lacunas e propor melhorias no processo de apropriação das avaliações externas, tomou-se como questão de pesquisa: “Quais os desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para melhorar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do Simave?”. O objetivo da pesquisa consiste em investigar como a EEJCFB, na percepção de seus gestores, especialistas e professores, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Os objetivos específicos são descrever o contexto da escola e o uso dos dados das avaliações externas; analisar a apropriação e uso desses resultados para aprimorar a gestão das avaliações; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir na evolução da apropriação e uso desses dados. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores, especialistas e professores, e análise dos dados pela ferramenta dos 5 Porquês e da matriz SWOT, visando identificar as causas fundamentais dos desafios. O referencial teórico incluiu autores como Lück (2009), Damiani (2008), Boudett et al. (2020) e Vilardi (2021), abordando gestão escolar, uso de dados e trabalho colaborativo. Foram identificados cinco desafios: apropriação de resultados incipiente e individualizada; falta de capacitação para uso de dados; ausência de planejamento colaborativo baseado em evidências; gestão centralizada e decisões intuitivas; e falta de monitoramento das intervenções. O PAE propôs ações integradas para fomentar o uso de evidências, a gestão participativa e a cultura colaborativa, contribuindo para a melhoria contínua do processo pedagógico. O estudo contribui ao aprofundar a compreensão sobre apropriação de resultados das avaliações externas e, na prática, oferece um modelo de intervenção aplicável.

Palavras-chave: Avaliação externa, Matemática, Ensino Médio, IDEB, Uso de dados.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (CAEd/UFJF), investigated the challenges related to the appropriation and use of external assessment results at Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos, in Timóteo-MG. This research is justified by the recurrent low performance in mathematics on SIMAVE, reflected in the stagnation of Ideb and Proeb between 2015 and 2019, and by the hypothesis of underutilization of these assessment results. In order to identify gaps and propose improvements in the process of appropriating external assessments, the research question was formulated: "What are the challenges faced by Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) in improving the appropriation and use of SIMAVE external assessment results?" The study aims to investigate how EEJCFB, from the perspective of its administrators, specialists, and teachers, has been appropriating the results of external assessments from the Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) and the Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). The specific objectives are to describe the school's context and the use of external assessment data; analyze the appropriation and use of these results to enhance assessment management; and propose an Educational Action Plan (PAE) to contribute to the improvement of the appropriation and use of this data. A qualitative approach was used, with semi-structured interviews conducted with administrators, specialists, and teachers, and data analysis carried out through the 5 Whys methodology and SWOT matrix, aiming to identify the root causes of the challenges. The theoretical framework included authors such as Lück (2009), Damiani (2008), Boudett et al. (2020), and Vilardi (2021), addressing school management, data use, and collaborative work. Five key challenges were identified: incipient and individualized appropriation of results; lack of training for data utilization; absence of evidence-based collaborative planning; centralized management and intuitive decision-making; and lack of monitoring of interventions. The PAE proposed integrated actions to foster evidence-based practices, participatory management, and a collaborative culture, contributing to the continuous improvement of the pedagogical process. This study contributes by deepening the understanding of external assessment result appropriation and, in practice, offers an applicable intervention model.

Keywords: External assessment, Mathematics, High School, IDEB, Use of data.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - linha do tempo dos principais marcos na política de avaliação da educação pública – Saeb 32
Figura 2- Evolução do Ideb, objetivado x realizado, das escolas públicas de ensino médio no período de 2007 a 2021. 34
Figura 3 - Evolução do Ideb das escolas pública versus privadas. 40
Figura 4 - Tipos de avaliações em larga escala nacionais e internacionais. 42
Figura 5 - Evolução dos resultados do Brasil e a média dos países da OCDE, no exame de matemática do PISA. 43
Figura 6 - Plano de Metas para o desenvolvimento sustentável 46
Figura 7 - Possíveis usos dos resultados das avaliações pelas secretarias, regionais, escolas e nas salas de aula 50
Figura 8 - Evolução dos resultados de proficiência nas avaliações de matemática do 3º ano do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano. 55
Figura 9 - Canais de divulgação dos resultados das avaliações externas disponibilizados pelo CAEd. 61
Figura 10 - Revistas sintetizando análises e resultados das avaliações do SIMAVE. 62
Figura 11 - Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais. 65
Figura 12 - Exemplo parcial da matriz de referência de matemática do SIMAVE para as avaliações de matemática do 3º ano do Ensino Médio 68
Figura 13 - Exemplo de escala da proficiência em matemática do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE 70
Figura 14 - Etapas do Circuito de Gestão – Jovem de Futuro 75
Figura 15 - Níveis na escala de valores do INSE do SAEB (INEP) 81
Figura 16 - Indicador de Nível Socioeconômico das escolas públicas estaduais de ensino médio na cidade de Timóteo 82
Figura 17 - Distribuição percentual dos alunos por nível socioeconômico por escola de ensino médio da rede pública de Timóteo 83
Figura 18 - Distorção idade-série nas escolas de Ensino Médio de Timóteo em 2021 86
Figura 19 - Distribuição do percentual de alunos do 3º ano do Ensino Médio por nível de aprendizagem em 2017 e 2019 87

Figura 20 - Distribuição percentual dos alunos do 3º ano do Ensino Médio por nível de aprendizagem nas avaliações externas de matemática do SIMAVE em 2019 88
Figura 21 - Resultados de proficiência média em Matemática dos alunos do Ensino Médio, nas avaliações do PROEB de 2014 a 2019 95
Figura 22 - Distribuição dos resultados de matemática nas avaliações do PROEB 2019, por nível de proficiência e padrão de desempenho dos alunos do Ensino Médio da REDE e da SRE Coronel Fabriciano 96
Figura 23 - Distribuição dos resultados de matemática nas avaliações do PROEB, por nível de proficiência e padrão de desempenho dos alunos do Ensino Médio da EEJCFB 97
Figura 24 - Resultados de proficiência média e padrão de desempenho dos alunos do Ensino Médio de uma escola com INSE 4,75, nas avaliações externas de matemática do PROEB 98
Figura 25 - Pauta de reunião do módulo II em 25/06/2022 102
Figura 26 - Evidências do descaso discente quanto a realização das avaliações externas na EEJCFB (parte 1) 105
Figura 27 - Evidências do descaso discente quanto a realização das avaliações externas na EEJCFB (parte 2) 106
Figura 28 - Evidências do descaso discente quanto a realização das avaliações externas na EEJCFB (parte 3) 107
Figura 29 - Representação do Data Wise Improvement Process 115
Figura 30 - Fatores que influenciam no processo do uso pedagógico dos dados educacionais na escola 123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proficiência em Língua Portuguesa e matemática dos estudantes do Ensino Médio no Brasil nas edições do Saeb de 2007 a 2021 35
Tabela 2 - Metas gradativas para o Índice de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil de 2007 a 2021 47
Tabela 3- Taxa de rendimento escolar (aprovação) das escolas de ensino médio da Rede em Timóteo em 2019 85
Tabela 4 - Índice de Regularidade Docente das Escolas de Ensino Médio da Rede em Timóteo 89
Tabela 5 - Indicadores escolares das escolas EEJCFB e ESCOLA 1. 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Evolução das aplicações das avaliações externas do Saeb. 31
Quadro 2 - Sistemas próprios de avaliação nos estados brasileiros (até 2024) 52
Quadro 3 - Síntese das principais categorias de avaliação do SIMAVE. 58
Quadro 4 - Padrões de desempenho nas avaliações externas de matemática no 3º ano do ensino médio no SIMAVE 69
Quadro 5 - Matrículas por modalidade de ensino da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos 78
Quadro 6 - Modalidades e Etapas de ensino ofertadas pela EEJCFB em 2021 79
Quadro 7 - Fases, passos e objetivos de cada passo do Data Wise 116
Quadro 8 - Estrutura analítica das questões da entrevista com a diretora e a vice-diretora e os eixos teóricos 137
Quadro 9 - Estrutura analítica das questões da entrevista com a especialista e as professoras e os eixos teóricos 138
Quadro 10 - Perfil profissional dos participantes das entrevistas 145
Quadro 11 - Principais desafios diagnosticados nas análises da apropriação e uso das avaliações externas na EEJCFB 154
Quadro 12 - Análise SWOT Aplicada ao Processo de Apropriação e Uso dos Resultados das Avaliações Externas na EEJCFB 157
Quadro 13 - Aplicação dos 5 Porquês para determinação da causa fundamental da Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada. 166
Quadro 14 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Falta de Capacitação para Uso de Dados (5 Porquês) 168
Quadro 15 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Falta de planejamento colaborativo baseado em evidências (5 Porquês) 172
Quadro 16 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Gestão centralizada e tomada de decisão intuitiva. (5 Porquês) 175
Quadro 17 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Falta de monitoramento e registro das intervenções (5 Porquês) 180
Quadro 18 - Causa fundamental dos cinco principais desvios a partir da aplicação do 5 Porquês. 181
Quadro 19 - Aplicação do 5W2H para organização do Plano de Ação Inicial (preliminar) para superar os desafios prioritários da apropriação de resultados das avaliações externas na EEJCFB. 184

Quadro 20 - Síntese das ações estratégicas integradas 190
Quadro 21 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Capacitação para uso de dados. 196
Quadro 22 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Comissão Fixa de Avaliação e Monitoramento. 202
Quadro 23 - Etapas da implementação da comissão de avaliação e sua abrangência. 204
Quadro 24 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Criação e Implementação de Protocolos Padronizados..... 206
Quadro 25 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo. 210
Quadro 26 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Redução da Centralização e Ampliação do Uso de Dados. 214
Quadro 27 - Fase da implementação da ação estratégica para redução gradativa da centralização da gestão e ampliação do uso de dados. 216
Quadro 28 - Relação entre as ações estratégicas consolidadas 1 e 2 e os desafios prioritários, evidenciando a abrangência do PAE 220
Quadro 29- Relação entre as ações estratégicas consolidadas 3 e 4 e os desafios prioritários, evidenciando a abrangência do PAE 221
Quadro 30- Relação entre a ação estratégica consolidada 5 e os desafios prioritários, evidenciando a abrangência do PAE 222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CdG	Circuito de Gestão
CF	Constituição Federal
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EEJCFB	Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos
ICE	Índice de Complexidade de Gestão da Escola
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRD	Indicador de Regularidade Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE-ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEE-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEE-MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....20

2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: DESAFIOS PARA A ESCOLA ESTADUAL JOÃO COTTA DE FIGUEIREDO BARCELOS (EEJCFB).....26

2.1. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....26

2.2.O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE).....54

2.3. POLÍTICAS E PROGRAMAS INDUTORES DA APROPRIAÇÂO E USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO DA REDE EM MINAS.....71

2.4. O SIMAVE/PROEB NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO COTTA DE FIGUEIREDO BARCELOS.....77

3 ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO E USO DE RESULTADOS NA EEJCFB.....108

3.1. REFERENCIAIS/EIXOS TEÓRICOS.....109

3.1.1. Trabalho colaborativo e melhoria contínua baseada em evidências segundo a metodologia *Data Wise*.....109

3.1.2. Gestão, liderança e apropriação de resultados educacionais.....118

3.2. PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS.....130

3.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....140

3.3.1. Contextualização histórica da EEJCFB: Origens do Modelo de Gestão e Tomada de Decisão.....140

3.3.2. Análise dos resultados a luz dos referenciais teóricos.....142

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....159

4.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO PAE.....161

4.2 APLICAÇÃO DOS 5 PORQUÊS AOS DESAFIOS PRIORITÁRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS CAUSAS FUNDAMENTAIS.....164

4.2.1 Apropriação de resultados incipiente e individualizada.....165

4.2.2 Falta de capacitação para uso de dados.....167

4.2.3 Falta de planejamento colaborativo baseado em evidências.....170

4.2.4 Gestão centralizada e a tomada de decisão intuitiva.....173

4.2.5 Falta de monitoramento das intervenções.....178

4.3 PLANO DE AÇÃO INICIALMENTE PROPOSTO A PARTIR DOS DESAFIOS PRIORITÁRIOS (5W2H)....183
4.4. ANÁLISE DE VÍNCULO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS 189
4.5 PLANEJAMENTO DETALHADO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS CONSOLIDADADAS (5W2H) 194
4.5.1 Capacitação para uso de dados....195
4.5.2 Criação de uma Comissão Fixa de Avaliação e Monitoramento....200
4.5.3 Criação e Implementação de Protocolos Padronizados....205
4.5.4 Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo....209
4.5.5 Revisão do Modelo de Gestão para Redução da Centralização e Ampliação do Uso de Dados....213
4.5.6 Impactos Esperados 219
CONSIDERAÇÕES FINAIS....225
REFERÊNCIAS....229
Apêndice A - Roteiro de Entrevista com Gestores (diretores e vice-diretores) 242
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com Especialistas e Professores....244
ANEXO A – Matriz de referência para a avaliação externa de matemática do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE....246
ANEXO B – Guia para elaboração de protocolos de reuniões coletivas de análise dos resutlados das avaliações externas e intervenções pedagógicas. 248

1. INTRODUÇÃO

Desde 1948, a educação é mundialmente reconhecida enquanto direito universal na Declaração dos Direitos Humanos. No Brasil esse princípio é declarado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade. As demais normativas educacionais derivadas asseveram esta máxima constitucional.

Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 5 de março de 1990, da qual o Brasil é signatário desde 1946, aprovou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ratificando e ampliando o compromisso mundial pela educação básica. O artigo 4 deste plano: “concentrar atenção na aprendizagem”, declara a importância de definir os níveis de aprendizagem desejáveis e a implantação de sistemas de avaliação de desempenho para monitorar os resultados da aprendizagem. Desse encontro resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento da UNESCO[1] subscrito pelos estados-membros, o qual prevê a necessidade de melhoria da qualidade da educação, definição de metas de conhecimentos e implementação de sistemas de avaliação (UNESCO, 1990).

Com isso, dez anos depois, no Fórum Mundial de Educação de 26 a 28 de abril de 2000 em Dakar no Senegal, o Brasil apresentou a evolução dos compromissos coletivos pela educação básica, reafirmando seu comprometimento com as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola na infância, firmados na Conferência de Jomtien em 90. No objetivo de ordem VI do texto adotado, o Brasil declara seu compromisso em melhorar a qualidade da educação para todos garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis de alfabetização e aquisição de conhecimentos matemáticos essenciais para a vida (UNESCO, 2000, grifo nosso).

---

[1] A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas. Foi fundada em 1945 para promover a paz e a segurança por meio da cooperação internacional em educação, ciência, cultura e comunicação. Seu principal objetivo é contribuir para a construção de uma cultura de paz, erradicando a pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por intermédio de seus programas e atividades. Atualmente conta com 195 países com uma população combinada de 7,94 bilhões (UNESCO, 2022).

Deste modo, o compromisso do Brasil com os objetivos pactuados nesses acordos internacionais fez com que as avaliações em larga escala para melhoria da qualidade da educação, aferida mediante testes padronizados, ganhassem centralidade na agenda de políticas públicas de educação no Brasil (Tosta; Ney; Silva, 2020, p. 8). A complexidade inerente às constantes transformações das sociedades pós-modernas instou maior racionalidade nas tomadas de decisões, passando a requerer reflexões coletivas suportadas por informações e conhecimentos (decisão baseada em evidências). No contexto educacional, essa demanda se reflete na necessidade de coletar, organizar, interpretar e usar dados e informações para subsidiar decisões efetivas que possam conduzir com assertividade o aprimoramento de seus processos.

Nesta perspectiva, em 1990 o Ministério da Educação criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e mais tarde em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A preocupação crescente com a melhoria da qualidade da educação induziu uma série de estados e munícipios a também criarem seus próprios sistemas de avaliação. Em 2000, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em parceira com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Há mais de três décadas o Brasil, de algum modo, mensura os resultados da qualidade da educação pública por meio de indicadores obtidos a partir de avaliações externas em larga escala. Embora os indicadores dos resultados nas avaliações em larga escala no país e/ou no estado de Minas Gerais tenham mostrado algum avanço, o Ensino Médio apresenta-se estagnado em níveis baixos de proficiência, como as seções deste trabalho evidenciam. Os resultados de matemática nessas avaliações são os mais desafiadores.

De igual modo, na Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB), onde, atualmente, leciono no segundo e terceiro ano do ensino médio, os resultados nas avaliações de matemática seguem essa mesma tendência. A EEJCFB vem enfrentando desafios com o baixo desempenho, recorrente, dos alunos de 3º ano do Ensino Médio nas avaliações externas de matemática, e por hipótese, uma sub apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE.

Este caso de gestão se justifica pelas evidências desse baixo desempenho recorrente, refletidas na estagnação do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Proeb, no período de 2015 a 2019; concomitantemente com a hipótese de sub apropriação/uso dos resultados dessas avaliações e do reconhecimento do potencial pedagógico dessa apropriação. Destarte, verifica-se relevante investigar como ocorre o processo de apropriação e uso dos resultados dessas avaliações na perspectiva de docentes, especialistas e gestores da EEJCFB. A delimitação do marco temporal da pesquisa (2015-2019) se justifica pela necessidade de analisar os resultados das avaliações externas sem a interferência dos impactos gerados pela pandemia de COVID-19, que afetaram significativamente os índices educacionais nos anos subsequentes. Ainda que algumas tabelas e gráficos possam conter dados que extrapolem esse intervalo, o foco analítico da pesquisa permanece dentro desse período, garantindo que as conclusões não sejam influenciadas por fatores extraordinários e atípicos que alteraram substancialmente as dinâmicas escolares a partir de 2020. Essa decisão metodológica preserva a coerência e validade dos achados da pesquisa.

Diante dessa situação complexa, como professor de matemática nessa escola desde 2020, pude constatar não apenas essa tendência de estagnação dos resultados, sobretudo em Matemática, mas também percebo, em paralelo, um potencial pouco explorado de apropriação e uso desses dados para embasar práticas pedagógicas. Tais vivências suscitaram a hipótese de que a subapropriação dos resultados do SIMAVE possa, eventualmente, estar prejudicando a evolução positiva dos níveis de proficiência. Minha trajetória profissional - como analista de processos com base em dados na rede privada, formação em Engenharia, Licenciatura em Matemática e o mestrado em Gestão e Avaliação da Educação - reforça a convicção de que eu possa contribuir para propor melhorias que favoreçam as apropriações e intervenções apoiadas em evidências e desse modo direcionar evoluções gradativas mais consistentes.

Este estudo, portanto, surge de inquietações diante do quadro de desempenhos insatisfatórios, associado à percepção de que as iniciativas pontuais não têm surtido êxito duradouro. Pretendo, assim, investigar de forma aprofundada o processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB,

para identificar possíveis desafios da escola para a adoção de práticas pedagógicas assertivas. Ao evidenciar eventuais lacunas na apropriação e uso dos resultados das avaliações, pretende-se propor soluções sistemáticas e colaborativas para otimizar a utilização dos dados. Dessa forma, espera-se contribuir para a identificação de lacunas e oportunidades de melhoria desse processo na perspectiva de obter reflexos positivos nos resultados dos alunos e a superação progressiva desses desafios.

Neste estudo, apoio-me na hipótese de que um diagnóstico apropriado das defasagens de aprendizagem seja um ponto de partida para mitigar essa situação. Desse modo, a apropriação e a discussão dos resultados das avaliações externas se mostram como ferramentas adequadas, posto que reúne informações qualificadas. Segundo Machado (2012, p. 76): “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”. Contudo, só o diagnóstico não é suficiente. É preciso apropriar-se efetivamente das evidencias que os resultados dessas avalições disponibilizam; problematizar, refletir e analisar conjuntamente, de forma estruturada, os aspectos relacionados às defasagens de aprendizagem, para traçar planos de intervenções pactuados coletivamente; de igual modo, acompanhar/monitorar os efeitos e reavaliar a efetividade das ações nos resultados da aprendizagem.

Os comentários sobre a gestão e apropriação dos resultados das avaliações externas que tenho observado nas falas avulsas de meus colegas professores, durante os meus quase sete anos na EEJCFB, se alinham à minha percepção de que ainda não há, na EEJCFB, uma cultura de apropriação coletiva e uso sistematizado dos dados dessas avaliações. Essa subutilização não contribui para a consecução de um plano de intervenção consubstanciado em evidências, podendo refletir negativamente no desempenho da escola nessas avaliações.

Nessa perspectiva, a partir das evidências do baixo desempenho recorrente da EEJCFB, revelado no período de 2015 a 2019, na estagnação dos principais indicadores institucionais de qualidade da educação - IDEB e PROEB -, atrelado à hipótese de subutilização e apropriação limitada dos resultados das avaliações externas do SIMAVE, aplica-se o caso de gestão em estudo. Assim, a fim de identificar lacunas e propor melhorias no processo de apropriação das avaliações

externas, tendo em vista que avanços nesse sentido possam contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações e da aprendizagem dos alunos, tomou-se como questão de pesquisa: “Quais os desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para melhorar a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas do Simave?”.

O objetivo da pesquisa, portanto, consiste em investigar como a EEJCFB, na percepção de seus gestores, especialistas e professores, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Para consecução desse objetivo são encadeados os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da escola e o uso dos dados das avaliações externas; analisar a apropriação e uso desses resultados para aprimorar a gestão das avaliações; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir na evolução da apropriação e uso desses dados.

Essa dissertação, além deste primeiro capítulo introdutório e as considerações finais, está estruturada em outros três capítulos. O segundo capítulo descreve o contexto histórico da evolução das avaliações em larga escala no Brasil, o Simave, normativas, programas e políticas relevantes de apropriação e uso de dados das avaliações externas, descrição do contexto da EEJCFB, destacando os aspectos relativos à gestão, apropriação e uso dos resultados das avaliações, bem como, alguns de seus indicadores educacionais evidenciados na documentação analisada e indicadores disponíveis.

O terceiro capítulo, de caráter analítico, apresenta em três subseções: os pressupostos/referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam o estudo e dão suporte para a análise dos resultados da pesquisa; a proposta de pesquisa de campo que abrange a metodologia e os instrumentos de coleta de dados; e a análise detalhada do caso de gestão relativo a apropriação e uso dos resultados das avaliações do SIMAVE na EEJCFB.

O quarto capítulo apresenta a proposta de intervenção baseada nos achados da pesquisa, estruturada sob a forma de um Plano de Ação Educacional (PAE). Inicialmente, são expostos os desafios prioritários identificados na análise dos dados, seguidos pela organização das ações por meio da ferramenta 5W2H.

Posteriormente, é realizada uma análise de vínculo para consolidar as ações em estratégias integradas, permitindo a construção de um plano de ação mais coeso e eficiente. Por fim, as ações estratégicas consolidadas são detalhadas, evidenciando sua implementação e os impactos esperados na apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB.

Na próxima seção, são abordadas as avaliações em larga escala e sua relação com os desafios da apropriação e uso de seus resultados na EEJCFB, contextualizando as políticas e práticas educacionais que influenciam esse processo.

2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: DESAFIOS PARA A ESCOLA ESTADUAL JOÃO COTTA DE FIGUEIREDO BARCELOS (EEJCFB)

Nesse capitulo descreve-se o caso de gestão, relativo aos desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB, com ênfase em matemática do 3º ano do ensino médio. Além disso, serão apresentadas evidências de baixo desempenho, recorrente, dessa entidade escolar, revelado no período de 2015 a 2019 na estagnação dos principais indicadores de qualidade da educação institucionalizados na Rede de Educação do estado de Minas Gerais SIMAVE/PROEB e nacionais IDEB. Para tanto, este capitulo está organizado em 4 seções. A seção 2.1 relata aspectos históricos da implantação da política de avaliações em larga escala no contexto do Brasil, sua influência na centralidade da agenda das políticas públicas de educação, legitimada nas metas gradativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), e na indução de sistemas próprios de avalição nos estados e municípios, o SIMAVE na rede mineira. A seção 2.2 aborda o histórico de implantação, descrição ampla e evolução do SIMAVE no contexto da educação pública de Minas Gerais. Neste sentido, a seção 2.3 aborda aspectos normativos relacionados às avaliações externas do SIMAVE/PROEB no âmbito da rede mineira de educação pública. Por fim, a seção 2.4 caracteriza o lócus da pesquisa: características da escola, perfil de docentes, discentes e comunidade escolar, bem como, levanta evidências e descreve aspectos socioeconômicos e culturais prevalecentes na comunidade atendida pela EEJCFB, e que refletem na organização da escola e, por hipótese, corroboram para a estagnação e baixo desempenho da EJCFB nas avalições externas, bem como, aspectos relacionados à subapropriação e uso limitado dos resultados das avaliações na gestão pedagógica.

2.1. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Nesta seção relatam-se aspectos históricos da implantação da política de

avaliações em larga escala no contexto do Brasil, sua influência na centralidade da agenda das políticas públicas de educação, legitimada nas metas gradativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), e na indução de sistemas próprios de avaliação nos estados e municípios, o SIMAVE na rede mineira.

As avaliações externas foram instituídas no Brasil a partir da década de 90, a reboque de uma agenda internacional consolidada de avaliação como forma de aferir a qualidade e a efetividade das redes de ensino (Silva, 2013, p. 5). Essa agenda era parte dos acordos contidos na Declaração Mundial da Educação para Todos, produzida pela UNESCO e os países signatários, em março de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. Paralelamente, no âmbito nacional, nesta mesma época, o Brasil vivia as pressões sociais decorrentes dos movimentos de redemocratização do país. Esses movimentos culminaram na implantação da nova Constituição Federal de 1988 que assegurou o direito à educação básica para todos e, por conseguinte, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para detalhar esse direito.

A LDB em seu artigo 3º traz, dentre seus princípios de ação, a garantia do padrão de qualidade da educação para todos. Neste sentido, uma das políticas educacionais que mais avançou foi a de avaliação em larga escala. Para Castro (2009), o sistema de avaliação do Brasil é um dos mais robustos, abrangentes e eficientes do mundo; segundo ela, o sistema consolida uma efetiva política de Avaliação Educacional uma vez que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, levanta dados que dão suporte à decisão em termos de política pública de educação, prestação de contas para a sociedade, bem como, constitui importante medida de monitoramento de políticas públicas para melhoria da qualidade da educação (Castro, 2009, p. 273).

Até 1990, o Brasil contava apenas com o sistema de avaliação da pós-graduação realizado pela Capes, contudo os demais níveis e políticas educacionais não possuíam um modelo sistematizado de avaliação da qualidade dos sistemas de ensino no país. A partir de 90, a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mais recentemente a Prova Brasil, o país passou a contar com um abrangente, diversificado e eficiente sistema apto a fornecer evidências para a avaliação da

efetividade e ajuste das políticas educacionais, avaliação sistêmica da qualidade das ações de ensino-aprendizagem, bem como, fornecer subsídios às equipes gestoras das escolas e professores nas intervenções pedagógicas para alcançarem os padrões de qualidade do ensino nas escolas (Castro, 2009, p. 277). Para a autora, o grande desafio agora é saber usar os resultados obtidos para melhorar a aprendizagem (Castro, 2009, p. 274).

Historicamente, a primeira edição da avaliação externa da educação básica no Brasil se deu em 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Foi aplicada numa amostra de escolas públicas nas séries finais dos ciclos: 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, contemplando os conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Esse desenho repetiu-se em 1993 (Brasil, 2021, s/p).

Em 1994, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi oficialmente regulamentado. No ano seguinte, passou a adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que possibilitou comparar os resultados ao longo do tempo. Nesse período, foram introduzidos questionários contextuais, com a finalidade de captar informações sobre o ambiente em que os alunos e as escolas estão inseridos, e a aplicadas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática em uma amostra de escolas públicas e privadas. A população-alvo incluía alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Desde então, o Saeb tem mantido essencialmente esse mesmo formato na aplicação das avaliações (Brasil, 2021, s/p).

Em 1997, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram criadas as matrizes de referência do Saeb que relacionam os conteúdos a serem mensurados pelas das avaliados em larga escala. Nesta edição os conteúdos avaliados foram língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia). Em 1999, na quinta edição, foi realizada uma avaliação piloto de ciências humanas, porém os resultados não foram publicados (Brasil, 2021, s/p).

A partir de 2001 foram adotadas novas matrizes de referência e passou-se a avaliar apenas língua portuguesa e matemática. A edição de 2003 manteve as mesmas condições de aplicação. Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 e passou a ser composto por duas

avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc – Prova Brasil). A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral e a Anresc, censitariamente (Brasil, 2021, s/p).

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse indicador índice da qualidade da educação no país é um constructo que combina o fluxo escolar (obtido a partir das taxas de aprovação do Censo Escolar) com as médias de desempenho (proficiência) em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (INEP, 2021, s/p). Seu cálculo resulta do produto entre a média das notas obtidas nas provas padronizadas (proficiência média) e o rendimento (aprovação ou fluxo escolar) dos estudantes. Embora não deva ser interpretado de forma isolada, o Ideb se consolidou como o principal indicador de qualidade da educação no Brasil, orientando tanto políticas públicas quanto metas de melhoria.

O PNE 2014-2024 estabeleceu diretrizes e metas para a melhoria da educação no Brasil ao longo de uma década, tendo como um de seus principais objetivos a Meta 7, que previa a elevação da qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para isso, estipulou como metas finais para 2021 (final do primeiro ciclo do Ideb) um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio. Essas metas deveriam ser alcançadas por meio de estratégias voltadas à equidade educacional e ao acompanhamento contínuo dos indicadores de desempenho. O monitoramento do cumprimento da Meta 7 e das demais metas do PNE foi conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, a cada dois anos, divulgava relatórios para avaliar os avanços e desafios na implementação do plano. Além disso, os valores médios planejados para cada etapa do ensino até 2021 foram estabelecidos com o propósito de aproximar os padrões educacionais brasileiros aos das nações integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Até 2011, as avaliações externas do Saeb mantiveram o mesmo padrão de aplicação das edições anteriores. Em 2013, a Portaria 482, de 7 de junho de 2013, criou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) com foco na alfabetização das

crianças do 3º ano do EF - Leitura, escrita e matemática. Também seguiu avaliando o 5º e 9º ano do EF com Língua Portuguesa e matemática; 9º ano do EF em amostras de escolas públicas com Ciências Humanas e Ciências da Natureza (sem resultados divulgados) e 3ª e 4ª série do EM Língua Portuguesa e Matemática, amostral. Em, 2014, ano da regulamentação do Plano Nacional da Educação (PNE), foi aplicada a segunda edição da ANA para o 3º ano EF. Em 2015 foram aplicadas apenas avalições de Língua Portuguesa e Matemática e disponibilizada uma Plataforma de Devolutivas Pedagógicas com funcionalidades diversas para ajudar gestores e professores no planejamento das intervenções visando a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em 2016, ocorreu a 3ª edição da ANA no mesmo molde da anterior (Brasil, 2021, s/p). A partir de 2017, a avaliação do 3º ano do ensino médio tornou-se censitária. Em 2019, o Saeb passou por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a Aneb e a Anresc deixaram de existir e teve início o estudo-piloto para avaliação da educação infantil. Em 2021 repetiu-se o mesmo padrão de aplicação (Brasil, 2021, s/p). O Quadro 1 sintetiza principais pontos na evolução das aplicações das avaliações e a Figura 1 mostra a linha do tempo contendo os marcos principais na política de avaliação da educação pública desde a criação do Saeb até 2019, ano que antecedeu a pandemia de COVID-19.

Apesar de ter passado por diversas adaptações/modificações, o SAEB manteve seu foco principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Acerca das avaliações, o Inep elabora 21 tipos de cadernos para cada série/ano, cada um com quatro blocos (dois de Língua Portuguesa e dois de Matemática). As avaliações dos alunos do 5º ano fundamental são compostas por 22 itens de cada disciplina, enquanto que as avaliações dos estudantes do 9º ano fundamental e do 3º ano do ensino médio possuem 26 questões. As provas são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas. Em paralelo, aplicam-se os questionários contextuais a gestores, professores e alunos, abrangendo infraestrutura, gestão e aspectos pedagógicos, além de elementos contextuais para coletar informações sobre fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes, enriquecer o diagnóstico e ampliar a interpretação contextualizada os resultados. A plataforma de resultados permite a estratificação dos dados por escola, município ou estado (Brasil, 2021).

Quadro 1– Evolução das aplicações das avaliações externas do Saeb.

Ano de aplicação	Tipo de avaliação	Ano/Área de conhecimento	Inovações ou mudanças
Até 2011	SAEB - padrão inicial	5º e 9º ano EF e 3º ano EM (Língua Portuguesa e Matemática)	Manteve o mesmo modelo de aplicação das edições anteriores.
2013	Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)	3º ano EF (Leitura, Escrita e Matemática)	Instituída pela Portaria nº 482, mantendo outras avaliações amostrais em CH/CN e EM.
2014	2ª edição da ANA	3º ano EF (Leitura, Escrita e Matemática)	Ocorrida no ano em que se regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE).
2015	Avaliações de LP e Matemática	5º e 9º ano EF e 3º ano EM (Língua Portuguesa e Matemática)	Restrita a duas disciplinas; lançamento de plataforma de Devolutivas Pedagógicas.
2016	3ª edição da ANA	3º ano EF (Leitura, Escrita e Matemática)	Manteve o mesmo formato das edições anteriores da ANA.
2017	SAEB - atualização	3º ano EM (censitário), 5º e 9º ano EF (LP e Matemática)	Passou a aplicar censitariamente no 3º ano do Ensino Médio.
2019	SAEB - reestruturação	5º e 9º ano EF, 3º ano EM, estudo-piloto Educação Infantil	Adequação à BNCC; Aneb e Anresc deixam de existir; início de piloto na Ed. Infantil.
2021	SAEB - padrão mantido	5º e 9º ano EF, 3º ano EM	Repetição do padrão de aplicação de 2019, já sob BNCC, mas ainda em ajustes.

Legenda:

EF: Ensino Fundamental

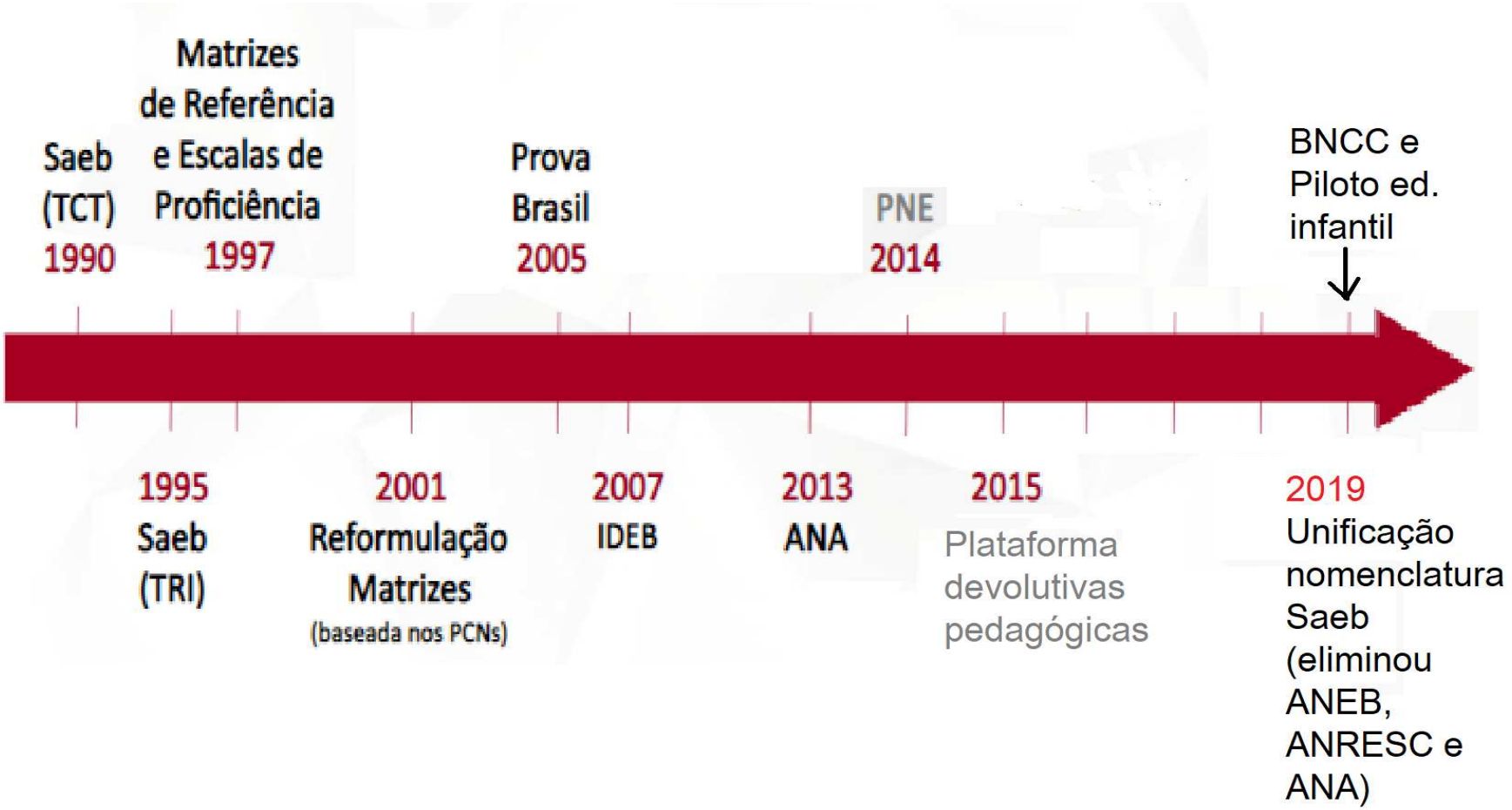
EM: Ensino Médio

LP: Língua Portuguesa

CH/CN: Ciências Humanas / Ciências da Natureza

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações do Inep – (Brasil, 2021).

Figura 1 - linha do tempo dos principais marcos na política de avaliação da educação pública – Saeb



Fonte: Adaptado pelo autor a partir dos dados do Inep – (Brasil, 2021).

Quanto aos questionários contextuais, Klein e Fontanive (1995, p. 33) afirmam que

> O perfil sociocultural dos alunos e professores, as características da prática docente, da metodologia de ensino e da gestão escolar são parte integrante do banco de itens. Estes dados foram coletados na pesquisa de campo através de cinco instrumentos: dois questionários - um sociocultural e outro de hábitos e estudo de Língua Portuguesa e Matemática - dirigidos aos alunos, um questionário encaminhado aos professores e um questionário para os diretores das escolas integrantes da amostra (p. 33).

Em que pese a disputa, por vezes político-ideológica, pelo controle de narrativas que reconhecem e as que questionam a validade das avaliações externas - essa questão foge ao escopo desse trabalho - essas avaliações têm cumprido o papel de gerar dados qualificados e oportunizado aos seus usuários a possibilidade de extrair evidências, a partir dos seus resultados, capazes de subsidiar a tomada de decisão em termos de políticas de gestão da qualidade da educação. Ainda que essa relação direta possa ser questionável devido a polissemia do que possa ser considerado qualidade em educação, a política de avaliação nacional de qualidade da educação pública tem se mantido como política de estado e não de governo. Além disso, desde a criação do Saeb na década de 1990 os estados brasileiros vêm implantando seus próprios sistemas de avaliação, reconhecendo sua importância, de tal modo que em 2019 todos os estados brasileiros tinham seus próprios sistemas de avaliação. Esses argumentos, de certo modo, confirmam a solidez e a importância dessas avaliações que, além de tudo, são elaboradas e avaliadas com rigor técnico-metodológico por grupos qualificados e experientes como é o caso do CAEd.

Todavia, há que se destacar que os resultados do Ensino Médio no Brasil, nas avaliações do Saeb de 2015 a 2019, ainda não atingiram as metas de aprendizagem objetivadas para cada biênio nessas avaliações externas. A Figura 2 mostra a evolução dos resultados desse indicador para as escolas públicas de ensino médio, no período de 2015 a 2019.

Figura 2- Evolução do Ideb, objetivado x realizado, das escolas públicas de ensino médio no período de 2007 a 2021.

Fonte: IDEB (2021), Brasil (2021).

Como se verifica, no período de 2015 a 2019, o Ideb tem se mantido relativamente estagnado em padrões abaixo da meta predefinida para cada biênio – embora 2019 tenha apresentado ligeiro avanço positivo. Além de não atingir as metas para esse indicador de aprendizagem no ensino básico, no período em estudo, o gap entre o resultado alcançado no Brasil e as metas projetadas vem aumentando a cada biênio.

Apesar de apresentar dados (gráficos e tabelas) de 2007 a 2021, o recorte do marco temporal de análise dessa pesquisa tem foco no período de 2015 a 2019. Os resultados de 2021 não serão considerados nesse estudo, pois, segundo nota técnica do Inep, os resultados nesse período não são comparáveis devido aos efeitos da pandemia sobre os resultados.

De igual modo, os resultados do componente desempenho em matemática na composição do Ideb do Ensino Médio, nas edições de 2015 a 2019, também se mostra estagnado, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Proficiência em Língua Portuguesa e matemática dos estudantes do Ensino Médio no Brasil nas edições do Saeb de 2007 a 2021

Ano	Matemática	Língua portuguesa
2007	262,88	253,49
2009	265,45	261,86
2011	264,94	261,07
2013	260,65	256,33
2015	**259,69**	260,60
2017	**259,92**	260,12
2019	**268,61**	272,02
2021	262,37	269,54

Fonte: Produção do autor a partir de dados do Inep – (Brasil, 2021).

O que se observa, portanto, é a estagnação dos resultados da proficiência de matemática no ensino médio, oscilando entre 259,69 e 268,61 nas edições do Saeb

entre 2015 e 2019, tendência também refletida nos resultados consolidados do ideb no mesmo período. Vale ressaltar que, na escala de proficiência do Saeb, o padrão de desempenho em matemática do ensino médio é considerado abaixo do básico (insuficiente) quando a proficiência é inferior à 274, básico até 349, adequado (proficiente) até 399 e avançado para proficiências acima de 399. O padrão de desempenho abaixo do básico indica que os estudantes apresentam carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão do ensino médio.

A apresentação dos dados do Ideb, especialmente os resultados de Matemática, assim como de outros indicadores educacionais pertinentes, tem por finalidade contextualizar o desempenho da EEJCFB, evidenciando a estagnação observada nos níveis de aprendizagem. Contudo, este estudo não se propõe a investigar, de forma aprofundada, a relação causal entre os fatores que contribuem para esse desempenho. O foco da pesquisa está centrado na identificação dos desafios enfrentados pela escola para a efetivação do processo de apropriação e uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, com ênfase nas práticas de gestão e nas intervenções planejadas a partir desses dados - com vistas à qualificação das intervenções pedagógicas. Ademais, embora também sejam apresentados alguns dados referentes à área de Língua Portuguesa, este estudo se restringe às aos resultados de Matemática, em consonância com os objetivos específicos desta pesquisa.

Mediante um contexto de resultados de aprendizagem do ensino médio estagnados no país, asseverado nas reiteradas publicações de resultados históricos negativos em temos de reprovação, evasão e desinteresse/descrença dos estudantes no ensino médio, uma Comissão Especial com representantes políticos foi instituída para discutir alternativas para uma reforma do ensino médio no Brasil.

> A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as

> múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade. (Câmara dos Deputados, 2013 *apud* Corti, 2019).

Assim, efetivou-se a reforma do Novo Ensino Médio, a partir da medida provisória nº 746/16, que culminou na Lei nº 13.415/2017. Esta Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9394/96). Segundo o MEC, a lei modificou a estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e flexibilizou uma nova organização curricular, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos com possibilidades de escolha aos estudantes. Os itinerários formativos são oferecidos nas quatro áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O objetivo apontado era garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e atualizar a prática escolar, aproximando-as da realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2021).

A BNCC, de caráter normativo, após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação CNE e homologação pelo MEC, em 2018, norteia a parte comum dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A BNCC, portanto, não é o currículo. A Base foca nos conhecimentos essenciais, nas competências, habilidades e aprendizagens pretendidas para os estudantes em cada etapa da educação básica. Segundo o MEC, a BNCC pretende elevar a qualidade do ensino no país mediante uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Até 02 de março de 2017 a carga horária do ensino médio era de 800 horas anuais. A Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017 limitou a carga horária nos três anos do novo ensino médio em 1800 horas para o núcleo comum, devendo a carga horária restante, no mínimo 1200 horas, ser complementada com os itinerários formativos (MEC, 2017). Segundo o MEC, essa nova configuração amplia o tempo de permanência na escola, em alinhamento com o Plano Nacional de Educação PNE que tem como meta, até 2024, alcançar 50% das escolas públicas e 25% das matrículas em escolas de tempo integral no país.

> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). [...] A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes. (MEC, 2025).

Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, ocorreram mudanças no cenário político e as contestações do Novo Ensino Médio ensejaram uma reformulação dessa modalidade de ensino. O MEC realizou uma série de debates pelo país em busca de uma alternativa melhor para o ensino médio. Em 31 de julho, por meio da Lei nº 14945/2024 a Política Nacional de Ensino Médio foi instituída. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio.

A reforma do ensino médio altera significativamente a estrutura curricular e os itinerários formativos a partir de 2025. Entre as principais mudanças, destaca-se o aumento da carga horária mínima da Formação Geral Básica (FGB), que passa de 1.800 para 2.400 horas ao longo dos três anos do ensino médio, garantindo maior tempo de estudo para disciplinas fundamentais como português, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além disso, os itinerários formativos passam a ter diretrizes mais claras, com um mínimo de 600 horas, podendo chegar a 1.200 horas nos casos de formação técnica e profissional. Segundo o Ministério da Educação (MEC), essa reformulação busca assegurar uma base de conhecimento sólida para os estudantes, ampliando as possibilidades de aprofundamento acadêmico e técnico de acordo com suas áreas de interesse (Brasil, 2024).

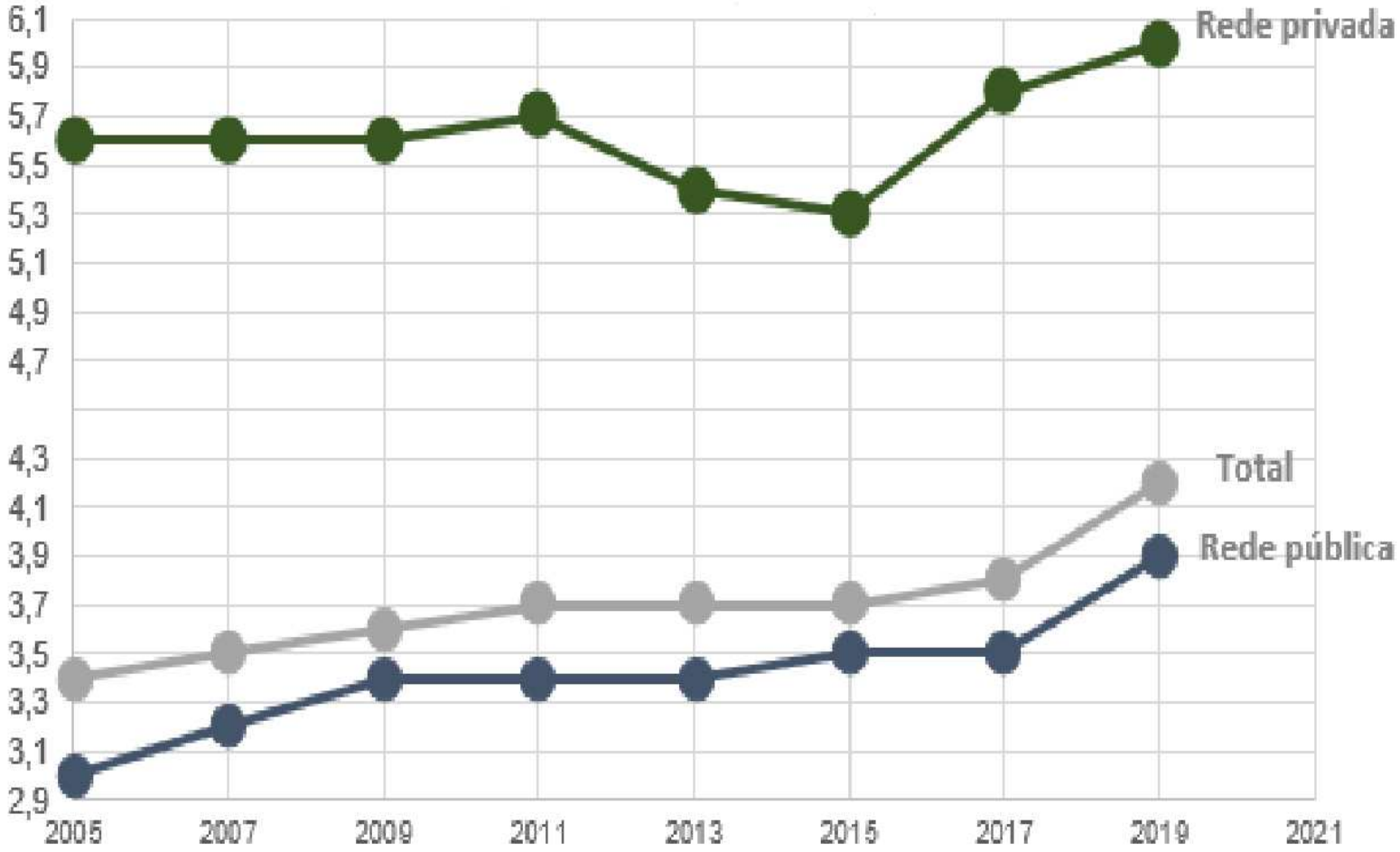
Outro aspecto relevante da nova legislação é a regulamentação do ensino técnico e profissionalizante, que passa a contar com 2.100 horas de formação geral básica, mantendo um aprofundamento de 300 horas em conteúdos compatíveis com o curso técnico escolhido. O ensino técnico também terá prioridade no recebimento de recursos federais, especialmente no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e do Programa Escola em Tempo Integral. Outra mudança importante é a vedação do ensino médio a distância (EaD), sendo

permitido apenas o ensino mediado por tecnologia em casos excepcionais, como ocorre na Região Norte do Brasil. De acordo com o MEC, essas alterações visam corrigir distorções e garantir maior equidade educacional, com políticas voltadas para estudantes de grupos vulneráveis, incluindo quilombolas, indígenas e alunos do campo, que terão prioridade no acesso a programas como o Pé-de-Meia e o Prouni (MEC, 2024).

A nova legislação como anunciada pelo MEC, mantém e fortalece o ensino médio em tempo integral, estabelecendo diretrizes para a ampliação das matrículas e garantindo a inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social. A lei prevê que alunos matriculados nesse regime poderão utilizar parte da carga horária em experiências extraescolares, desde que essas atividades estejam relacionadas ao currículo escolar. Entre as experiências aceitas estão estágios, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou voluntário supervisionado, cursos de qualificação profissional com certificação, participação em projetos de extensão universitária e iniciação científica, além de atividades de liderança estudantil, como a participação em grêmios estudantis (Brasil, 2024). Além disso, as escolas que ofertam ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica (EPT) terão prioridade no recebimento de recursos federais no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, visando ampliar a oferta e a qualidade desse modelo de ensino. A matrícula em cursos técnicos também será considerada um dos critérios para o recebimento da poupança do Pé-de-Meia, programa de incentivo financeiro voltado para estudantes do ensino médio. Segundo o MEC, a reformulação do tempo integral busca garantir maior equidade social, priorizando o atendimento a estudantes negros, quilombolas, indígenas, com deficiência e aqueles residentes em áreas rurais, fortalecendo o acesso à educação de qualidade para todos (Brasil, 2024).

Outro aspecto negativo desses resultados do Ideb é a disparidade verificada ao comparar-se os resultados das escolas públicas de ensino básico aos das escolas particulares. A Figura 3 mostra a evolução dos resultados do Ideb das escolas públicas em relação ao Ideb das escolas privadas no período de 2005 a 2021.

Figura 3 - Evolução do Ideb das escolas pública versus privadas.



Fonte: UNIBANCO (2020) a partir de INEP (2020).

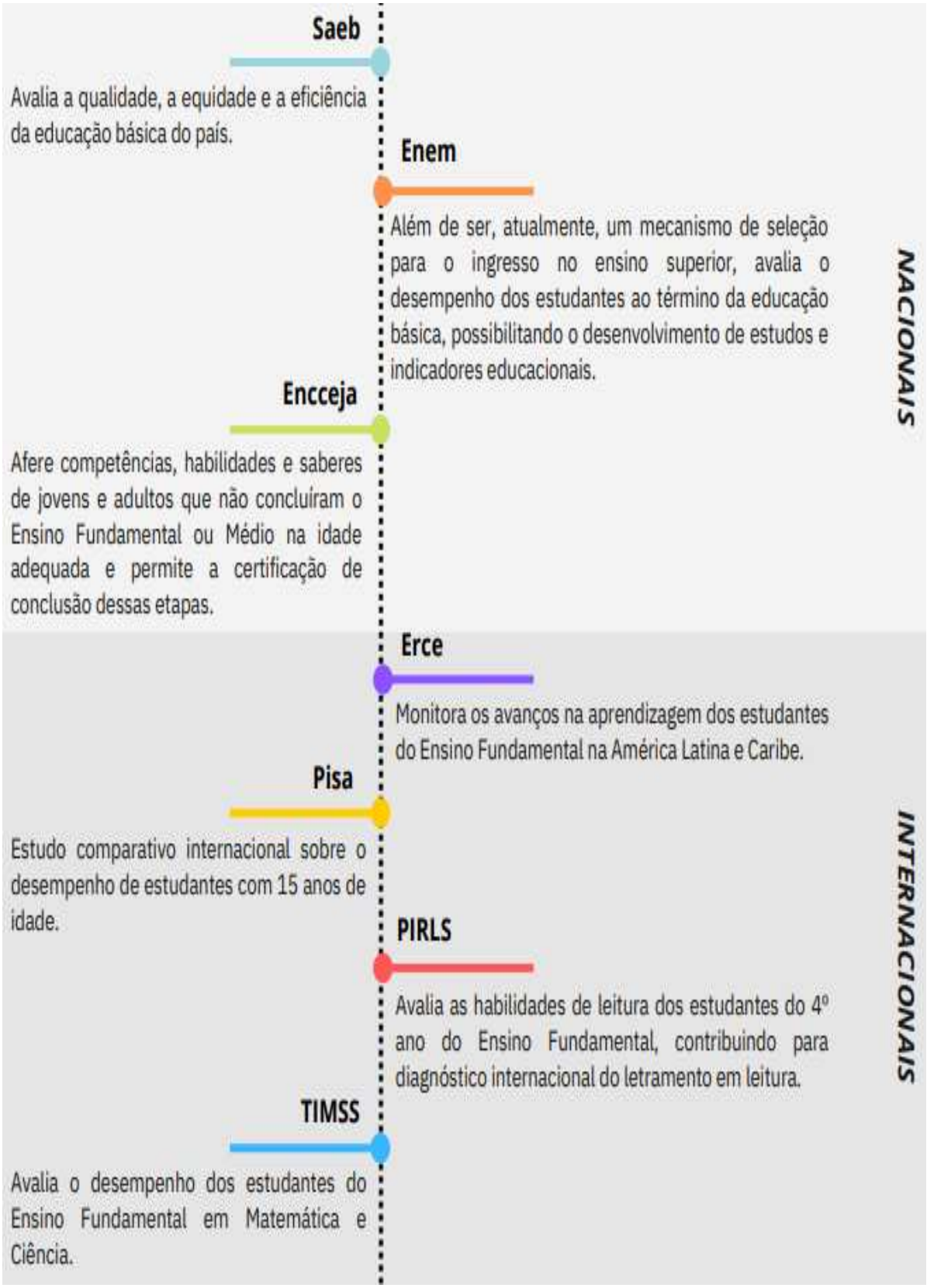
Como se observa, ainda que essas desigualdades possam não ter, necessariamente, origem nos processos de escolarização, apesar da diferença entre os resultados do Ideb da rede privada e o da rede pública estar reduzindo discretamente, ele ainda é mais de 50% superior ao da rede pública. Portanto, cabe ao poder público, mediante políticas públicas e à escola, por meio de ações positivas, desenvolver políticas e programas para promover a equidade prescrita nas normativas do país.

Além do Saeb, o Guia informativo das avaliações externas no Espírito Santo (2023), ressalta outras avalições em larga escala. No âmbito nacional o guia destaca o Enem e o Enceja; e no internacional, o Pisa, o Erce, o Pirls e o Timss. A Figura 4 descreve sumariamente as finalidades de cada uma dessas avaliações.

Dentre os sistemas de avaliação, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) tem destaque no Brasil e no mundo. É um programa de adesão voluntária aplicado a cada três anos nas áreas de leitura, letramento matemático e ciências. Este exame visa avaliar até que ponto os estudantes de 15 anos de idade, prestes a concluir a fase de escolarização obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica. Desde 2009, os resultados de proficiência em matemática desses estudantes brasileiros têm se mantido estagnado entre 377 e 389 pontos, colocando o Brasil entre a 69ª e 72ª posição no *ranking* internacional de letramento matemático[2], na perspectiva da avaliação do PISA. Em 2018, a pontuação média do Brasil em matemática foi de 384 pontos, enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 489 pontos. A Figura 5 mostra a evolução dos resultados do Brasil e a média dos países da OCDE, no exame de matemática do PISA.

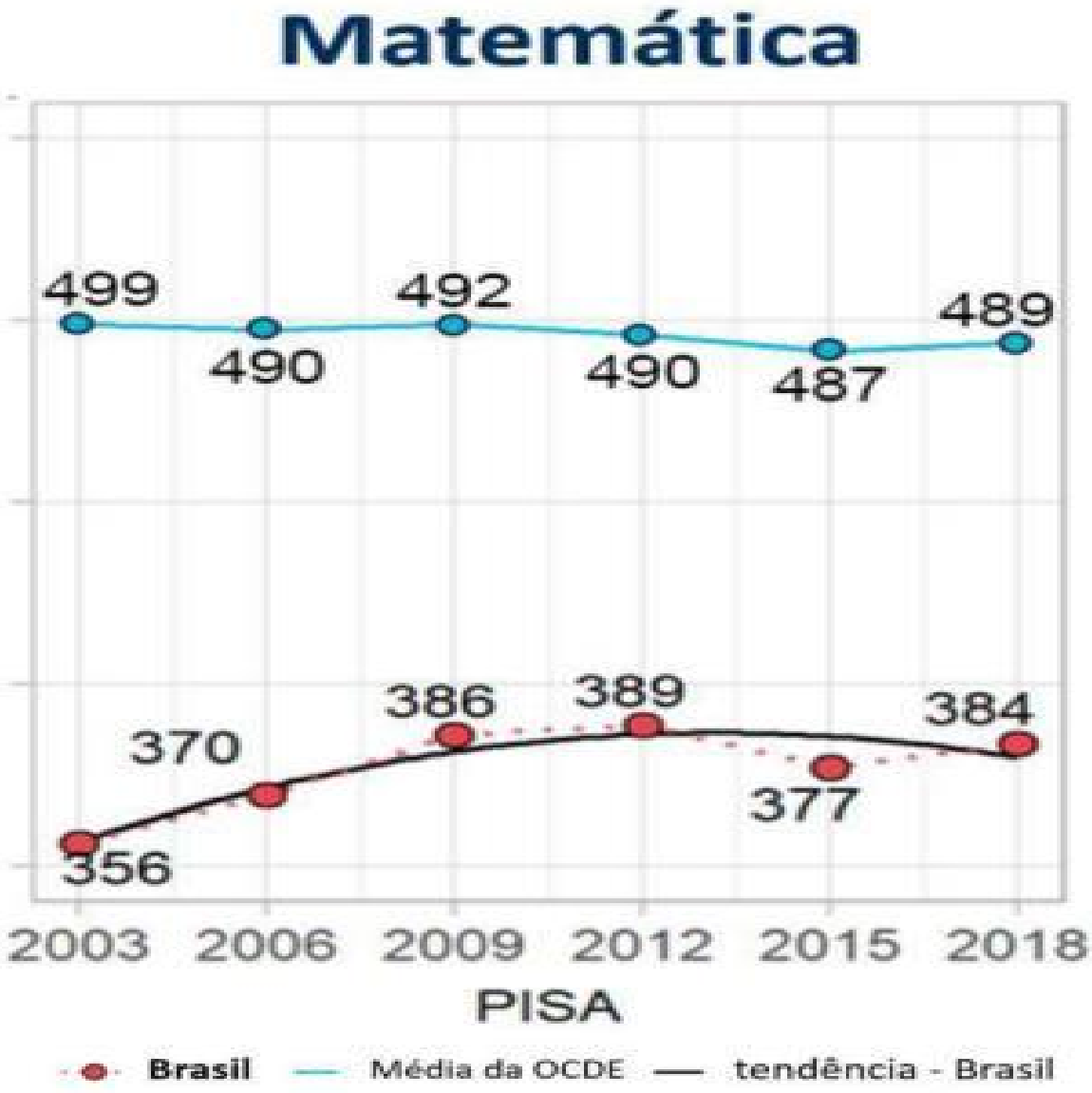
[2] O conceito de Letramento Matemático, segundo a Matriz do PISA de 2012, disponível no site da OCDE, é a capacidade de formular, empregar e interpretar a Matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso ajuda os indivíduos a reconhecer o papel que a Matemática desempenha no mundo e faz com que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (OECD, 2022).

Figura 4 - Tipos de avaliações em larga escala nacionais e internacionais.



Fonte: Guia informativo das avaliações externas no Espírito Santo (2023, p. 5).

Figura 5 - Evolução dos resultados do Brasil e a média dos países da OCDE, no exame de matemática do PISA.



Fonte: BRASIL (2019).

Como se observa, os resultados do Brasil em matemática, nas avaliações internacionais do PISA, mantém a mesma tendência de estagnação (105 pontos abaixo da média dos países da OCDE), observada nos resultados das avaliações nacionais em matemática. Essa recorrência pode ser um indicativo de limite de capacidade dos processos tradicionais da educação brasileira, exigindo inovação para releitura, intervenção e acompanhamento dos processos.

Apesar da popularização das avaliações em larga escala no contexto educacional, da imensa massa de dados educacionais disponibilizadas nas diversas plataformas dos Sistemas de Avaliação do país e das redes estaduais, navegar nas plataformas e consequentemente, interpretar e apropriar-se dos resultados desses exames, em sua plenitude, para orientar os planos de intervenção pedagógica ainda constitui um desafio para muitos gestores, pedagogos e professores. Nesse sentido, Machado e Pereira (2020) ressaltam as contribuições dos estudos de Amaro (2013), Gonçalves e Brito (2015) que afirmam que "[...] as equipes escolares e até mesmo as Secretarias de Educação têm dificuldades de compreensão e apropriação dos resultados produzidos pelas avaliações em larga escala" (Amaro, 2013; Gonçalves; Brito, 2015 *apud* Machado e Pereira, 2020, p. 13).

Em vista disso, quando os resultados das avaliações externas não são plena e amplamente analisados e compreendidos, abre-se precedente para que os diagnósticos sejam menos consistentes, gerando bases mais frágeis e limitadas para subsidiar as intervenções pedagógicas - diagnósticos imprecisos, frutos de análises superficiais ou fragmentadas, comprometem a efetividade das intervenções, tornando-as aleatórias e pouco ancoradas em evidências. Nesse contexto, o envolvimento de toda a equipe pedagógica em reflexões e ações orientadas por esses resultados se mostra essencial, uma vez que a discussão coletiva expande o horizonte de possíveis soluções e fortalece a corresponsabilidade pelos resultados. Silva (2017) afirma que "a reunião pedagógica e os conselhos de classe se constituem em encontros para refletir crítica e coletivamente a prática, e por si só já são considerados um exercício constante de avaliação por parte dos profissionais da escola" (Silva, 2017, s/p) e destaca que as escolas devam basear nos resultados das avaliações para desenvolverem estratégias mais assertivas para enfrentar os problemas que afetam o desenvolvimento dos alunos. Assim, é possível dizer que a qualidade dos diagnósticos e a participação coletiva dos agentes educativos são fatores cruciais para superar os desafios detectados e promover avanços nos indicadores de aprendizagem e garantia da qualidade da educação para todos.

O compromisso assumido pelo Brasil no âmbito do Plano de Metas para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), firmado em 2015, reforça a necessidade de garantir a qualidade da educação para todos. Dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela comunidade internacional, a Meta 4 destaca-se por abordar diretamente a qualidade e equidade na educação, estabelecendo diretrizes para assegurar oportunidades de aprendizagem inclusivas e ao longo da vida. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019), a Meta 4.1 determina que os países signatários, incluindo o Brasil, devem empenhar-se para “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2019). Esse compromisso internacional converge com os desafios enfrentados pelo Brasil na implementação de políticas educacionais eficazes, fortalecendo a necessidade de aprimorar a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas para subsidiar a melhoria contínua da qualidade da educação no país. (BRASIL, 2019). A Figura 6 ilustra as metas do Plano de Metas para o Desenvolvimento Sustentável no Brasil.

Esses objetivos e metas pactuados e apoiados em âmbito internacional tendem a orientar políticas públicas nacionais, induzindo a elaboração de políticas, planos e programas que articulam estratégias e alinham ações para cumprimento desses propósitos.

Neste mesmo sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi incorporado à Constituição Federal mediante a Emenda Constitucional EC59/2009, no artigo 214, e foi instituído pela Lei nº 13.005 de 2014. O PNE, com periodicidade constitucional decenal, estabelece as 20 metas nacionais para a educação e serve de base para as instituições na elaboração de seus planos plurianuais.

A meta 7 que fomenta a qualidade da educação básica, aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tem objetivos gradativos, conforme mostra a Tabela 2.

Figura 6 - Plano de Metas para o desenvolvimento sustentável

Fonte: IPEA (2019).

Tabela 2 - Metas gradativas para o Índice de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil de 2007 a 2021

Ideb	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Anos iniciais do ensino fundamental	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	-
Anos finais do ensino fundamental	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	-
Ensino médio	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	-

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de BRASIL (2014).

Esses valores refletem as metas do Ideb nacional, pactuadas no Compromisso Todos peça Educação, para o primeiro ciclo do indicador que foi de 2007 até 2021. Segundo o Inep, as metas intermediárias para o Ideb em todas as esferas foram calculadas pelo Inep no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação. Esse instituto acrescenta que com o fim do primeiro ciclo do Ideb, o Inep criou um Grupo Técnico (Portaria nº 26 de 29, de janeiro de 2024 e portaria nº 231 de 17, de junho de 2024 para elaborar estudo e subsidiar a atualização do Ideb e a avaliação de novas metas. Portanto, não foram pactuadas metas para 2023 (Brasil, 2023).

No que se refere à meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), o documento enfatiza o seguinte:

> Com essa meta, espera-se que os entes federativos se articulem, por meio de diferentes estratégias e mecanismos, no âmbito do regime de colaboração e do sistema nacional de educação, para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB. O PNE traz 36 estratégias para a consecução dessa meta, o que mostra sua relevância e significado. BRASIL (2014, p. 32).

O ciclo de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estabelecido pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL,

2007), foi concluído em 2021, encerrando o período originalmente projetado para elevar a qualidade da educação básica no Brasil. Criado em 2007, o Ideb foi concebido como um indicador objetivo para aferir o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação, conforme disposto no Decreto nº 6.094/2007. As metas foram definidas para cada ente federativo e unidade escolar, com monitoramento bienal. A trajetória projetada para o Ideb tinha como referência alcançar, em 2021, níveis de desempenho educacional equivalentes à média dos países desenvolvidos (Inep, 2021). Contudo, ao longo desse período, os resultados indicaram desafios significativos para atingir esse patamar, especialmente no ensino médio, que apresentou estagnação nos índices de proficiência ao longo do período.

Em 2021, o Ideb encerrou o ciclo de metas inicialmente estabelecido para a trajetória do indicador criado em 2007, de acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Conforme disposto no Decreto nº 6.094/2007, o Ideb representa um indicador “objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”. As metas foram definidas para cada ente federativo e unidade escolar de 2007 até o ano 2021, com o objetivo de contribuírem para que, em 2021, o nível aferido nacionalmente equivalesse à média dos países desenvolvidos (Inep, 2021).

Com a expiração do PNE 2014-2024, o Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) encontra-se em tramitação no Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei (PL) 2.614/2024, e sua aprovação está prevista como uma das prioridades do parlamento para 2025. A nova proposta amplia as diretrizes e metas da política educacional brasileira, estabelecendo 18 objetivos, 58 metas e 253 estratégias que deverão orientar a atuação da União, estados e municípios. O novo PNE mantém o foco na qualidade e equidade da educação básica, além de enfatizar temas como alfabetização, educação integral e estrutura escolar. Com a prorrogação do PNE vigente até dezembro de 2024, o debate parlamentar se torna crucial para garantir a continuidade das políticas educacionais e assegurar que os desafios remanescentes do plano anterior sejam enfrentados de forma estruturada e sustentável (Agência Senado, 2025.).

Nesse contexto, a elevação da qualidade da educação básica, aferida a partir dos resultados das avaliações externas, adquiriu importância central nas pautas da educação tendo em vista sua relevância para o projeto de nação que se pretende. Assim, destaca-se o papel institucional dos sistemas/redes de ensino, incluindo as escolas, como provedores responsáveis por um ensino de qualidade para todos, objetivando gerar as aprendizagens e resultados satisfatórios e relevantes[3] requeridos. Portanto, no âmbito da escola, cabe a ela diagnosticar e monitorar seus resultados e processos, sobretudo o pedagógico, para dar suporte às intervenções, visando garantir melhores resultados de aprendizagem.

Acerca do Ideb 2023, o Inep divulgou em Nota Técnica Informativa que

> Os resultados do Ideb 2023 [...] são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do Saeb 2023 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2023. O cálculo do Ideb 2023 segue a mesma metodologia proposta em 2007 [...] excepcionalmente, a edição do Ideb 2023 não possui metas estipuladas. [...] Apesar da Covid-19 ter perdido o status de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em maio de 2023 (ONU, 2023), destaca-se que seus impactos na educação, refletidos principalmente pelo longo período de suspensão das atividades presenciais de ensino nas escolas, seguirão visíveis (Brasil, 2023b. s/p.).

Na perspectiva atual, as avaliações externas configuram instrumentos robustos e consolidados para a realização dos diagnósticos de ensino-aprendizagem. Os dados disponibilizados nas plataformas, que refletem a apropriação dos resultados dessas avaliações, fornecem subsídios essenciais para definir estratégias de ação e intervenções pedagógicas. Portanto, nossa hipótese é de que uma gestão assertiva, desenvolvida de forma colaborativa, potencialize tanto a aprendizagem quanto a melhoria dos resultados obtidos. Dessa forma, torna-se fundamental estudar os processos de apropriação e uso pedagógico dos resultados das avaliações, com o intuito de aprimorar esse processo e a interpretação dos resultados e, eventualmente, elevar o desempenho dos alunos.

---

[3] Os resultados de aprendizagem satisfatórios têm como referência as escalas de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), adotadas pelo Ministério da Educação (MEC); e os **resultados de aprendizagem relevantes** referem-se às competências e habilidades para a inserção social e produtiva do indivíduo (IPEA, 2019).

A Figura 7 ilustra alguns dos possíveis usos desses dados, evidenciando sua aplicação na gestão das secretarias, das regionais, das escolas e nas intervenções em sala de aula.

Figura 7 - Possíveis usos dos resultados das avaliações pelas secretarias, regionais, escolas e nas salas de aula

Fonte: Guia informativo das avaliações externas no Espírito Santo (2023).

Machado (2014) destaca que as avaliações em larga escala desempenham um papel estratégico na gestão escolar, pois permitem a identificação de desafios relacionados às práticas pedagógicas e possibilitam ajustes que contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

> As informações sistematizadas pela avaliação externa permitem as revisões necessárias no trabalho desenvolvido pela gestão educacional, seja de sistema e/ou de escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade educacional e escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as complexidades inerentes à educação" (Machado, 2014, p. 118).

Ademais, verifica-se uma crescente disseminação das avaliações no Brasil, o que tem despertado o interesse de diversos atores do setor educacional pela apropriação desses dados. Diretores, pedagogos e professores, por exemplo, demandam novas finalidades e metodologias para o uso dos resultados das avaliações.

Cabe destacar aspectos relacionados à revisão de prioridades no âmbito das secretarias, revisão e diagnóstico das necessidades para (re) organização de ações coletivas dos atores escolares, bem como o trabalho pedagógico que inclui o diagnóstico das aprendizagens, identificação das lacunas específicas e as propostas de intervenções. Essa necessidade gerencial pedagógica por avaliar e monitorar os resultados de qualidade da educação, assim como, a necessidade de individualização dos resultados e de dar celeridade para as devolutivas dos resultados das avaliações, compeliram estados e municípios a implementarem sistemas próprios de avaliação, notadamente, após a criação do IDEB em 2007. Os estados de Minas Gerais e o Ceará foram os pioneiros a implementarem, em 1992[4], seus próprios sistemas de avaliação, apenas dois anos após implementado o SAEB. O Programa de Avaliação Educacional da Educação Pública de Minas Gerais, implementado em 1992, foi substituído a partir de 2000 pelo Simave. Conforme relatado por Adrião et al. (2018) *apud* Bertagna (2018, p. 43-47), os estados

[4] O primeiro programa de avaliação da educação pública de Minas Gerais chamado Programa de Avaliação Educacional da Educação Pública de Minas Gerais foi implementado em 1992 por meio da resolução nº 6.908 de 18 de janeiro de 1992, no governo de Hélio Garcia, com o secretário da educação Walfrido Silvino Mares Guia. (SOARES, 2011. p.59).

brasileiros foram, progressivamente, implementando seus sistemas próprios de avaliação. Até 2013, apenas Santa Catarina, na Região Sul; Mato Grosso, no Centro-Oeste; Maranhão, Rio Grande do Norte e Sergipe, no Nordeste; e Amapá e Roraima, no Norte, não possuíam sistemas de avaliação próprios. Todavia, em 2019, todos os estados e o Distrito Federal já haviam implantado seus respectivos sistemas de avaliação, exceto Roraima e Santa Catarina. O Quadro 2 apresenta a relação dos Sistemas próprios de avaliação nos estados brasileiros (até 2024).

Quadro 2 - Sistemas próprios de avaliação nos estados brasileiros (até 2024)

(Continua)

Região	Estado	Sigla	Denominação / Descrição
Centro-Oeste	Distrito Federal (DF)	SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
	Goiás (GO)	SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
	Mato Grosso do Sul (MS)	SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação de Mato Grosso do Sul
	Mato Grosso(MT)	Avalia MT	Sistema Estadual de Avaliação da Educação do Mato Grosso
Nordeste	Alagoas (AL)	SEVEAL / AREAL	SEVEAL – Sistema de Verificação de Aprendizagem de Alagoas; AREAL – Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual
	Bahia (BA)	SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (inclui programas “Avalie Alfa” e “Avalie EM”)
	Ceará (CE)	SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (iniciado em 1992)
	Maranhão (MA)	SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
	Paraíba (PB)	SIAVE	Sistema de Avaliação do Estado da Paraíba
	Pernambuco (PE)	SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
	Piauí (PI)	SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
	Rio Grande do Norte (RN)	SIMAIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
	Sergipe (SE)	SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe

(Conclusão)

Região	Estado	Sigla	Denominação / Descrição
Norte	Acre (AC)	Avalia Acre	Sistema de Avaliação da Educação do Acre
	Amapá (AP)	SISPAEAP	Sistema de Planejamento, Avaliação e Estatística do Amapá
	Amazonas (AM)	SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
	Pará (PA)	SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
	Rondônia (RO)	SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
	Roraima (RR)	---	Não há registro oficial de um sistema estadual de avaliação contínuo
	Tocantins (TO)	SAETO	Sistema de Avaliação Educacional do Tocantins
Sudeste	Espírito Santo (ES)	PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
	Minas Gerais (MG)	SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
	Rio de Janeiro (RJ)	SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
	São Paulo (SP)	SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sul	Paraná (PR)	SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
	Rio Grande do Sul (RS)	SAERS	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio Grande do Sul
	Santa Catarina (SC)	---	Não há registro oficial de um sistema estadual de avaliação contínuo

Fonte: Adaptado de Adrião *et al* (2018) *apud* Bertagna (2018).

Tendo em vista que a escola objeto deste estudo está localizada no estado de Minas Gerais, na próxima seção, apresentar-se-á o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE), o marco legal de sua implementação, algumas características e possibilidades de estratificação que a plataforma disponibiliza para apropriação dos resultados das avaliações, bem como, a evolução dos resultados de proficiência nas avaliações de matemática do 3º ano do ensino médio, no estado e na SRE na qual a escola em estudo está circunscrita.

2.2. O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)

Esta seção aborda o histórico de implantação e evolução do SIMAVE no contexto da educação pública de Minas Gerais, bem como, a descrição e aspectos gerais relativos à sua organização e funcionamento.

Os resultados de proficiência média do Estado de Minas Gerais, obtidos nas avaliações de matemática no 3º ano do Ensino Médio do SIMAVE, apresentam-se estagnados no padrão baixo de desempenho (abaixo de 275) desde 2015. De igual modo, a SRE de Coronel Fabriciano, na qual a escola em estudo está circunscrita, também apresenta resultados estagnados no limite inferior do desempenho intermediário, nesse mesmo período.

A Figura 8 mostra a evolução dos resultados de proficiência nas avaliações de matemática do 3º ano do Ensino Médio no Estado e na SRE de Coronel Fabriciano.

Como se observa, apesar dos investimentos, programas e políticas de melhoria do ensino, os resultados nas avaliações, desde 2015, tanto no estado de Minas Gerais quanto na SRE de Coronel Fabriciano confirmam a tendência de estagnação e baixo desempenho, encontrados nos resultados das avaliações em escala acima apresentadas. Além disso, desde 2015, quase 93% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, não alcançam a proficiência/padrão de desempenho recomendado em matemática. Essa situação generalizada pode ser um indicativo de que o modelo de educação tradicional está no limite, podendo não se tratar de um problema localizado, o que demandaria providencias no âmbito das redes.

Neste sentido, o banco de dados educacionais e de resultados das avaliações externas disponibiliza vasta fonte de evidências e informações capazes de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas públicas e redirecionar atividades pedagógicas.

Figura 8 - Evolução dos resultados de proficiência nas avaliações de matemática do 3º ano do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano.

Fonte: SIMAVE (2019).

Como se verifica, a preocupação crescente e a necessidade de diagnosticar e melhorar a qualidade da educação pública ofertada, induziu uma série de estados e munícipios a também criarem/aprimorarem seus próprios sistemas de avaliação. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em parceira com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), atendendo a resolução nº14 de 03/02/2000, criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

> Os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem (Machado, 2012, p. 73).

Em Minas Gerais, o SIMAVE constitui um sistema integrado de monitoramento e avaliação que visa oferecer uma compreensão abrangente do processo ensino-aprendizagem. Ao reunir dados de diferentes instrumentos avaliativos, o sistema propicia a apropriação dos resultados de forma a obter-se diagnósticos capazes de subsidiarem intervenções pedagógicas fundamentadas e orientadas por evidências.

No contexto do SIMAVE, as avaliações são organizadas em três categorias distintas: diagnósticas, formativas e somativas. As avaliações diagnósticas são aplicadas no início do período letivo objetivando mapear os conhecimentos prévios dos alunos e identificar as áreas que demandam reforço. As avaliações formativas, são realizadas em pontos intermediários do ano escolar e permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e ajustar as práticas pedagógicas de forma contínua. Por fim, as avaliações somativas mensuram o desempenho final dos alunos, possibilitando uma análise ampla e comparativa dos níveis de proficiência.

Dentre as avaliações somativas, destacam-se o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O PROALFA é aplicado anualmente e de forma censitária aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, focalizando o desenvolvimento inicial das competências de leitura e escrita. Em paralelo, o PROEB, também de caráter anual

e censitário, avalia a proficiência dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo a comparação dos resultados em diferentes etapas da escolarização. As avaliações diagnósticas e formativas complementam esse conjunto ao fornecerem subsídios para a ação pedagógica durante o percurso escolar. A avaliação diagnóstica, aplicada no início do ano, oferece aos professores uma base para identificar habilidades já consolidadas e áreas que necessitam de intervenção. As avaliações formativas, realizadas ao final de cada semestre, monitoram os avanços e revelam fragilidades que possam persistir, tendo como referência as matrizes curriculares e os planos de ensino por ano de escolaridade. Dessa forma, o SIMAVE assegura uma abordagem integrada e dinâmica, dos processos de avaliação.

O Quadro 3 sintetiza as principais categorias, objetivos e periodicidade das avaliações do SIMAVE, incluindo as avaliações de contexto. O ciclo de avaliações do SIMAVE, inclui a aplicação dos questionários on-line a serem respondidos pelos professores e diretores das escolas avaliadas. As questões pretendem prover informações subjacentes à caracterização geral do espaço escolar e seus sujeitos, da gestão, das práticas pedagógicas, das expectativas sobre os estudantes, das percepções sobre a reprovação e o clima escolar. Para manter o sigilo dos respondentes, essas respostas não são divulgadas por escola.

A plataforma SIMAVE foi originalmente construída para gerar resultados para subsidiarem a tomada de decisão em termos de políticas públicas no âmbito da SEE-MG e/ou das SREs. Entretanto, seu uso foi sendo ampliado e atualmente tem sido utilizada por diretores escolares, pedagogos, professores, dentre outros, para análise dos efeitos de decisões e intervenções pedagógicas em nível de escola/sala de aula. Segundo Klein e Fontanive (1995, p. 29) avaliação educacional é

> [...] um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.

Quadro 3 - Síntese das principais categorias de avaliação do SIMAVE.

Tipo de Avaliação	Objetivo / Descrição	Periodicidade	Instrumentos / Exemplos
Diagnóstica	Mapeia os conhecimentos prévios dos alunos, identificando áreas que demandam reforço e subsidiando intervenções iniciais.	Início do período letivo.	Aplicação de avaliações diagnósticas iniciais.
Formativa	Acompanha o desenvolvimento contínuo dos alunos, permitindo ajustes pedagógicos com base no monitoramento dos avanços e na identificação de fragilidades durante o percurso escolar.	Ao final de cada semestre.	Avaliações intermediárias fundamentadas nas matrizes curriculares e planos de ensino.
Somativa	Mensura o desempenho final dos alunos de forma comparativa, possibilitando uma análise ampla da proficiência em diferentes etapas escolares.	Anual (de forma censitária).	* PROALFA (3º ano do Ensino Fundamental - competências iniciais de leitura e escrita) e * PROEB (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio - Língua Portuguesa e Matemática).
Avaliação de Contexto	Coleta informações subjacentes à caracterização geral do espaço escolar, abrangendo gestão, práticas pedagógicas, expectativas sobre os estudantes, percepções quanto à reprovação e clima escolar. As respostas são mantidas em sigilo por escola.	Conforme o ciclo de avaliação do SIMAVE (on line).	Questionários on-line aplicados a professores e diretores.

Fonte: produzido pelo autor (2025) com base no SIMAVE (2019).

A plataforma disponibiliza resultados de avaliações caracterizados por sua consistência, periodicidade e comparabilidade, abrangendo dados a partir de 2001 - com exceção dos anos de 2004 e 2005, nos quais não houve aplicação. Esses resultados podem ser visualizados de forma consolidada em diferentes níveis (estadual, regional e escolar), permitindo, inclusive, o detalhamento dos acertos dos alunos por conteúdo, particularmente, em Língua Portuguesa e Matemática.

Ademais, a plataforma fornece dados qualificados que possibilitam uma estratificação detalhada dos conteúdos e das habilidades dos alunos, tanto as consolidadas quanto as em desenvolvimento. Essa abordagem aprofundada oferece ao usuário uma ampla base para a análise e interpretação dos resultados, configurando-se como um potente instrumento de gestão das avaliações. Dessa forma, a plataforma torna-se um recurso estratégico para subsidiar o planejamento de intervenções pedagógicas e a organização das aulas, orientados para a recuperação e consolidação dos conteúdos e habilidades ainda não plenamente desenvolvidos.

> Ao longo das últimas três décadas, 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. Por meio de testes padronizados de desempenho, é possível verificar uma dimensão fundamental do direito à educação: a aprendizagem adequada na idade certa. **Dessa forma, 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 (SIMAVE, 2019a, s/p. *grifos nosso*).

A revista eletrônica na seção “entendendo o SIMAVE” reitera a importância da apropriação e uso efetivo dos resultados das avaliações externas como informações sobre o desempenho escolar e não meramente como medida de proficiência. O Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb), que se configuram como

> [...] um i**nstrumento importante para a melhoria das práticas escolares e para o planejamento do trabalho pedagógico**. Esses programas de avaliação externa não podem ser vistos apenas como uma medida de proficiência escolar alcançada pelos estudantes, mas como um conjunto de informações importantes sobre o nível de

> desempenho desses, bem como sobre os fatores intra e extraescolares que interferem nesse desempenho. Tais informações **devem ser utilizadas por gestores e professores** que enfrentam, **cotidianamente**, o trabalho escolar, com a finalidade de propiciar às crianças e aos jovens uma educação de qualidade (SIMAVE, 2022, s/p. *grifo nosso*).

Entretanto, apesar dos esforços contínuos das equipes responsáveis pela manutenção do sistema para melhorar a experiência dos usuários, sobretudo, quanto a apropriação dos dados das avaliações, o manuseio e articulação do sistema de avaliações para extração e interpretação dos dados exige relativa habilidade. Nesse sentido, Farrel (2015, *apud* Vilardi, 2021) argumenta que os educadores precisam de apoio e autonomia para decidirem com base em dados, todavia ressalta que

> [...] apesar dos educadores terem acesso a uma variedade enorme de fontes de dados, eles podem não ter os conhecimentos e as habilidades para identificar questões, analisar resultados e tomar decisões (Farrell, 2015, p. 443, *apud* Vilardi, 2021, p. 27).

Além disso, por experiência, o manuseio dos dados na plataforma para apropriação dos dados é trabalhoso/moroso, demanda tempo e organização das informações e da logística para realização coletiva das reflexões/interpretações dos dados com tempestividade junto à comunidade escolar. É apropriado também ressaltar a possibilidade de limitações de uso por acesso precário à internet na escola, descrença nas avaliações externas, dentre outras. Essas questões podem gerar desafios e limitações para apropriação e uso regular das potencialidades pedagógicas do sistema.

O CAEd disponibiliza vários canais de divulgação dos resultados das avaliações tais como material impresso, ações de formação, bem como, portal de resultados e acompanhamento técnico/pedagógico aos usuários.

A Figura 9 resume esses canais de divulgação dos resultados das avaliações pelo CAEd.

Figura 9 - Canais de divulgação dos resultados das avaliações externas disponibilizados pelo CAEd.

Fonte: CAED (2013).

Os resultados das avaliações também são disponibilizados em revistas específicas, conforme a finalidade de uso, contendo orientações conceituais e pré-análises específicas que incluem análise de desempenho, análise contextual, dentre outros. Essa flexibilidade tende a melhorar a hipótese de utilização e a experiência de apropriação dos resultados, em que pese os relatórios se restringirem a um espectro estático de análise. A plataforma do CAEd também disponibiliza orientações de uso do sistema aos usuários. A Figura 10 relaciona as revistas geradas com informações pertinentes a cada tipo de abordagem: pedagógica, gerencial, contextual e do sistema (para SEE/SRE).

Figura 10 - Revistas sintetizando análises e resultados das avaliações do SIMAVE.

Fonte: Adaptado de SIMAVE (2019).

Desse modo, atualmente, para favorecer apropriação dos resultados das avaliações externas, o CAEd disponibiliza sete revistas em sua plataforma digital com foco customizado conforme finalidades de cada tipo de usuário. As revistas oferecidas são a Revista de Resultados, a Revista de escola – alfabetização, a Revista do Professor – Língua Portuguesa, a Revista do Professor – Matemática, a Revista da Rede, a Revista Contextual e o Sumário Executivo (Sales, 2013, p. 28). Todavia, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 não foram elaboradas coleções de divulgação de resultados (SIMAVE, 2019, s/p).

Além das revistas impressas e digitais, o CAEd oferece oficinas on-line e presenciais do curso de apropriação dos resultados das avaliações externas. De acordo com o CAEd/UFJF (2012), o curso tem carga horária prevista de 16 horas à distância e 24 horas na modalidade presencial. A plano de curso prevê, na primeira semana, a ambientação e a exploração da plataforma e suas principais funcionalidades, guiado por um tutorial que apresenta os recursos do sistema. Na segunda semana, o objetivo é apresentar os indicadores sociais e educacionais dos entes federativos do país e promover discussões sobre o papel da avalição para a educação. Na semana seguinte, a abordagem concentra-se na análise de fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho dos estudantes. Por fim, na quarta semana, o cursista faz uma atividade orientado por um roteiro on-line quando ele traz os dados das avaliações, analisa os resultados e propõe estratégias e ações coletivas que contribuam para a aprendizagem dos alunos (CAEd/UFJF, 2012 apud Sales, 2013, p. 30).

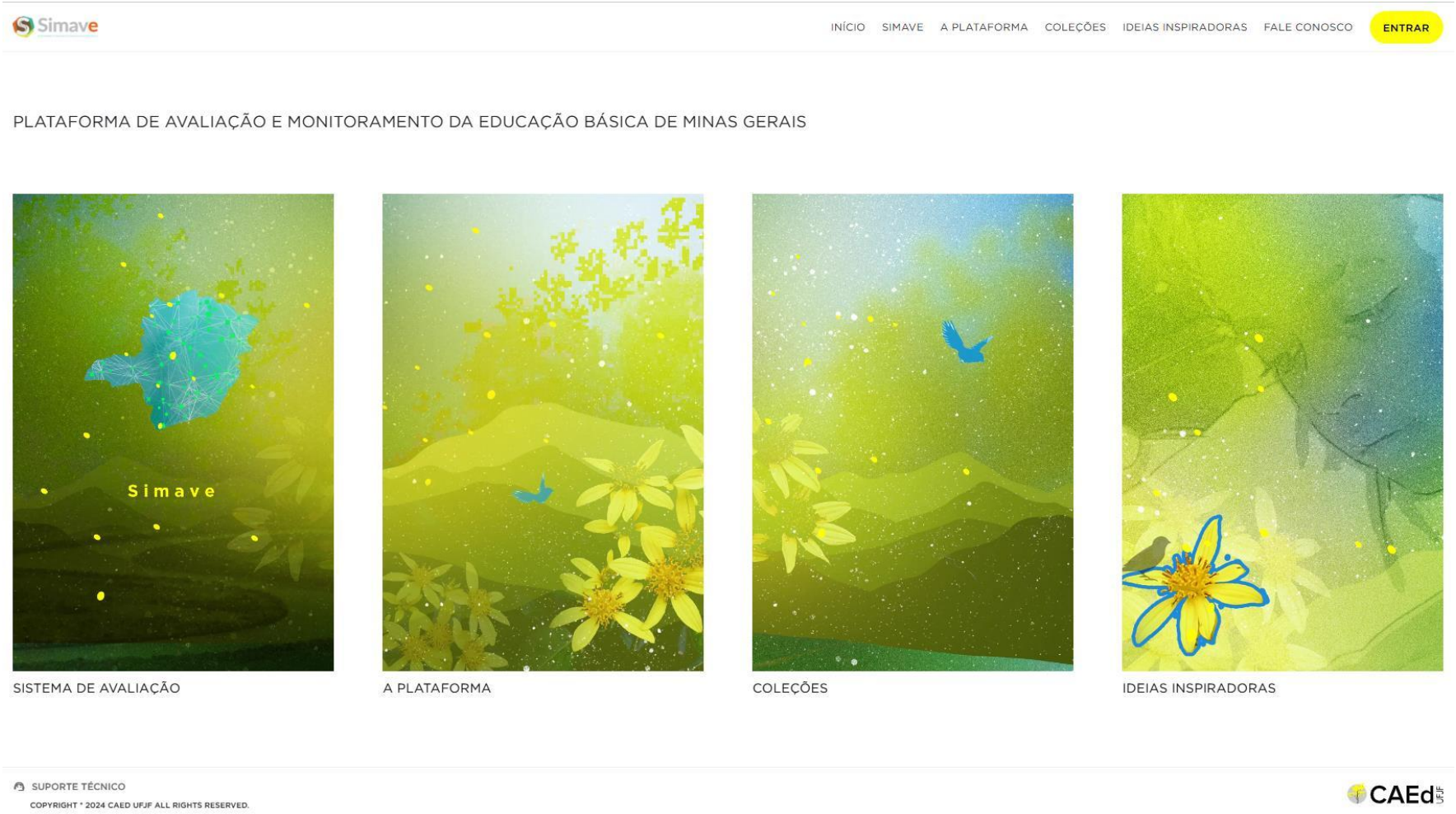
Em continuidade, as atividades da última semana dessa capacitação abrangem o estudo do sistema de avaliação, das matrizes de referência e dos itens correspondentes, a análise dos resultados das proficiências médias e da participação dos estudantes, bem como a interpretação pedagógica dos resultados por meio da escala de proficiência das áreas de conhecimentos avaliadas pelo sistema. Tais atividades culminam em uma atividade final, que consiste na elaboração de um documento sinalizando estratégias e ações pedagógicas baseadas na análise das evidências das avaliações (CAEd/UFJF, 2012 apud Sales, 2013, p. 30).

Portanto, cabe ressaltar a importância de explorar os recursos disponibilizados para apropriação dos conceitos, da metodologia, dos procedimentos de uso e a interpretação do sistema, afim de potencializar o uso pedagógico dos resultados das avaliações, a partir das informações divulgadas nesses expedientes. A título de exemplo apresentamos na Figura 11 a tela inicial e os conteúdos disponibilizados na plataforma de avaliação e monitoramento da educação básica de Minas Gerais (SIMAVE, 2024). Segundo descreve o SIMAVE (2024)

> A plataforma de avaliação e monitoramento oferece um conjunto de ferramentas que dão suporte à Secretaria, às escolas e aos estudantes, desde a aplicação dos testes até a devolutiva e apropriação dos resultados. Neste ambiente é possível que a Secretaria e as escolas organizem a avaliação, consultem os resultados obtidos, façam interposição de recursos e acessem orientações sobre como utilizar, pedagogicamente, os indicadores disponibilizados pela avaliação.
>
> O objetivo é que todas as etapas do processo avaliativo sejam concentradas neste espaço, iniciando com o cadastro de turmas e aplicadores dos testes, e finalizando com o aprimoramento profissional dos atores educacionais sobre os conceitos e temas relacionados à avaliação externa.
>
> Ao entrar na plataforma você vai encontrar os seguintes recursos: cadastros de equipe técnica e escola, organização da aplicação dos testes, resultados, indicadores contextuais, orientações pedagógicas desenvolvimento profissional e interposição de recursos.

A plataforma eletrônica disponibiliza um histórico da implantação do Sistema SIMAVE desde 2000, em parceria com o CAEd; traz os resultados das avaliações; os indicadores de qualidade da educação básica; ferramentas para monitoramento de projetos educacionais; ambiente para interpretação e uso dos indicadores públicos, as coleções de revistas desde 2000 e na seção ideias inspiradoras, traz histórias inspiradoras de professores, gestores e comunidades compartilhando a criatividade desses atores nos processos de avaliação e alfabetização das crianças tendo em vista a formação continuada e a produção de materiais didáticos – suporte para gestores e docentes.

Figura 11 - Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais.



Fonte: Revista SIMAVE (2024).

Conforme destaca o SIMAVE (2024), os esforços de avaliação tornam-se realmente efetivos quando os profissionais da educação conseguem incorporar os resultados em seu planejamento e prática pedagógica.

> De modo a garantir que os dados produzidos a partir dessas avaliações sejam utilizados por gestores e professores, investimentos significativos em formação e produção de materiais didáticos têm sido mobilizados. Afinal, a avaliação só cumpre efetivamente o seu papel se os seus resultados orientarem as ações daqueles que se encontram em diferentes posições do processo educacional, desde a Secretaria até as salas de aula (SIMAVE, 2024).

As revistas trazem conceitos, objetivos e dimensões da avaliação em larga escala; as matrizes de referência[5] de Língua Portuguesa e Matemática; aspectos da avaliação tais como a construção dos itens, proficiência e padrões de desempenho e uma seção de resultados. Como o sistema é dinâmico e está em constante evolução, entendemos que não caiba aqui detalhar esses aspectos que se encontram disponíveis nas revistas de divulgação dos resultados das avaliações no sitio eletrônico do SIMAVE/CAEd.

A matriz de referência consiste numa relação de conteúdos essências obtidas a partir do currículo de cada conteúdo. Selecionam-se as habilidades e constroem-se os itens das avaliações externas relacionados ao desenvolvimento de cada habilidade especificamente. A matriz do 3º ano do Ensino Médio apresenta os conteúdos curriculares em quatro eixos (agrupamentos): espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações/álgebra e funções e tratamento da informação relacionando o conteúdo (descritor) à uma habilidade específica.

> O termo matriz de referência, adotado no contexto da avaliação educacional, diz respeito ao documento em que são elencadas as habilidades a serem avaliadas nos testes padronizados de desempenho, as quais são apresentadas por meio dos descritores. Esse documento orienta a elaboração dos itens e também as devolutivas pedagógicas, pois elenca as habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento, em determinado ano de escolaridade, e possíveis de serem medidas (SIMAVE, 2019, p. 49).

[5] As matrizes de referência são compostas por habilidades organizadas por tópicos ou temas. As habilidades, expressas em descritores, são avaliadas nos itens dos testes de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática (SIMAVE, 2019, s/p).

SIMAVE (2019) aponta que “A matriz de referência é um recorte do currículo, portanto, não deve ser confundida com a matriz curricular, que é mais ampla e inclui orientações mais abrangentes para o ensino e a aprendizagem (SIMAVE, 2019, s/p). O currículo expressa formalmente os objetivos da educação.

Um exemplo da matriz de matemática do 3º ano do ensino médio pode ser visto no Anexo A - Matriz de referência para a avalição externa de matemática do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE. A Figura 12 mostra uma parte desta matriz a título de exemplo, apenas para que se tenha uma ideia de como a matriz é estruturada por componente curricular e seus descritores. As matrizes de referência por área e ano escolar encontram-se disponíveis no *site* do SIMAVE (2019).

Os padrões de desempenho consistem no agrupamento de tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram”. Os padrões de desempenho são classificados em baixo, intermediário, recomendado e avançado**.**

O Quadro 4 descreve os padrões de desempenho nas avaliações do SIMAVE (SIMAVE, 2019, s/p).

As escalas de proficiência são réguas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Elas têm a finalidade de traduzirem medidas em diagnósticos quantitativos de desempenho escolar.

> A escala de proficiência pode ser compreendida como uma espécie de régua em que são apresentados os resultados de um teste de larga escala. Nessa régua (escala) os valores obtidos nos testes são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades dos estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho (SIMAVE, 2019, s/p).
>
> Pedagogicamente falando, cada nível da escala corresponde a diferentes características de aprendizagem: quanto maior o nível (posição) na escala, maior probabilidade de desenvolvimento e consolidação da aprendizagem. O objetivo da escala de proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar (SIMAVE, 2019, s/p).

Figura 12 - Exemplo parcial da matriz de referência de matemática do SIMAVE para as avaliações de matemática do 3º ano do Ensino Médio

MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATEMÁTICA | 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I. ESPAÇO E FORMA

D02	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.
D10	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.
D11	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.
D12	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.
D17	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D18	Utilizar o cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas.
D19	Determinar a equação de uma reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D20	Reconhecer dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.
D21	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.
D22	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.

II. GRANDEZAS E MEDIDAS

D28	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D29	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
D30	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.
D32	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.

Fonte: SIMAVE (2019).

Quadro 4 - Padrões de desempenho nas avaliações externas de matemática no 3º ano do ensino médio no SIMAVE

Padrão de desempenho	Descrição	Ação pedagógica
Baixo [0 – 275] (2 níveis)	Estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas para conclusão da etapa de escolaridade.	Necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
Intermediário [276 - 350] (3 níveis)	Estudantes que não desenvolveram adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade.	Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Recomendado [351 - 375] (1 nível)	Estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade.	Demandam ações de aprofundamento da aprendizagem.
Avançado [376 ou mais] (3 níveis)	Estudantes excedem o desenvolvimento esperado para a sua etapa de escolaridade. Esse padrão foi implementado a partir do ano de 2015.	Precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

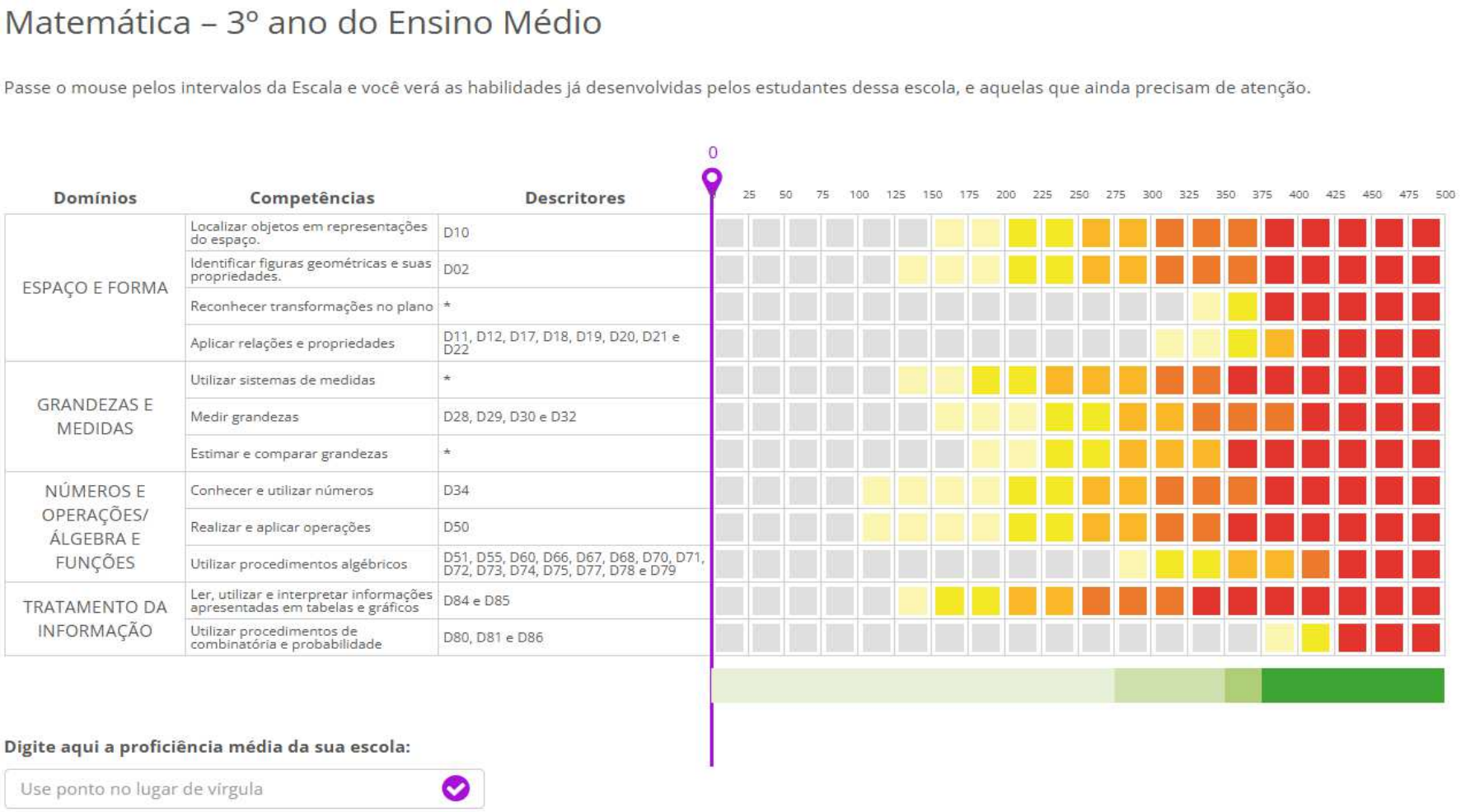
Fonte: Adaptado de SIMAVE (2019).

A Figura 13 mostra um exemplo da escala interativa de proficiência do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE.

A gradação das cores indica a complexidade da atividade e o gradiente em verde na parte inferior da escala, indica os quatro padrões de desempenho estabelecidos pela Secretaria de Educação (baixo, intermediário, recomendável e avançado).

O uso pedagógico dessas informações oportuniza ao corpo gestor e docente avaliar quais descritores/habilidades os estudantes já consolidaram e em que grau. Desse modo, possibilita orientar o plano de intervenção pedagógica de maneira mais assertiva, subsidiando-o com base nas evidências geradas pelas avaliações externas.

Figura 13 - Exemplo de escala da proficiência em matemática do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE



Fonte: SIMAVE (2024).

A partir da exploração e análise dos dados de proficiência associados aos padrões de desempenho e arbitrando, por experiência, graus de dificuldade de aprendizagem dos itens, é possível priorizar os conteúdos e as ações de recuperação, reforço, aprofundamento e até desafios ao estudante avançado. O uso colaborativo da ferramenta tende a ampliar as percepções e, por conseguinte as possibilidades de uso e interpretação dos dados. Segundo o SIMAVE (2019, s/p),

> [...] a média de proficiência da escola a coloca em um determinado padrão de desempenho. Mas isso não significa que todos os estudantes obtiveram o mesmo desempenho. Por isso, é fundamental conhecer a distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho, de acordo com a proficiência alcançada no teste.

Quanto aos padrões de desempenho, cada intervalo, estabelecido pela SEE-MG, corresponde a um conjunto de tarefas que os alunos são capazes de realizar conforme as habilidades que desenvolveram. A partir desta informação é possível orientar as ações do plano de intervenção pedagógica. Esse indicador é imprescindível ao monitoramento da equidade da oferta educacional na escola (SIMAVE, 2019, s/p).

> Uma vez compreendidos os conceitos relativos a uma avaliação externa em larga escala, os profissionais da escola precisam conhecer o trajeto necessário para analisar e interpretar os resultados educacionais de forma colaborativa e eficiente. Esse trabalho deve reunir todos os envolvidos com o desempenho dos alunos, uma vez que as ações propostas não serão responsabilidade de um indivíduo somente, e sim de todos os membros das equipes pedagógica e gestora (SIMAVE, 2019, s/p).

Na seção seguinte serão tratados aspectos normativos e programas que prescrevem e/ou incentivam o uso e apropriação de dados educacionais, em particular das avaliações externas do SIMAVE/PROEB, no âmbito da rede mineira de educação pública, na qual a EEJCFB está circunscrita.

2.3. POLÍTICAS E PROGRAMAS INDUTORES DA APROPRIAÇÂO E USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO DA REDE EM MINAS

Nesta seção são abordados aspectos normativos relacionados à política e

programas de avaliações externas do SIMAVE/PROEB no âmbito da rede mineira de educação pública. Descreve-se em linhas gerais o Oficio da SEE-MG orientando atividades coletivas para o Modulo II; a resolução 7150/93 que define as funções do Especialista em Educação; o programa Jovem de Futuro, o Ciclo de Gestão (CdG) e a plataforma do Sistema e Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) uma parceria da Rede de Educação de Minas Gerais com a Fundação UNIBANCO; dentre outras orientações da SRE/SIMAVE para apropriação dos resultados das avaliações.

Atendendo ao Ofício Circular GS nº 2663/16, a SEE-MG orienta como boas práticas para atividades coletivas do Módulo II: “a análise dos resultados das avaliações internas e externas, para elaboração dos planos de trabalho e as atividades pedagógicas.”; assim como, define que “no Plano de Intervenção de cada Escola deve-se considerar os resultados dos alunos nas Avaliações Internas e Externas e estabelecer ações específicas de intervenção para os alunos com desempenho insatisfatório na aprendizagem, em todo o tempo escolar e para os demais, otimizando todo o processo de aprendizagem em busca de melhoria dos índices de proficiência”.

Desde 1993 a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio da resolução Nº 7150, de 16 de junho 1993 definiu como atribuições oficiais do Especialista em Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais) a realização da análise dos resultados das avaliações sistêmicas em conjunto com os professores e identificação das necessidades dos mesmos; bem como, identificar, junto com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Minas Gerais, 1993, p. 29-30). Verifica-se, portanto, que a apropriação e análise conjunta dos resultados das avaliações envolvendo especialistas e professores, está prevista nas normativas da rede mineira de educação há 30 anos.

A SRE incentiva a apropriação das avaliações e a reflexão conjunta dos resultados, bem como a elaboração do plano de intervenção pedagógica para melhoria da aprendizagem dos alunos. A plataforma SIMAVE disponibiliza relatórios interessantes que apoiam, sobremaneira, a tomada de decisões em termos da reorganização do currículo escolar baseado nas evidências reveladas nas avaliações educacionais. Assim, para atender as funcionalidades do cargo e

assegurar a aprendizagem dos estudantes é mister fazer a análise do desempenho da escola e dos alunos nas avaliações externas e internas e discuti-las em conjunto com o corpo docente.

Outra iniciativa relevante é referente ao convênio de parceria celebrado entre a SEE-MG e a Instituto UNIBANCO com implantação do programa Jovem de Futuro na rede de educação pública de MG. Segundo o Relatório de Atividades 2021: Jovens do Futuro MG “o programa foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente e orientada para resultados com equidade pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado” (UNIBANCO, 2021, p. 4).

O Programa Jovem do futuro (JF) tem como premissa a educação pública de qualidade como direito de todo jovem. O Programa é uma parceria das secretarias Estaduais de Educação com o Instituto UNIBANCO e já foi implementado em parte relevante dos estados brasileiros. Segundo o Instituto UNIBANCO (2020), o programa “disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão”. Segundo o Instituto, Minas Gerais, São Paulo, Espirito Santo e Rio Grande do Sul foram as redes pioneiras que aderiram à geração piloto do programa em 2008. Nesta primeira geração, o trabalho envolvia a formação, recursos financeiros e matérias pedagógicos de apoio. Os principais objetivos envolviam a pactuação de metas de melhoria da aprendizagem e de fluxo - redução do abandono e da desigualdade. Nesta fase os resultados foram avaliados empiricamente mediante avaliação de impacto experimental para avaliar a viabilidade de dar escala ao projeto.

Os resultados favoráveis induziram a ampliação do programa que evoluiu para a segunda geração do Jovem de Futuro quando o JF se associou ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do governo federal, em 2012, com o propósito de se tornar uma política de rede. A abrangência da parceria do JF alcançou os estados do Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Ceará e Piauí. Nesta fase redesenhou-se o currículo das escolas e criou-se a o circuito de gestão escolar, uma adaptação da Metodologia PDCA[6] à educação pública do país com o propósito de fortalecer a gestão escolar (UNIBANCO, 2020).

[6] O Termo PDCA é um acrônimo em inglês que corresponde a planejar, fazer, checar e agir (*Plan*, *Do*, *Check* and *Act*). Consiste num método de gestão estratégica para controle e melhoria contínua de processos/qualidade (UNIBANCO, 2021, s/p).

Três anos depois, em 2015, o programa evoluiu para a terceira geração, quando se intensificou o foco na gestão sistêmica, tendo os resultados e metas de qualidade da educação ancorados no Ideb agora sem a transferência de recursos financeiros às escolas. Houve aprimoramento do circuito de gestão para torna-lo mais curto e reflexivo com plano de repetição do ciclo por três vezes durante o ano e o propósito de promover o avanço contínuo da educação nas redes. Por meio dessa sequência de ciclos, o CdG propicia análise, revisão e aprimoramento de cada uma das seis etapas: pactuação de metas, planejamento, compartilhamento de práticas, correção de rota, avaliação de resultados e execução (UNIBANCO, 2020).

A Figura 14 mostra as etapas do CdG do Programa Jovem de Futuro.

Segundo o Instituto UNIBANCO (2023), o Circuito de Gestão não impõe soluções, mas, a partir de dados organizados, reflexões fundadas nessas evidências e na dialógica, induz ao diagnóstico dos desafios enfrentados e a elaboração de soluções coletivas, alinhadas em planos e ações compartilhadas, com engajamento e corresponsabilização de seus atores, tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (UNIBANCO, 2023, s/p).

> O Circuito de Gestão (CdG) é uma metodologia que une reflexão, ação e troca de experiências para promover o desenvolvimento integral de toda a comunidade escolar. Inspirado no ciclo PDCA, [...] o Circuito objetiva a construção de uma educação pública de qualidade, por meio de um modelo sustentável de avanço contínuo da gestão escolar (UNIBANCO, 2023, s/p).

Para o Instituto UNIBANCO (2023), a metodologia CdG auxilia a gestão e aperfeiçoamento dos processos e ações da rede, bem como, facilita e amplia a possibilidade de diálogos e corresponsabilização entre as instâncias educacionais (UNIBANCO, 2023, s/p).

O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), é uma plataforma on-line disponibilizada por intermédio da parceria com o Instituto UNIBANCO e a Secretaria de Educação para apoiar a gestão da educação nas redes/escolas. Consiste numa ferramenta pela qual é possível monitorar as etapas do Circuito de Gestão - metodologia do programa Jovem de Futuro, planejar, acompanhar e avaliar a gestão da educação pública em tempo real.

Figura 14 - Etapas do Circuito de Gestão – Jovem de Futuro

Fonte: UNIBANCO (2020).

O SIGAE visa

> [...] garantir que as ações prioritárias das escolas e regionais estejam alinhadas as estratégias da Secretaria para geração dos resultados – relativo a meta; organizar as informações para agilizar a tomada de decisões em tempo hábil; facilitar os processos internos a execução de ações estratégicas da secretaria; potencializar as ações da secretaria por meio da análise de indicadores e leitura eficiente dos dados coletados, identificando os desvios e mitigando os riscos quando necessário (Goiás, 2023, s/p).

Segundo o Instituto UNIBANCO, apesar do ganho de escala e variabilidade dos contextos, os efeitos do programa JF foram positivos em termos de resultados de aprendizagem, permanência na escola no Ensino Médio e redução da desigualdade (UNIBANCO, 2023, s/p).

> O CdG é iniciado a partir de ações de governança, formação, assessoria técnica, mobilização e avaliação. Depois, ocorre a reorganização do trabalho das escolas, regionais e secretarias para tornar a rotina mais coletiva, integrada e reflexiva. A partir disso, é possível experimentar um funcionamento escolar mais efetivo e gerar resultados sistêmicos para o avanço da política educacional (UNIBANCO, 2023, s/p).

Embora políticas bem formuladas sejam elaboradas e implementadas, a eficácia da fase de execução, isto é, a entrega efetiva da política ao usuário final, depende significativamente da discricionariedade do servidor responsável por essa implementação, comumente denominado burocrata de nível de rua - BNR[7], bem como de um monitoramento rigoroso dos processos e resultados obtidos. No campo da educação, esses servidores correspondem à equipe pedagógica, composta por gestores e professores, que têm contato direto com os estudantes. Diversos autores identificaram haver uma distância entre a formulação de políticas públicas e os resultados obtidos. Assim, Arretche (2001) afirma ser pouco provável que uma política possa ser implementada completamente de acordo com o desenho e os meios previstos pelos formuladores. Oliveira (2012, p. 9) aponta que essa perspectiva da influência discricionária do BNR na implementação da política pública

[7] O burocrata de nível de rua – BNR - é, segundo Lipsky (2019. p.37), aquele indivíduo envolvido com o serviço público que trabalha diretamente com a população (na ponta da cadeia de implementação). Como exemplos pode-se lembrar de professores, defensores públicos, policiais, assistentes sociais e médicos do Sistema Único de Saúde (SUS).

“é mais uma variável na aplicação das políticas, pois são eles que traduzem os programas em bens e serviços concretos.”. Quanto a necessidade de monitorá-la / avaliá-la Secchi (2016) considera de extrema importância para a efetividade e abrangência dos programas.

Assim, para a plena operacionalização das diretrizes estabelecidas por normativas, como políticas, programas, decretos, portarias e circulares, torna-se imprescindível a capacitação adequada dos atores envolvidos. Essa formação especializada não só aprimora a aplicação das normativas, mas também fortalece a efetividade das intervenções, contribuindo para a melhoria contínua das práticas institucionais e para o alcance dos objetivos educacionais preestabelecidos. Na próxima seção apresentar-se-á alguns aspectos relevantes da escola, objeto deste estudo, com ênfase na operacionalidade da rotina da escola, indicadores de contexto, e resultados das avaliações do SIMAVE, apropriação e uso desses dados, no contexto da EEJCFB.

2.4. O SIMAVE/PROEB NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO COTTA DE FIGUEIREDO BARCELOS

Nesta seção são descritas as características da escola, perfil de docentes, discentes e comunidade escolar, bem como, levanta evidências e descreve aspectos socioeconômicos e culturais prevalecentes na comunidade atendida pela EEJCFB, e que refletem na organização da escola e, por hipótese, corroboram para a estagnação e baixo desempenho da EJCFB nas avalições externas, bem como, aspectos relacionados à subapropriação e uso limitado dos resultados das avaliações na gestão pedagógica.

A EEJCFB foi fundada em 1985 e está situada no distrito de Cachoeira do Vale, no município de Timóteo, no interior do estado de Minas Gerais. No ano de 2000 a população do bairro era de 7.369 habitantes, sendo 3.597 homens e 3.791 mulheres (Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos, 2021).

No entorno da escola, existem duas bibliotecas, três espaços públicos para atividades esportivas e/ou de lazer, um espaço público para acesso à internet, uma

Unidade Básica de Saúde (UBS). Não há no bairro espaço público para acesso a atividades culturais como teatros, cinemas e outros. A comunidade escolar é caracterizada em sua maioria, por famílias cuja renda oscila de um a três salários mínimos, sendo 90% residentes na zona urbana. A maioria dos alunos são residentes em Cachoeira do Vale, bairro no qual a escola está situada, e uma pequena parcela nos bairros vizinhos: Petrópolis e Santa Rita. A Escola também atende alunos oriundos de outros municípios como Antônio Dias, Jaguaraçu e Marliéria, principalmente por conta do curso profissionalizante; os quais dependem do transporte escolar (Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos, 2021).

Segundo dados do Censo Escolar do Inep (BRASIL, 2021), o total de matriculados na EEJCFB é de 665, nos três turnos, distribuídos entre o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio Regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas Fundamental e Médio, além do Ensino Técnico é de 665. O Quadro 5 - Matrículas por modalidade de ensino da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos mostra a distribuição de matrículas por modalidade.

Quadro 5 - Matrículas por modalidade de ensino da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos

Níveis de ensino	Nº de matrículas
Ensino Fundamental	274
Educação Integral	26
Ensino Médio	181
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	71
Educação Profissional	113

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Inep – Brasil (2021).

A Escola João Cotta oferece os níveis fundamental anos finais, médio e técnico profissionalizante. Atualmente a escola possui os cursos técnico em segurança do trabalho e técnico em logística, esse último implantado em 2023 com funcionamento em horário integral.

As Etapas e Modalidades de Ensino são relacionadas no Quadro 6. Cerca de 96% dos estudantes da EEJCFB têm suas residências localizadas em região urbana; e 93% dos alunos não dependem da utilização do transporte escolar público, embora alguns destes residam até 2 km distantes da escola. Em relação a auto declaração sobre cor/raça, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) os alunos da EEJCFB se autodeclaram como sendo 10% preta, 45% parda, 24% Branca e 21% não declarados (Escola Estadual João Cotta De Figueiredo Barcelos, 2021).

Quadro 6 - Modalidades e Etapas de ensino ofertadas pela EEJCFB em 2021

Nível de Ensino	Ensino Fundamental Anos Finais			Ensino Médio			Técnico
Modalidade / Etapas	Regular	Educação Integral	EJA	Novo Ensino Médio	Regular	EJA	Educação Profissional
6º	X						
7º	X						
8º	X	X					
9º	X	X					
1º				X		X	1º Período
2º					X	X	2º Período
3º					X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base no PPP - Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (2021).

O Indicador de Nível Sócio Econômico (Inse), conforme o Inep, é um indicador que mensura as condições socioeconômicas dos alunos e permite contextualizar os resultados obtidos nos testes de proficiência por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

> O Inse do Saeb combina, basicamente, a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços da família. O objetivo é traçar um panorama da realidade social de escolas e redes de ensino a partir do perfil dos alunos, além de produzir evidências para auxiliar na

> implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas voltadas à educação (Brasil, 2022, s/p).

Para facilitar a compreensão dos dados relacionados às classes e estratos sociais, o Inep converte o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) em uma escala qualitativa composta por oito níveis, de I a VIII, conforme mostra a Figura 15. Em 2019, o Inse da EEJCFB foi de 4,89, posicionando a escola no nível IV (BRASIL, 2019). Esse valor é equivalente ao de outras duas, dentre as cinco escolas públicas estaduais de Ensino Médio do município de Timóteo, que também apresentaram Inse inferior a cinco. A Figura 16 apresenta a distribuição do nível socioeconômico dessas instituições, nesse mesmo ano, conforme dados do Inep (BRASIL, 2019).

A Figura 17 mostra a distribuição dos estudantes por nível socioeconômico nas escolas públicas de ensino médio de Timóteo. Observa-se que 55% dos alunos da EEJCFB pertencem a famílias enquadradas entre os níveis I e IV, faixa abaixo da média da rede estadual da região Sudeste, cujo Inse é de 5,29 (nível V). É provável que os responsáveis com perfil nível IV apresentem escolaridade entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio completo. Admitimos por hipótese que a baixa escolarização dos pais e inserção precoce no mercado de trabalho, contribua para a reprodução de um ciclo de desvalorização da educação formal.

A comunidade escolar vivencia situações de vulnerabilidade e instabilidade socioeconômica, agravada pelas constantes enchentes no Rio Piracicaba. Este fenômeno ciclicamente danifica os bens da comunidade flagelada, que não raramente são obtidos por intermédio de doações.

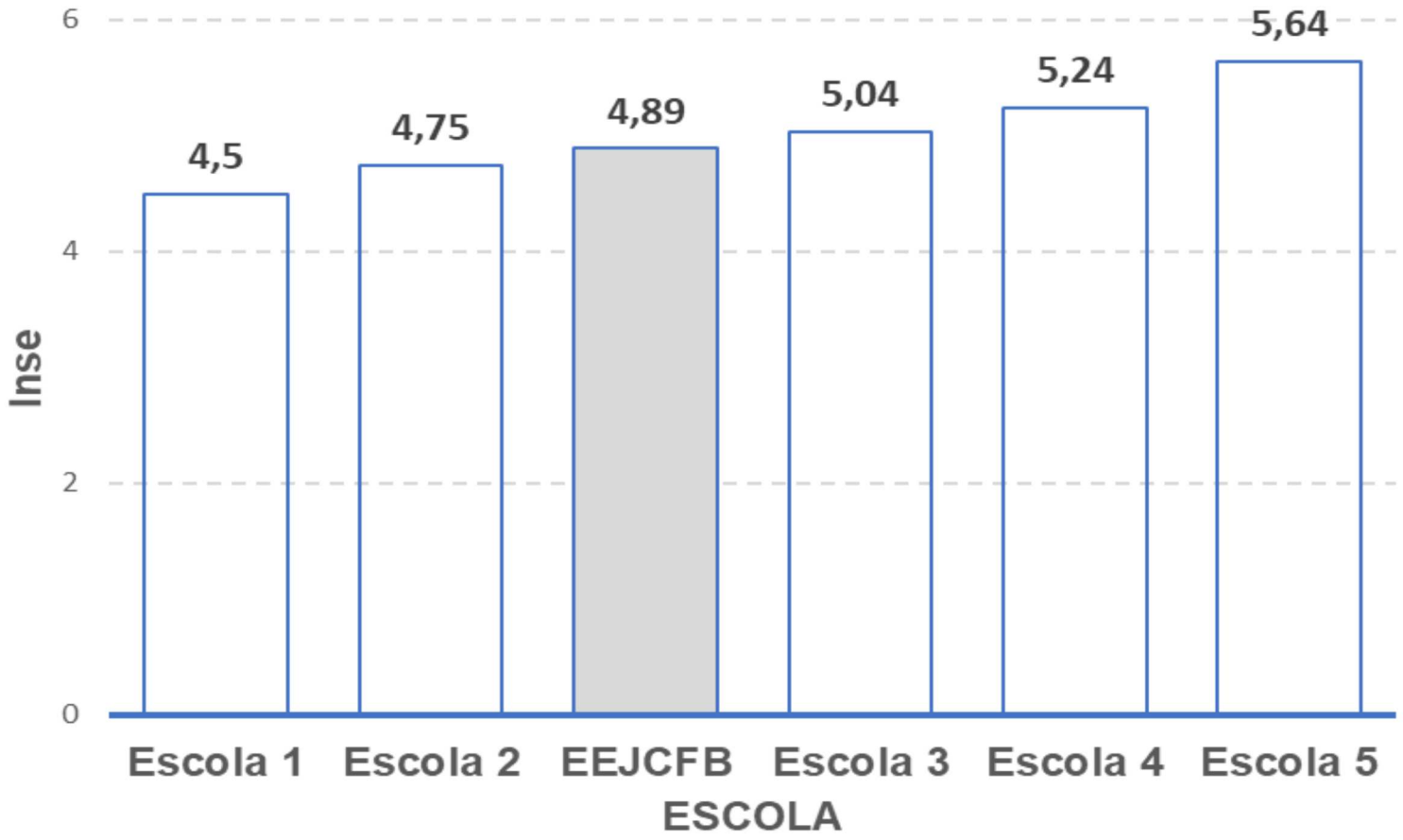
Em 2010 a EEJCFB enfrentava uma severa crise de governança institucional, caracterizada por desorganização estrutural, indisciplina generalizada e descontinuidade das atividades pedagógicas. Relatos de profissionais que atuavam na escola naquele período descrevem um ambiente de descontrole, em que alunos permaneciam nos pátios durante o horário das aulas, protagonizando disputas territoriais, comercialização de substâncias ilícitas, jogos e atividades alheias ao contexto escolar. Diante da recusa dos estudantes em participar das aulas, muitos professores se ausentavam das salas, o que agravava ainda mais a precariedade do ambiente escolar e colocava a escola sob risco iminente de fechamento.

.

Figura 15 - Níveis na escala de valores do INSE do SAEB (INEP)

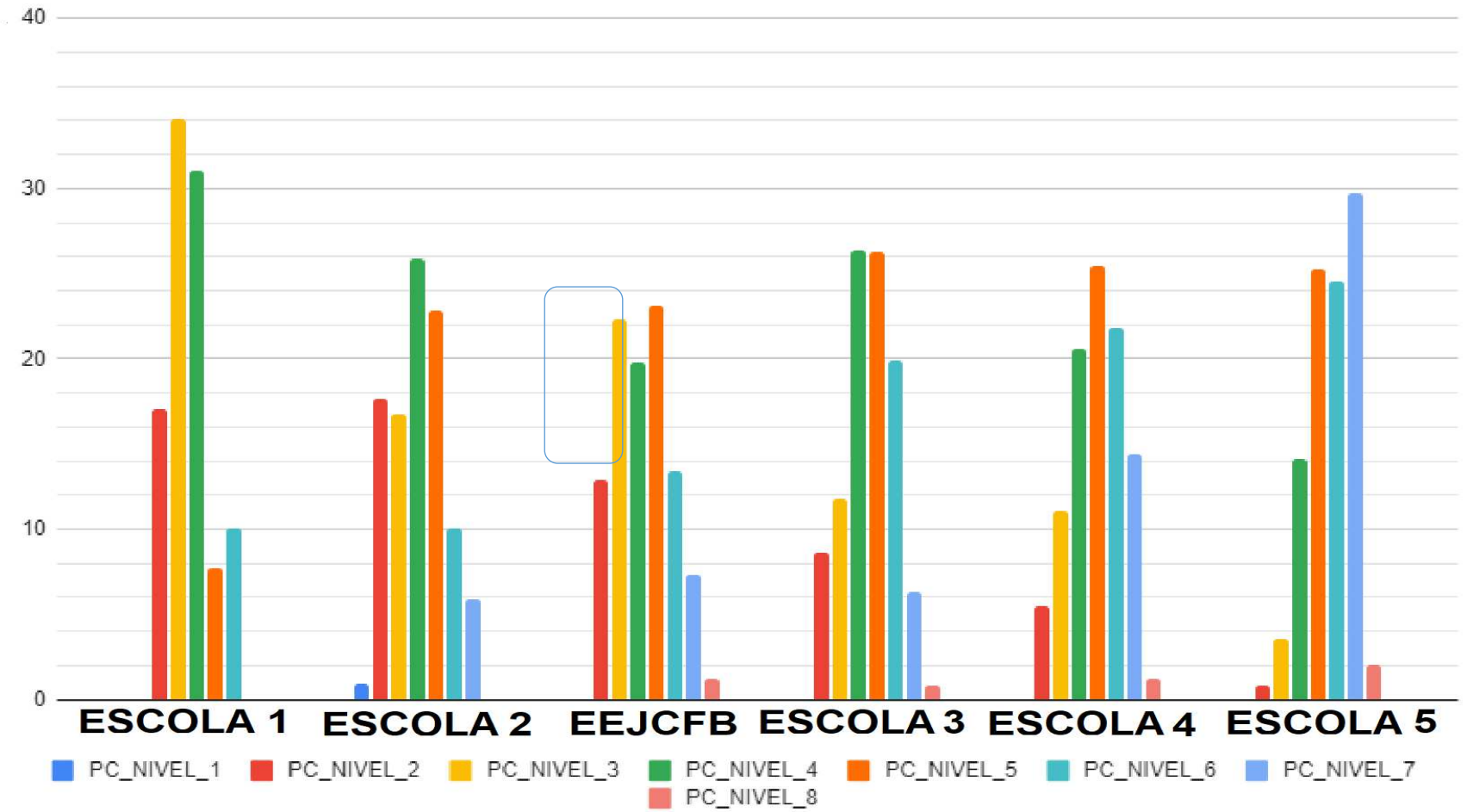
Fonte: Brasil (2019).

Figura 16 - Indicador de Nível Socioeconômico das escolas públicas estaduais de ensino médio na cidade de Timóteo



Fonte: Brasil (2019).

Figura 17 - Distribuição percentual dos alunos por nível socioeconômico por escola de ensino médio da rede pública de Timóteo



Fonte: Brasil (2019).

Frente a esse cenário, foi instituída uma comissão interventora com representantes da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, pela Fundação Aperam Acesita[8], e da comunidade escolar. Nesse processo, destacou-se a atuação da atual diretora, que assumiu a liderança da reestruturação institucional. A nova equipe gestora iniciou, ainda em 2010, um processo intenso de reorganização, que levou mais de três anos para romper com a cultura instalada de ausência de aulas. A partir da consolidação da governança e da estabilidade administrativa, a gestão passou a ampliar suas ações, incorporando progressivamente estratégias voltadas à melhoria do clima escolar, ao fortalecimento dos vínculos com os estudantes e à valorização de projetos de vida. Esse percurso será detalhado na subseção 3.3.1, dedicada à contextualização histórica da EEJCFB: origens do modelo de gestão e tomada de decisão.

As taxas de rendimento escolar (aprovação), calculadas com referência nas informações de rendimento e movimentação dos alunos - coletadas no Censo Escolar - definem a situação dos alunos e interferem diretamente no cálculo do Ideb. Nesse contexto, a Tabela 3 sintetiza a situação dos alunos da EEJCFB em 2019. Como se observa a partir dos dados do INEP (2019), o índice de abandono da EEJCFB em 2019 foi de 6,5%, o 2º pior dentre as escolas de ensino médio da Rede em Timóteo. O PPP de 2021 registra que as desistências no ensino médio na EJCFB estão ligadas à gravidez e necessidade de trabalho precoces (Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos, 2021).

A Taxa de Distorção Idade Série (TDIS) em 2021 também foi o pior resultado dentre as seis escolas públicas de Ensino Médio, 28,6%, conforme dados do INEP, 2021, conforme a Figura 18.

As taxas de aprovação e reprovação dos terceiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) em 2019 foram de 79,4% e 14,1%, respectivamente. Esse resultado representa o segundo pior resultado de fluxo se comparado às outras cinco escolas públicas de Ensino Médio.

---

[8] A Fundação APERAM é uma fundação privada e sem fins lucrativos cuja missão é fomentar o desenvolvimento integrado e sustentável das comunidades onde a Aperam South América - multinacional produtora de aços especiais - concentra suas atividades: Vale do Aço e Vale do Jequitinhonha. Opera em parceria com organizações públicas e instituições nacionais e internacionais por meio de programas próprios ou patrocinados por projetos de leis. Suas ações abrangem quatro eixos: Educação, Cultura, Promoção Social e Meio Ambiente (Fundação Aperam, 2023).

Tabela 3- Taxa de rendimento escolar (aprovação) das escolas de ensino médio da Rede em Timóteo em 2019

ESCOLA ESTADUAL	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %
ESCOLA 1	91,0	7,5	1,5
ESCOLA 2	74,1	20,8	5,1
EEJCFB	**79,4**	**14,1**	**6,5**
ESCOLA 3	83,6	12,7	3,7
ESCOLA 4	78,1	11,8	10,1
ESCOLA 5	85,0	14,8	0,2

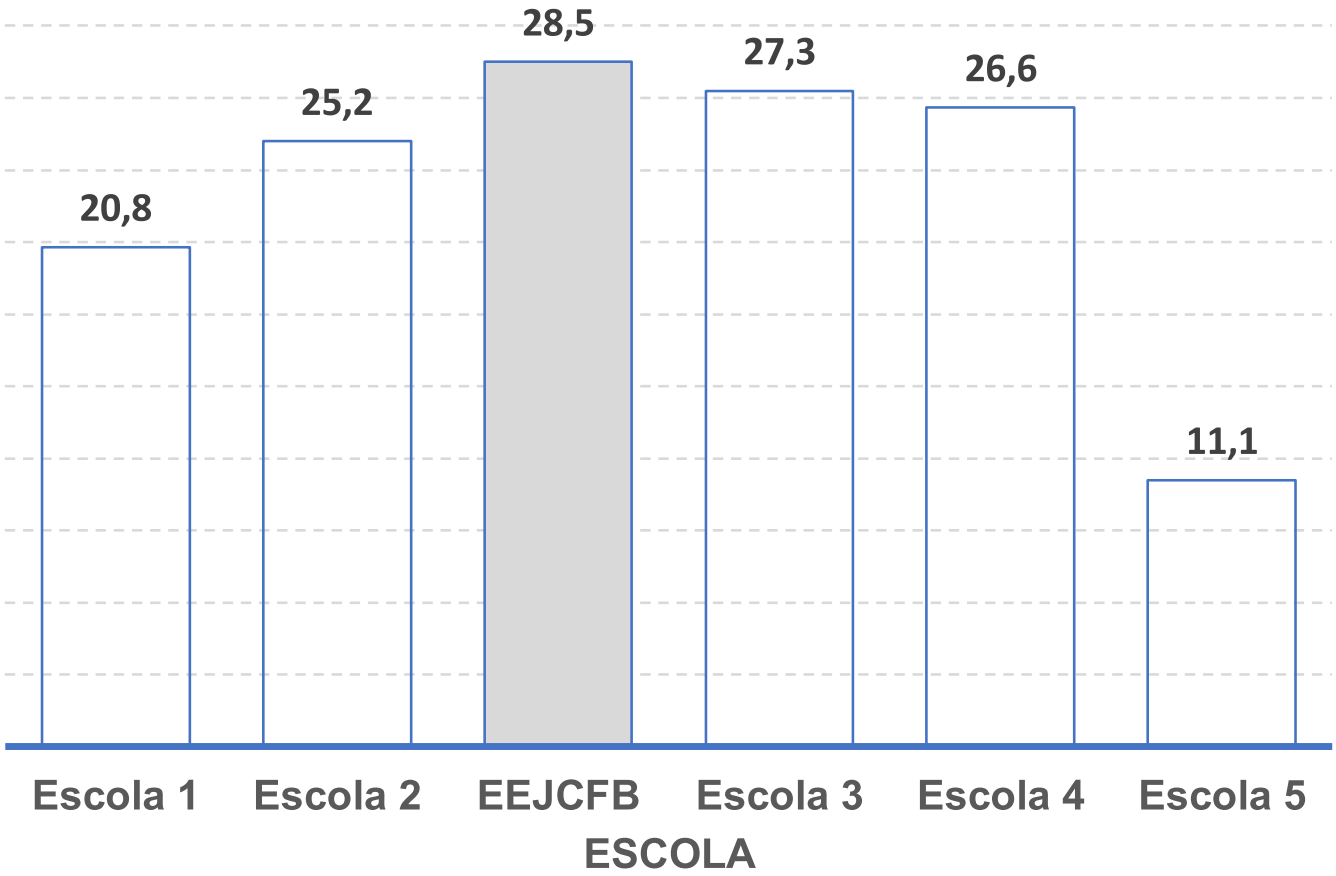
Fonte: INEP-QEdu (2019).

Apesar da taxa de aprovação ter evoluído positivamente a partir de 2016, o percentual de alunos do 3º ano do ensino médio com aprendizagem adequada em matemática, entretanto, não acompanhou tal melhoria, segundo as avaliações do SAEB (INEP-QEdu, 2019). A Figura 19 mostra que apenas 3% dos alunos do 3º ano da EEJCFB apresentam aprendizado acima do básico em matemática. Para fins de comparação, essa média na cidade de Timóteo em 2019 foi de 25%.

Os resultados das avaliações do SIMAVE confirmam a mesma tendência de baixo desempenho do 3º ano da EEJCFB, praticamente 85% dos alunos estão abaixo da proficiência recomendada, conforme mostra a Figura 20.

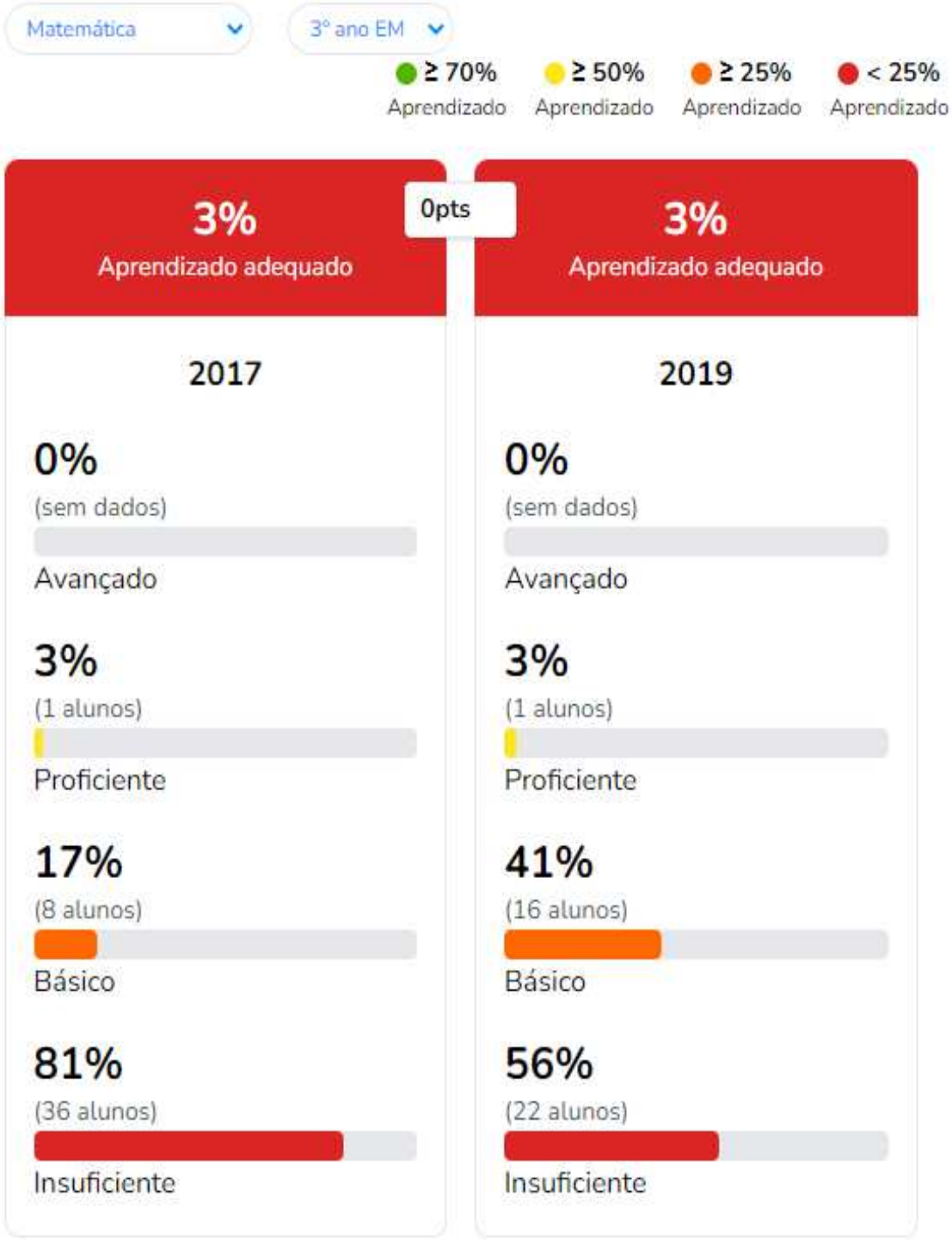
A EEJCFB apresenta elevados índices de aprovação o que faz pressupor que esse êxito refletisse em resultados mais positivos também nas avaliações externas, expectativa que não se realiza. Essa divergência indica uma oportunidade/necessidade de se investigar as causas dessa disparidade. Vale ressaltar que a participação dos alunos do 3º ano da EEJCFB no ENEM é irrelevante, embora esse fato possa ter explicações que independem da capacidade acadêmica dos estudantes.

Figura 18 - Distorção idade-série nas escolas de Ensino Médio de Timóteo em 2021



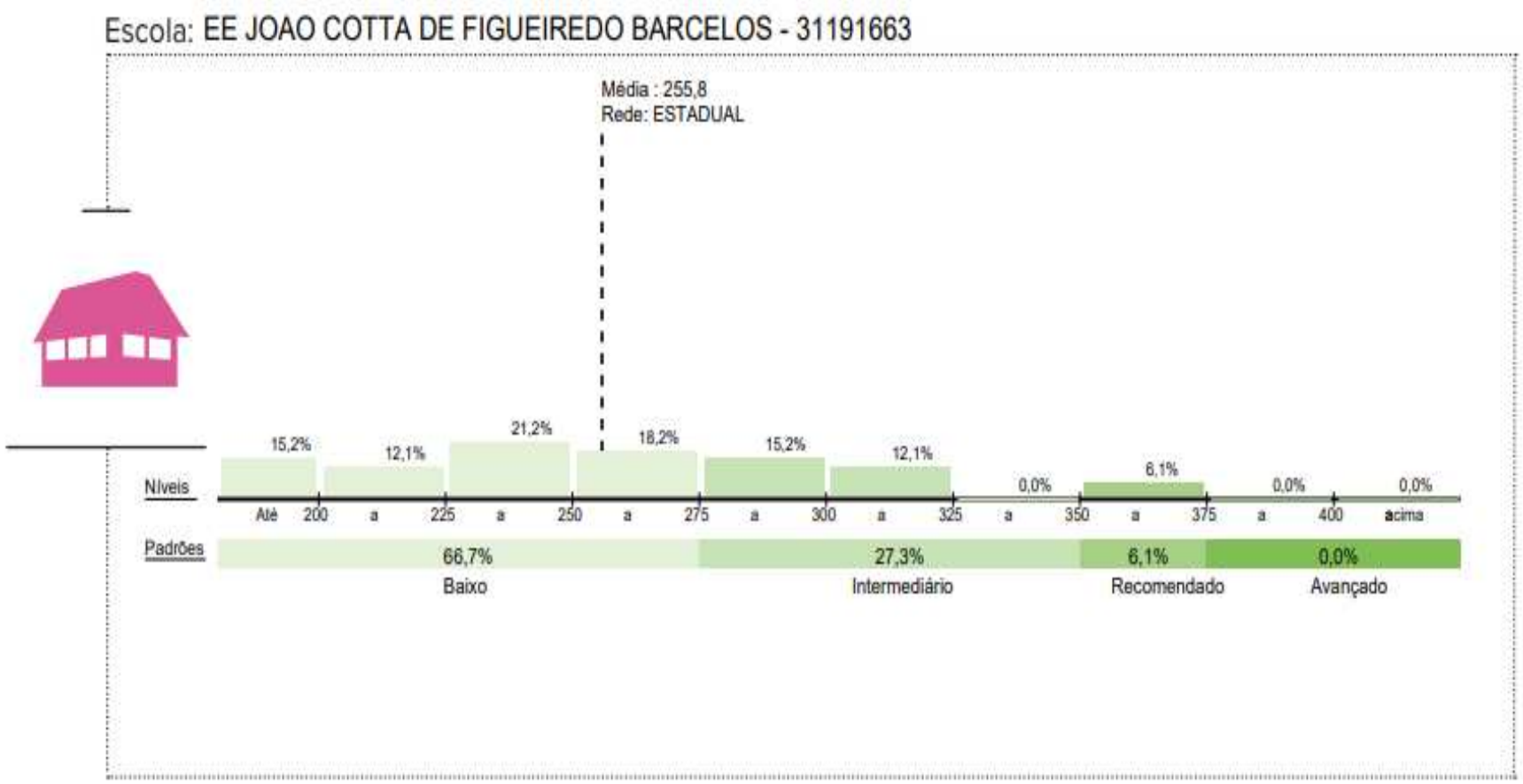
Fonte: Brasil (2021).

Figura 19 - Distribuição do percentual de alunos do 3º ano do Ensino Médio por nível de aprendizagem em 2017 e 2019



Fonte: Brasil (2019).

Figura 20 - Distribuição percentual dos alunos do 3º ano do Ensino Médio por nível de aprendizagem nas avaliações externas de matemática do SIMAVE em 2019



Fonte: SIMAVE (2019).

Quanto aos aspectos da organização docente da EEJCFB, compete algum destaque ao índice de regularidade docente, uma vez que é o menor dentre as seis escolas de ensino médio, da rede, no município. O índice de regularidade docente (IRD), indicador elaborado pelo INEP, baseado no censo escolar, mensura a permanência do professor em determinada escola nos últimos cinco anos. Ele pontua tanto a permanência quanto a regularidade da presença do mesmo em anos consecutivos na escola. A escala do IRD varia de 0 a 5, sendo que quanto maior o índice maior a regularidade e permanência do docente na escola. Altas taxas de rotatividade podem afetar a continuidade dos projetos e planos de ação estruturais, bem como, os vínculos entre professor, aluno e escola.

A Tabela 4 apresenta o IRD das seis escolas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Timóteo, segundo dados do INEP (2021).

Tabela 4 - Índice de Regularidade Docente das Escolas de Ensino Médio da Rede em Timóteo

ESCOLA	RD
ESCOLA 1	2,3
ESCOLA 2	3,3
EEJCFB	**2,5**
ESCOLA 3	2,8
ESCOLA 4	3,7
ESCOLA 5	3,5

Fonte: Brasil (2021).

Como se verifica por meio dos dados do INEP (2021), dentre as seis escolas de Ensino Médio da cidade, a EEJCFB apresenta o segundo pior Índice médio de Regularidade Docente igual a 2,5. Outras duas apresentam índices semelhante ao da EEJCFB, as demais apresentaram índices superiores a 3,0.

O número total de docentes na EEJCFB é de 51 Professores entre efetivos e designados. Atualmente apenas um terço dos professores da EEJCFB têm cargos de professores efetivos. Embora os cinco professores do componente de matemática na EEJCFB sejam efetivos, é comum a contratação de um ou dois

professores de matemática para cobrir a demanda por professores desse conteúdo. Embora a melhoria do aprendizado nas escolas seja afetada por múltiplos fatores, a rotatividade de professores é um parâmetro de interesse do Inep, uma vez que ela pode afetar os vínculos com a escola, os alunos e o engajamento nas ações para solução de problemas escolares.

> A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. [...] alta rotatividade de professores [...] chama atenção para a necessidade de investigação de possíveis motivos [...] e ainda abre espaço para possíveis medidas de gestão [...] para diminuir a rotatividade do corpo docente das escolas. A melhoria do aprendizado nas escolas, entretanto, compreende outros fatores (Brasil, 2014, s/p).

Os resultados das avaliações externas de matemática para o Ensino Médio dos estudantes da EEJCFB, obtidos no período pré-pandêmico, avançaram em relação ao biênio anterior. Em 2019, a instituição registrou um índice de 3,8, o que superou em 15% a meta de 3,3 e representou um incremento de 22,6% em relação ao índice de 3,1 alcançado em 2017. Esse desempenho culminou no recebimento de uma carta de elogio da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, reflexo dos aprimoramentos na participação e nos fluxos avaliativos. Em contrapartida, o resultado de 3,3 obtido em 2021 não atingiu a meta de 3,5, sinalizando desafios persistentes no processo de aprendizagem (Inep, 2025).

Considerando, ainda, as condições de vulnerabilidade socioeconômica e cultural da comunidade atendida pela EEJCFB, indicadas por um INSE de 4,89 (nível IV), é legítimo celebrar o resultado pontual obtido em 2019, mas igualmente imprescindível que a instituição identifique, registre e analise criticamente as intervenções pedagógicas que justifiquem tais resultados. Essa sistematização possibilita a replicação e o aprimoramento das ações bem-sucedidas, além de fornecer subsídios para o controle de gestão e a tomada de decisões estratégicas.

Ademais, observa-se que o desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb de matemática e os índices do IDEB não apresentam uma evolução consistente ao longo do tempo. Embora essa problemática seja multifatorial, uma hipótese plausível

é a ineficácia das intervenções pedagógicas implementadas. Em teoria, um processo de intervenção eficaz propicia a correta implantação do currículo proposto e, consequentemente, a melhoria da aprendizagem. Dessa forma, aprimorar a eficácia dessas intervenções torna-se crucial, sendo o diagnóstico, realizado por meio das avaliações que mapeiam os níveis de aprendizagem e evidenciam os conteúdos e habilidades não consolidados, o primeiro passo para identificar as causas dos desvios e orientar futuras ações de melhoria.

Segundo o UNIBANCO (2016, s/p) a apropriação e uso pedagógico das informações geradas pelos resultados das avaliações externas como ferramenta de decisão no âmbito das redes/escolas constitui prática comum entre aquelas com melhores resultados de aprendizagem; permite traçar diagnóstico e criar estratégias de enfretamento dos problemas que afetam a aprendizagem; e seu valor como subsídio ao planejamento das intervenções/aulas é reconhecido pelos professores. Nesse sentido, a partir do segundo semestre de 2019, teve início a implementação do Programa Jovem de Futuro na EEJCFB - parceira SEE-MG e o Instituto UNIBANCO. O objetivo central dessa metodologia, como já mencionado, é sistematizar as ações de gestão e melhoria dos resultados de aprendizagem nas escolas. O instrumento propõe subsidiar a gestão da escola na elaboração dos planos ação e intervenção pedagógica, na medida em que pretende provocar reflexões coletivas sobre os entraves para a aprendizagem - fluxo e desempenho escolares, e sobre os resultados das ações no âmbito da escola, com base em evidências e ações organizadas em uma plataforma própria.

O programa Jovem de Futuro (JF) tem introduzido o uso de dados educacionais no universo decisório da gestão escolar. Em 2019, algumas reuniões foram realizadas com a participação dos professores do Ensino Médio da EEJCFB para iniciar a implementação do programa na escola. Nesse período, as aulas de matemática do ensino médio regular eram ministradas por duas professoras efetivas e uma designada. No entanto, em 2022, após quase dois anos de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19, houve mudanças significativas no quadro docente: a professora designada foi substituída e uma das professoras efetivas passou a atuar no Ensino Fundamental II, restando apenas uma das três professoras que participaram da iniciação do programa JF no ensino médio. Nos

anos seguintes o acesso para os novos professores do ensino médio ao Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE[9]) foi liberado, todavia, sem treinamento específico para utilização da plataforma nem orientação clara quanto às metas estabelecidas pelo programa.

A implementação do Jovem de Futuro provocou alguma movimentação e reuniões para discutir ações e cumprir as etapas do Programa. Contudo, não parece ter conseguido estabelecer efetivamente uma cultura de gestão baseada em evidências, indicadores e dados, compartilhada com toda a comunidade escolar. A implementação do programa foi atravessada, logo no início em 2020, pela necessidade de priorizar ações contingenciais do ensino remoto devido à pandemia da COVID-19, busca ativa dos alunos para mitigar evasão, mapeamento e recomposição das aprendizagens em defasagem, bem como, a priorização das ações para implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC no início do ano de 2022. No PPP de 2021 da EEJCFB encontra-se disponível um extenso plano de ações que vem sendo gradativamente implantado. De maneira geral as ações são direcionadas principalmente para aspectos relacionados ao desempenho, ao fluxo de aprovação e à permanência dos alunos na escola; e de uma série de proposições subjacentes tais como o engajamento da família, ao protagonismo estudantil, à frequência e evasão, à metodologias ativas, à apropriação das avaliações, à gestão participativa democrática (chamo atenção para este ponto), à busca ativa, ao reforço escolar, à inclusão, ao comportamento disciplinar, à comunicação não violenta, à escuta ativa, à saúde mental, ao bem estar social, dentre outros.

Embora a implementação do Jovem de Futuro tenha mobilizado algumas reflexões e ações orientadas por dados, sua continuidade na EEJCFB parece ter se mantido, predominantemente, devido ao acompanhamento sistemático conduzido pela SRE/MG, sem que tenha se consolidado como uma ferramenta percebida pela comunidade escolar como efetivamente agregadora. Em vez de ser incorporado como um recurso estratégico para a tomada de decisões pedagógicas, o programa tende a ser encarado mais como uma exigência burocrática do que como um

[9] O SIGAE é uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro. A ferramenta permite o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real, de maneira simples e rápida (UNIBANCO, 2023).

benefício. Os desafios enfrentados na sua operacionalização têm dificultado a construção de uma cultura institucional autônoma de uso sistemático e estratégico dos dados educacionais que ele proporciona.

Diante desse contexto, no qual a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB ainda não se apresentam sistematizados, apesar dos esforços e diretrizes estabelecidos pela rede estadual, torna-se essencial aprofundar a compreensão sobre os desafios que limitam esse processo. Os resultados, sobretudo em matemática no ensino médio, permanecem abaixo do esperado, o que evidencia a necessidade de investigar como esses dados são utilizados – ou subutilizados – na formulação de estratégias pedagógicas. Assim, delineia-se a seguinte questão de pesquisa: Quais os desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para melhorar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas para aprimorar a gestão pedagógica da escola?

Apesar da existência de uma plataforma estruturada para organizar e qualificar a análise dos resultados das avaliações externas, a apropriação e o uso efetivo desses dados na EEJCFB ainda não se apresentam como uma prática sistematizada. A plataforma do SIMAVE disponibiliza um sistema informatizado que permite a recuperação dos resultados das avaliações, além de oferecer a compilação dessas informações de forma estruturada para subsidiar diagnósticos pedagógicos mais precisos. Contudo, conforme será demonstrado adiante, sua utilização para a definição de planos de intervenção pedagógica na EEJCFB parece ainda incipiente. Observações feitas durante a reunião do Módulo II, realizada em 25 de junho de 2022, quando a especialista apresentou dados extraídos dessa plataforma, sugerem que parte dos professores pode não estar plenamente familiarizada com a ferramenta ou não reconhecer integralmente seu potencial. No sentido de aprimorar o uso desses dados, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), organizou em 2016 um curso voltado à potencialização da apropriação dos resultados das avaliações externas, buscando capacitar os profissionais da educação para um uso mais eficaz dessas informações. Todavia, os professores declararam desconhecer esta capacitação, conforme relatos das entrevistas no capítulo 3.

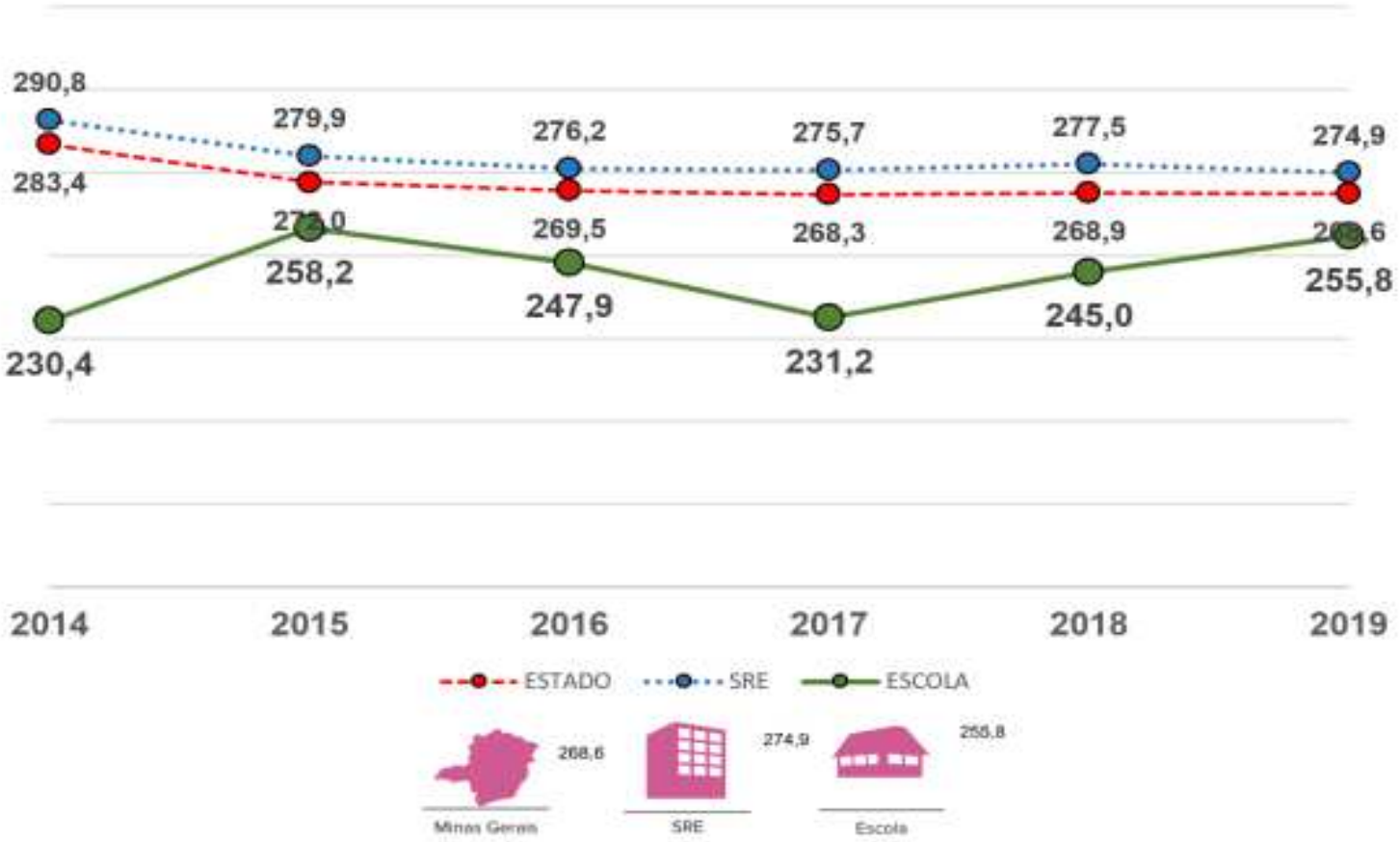
Os resultados dos indicadores de desempenho nas avaliações externas do SIMAVE e a implantação do plano de ações proposto, constituem importantes desafios para a gestão pedagógica da EEJCFB. Os resultados de proficiência dos alunos do Ensino Médio da EEJCFB nas avaliações externas de matemática em 2019, bem como, distribuição desses resultados por nível de proficiência, dos alunos do Estado e da Superintendência Regional de Coronel Fabriciano (SRE) são mostrados nas figuras 21 e 22.

Embora se observe, em 2019, um pequeno avanço na proficiência dos alunos do Ensino Médio da EEJCFB em Matemática em relação ao ano anterior, a análise da distribuição dos estudantes nos padrões de desempenho indica que, no período de 2015 a 2019, entre 94% e 100% dos alunos permaneceram abaixo do nível recomendado, conforme ilustrado na Figura 23. O cenário na Rede Estadual e na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano também não se apresenta favorável, uma vez que mais de 85% dos alunos dessas instâncias não atingiram a proficiência mínima esperada em Matemática.

Para efeito de comparação, a Tabela 5 apresenta alguns atributos e indicadores escolares de 2019 da EEJCFB, escola em estudo, e da Escola 1, uma outra instituição de ensino médio localizada na cidade de Timóteo. A Escola 1, assim como a EEJCFB, está situada em um bairro periférico e foi selecionada para comparação devido às semelhanças em suas características e indicadores de contexto – conforme se pode observar na referida tabela. São analisados os seguintes indicadores: Indicador Socioeconômico (INSE), Indicador de Regularidade Docente (IRD) e Indicador de Nível de Complexidade de Gestão da Escola[10] (ICE). A título de referência, são apresentados na Figura 24, os resultados de proficiência média e padrão de desempenho nas avaliações externas de matemática no PROEB 2019, dos alunos da Escola 1.

[10] O Índice de Complexidade de Gestão da Escola (ICE) é um indicador elaborado pelo Inep, a partir de informações do censo escolar, que mensura o nível de complexidade de gestão das escolas de acordo com quatro características da escola: porte, número de etapas/modalidades oferecidas, complexidade destas etapas e número de turnos oferecidos (INEP, 2014).

Figura 21 - Resultados de proficiência média em Matemática dos alunos do Ensino Médio, nas avaliações do PROEB de 2014 a 2019



Fonte: SIMAVE (2019).

Figura 22 - Distribuição dos resultados de matemática nas avaliações do PROEB 2019, por nível de proficiência e padrão de desempenho dos alunos do Ensino Médio da REDE e da SRE Coronel Fabriciano

Fonte: SIMAVE (2019).

Figura 23 - Distribuição dos resultados de matemática nas avaliações do PROEB, por nível de proficiência e padrão de desempenho dos alunos do Ensino Médio da EEJCFB

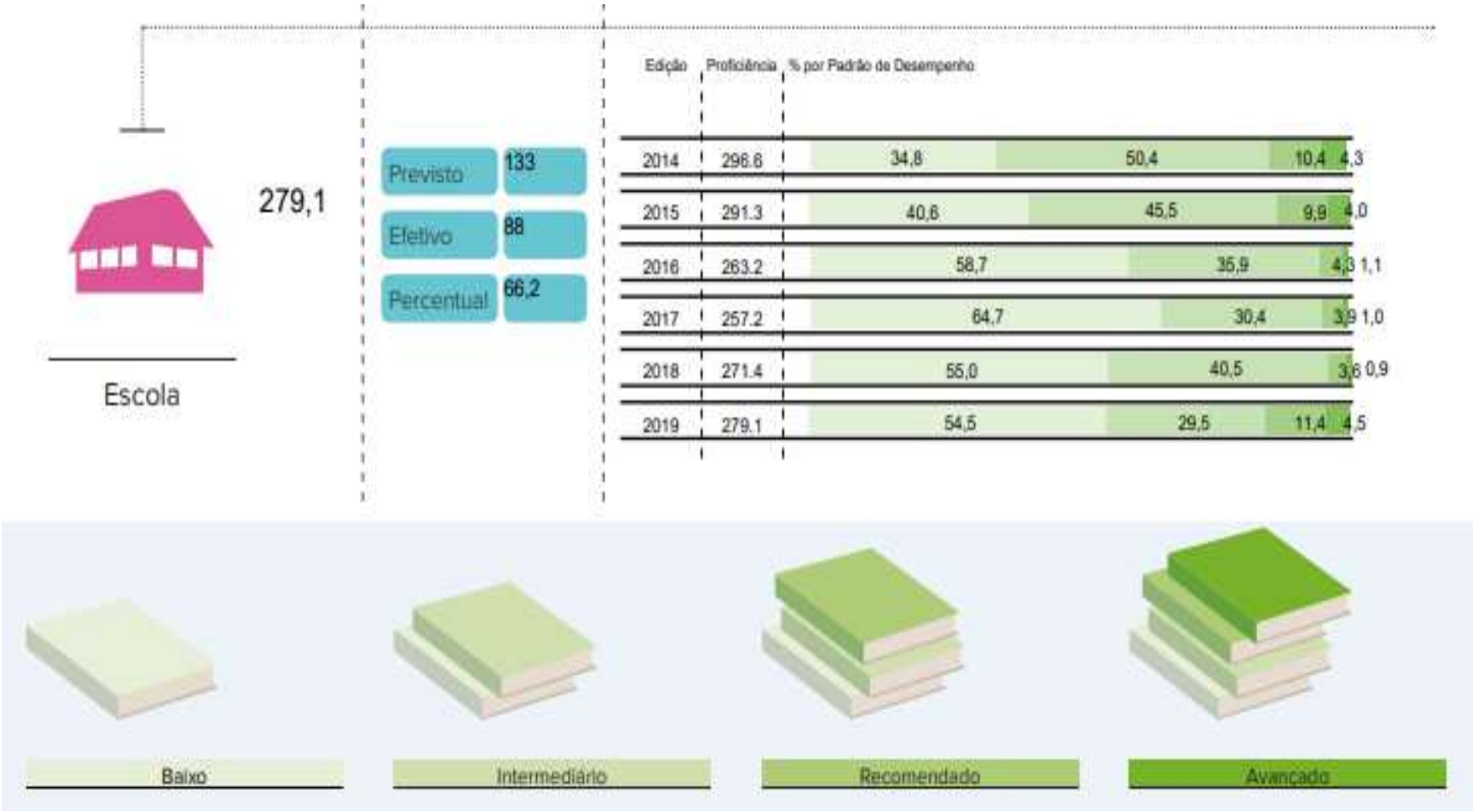
Fonte: SIMAVE (2019).

Tabela 5 - Indicadores escolares das escolas EEJCFB e ESCOLA 1.

ESCOLA	INSE		IRD	ICE
	Absoluto	Classificação		
ESCOLA 1	**4,5**	**IV**	**2,3**	**5**
ESCOLA 2	4,75	IV	3,3	5
EEJCFB	**4,89**	**IV**	**2,5**	**5**
ESCOLA 3	5,04	V	2,8	5
ESCOLA 4	5,24	V	3,7	4
ESCOLA 5	5,64	VI	3,5	5

Fonte: Inep (2021).

Figura 24 - Resultados de proficiência média e padrão de desempenho dos alunos do Ensino Médio de uma escola com INSE 4,75, nas avaliações externas de matemática do PROEB



Fonte: SIMAVE (2019).

Conforme se observa, apesar dos ganhos de aprendizagem alcançados pelos alunos do Ensino Médio da EEJCFB nas avaliações de matemática do PROEB nos anos de 2017 e 2018, os resultados da Escola são inferiores aos resultados médios da SRE e aos do Estado de Minas Gerais. Esta situação é recorrente.

De igual modo, 66,7% dos alunos da EEJCFB apresentaram baixo padrão de desempenho em 2019, doze pontos percentuais abaixo do resultado da Escola 1 que possui NSE semelhante. Esse resultado demonstra a necessidade de aprofundar no estudo para apropriação e análise dos resultados dessas avaliações para identificação das causas do baixo desempenho desses alunos em matemática.

Não raro, verifica-se comum na rotina das escolas públicas, surgirem demandas burocráticas não planejadas que consomem parcela relevante do tempo de planejamento e gestão dos diretores e pedagogos, incluindo-se aqui os professores. Essas emergências fazem com que cada agente espere que o outro realize individualmente suas análises conforme suas próprias percepções; e, portanto, não é dado ao processo gerencial pedagógico de análise sistemática dos resultados das avaliações a devida prioridade. Assim a avaliação e o plano de intervenção acabam sendo realizados sem uma reflexão coletiva aprofundada e à revelia dos resultados subapropriados das avaliações externas. Entretanto, nos últimos três anos, os resultados dessas avaliações, bem como a definição dos planos de intervenção não receberam abordagem analítica sistematizada compartilhada. Nesse período, o assunto foi abordado de forma diluída na pauta de três reuniões de Módulo II: a primeira em 08 de maio de 2019, uma em junho de 2021, à distância devido à pandemia da COVID-19; e outra presencial em 25 de junho de 2022, pós-pandemia. Dentre outros procedimentos operacionais e administrativos da rotina da escola, foram apresentados exemplos de como a plataforma disponibiliza os resultados, porém, os mesmos não foram discutidos nem analisados para tomada de decisão e intervenção pedagógica. O nível de perguntas e eventuais dúvidas que se apresentam nesses encontros coletivos (módulo II) denotam que alguns professores, supostamente, têm pouca ou nenhuma familiaridade com a plataforma dos resultados das avaliações o que pode ser um indicativo de que o uso dos resultados / sistema possa configurar um desafio para as análises e apropriação dos resultados das avaliações disponibilizados na

plataforma. A hesitação quanto ao uso dos dados das avaliações na plataforma Simave pode ser um reflexo de insegurança dos professores, provocadas por uma suposta falta de formação para uso da plataforma / evidências (dados). Segundo Farrell (2015, p. 443) *apud* Vilardi (2021, p. 27),

> [...] apesar dos educadores terem acesso a uma variedade enorme de fontes de dados, eles podem não ter os conhecimentos e as habilidades para identificar questões, analisar resultados e tomar decisões.

A Figura 25 ilustra a extensa pauta abordada na reunião de Módulo II, realizada em 25 de junho de 2022, com duração prevista de quatro horas. Os resultados das avaliações externas aparecem no item 5 da agenda, compartilhando espaço com as avaliações internas e o Diário Escolar Digital (DED), além de estarem diluídos em uma pauta ampla, composta por sete itens. Dentre esses, destaca-se o Novo Ensino Médio, em seu primeiro ano de implementação na escola/rede, e, portanto, demandava maior tempo para entendimento e alinhamento para sua operacionalização.

No período de 2020 a 2022, não foram identificados registros adicionais que evidenciem a apropriação dos resultados das avaliações externas, além das três reuniões realizadas, uma em maio de 2019, uma em junho de 2021 e outra em 25 de junho de 2022. Nessas ocasiões, o tema foi abordado, porém sem uma discussão coletiva e sistematizada dos resultados.

Os resultados das avaliações de matemática e a participação do professor dessa disciplina nas análises e definição de planos de intervenção possuem uma relação significativa, embora sua efetividade dependa de uma apropriação estruturada e coletiva desses dados. Assim, enquanto professor de matemática do Ensino Médio, proponho investigar essa temática com o objetivo de fomentar uma reflexão conjunta sobre o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e seu uso pedagógico na EEJCFB. Dessa forma, busca-se subsidiar a elaboração de planos de intervenção mais alinhados às necessidades da escola, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas baseadas em evidências potencializando, consequentemente, impactos positivos no ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, conforme destaca Soares (2004, p. 5), os fatores

escolares associados ao desempenho dos alunos são muitos e nenhum deles, isolado, pode ser garantia de bons resultados. Contudo, Moura *et al* (2015), acredita que,

> mesmo diante de condições adversas, o trabalho pedagógico é capaz de amenizar os efeitos negativos de outros fatores. Assim, a apropriação de resultados torna se um elemento chave para que a escola não fique passiva diante da influência de aspectos contextuais (p. 280).

Segundo Libâneo (2004), a gestão escolar compõe-se das funções de direção e coordenação (especialista) e ressalta o papel do diretor como o principal responsável pelo funcionamento da escola, visão sistêmica, articulação e integração dos diversos setores. Quanto a função do coordenador, o autor destaca a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino (Libâneo, 2004 p. 215-219). Nessa perspectiva, Machado (2012) afirma que

> Os dados coletados e disponibilizados pelo INEP, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que [...] deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (p. 74).

Verifica-se evidente a importância da equipe gestora na organização do trabalho escolar e gestão pedagógica, mormente o papel do diretor. Como gestor líder, cabe a ele a responsabilidade por planejar continuamente encontros pedagógicos, coletivos, ao longo do ano, organizados pelos Especialistas em Educação, com a colaboração e participação ativa dos professores, para analisar e interpretar os resultados das avaliações internas e externas, bem como, planejar as intervenções (reflexão-ação-reflexão) com vistas a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Figura 25 - Pauta de reunião do módulo II em 25/06/2022

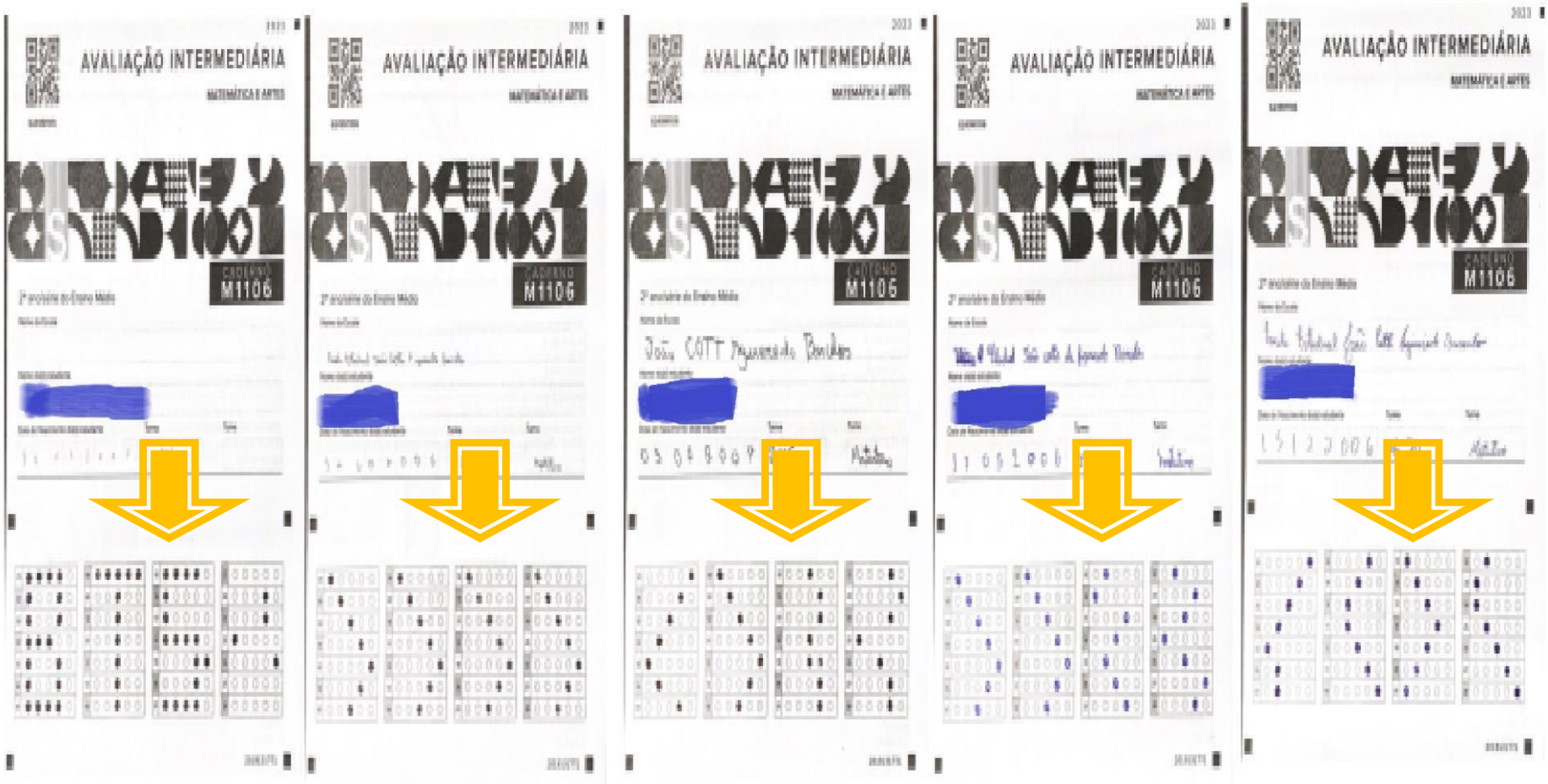
Fonte: EEJCFB (2022).

A partir de 2019, no período das avaliações, a equipe gestora da EEJCFB tem empreendido algumas ações de incentivo aos alunos para se engajarem na realização das avaliações externas, tendo em vista a melhoria da participação dos alunos nas avaliações. Todavia, essas ações parecem não serem suficientes para desenvolver na comunidade escolar da EEJCFB, uma cultura de valorização e reconhecimento do potencial dessas avaliações externas. Essa tendência pode ser observada na baixa relevância relativa do assunto nas agendas de reuniões, no tempo empenhado e abordagem superficial na condução desse assunto nessas reuniões, bem como, nas falas de alguns desses atores que não validam as avaliações e seus resultados, como sendo representativos e relevantes da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos da EEJCFB. Da parte dos alunos, é possível observar a mesma tendência indiferente à valorização das avaliações, na medida em que é comum observar-se gabaritos preenchidos sem abertura dos cadernos das avaliações, gabaritos entregues em tempo incompatível com a extensão da avaliação, dentre outros. Evidências do descaso, por parte dos alunos, quanto a realização das avaliações externas pode ser verificada nas figuras 26, 27 e 28 que mostram gabaritos preenchidos de forma “artística” das respostas às alternativas no gabarito das avaliações, várias delas com respostas em “*zig zag*”. Como se observa, o descaso com as avaliações se evidencia na “arte” expressa na disposição das alternativas marcadas nos gabaritos de avaliações externas realizadas pelos alunos da EEJCFB. Esse fato também ocorre em gabaritos preenchidos sem que nenhum cálculo tenha sido realizado e sem marcações no interior do caderno de avaliação. Essa atitude é recorrente nas avaliações externas na EEJCFB, independentemente do componente curricular, ano de escolaridade, turma ou modalidade de ensino. O 5º gabarito da Figura 27 e o 1º da Figura 28 indicam que as questões podem ter começado a ser respondidas de forma consciente, mas logo em seguida retomou-se o padrão de marcação aleatória (descaso). Essa observação em específico pode sugerir fadiga dos alunos diante do volume de questões ou estar relacionada à complexidade do conteúdo. Contudo, essas questões demandem aprofundamento e fogem ao escopo desta dissertação.

O terceiro capítulo desta dissertação é dedicado à análise dos resultados da pesquisa de campo, estabelecendo conexões entre os dados empíricos e o

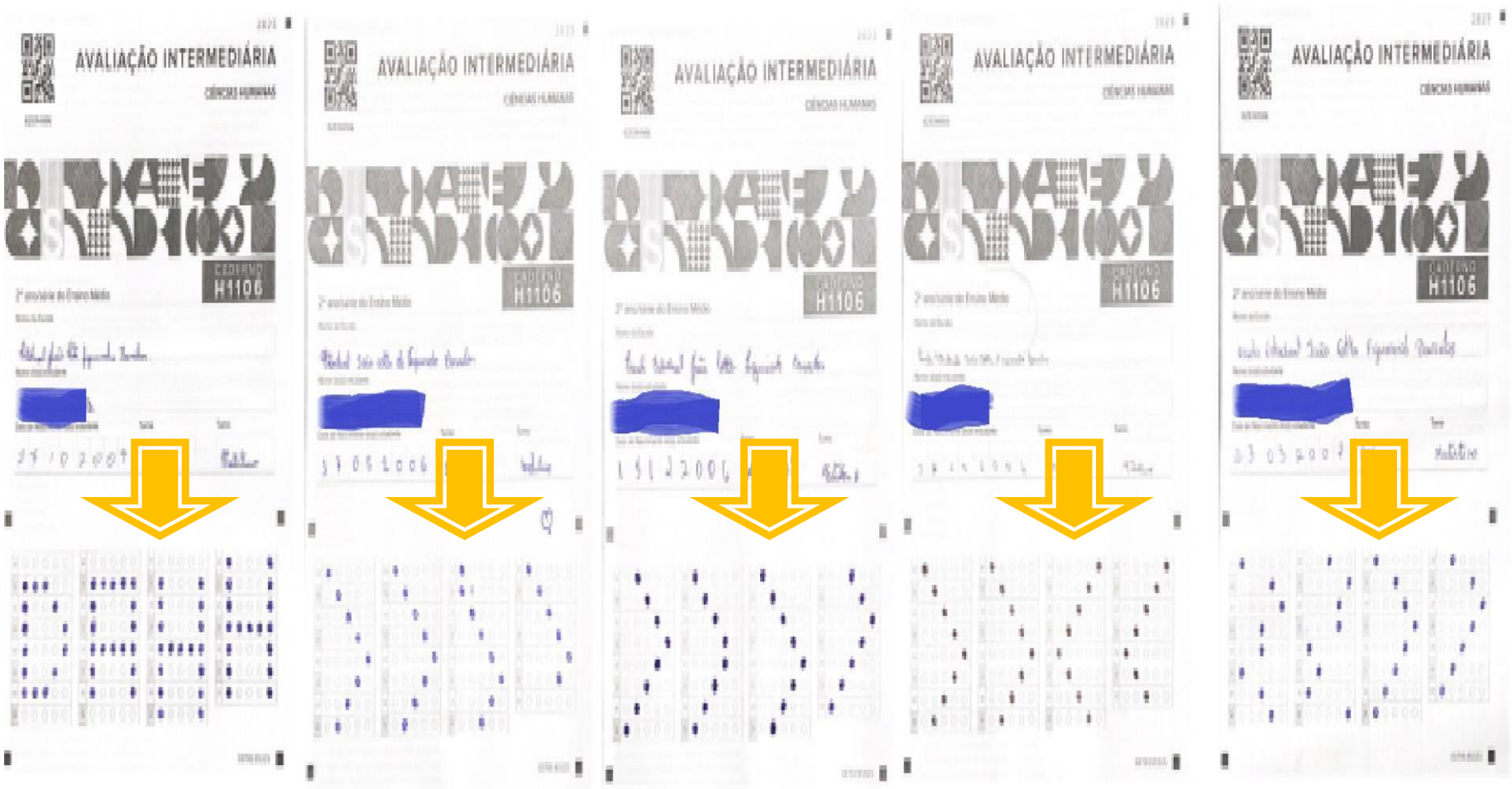
referencial teórico. Inicialmente, são apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a investigação, seguido pela descrição da abordagem qualitativa adotada, destacando os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos analíticos utilizados. Em seguida, desenvolve-se a análise detalhada do caso de gestão, examinando os desafios da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB. Por meio da aplicação da matriz SWOT e da metodologia dos 5 Porquês, busca-se identificar as causas fundamentais dos desafios enfrentados pela escola, fornecendo embasamento para a construção de soluções estratégicas que serão propostas no capítulo seguinte.

Figura 26 - Evidências do descaso discente quanto a realização das avaliações externas na EEJCFB (parte 1)



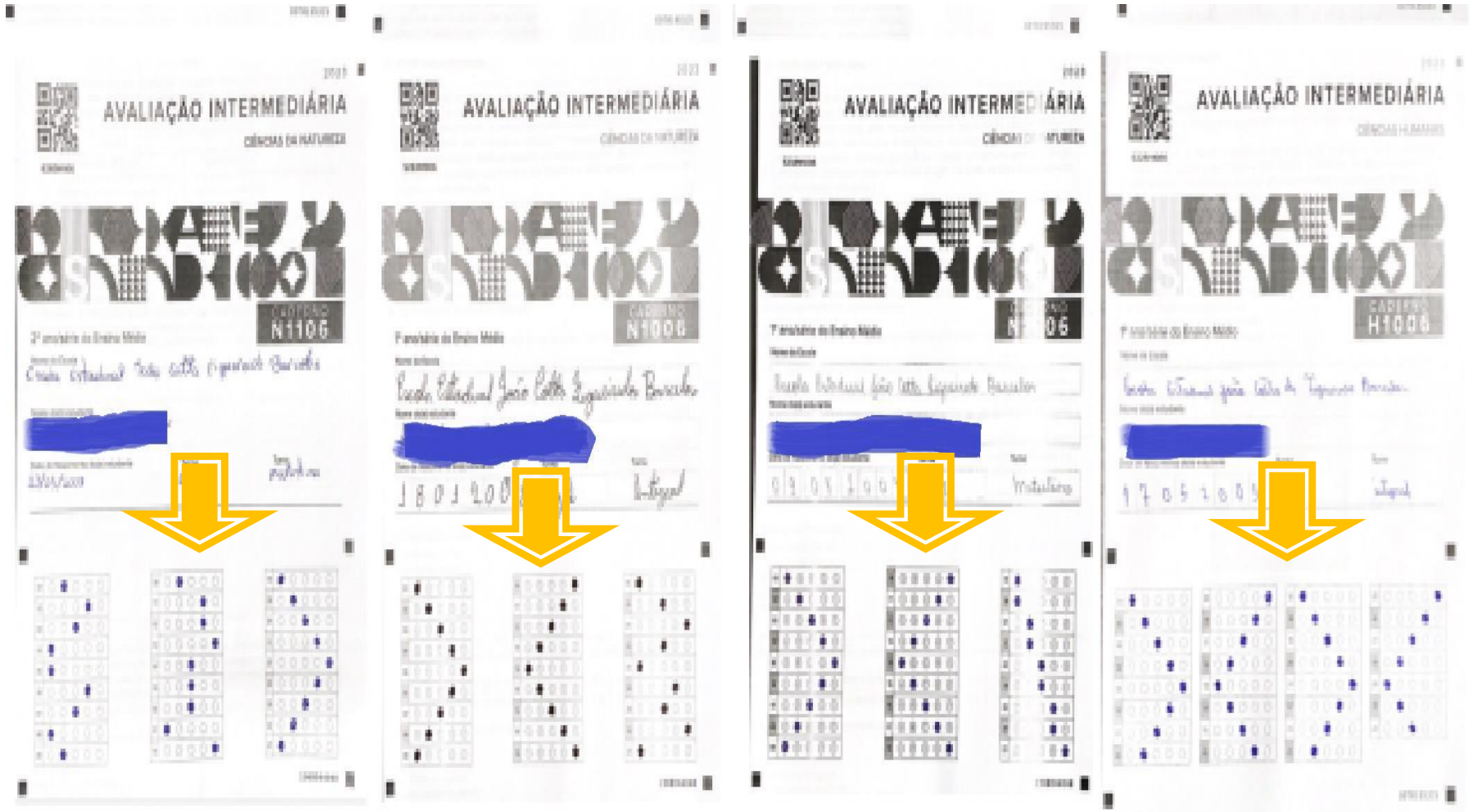
Fonte: evidências produzidas pelo autor a partir dos blocos/gabaritos de avaliações externas (2023).

Figura 27 - Evidências do descaso discente quanto a realização das avaliações externas na EEJCFB (parte 2)



Fonte: evidências produzidas pelo autor a partir dos blocos/gabaritos de avaliações externas (2023).

Figura 28 - Evidências do descaso discente quanto a realização das avaliações externas na EEJCFB (parte 3)



Fonte: evidências produzidas pelo autor a partir dos blocos/gabaritos de avaliações externas (2023).

3 ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO E USO DE RESULTADOS NA EEJCFB

Esta seção apresenta a análise detalhada do caso de gestão da EEJCFB, articulando os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o estudo e sustentam a análise dos resultados da pesquisa. O capítulo está estruturado em três seções principais: os referenciais teóricos que orientam a investigação, a metodologia e os instrumentos de pesquisa de campo, e a análise dos dados coletados.

A seção 3.1 expõe os eixos teóricos que sustentam a pesquisa, abordando conceitos fundamentais para a compreensão da gestão e liderança escolar, da apropriação e uso de dados educacionais e do trabalho colaborativo no contexto da EEJCFB. São discutidos os efeitos do estilo de liderança na apropriação dos resultados, os desafios inerentes ao uso dos dados do SIMAVE e sua relação com as intervenções pedagógicas. A seção está dividida em duas subseções: a subseção 3.1.1, que examina o trabalho colaborativo e sua relevância para a melhoria contínua baseada em evidências, e a subseção 3.1.2, que integra os conceitos de gestão e liderança escolar ao uso dos dados na apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE.

A seção 3.2 apresenta a metodologia da pesquisa e os instrumentos adotados na coleta de dados alinhados ao objetivo e à questão de pesquisa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cuja principal técnica de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados diretores e vice-diretores da escola, com um roteiro específico para compreender a gestão do processo de apropriação dos resultados, além de pedagogos e professores de matemática, para os quais foi elaborado um roteiro específico que buscou compreender sua participação na análise, reflexão e uso dos dados do SIMAVE.

Por fim, na seção 3.3 são analisados os dados coletados na pesquisa de campo, com ênfase na apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do SIMAVE na EEJCFB e suas implicações para o planejamento e intervenções pedagógicas no ensino médio. A seção foi dividida em duas partes: a subseção 3.3.1 contextualiza o histórico da EEJCFB antes da intervenção institucional ocorrida em 2010, permitindo uma compreensão dos antecedentes do atual modelo de

gestão escolar, e a subseção 3.3.2 apresenta a análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, em articulação com a questão e os objetivos da pesquisa.

Ao longo deste capítulo, os achados da pesquisa serão analisados a luz das referências teóricas, permitindo uma análise crítica e fundamentada. A partir dessa abordagem, será possível identificar os desafios enfrentados pela EEJCFB e propor caminhos para a consolidação de práticas que fortaleçam a cultura de uso colaborativo dos dados educacionais para a melhoria da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do SIMAVE e do ensino-aprendizagem dos alunos.

3.1. REFERENCIAIS/EIXOS TEÓRICOS

A seção 3.1 desenvolve os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, com foco na apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do SIMAVE no ensino médio da EEJCFB. São abordadas duas vertentes principais: a importância do trabalho colaborativo na apropriação de dados e as relações entre gestão e liderança escolar e a apropriação dos resultados das avaliações externas. Na subseção 3.1.1, é discutido o trabalho colaborativo na perspectiva da melhoria contínua baseada em evidências, segundo a metodologia *Data Wise*, desenvolvida na Universidade de Harvard pelos pesquisadores Boudett et al. (2020). Na subseção 3.1.2, são apresentados os eixos teóricos que integram gestão e liderança escolar e a apropriação dos resultados das avaliações externas, com base nos estudos de Lück (2004; 2009), Damiani (2208), Pinto (2011), Prado (2012), Fontanive, Sales, Silva, Tavares (2013), Budett, Silva (2020) e Vilardi (2021).

3.1.1. Trabalho colaborativo e melhoria contínua baseada em evidências segundo a metodologia *Data Wise*

Nesta subseção, são discutidos os conceitos e a relevância do trabalho colaborativo no contexto escolar, conforme a visão de Parrilla (1996) *apud* Damiani (2008). A autora, fundamentada na psicologia sócio histórica, analisa os processos psicológicos envolvidos nas atividades colaborativas e sua influência no

desenvolvimento profissional dos docentes.

Além disso, será apresentada a metodologia *Data Wise*, que propõe um modelo estruturado para a organização do trabalho colaborativo, apoiado no uso sistemático de dados educacionais. Essa abordagem possibilita a construção de um ciclo contínuo de análise, planejamento e implementação de intervenções pedagógicas, favorecendo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Budett *et al* (2020), o *Data Wise* é uma metodologia que serve para guiar o uso de evidências na educação para apoiar a investigação de situações problemas e subsidiar decisões de melhorias reais e duradoras no ensino e na aprendizagem a partir do trabalho coletivo e colaborativo. É estruturado em três partes que incluem preparar, investigar e agir, em um ciclo de oito passos para implementação. O processo do *Data Wise* é um meio de organizar/sistematizar atividades de melhoria contínua de processos, baseadas em dados e apoiadas em hábitos mentais de ação colaboração e evidências (“ACE”) - compromisso compartilhado com ação, avaliação e ajustes, na colaboração intencional com foco rigorosamente baseado em evidências.

As metodologias *Data Wise*, desenvolvida pela Universidade de Harvard, e o Circuito de Gestão (CdG), do Instituto Unibanco, apresentada na seção 2.3 deste estudo - políticas e programas indutores da apropriação e uso dos dados - têm como objetivo comum a melhoria da educação pública, mas apresentam abordagens distintas na aplicação e no foco. Ambas utilizam dados para embasar decisões, promovem a melhoria contínua e incentivam a colaboração entre os membros da comunidade escolar. No entanto, suas diferenças são notáveis. O *Data Wise* foca diretamente na análise de dados de desempenho dos estudantes, com o objetivo de aprimorar práticas pedagógicas a nível micro, ou seja, dentro da sala de aula. Seu foco está na adaptação de estratégias de ensino com base em evidências de aprendizagem. Sua aplicação é mais prática e acessível aos professores, promovendo ajustes contínuos na forma como os alunos aprendem. Em contraste, o CdG adota uma abordagem mais estratégica e sistêmica, voltada para a gestão educacional em diversos níveis. Ele busca uma transformação na gestão escolar integrada, envolvendo escolas, secretarias e regionais para melhorar a qualidade da educação, a permanência dos estudantes e os índices de conclusão. Sua

implementação é mais complexa, exigindo coordenação entre diferentes níveis da administração e a criação de planos de ação mais amplos.

Enquanto o *Data Wise* é eficaz em ambientes que buscam aprimorar o ensino com ajustes pedagógicos baseados em dados, o CdG oferece uma estrutura mais robusta para redes educacionais que desejam reformular sua gestão e alcançar melhorias mais abrangentes. O CdG se destaca por seu enfoque na integração da gestão educacional, enquanto o *Data Wise* permanece focado em melhorias práticas dentro das escolas. Portanto, embora ambos compartilhem a missão de melhorar a educação por meio de dados, a escolha entre uma ou outra depende do escopo da mudança e dos objetivos específicos da escola ou da rede educacional.

Segundo Parrilla (1996) *apud* Damiani (2008, p. 214), grupos colaborativos são aqueles em que seus componentes, conforme suas possibilidades e interesses, compartilham decisões tomadas e se corresponsabilizam pelo que é produzido em conjunto. Damiani (2008) ressalta a distinção entre cooperação e colaboração, frequentemente utilizadas como sinônimos no senso comum para designar o trabalho em equipe. Nesse contexto, apresenta a perspectiva de Costa (2005), que argumenta que

> [...] embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim (Costa 2005 *apud* Damiani, 2008, p.214).

Damiani afirma que cooperar envolve ajuda nas tarefas, sem necessariamente ter negociado conjuntamente as finalidades; enquanto ao trabalharem juntos em colaboração, os membros se apoiam e compartilham objetivos comuns negociados pelo coletivo, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (Parrilla, 1996 *apud* Damiani, 2008, p. 215). Essa perspectiva, do trabalho colaborativo, alinhada à gestão democrática escolar, legitimada na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB de 1998, dentre outras, ao compartilhar propósitos, tende a favorecer o engajamento, comprometimento e voluntariedade dos colaboradores.

Damiani (2008) aponta a teoria de Vygotsky (1989), que enfatiza a aprendizagem mediada pela relação com o outro, como fundamento para diversos estudos sobre trabalho colaborativo. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Engeström (1994), que argumenta que o pensamento é moldado historicamente nas relações sociais, por meio de interações dialógicas e argumentativas. Lave e Wenger (1991) complementam essa perspectiva ao afirmar que a transformação da identidade, do conhecimento e das habilidades práticas dos indivíduos ocorre através do engajamento em atividades cotidianas no grupo de trabalho.

Shaffer (2004) reforça essa ideia ao explicar que, por meio da participação em comunidades de prática, os indivíduos internalizam normas, hábitos, expectativas, habilidades e entendimentos que caracterizam tais comunidades e determinam formas específicas de conhecer, selecionar informações relevantes e interpretar a realidade. Nessa mesma linha, Wells (2001) relata que, ao discutir alternativas para a solução de um problema coletivo significativo, em um processo dialógico no qual soluções são propostas, expandidas, modificadas ou contrapostas, os participantes realizam a co-construção do conhecimento, elemento essencial no processo de aprendizagem.

Parrilla e Daniels (2004) *apud* Damiani (2008, p. 218) afirmam que muitos educadores, carentes de apoio, se vêm limitados na busca por soluções inovadoras para os problemas, restando adotarem soluções corriqueiras mesmo que elas não ensejem esperança de êxito. Neste sentido, Codo (1999) e Araújo (2003) *apud* Damiani (2008, p. 218), ratificam que diante das dificuldades que se impõe à escola e ao seu corpo docente, professores tem desenvolvido quadros de ansiedade e esgotamento profissional. Contudo, segundo Araújo (2004) *apud* Damiani, (2008, p. 218), as pessoas tendem a superar suas limitações quando desenvolvem uma "cultura de coletividade" em que as pessoas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem e passam a buscar coletivamente a superação. A natureza do trabalho do professor é reconhecidamente solitária. Não obstante, Nono e Mizukami (2001) *apud* Damiani, (2008, p. 218), destacam que o compartilhamento de experiências entre professores pode melhorar as habilidades de análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões. A esse respeito, Marcelo (1996) *apud* Parrilla; Daniels (2004, p. 164) afirmam que

> a cultura colaborativa supõe uma aposta pelo rompimento do isolamento dos professores por meio da criação de um clima que facilite o trabalho compartilhado e que esteja fundamentado em um acordo de respeito de valores e princípios que a escola deve buscar, e em uma concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional.

Segundo Giglio (2016) o trabalho coletivo é um desafio que

> [...] precisa ser enfrentado na escola com a produção de um sentido político e pedagógico legítimo, construído com aqueles que estão na escola e referenciado no direito à educação dos estudantes e nas responsabilidades profissionais dos educadores; por supor a gestão democrática da escola, o trabalho coletivo precisa ser forjado a cada dia a partir de metas estabelecidas pelo coletivo (p. 48).

Martins (2002) comenta que os professores das escolas brasileiras, na maior parte do tempo, não aproveitam de forma produtiva os momentos de organização, como os encontros nas salas de professores, os conselhos de classe, grupos de trabalho com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Ele afirma que esses momentos acabam sendo utilizados muito mais para

> [...] realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar “um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (Martins, 2002, p. 233).

Giglio (2016) aponta que é tarefa dos gestores escolares atuar sobre aquilo que os professores individual e isoladamente não podem atuar, ouvi-los, auxiliá-los, induzi-los ao aprendizado, à reflexão e ao trabalho coletivo animando a construção coletiva do projeto pedagógico da escola (p.47). Nesse sentido, a pesquisadora afirma que é importante ter clareza quanto à equivocada ideia presente de que todos sabem trabalhar coletivamente.

> Outro fato importante presente na ideia de trabalho coletivo é o de estar suposto, na prática, que todos nós sabemos trabalhar coletivamente. Trata-se de uma suposição falsa, do mesmo modo que a democracia não se realiza pelo simples fato de termos uma legislação, o trabalho coletivo e a gestão democrática da escola precisam ser construídos e aprendidos por todos: diretores, coordenadores, supervisores, estudantes e também os gestores

> diretos dos sistemas (GIGLIO, 2016, p. 40).

Esse diálogo com os autores é importante para conhecer os conceitos e as potencialidades do trabalho colaborativo, em particular, nas atividades escolares, segundo a bibliografia, em busca de conclusões úteis ao trabalho escolar e a transformação de hábitos e atitudes colaborativas. A literatura aponta que cabe ao gestor escolar mobilizar o trabalho coletivo-colaborativo potencializando e incentivando as interações entre os docentes, em que pese o fato de que

> [...] o processo de aprendizagem da participação e do trabalho coletivo implicam sempre no enfrentamento de contradições, no exercício permanente da tolerância, na certeza da nossa incompletude pessoal e profissional para atuarmos solitariamente diante de tantos desafios que a escola apresenta. Além disso, é preciso considerar que esse esforço exige o trabalho de gerações de educadores e de estudantes para fazer da educação escolar mais que uma mercadoria. Esse trabalho é permanente e constitui-se num legado que precisamos desenvolver e preservar para nós mesmos e para as novas gerações (Giglio, 2016, p. 49).

Nesse sentido, Lück (2009) afirma que

> a cultura escolar se efetiva a partir da liderança de pessoas que, de alguma forma, exercem influência sobre o grupo e o diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, “assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível [...] para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos” (p. 119).

Segundo a metodologia *Data Wise* o processo colaborativo de melhoria continua baseado em evidências é organizado nas categorias Preparar, Investigar e Agir. Essas categorias são desdobradas em oito passos gerenciáveis que ajudam os educadores a se tornarem confiantes e hábeis no uso de dados (Boudett *et al*, 2020. p. 5). A Figura 29 apresenta a síntese das categorias e etapas de aplicação da metodologia *Data Wise.* A metodologia consiste basicamente no desenvolvimento de protocolos de trabalho colaborativo, para melhoria continua de processos, com base em evidências. O Quadro 7 resume as três fases e os oito passos do processo *Data Wise* de melhoria continua de processo e seus respectivos objetivos.

Figura 29 - Representação do *Data Wise* Improvement Process

Fonte: Boudett *et al*. (2020).

Quadro 7 - Fases, passos e objetivos de cada passo do *Data Wise*

Fase	Passo	Objetivo do Passo
PREPARAR: colocar em ação a estrutura para análise de dados e olhar para dados de testes padronizados.	1. Organizar-se para o trabalho colaborativo	Formar times e fazer um balanço dos dados existentes.
	2. Construir Letramento em Avaliação	Entender elementos-chave sobre avaliação que são cruciais para interpretar dados corretamente.
INVESTIGAR: adquirir conhecimento necessário para decidir como melhorar a aprendizagem dos estudantes.	3. Criar um Panorama de Dados	Aprender a construir figuras de gráficos que vão permitir aos professores prontamente identificar padrões nos resultados dos testes.
	4. Mergulhar nos Dados dos Estudantes	Explica como se aprofundar no trabalho dos estudantes, primeiro em apenas uma fonte e, a seguir, em múltiplas fontes de dados, com a finalidade de identificar e entender o "problema centrado no aprendiz".
	5. Examinar o Ensino	Realizar a observação do ensino para entender como a prática atual vem ocorrendo e como ela se relaciona com o problema centrado no aprendiz.
AGIR: o que fazer para melhorar o ensino e avaliar se as mudanças colocadas em prática fizeram a diferença.	6. Desenvolver Plano de Ação	Aprender as tarefas necessárias para desenhar um plano de ação efetivo.
	7. Planejar Avaliação do Progresso	Planejar a avaliação do plano para verificar se os estudantes estão aprendendo melhor.
	8. Agir e Avaliar	Entender as atividades-chave para ativar o plano de ação na sala-de-aula e avaliar sua implementação e efetividade ao longo do caminho.

Fonte: Adaptado de Boudett *et al.* (2006; 2014).

A metodologia *Data Wise*, segundo Boudett et al. (2020), estrutura-se em três etapas e oito passos. A primeira etapa, PREPARAÇÃO, abrange os passos iniciais. No Passo 1, “Organizar-se para o trabalho colaborativo”, a equipe é formada e as regras do trabalho são estabelecidas. O Passo 2, “Construir letramento em avaliação”, refere-se à capacitação para interpretar corretamente os resultados das avaliações (BOUDETT et al., 2020, p. 6). Na etapa INVESTIGAR, a metodologia contempla três passos. O Passo 3, “Criar um panorama de dados”, consiste na tabulação e organização de gráficos e tabelas para fornecer uma visão geral dos dados e suas tendências. O Passo 4, “Mergulhar nos dados dos estudantes”, aprofunda a análise coletiva para caracterização do problema, ampliando a base de evidências por meio de instrumentos que permitem identificar e compreender a questão com foco no estudante. Já no Passo 5, “Examinar o ensino”, o grupo observa aulas para entender as práticas pedagógicas e seus impactos no problema analisado. Essa etapa requer maturidade profissional, pois envolve observação sem julgamento e feedbacks construtivos para aprimorar as práticas docentes (BOUDETT et al., 2020, p. 7). A terceira e última etapa, AGIR, compreende os três passos finais da metodologia, voltados ao planejamento, implementação e monitoramento das ações de melhoria. No Passo 6, “Desenvolver um plano de ação”, as intervenções são organizadas de maneira estruturada, definindo estratégias para mitigar o problema identificado. O Passo 7, “Planejar a avaliação do progresso”, estabelece critérios e métodos para avaliar tanto a implementação das ações quanto seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Já no Passo 8, “Agir e Avaliar”, verifica-se a viabilidade das ações executadas, além de orientar sua continuidade e possível padronização.

É importante destacar que, embora o Passo 8 conclua um ciclo de melhoria, o processo não se encerra. A metodologia *Data Wise* opera em ciclos contínuos, retomando-se o Passo 3 para nova investigação, um novo ciclo de melhoria, garantindo que a equipe de educadores, já capacitada e preparada para o trabalho colaborativo, continue aprimorando práticas pedagógicas baseadas em evidências e consolidando o letramento em avaliação para análise e interpretação dos testes.

Boudett *et al* (2020) afirmam que a organização do processo de melhoria em passos específicos e gerenciáveis colabora para que os educadores se tornem

hábeis e confiantes no uso de dados (Budett *et al*, 2020, p. 5). A metodologia *Data Wise* ajuda os educadores a organizarem o processo de forma cíclica, em etapas que envolvem a PREPARAÇÃO da equipe; a criação de um inventário/panorama de dados/indicadores e um mapa de iniciativas educativas que permitem aos educadores mergulhar na INVESTIGAÇÃO dos dados e exame do ensino para entender o processo; subsidiando a tomada de decisão (AGIR) fundamentada em evidencias. Assim é possível sistematizar o processo de melhoria contínua de forma que seja possível discutir os problemas numa postura investigativa (não inquisitiva) e poder avançar coletivamente, de maneira ordenada e rastreável, na compreensão dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem dos estudantes.

3.1.2. Gestão, liderança e apropriação de resultados educacionais

Nessa subseção são apresentados os conceitos de gestão e liderança escolar e a apropriação/uso de resultados de avaliações externas. Esses conceitos se constituíram historicamente e estão imbricados. Examinam-se os fatores de gestão e liderança escolar e a apropriação dos dados educacionais, enfatizando o papel da liderança na mediação do uso de dados para aprimoramento pedagógico e a liderança escolar como agente impulsionador da análise crítica dos dados e promoção de espaços de reflexão e planejamento coletivo. Também são exploradas as contribuições dos autores para o entendimento do impacto das práticas gerenciais na apropriação dos resultados das avaliações externas.

O contexto da redemocratização pós ditadura (1964-1985), no Brasil, tornou oportuna a luta de diversos segmentos da sociedade civil no campo da democracia e reivindicações por direitos sociais. Alguns desses movimentos estimularam reformas no país, dentre as quais, a reforma da administração pública. Concomitante a esse cenário de redemocratização e reformas, Segundo Bresser-Pereira (2000), a partir da década de 1990, um novo modelo de gestão pública foi introduzido no Brasil, o qual se baseava nas ideias neoliberais que prevaleciam no mundo. Esse modelo, de maneira geral, baseava-se na modernização da burocracia e atribuía maior autonomia e responsabilidade aos administradores públicos visando melhor atender as demandas dos cidadãos. A reforma gerencial propunha a

descentralização, a profissionalização e a modernização da burocracia estatal (Bresser-Pereira, 2000, *apud* Vilardi, 2021, p. 18).

Essas mudanças reverberaram no campo da educação que reivindicava uma escola pública democrática e de qualidade, refletindo numa nova organização dos sistemas escolares, com reflexos nas funções e competências requeridas do gestor escolar. Segundo Prado (2012), a lógica embutida neste pensamento era que a unidade escolar tinha mais consciência de seus problemas do que a burocracia regional e, com isso, buscava-se fortalecer a cultura da escola; viabilizar a liderança efetiva; favorecer processos de decisão mais colaborativos; aproximar a escola dos pais e liberar a escola dos controles excessivamente burocráticos e, assim, construir as bases para a efetivação da gestão democrática (Prado, 2012, p. 51). Dentre as principais mudanças nos requisitos de competências e habilidades gerenciais exigidas dos diretores escolares ressaltam-se a liderança, o empreendedorismo e a responsividade às demandas educacionais da comunidade e de políticas públicas. A nova gestão escolar orienta o foco de atuação do novo gestor/líder (diretor) com ênfase em resultados, impactando os processos de decisão e as rotinas das escolas (Vilardi, 2021, p. 18-19). Esse modelo de gestão pressupõe decisões mais racionais, baseadas em dados e evidencias educacionais, dando centralidade à cultura de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas. Contudo, a descentralização da gestão educacional, provocou uma sobrecarga das atividades e responsabilidades dos gestores escolares, para a qual não estavam devidamente capacitados. Desse modo, foram compelidos a priorizarem as rotinas administrativo-financeiras, pelas quais se tornaram responsáveis legais, em detrimento da função pedagógica (Vilardi, 2021, p. 19).

A ênfase do novo modelo de gestão centrado no alcance de metas e resultados deu origem, no início dos anos 90, aos sistemas de avaliação externa da aprendizagem. Em Minas Gerais a reforma de gestão entre 2004 e 2010, denominada choque de gestão, dentre outras práticas, procurava conferir centralidade em resultados. Para compor o banco de dados educacionais por meio de avaliações padronizadas em larga escala, definiu-se um currículo unificado (Vilardi, 2021, p. 19). Nesse contexto, além da padronização dos conteúdos por meio de uma matriz curricular comum, também foram instituídas avaliações

educacionais padronizadas em matemática e língua portuguesa, bem como estruturado um sistema de metas, consolidado no Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), existente desde 1992 (Antunes, 2015, *apud* Vilardi, 2021, p. 19-20)

A racionalidade peculiar ao exercício da gestão focada em resultados, que pressupõe assertividade e celeridade, acrescentou mais complexidade à gestão escolar na medida em que passou a exigir do diretor mais que intuição e boa vontade para decisão e planejamento das ações. Neste sentido, a tomada de decisão baseadas em dados na gestão pedagógica dos resultados das avaliações externas, passou a ser um requisito. Todavia, os estudos de Vilardi (2021, p. 21), mostraram que o uso de dados pelos gestores escolares ainda é um desafio.

As reformas gerenciais das últimas décadas geraram muitas mudanças na gestão escolar, em particular na rede mineira, muitas delas decorrentes da implementação de políticas para a promoção da qualidade da educação pública e melhoria dos resultados educacionais. As demandas por produtividade, pressão por resultados nas avaliações externas, dentre outras ações de controle desencadearam diversos desafios para os gestores das escolas e uma sobrecarga de trabalho administrativo-burocrático. Nessa perspectiva desenvolvem-se os conceitos de gestão e liderança escolar e de apropriação/uso dos dados educacionais, em particular, dos resultados das avaliações externas.

Acerca das dimensões da gestão escolar Lück (2009) aponta que

> A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. [...] Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola (p. 23).

Na visão da pesquisadora, promover a articulação da equipe é competência do gestor escolar, do qual se espera que

> [...] articule e englobe as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de

> trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora (LÜCK, 2009, p. 15).

Quanto às pesquisas relacionando gestão escolar e o uso de dados escolares, segundo Vilardi (2021), embora a quantidade de publicações neste sentido ainda seja pequena, têm sido crescente o interesse por pesquisas abordando este tema, também influenciado pela disseminação de sistemas de avaliação e disponibilidade de dados. Segundo a pesquisadora, essas pesquisas, no Brasil, têm centralidade na investigação do uso de dados das avaliações externas e as políticas que derivam dessas avaliações no cotidiano escolar, e complementa que

> boa parte das discussões nacionais apontavam que as práticas de **uso dos dados** das avaliações externas tendem a se **limitar à consulta ao sistema de informação** onde os dados estão disponíveis **sem**, de fato, **gerar ações de cunho pedagógico** no ambiente escolar. Sobre isso Sousa e Oliveira (2010, p. 818) apontam que **o sistema de avaliação tende a se "limitar a um sistema de informação educacional**. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do **processo avaliativo**, mas esse **só se realiza quando**, a partir de informações, **ocorrerem julgamento, decisão e ação**" (Vilardi, 2021, p. 24, grifo nosso).

Esse sistema de avaliação em larga escala consolida importante volume de dados sobre a educação, com potencial relevante de favorecer o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem nas redes/escolas públicas. A base de dados educacionais do SIMAVE reúne informações dos resultados de desempenho cognitivo dos estudantes nas avaliações externas, bem como, importante conteúdo relativo a questionários contextuais que permitem análises aprofundadas das especificidades de cada escola e de seus alunos, tais como o número de turnos, os anos/séries, a distribuição de turmas, a questão socioeconômica, dentre outras. Esses dados contextuais e de proficiência nas avaliações fornecem informações relevantes para subsidiar intervenções nas escolas e redes de ensino e a distribuição de benefícios às escolas avaliadas (Tavares, 2013).

Todavia, os resultados das avaliações, por si só, não são suficientes para aferir e melhorar a qualidade da educação – limitação na qual se baseiam muitas das críticas feitas às políticas e sistemas de avaliação externas. Logo, é preciso ter em conta que é mediante reflexão, análise e apropriação dos resultados dessas

avaliações, que se pode obter evidências e informações capazes de subsidiar a gestão pedagógica desses resultados e, a partir daí, estruturar ações a favor da melhoria do ensino e aprendizagem.

> [...] a avaliação passa a ser um instrumento da melhoria do processo educacional quando ela é analisada e se traduz em uma reflexão acerca do processo pedagógico desenvolvido nas escolas, fato que pode ser atingido apenas se os instrumentos disponibilizados dialogarem mais com os agentes escolares (Basso, 2022, p. 515).

Portanto, para que se possa aprimorar a prática docente e o ensino-aprendizagem, uma premissa é que gestores, especialistas e professores saibam como apropriarem-se dos resultados, analisar detalhadamente os boletins de divulgação e a partir deles, abrir debates entre os envolvidos para elaborar planos de intervenções pedagógicas com práticas efetivas voltadas a melhoria da qualidade do ensino (NOVA ESCOLA, 2019, s/p). Segundo Lück (2009, p. 119),

> a cultura escolar se efetiva a partir da liderança de pessoas que, de alguma forma, exercem influência sobre o grupo e o diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, 'assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível com a necessária para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos'.

Em sua pesquisa bibliográfica, Vilardi (2021) aponta os principais fatores educacionais intervenientes no uso pedagógico dos dados, os quais estão sintetizados na Figura 30. Contudo, o foco desta pesquisa tem ênfase na liderança do diretor como principal organizador da gestão e articulação desses fatores. Em que pese a força das políticas públicas e outras normativas, a escola tende a reverberar as preferências de seu gestor escolar, as quais são legitimadas nos limites e potencialidades de sua autonomia/discricionariedade, ao alcance de sua autoridade/liderança – o gestor da escola acata, rejeita e influencia a comunidade escolar conforme suas intencionalidades tendentes a criar cultura.

Figura 30 - Fatores que influenciam no processo do uso pedagógico dos dados educacionais na escola

Fonte: Vilardi (2021, p. 31).

Silva (2013) realizou um estudo exploratório para mapear os usos dos resultados das avaliações externas em quatro redes públicas de ensino de São Paulo, Espírito Santo, Sorocaba e Castro. Foram mapeadas duas superintendências em São Paulo, duas diretorias no Espírito Santo e quatro escolas em Sorocaba e Castro. Um dos principais objetivos declarados pelos gestores das secretarias de educação estudadas, em relação às políticas de avaliação é a de que

> [...] os resultados devem se converter em subsídio e instrumento de ação direta por parte dos próprios agentes escolares. Entretanto, de

> acordo com o tipo de organização e as condições em que se dá a execução dessas políticas, não se deve concluir que as ações propostas ao nível central sejam automaticamente absorvidas e executadas integralmente pelas unidades escolares (Silva, 2013, p.5).

O estudo de Vilardi (2021, p. 24) identificou fatores que impactam o uso pedagógico dos dados das avaliações externas. Dentre esses fatores, Silva (2013) e Freitas e Ovando (2015) destacam a dificuldade de gestores e professores em estabelecer a relação entre avaliação externa e currículo. Como consequência, o uso dos dados frequentemente se limita à aplicação de simulados, baseando-se na expectativa de que essa prática, por si só, leve à melhoria do desempenho dos alunos.

Silva (2013) respalda esse pensamento afirmando que

> a estrutura organizacional das secretarias de educação, o tipo de acompanhamento do trabalho escolar, a relação existente entre avaliação externa e currículo e **a formação para compreensão e uso dos dados** são alguns fatores que **podem favorecer ou dificultar o uso dos dados** pelas escolas (Silva, 2013, *apud* Vilardi, p. 25, *grifos nosso*).

Neste sentido, Fontanive (2013) acrescenta que [...] a falta de conhecimento, por parte de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, sobre as tecnologias da avaliação, dos mecanismos e materiais de divulgação dos resultados dificultam o uso de dados com fins pedagógicos na escola".

Vilardi (2021) aponta algumas pesquisas (Sousa & Oliveira, 2010; Vidal & Lerche, 2011; Wayman *et al*., 2012; Machado & Alavarse, 2014; Farrell, 2015; Roegman *et al*., 2017; Silva, 2017; Cerdeira *et al*., 2017; Park, 2018; Roegman *et al*. 2019) que destacam a importância de contextualizar os dados da escola; bem como, a necessidade de apoio e estímulo por meio de políticas públicas que fomentem o uso de dados nas escolas e a promoção de formação continuada para gestores e docentes das escolas (Ribeiro & Gusmão, 2010; Paes de Carvalho *et al*., 2011; Fontanive, 2013; Rosistolato & Viana, 2014, *apud* Vilardi, 2021, p. 25). Portanto, a formação para uso pedagógico dos resultados das avaliações externas se mostra como requisito essencial e, nesse sentido, deve ser investigado se a comunidade

escolar da EEJCFB está capacitada para interpretar e dar significado aos resultados dessas avaliações.

Uma publicação da Fundação Lemann (2009) destaca as avaliações como instrumentos essenciais para a definição de políticas educacionais, intervenções e práticas pedagógicas. No entanto, ressalta que a compreensão limitada sobre os resultados que podem ser extraídos dessas avaliações ainda representa um dos principais desafios. A publicação enfatiza a necessidade de que esses dados sejam disponibilizados de forma oportuna e acessível a alunos, pais, educadores, gestores públicos e à sociedade em geral. Dessa forma, torna-se possível não apenas interpretar os resultados, mas também utilizá-los para embasar políticas públicas e estratégias direcionadas ao aprimoramento do ensino em sala de aula (Fundação Lemann, 2009, p. 7).

Na apresentação do livro *Data Wise* guia para o uso de evidências na educação, Boudett *et al* (2020) afirma que o uso eficaz (sistematizado) das evidências educacionais é uma oportunidade para a gestão escolar, da qual não há mais necessidade de esforço de convencimento, porém, adverte que não se pode correr o risco de cair na armadilha de imaginar que apenas as evidências bastam. Ela destaca que o desafio atual para o uso de evidências (apropriação) é provar a necessidade de incorporá-las a um processo de melhoria colaborativa, contínua, constantemente monitorado, posto que nunca estará concluído (Boudett *et al,* 2020).

No âmbito da apropriação das avaliações, segundo Sales (2013), o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) em publicação intitulada “Apropriação e Utilização de Resultados – Rio de Janeiro: Avaliação Continuada”, em 2011, aponta que “os desafios enfrentados pelos programas de avaliação em larga escala é justamente sua transformação em instrumentos normais do processo educacional” (Sales, 2013, p. 17).

> [...] para que as informações produzidas pelas avaliações possam direcionar o investimento de recursos (sejam humanos, de infraestrutura ou financeiros), possibilitar o reposicionamento de estratégias, assim como subsidiar a tomada de decisões com vistas a alterar positivamente o cenário educacional diagnosticado, faz-se necessário que os gestores compreendam os resultados apresentados nas avaliações (Sales, 2013, p. 16).

Sales (2013) ressalta a importância da apropriação dos resultados das avaliações externas para a efetividade de suas funções pedagógicas e salienta que

> [...] para que as avaliações possam exercer suas funções no âmbito escolar, faz-se necessário que a Gestão Escolar se aproprie dos resultados das avaliações e [...] monitorar o desempenho e planejar ações, com vistas a melhorar a qualidade da educação ofertada [...] (p. 24).

São quatro os eixos de atuação do CAEd, segundo Sales (2013) - Avaliação, Formação, Gestão e Pesquisa. No eixo avaliação a instituição elabora as avaliações, apura os resultados, produz materiais para uso e divulgação de resultados, realiza oficinas e cursos de capacitação para apropriação dos resultados das avaliações. Contudo, saber apropriar-se e analisar os resultados das avaliações externas de maneira conjunta com docentes, gestores, especialistas e técnicos da educação ainda parece ser um desafio para seus atores. Cabe. Portanto, investigar, no contexto da EEJCFB, quais os desafios para a apropriação dos resultados das avaliações externas. Destarte, vale destacar o mapeamento apresentado no capítulo anterior em que descrevemos as ações de capacitação, orientação e suporte à apropriação dos resultados oferecidas por meio da plataforma do SIMAVE, além de revistas, formação e um conjunto de materiais disponibilizados pelo CAED - recursos tendentes a facilitar a experiência dos usuários e fazer chegar de forma eficaz, os resultados das avaliações nas instituições. Portanto, tendo em vista as dificuldades e possibilidades apontadas pelos autores, assim como, a relevância da capacitação para acesso e compreensão dessas informações, cabe verificar a perícia dos gestores e docentes da EEJCFB para acessar, compreender e explorar esses dados na plataforma e revistas; se, ou quando, os gestores, especialistas e professores da EEJCFB tiveram acesso a esses recursos e treinamentos; investigar como essa apropriação está sendo feita na escola em tela; bem como, a crença dessa comunidade escolar no potencial pedagógico desses resultados.

No contexto organizacional escolar, quanto ao impacto no uso de dados, Farrel (2015) aponta três condicionantes: o contexto da escola (relacionamento entre atores), recursos disponíveis (acesso) e o ciclo de uso dos dados (coleta, organização, análise, conhecimento, ação e retorno). Neste sentido, Wayman *et al*.

(2012) aponta a liderança do diretor, atitude dos atores frente aos dados e pelos sistemas de gestão. Vilardi e Paes de Carvalho (2019) reforçam a interferência do acesso à tecnologia (internet) e a importância do suporte técnico e apoio pedagógico e se juntam à Lasater (2019) *apud* Vilardi (2021) que afirma que os sistemas para uso de dados não contemplam as necessidades dos educadores; as autoras acrescentam que ferramentas, rotinas e políticas também não são customizadas para atender às necessidades da escola e seus atores. Acrescentam ainda que "o processo cíclico de investigação, analise e interpretação dos dados (apropriação) é influenciado pela maneira que os usuários percebem e constroem sentidos sobre os dados" (Vilardi, 2021, p. 30).

Diante disso, tendo em vista que o diretor é o principal agente responsável pela organização escolar, pela gestão da instituição e articulação de seus atores - enseja incluir-se neste contexto as dimensões apontados pelos pesquisadores (capital humano, tecnologias, ferramentas, processos e práticas) – a pesquisa em tela dá centralidade à investigação dos efeitos da liderança do diretor sobre aspectos do contexto organizacional da escola e sua influência na cultura do trabalho compartilhado para apropriação dos dados (LÜCK, 2004).

Até aqui retratou-se os efeitos da reforma gerencial focada em resultados, no contexto da gestão da rede pública e das escolas de Minas Gerais, bem como, nas avaliações e apropriação de seus resultados. Doravante abordaremos importantes aspectos relacionados à atuação, funções e o novo perfil requerido das lideranças educacionais, sobretudo, do diretor escolar no contexto de uma gestão democrática e participativa, numa liderança inspiradora que incentive o trabalho colaborativo entre os atores da escola e promova uma gestão eficaz - voltada para resultados de aprendizagem e qualidade da educação para todos, com equidade.

Nesse novo cenário de reformas gerenciais, pós redemocratização, as escolas e seus líderes passaram a ter maior autonomia e responsabilidade sobre a gerência dos processos administrativos e burocráticos e uma gama relevante de dados educacionais à disposição. Essa descentralização provocou uma sobrecarga de atividades, de controles burocráticos com fins regulatórios e monitoramento de resultados, sob responsabilidade do diretor, refletindo na necessidade de mudanças no seu perfil profissional.

> É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal (Lück, 2004, p. 32).

Apesar das diversas atribuições que compõem a rotina do diretor escolar, o novo modelo de gestão enfatiza a necessidade de alcançar resultados, o que pressupõe uma liderança eficaz, capaz de articular e organizar o trabalho pedagógico para garantir uma educação de qualidade. Vilardi (2021, p. 91) ressalta que o diretor, enquanto liderança escolar, exerce influência direta sobre as práticas pedagógicas, o clima escolar e, consequentemente, sobre a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a autora destaca que as pesquisas sobre eficácia escolar evidenciam o papel do gestor enquanto liderança na promoção de melhores desempenhos dos alunos e na utilização dos dados como ferramentas para uma liderança eficaz (Vilardi, 2021, p. 21).

> O uso de dados para tomada de decisão e a liderança do diretor andam juntas e têm sido cada vez mais fomentados no contexto de políticas públicas de responsabilização, dada a quantidade de dados disponíveis para as escolas (Halverson, 2014 e Schildkamp, 2020 *apud* Vilardi, 2021, p. 91).

Vilardi (2021, p. 26) também verificou a partir de pesquisas nacionais e internacionais (Wayman *et al*., 2012; Supovitz *et al*., 2012; Park & Guerra, 2013; Farrell, 2015; Roegman *et al*., 2017; Leithwood *et al*., 2019 *apud* Vilardi, 2021 p. 26), que a cultura do uso de dados educacionais na gestão pedagógica da escola e o engajamento do corpo docente neste processo, depende primordialmente de uma liderança escolar (diretor) que conheça, use e apresente os dados para serem discutidos com os profissionais da escola. Diversos pesquisadores internacionais (Wayman *et al*., 2012; Supovitz *et al*., 2012; Park & Guerra, 2013; Farrell, 2015; Roegman *et al*., 2017; Leithwood *et al*., 2019 *apud* Vilardi, 2019, p. 26) ratificam a tese do gestor escolar como liderança e ator chave neste processo, na medida em que ele é o responsável legal pelas diversas instâncias na escola, elo de ligação entre Secretaria de Educação e escola e foco das políticas públicas para uso de dados (Sousa & Oliveira, 2010; Ribeiro & Gusmão, 2010; Paes de Carvalho *et al*.,

2011; Martins & Sousa, 2012; Rosistolato & Viana, 2014; Freitas & Ovando, 2015; Cerdeira *et al*., 2017.

O gestor escolar na rede de educação mineira assume, por força de norma, múltiplas funções de organização, articulação e comando na escola e, portanto, é concebido como líder na instituição. A conceituação de liderança, todavia, constitui um desafio, considerando a complexidade de sentidos que o termo envolve, sobretudo, dada as subjetividades dos seguidores em reconhece-lo como do líder. Assim, neste estudo, optou-se por adotar o conceito de liderança na escola como sendo: “trabalho de mobilizar pessoas e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola” (Leithwood, 2009, p. 20, *apud* Vilardi, 2021. p. 93) na perspectiva deste pesquisador de reconhecimento internacional e uma das referências mais citadas sobre este tema.

Silva (2020) afirma, com base nos estudos promovidos nas últimas décadas, que grande parte das características centrais na promoção de escolas eficazes, envolvem direta ou indiretamente a figura do diretor escolar. Neste sentido, a autora apresenta uma síntese dos estudos de diversos autores abordando a eficácia escolar e a liderança do diretor. Esses autores ressaltam a importância da liderança do diretor na aprendizagem dos estudantes, dentre os quais: Reynolds e Teddlie (2000), Mortimore (1988) e Sammons *et al*., (1994).

Em seus referenciais teóricos Silva, (2020, p. 152), adota o conceito de eficácia escolar como a capacidade das organizações escolares de gerarem bons resultados de aprendizagem nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisadora afirma haver amplo consenso quanto à características comuns de escolas pesquisadas com bons resultados de aprendizagem, dentre os quais destaca a liderança eficaz, um corpo docente treinado e disposto a ensinar, o foco na aprendizagem e altas expectativas acadêmicas em relação aos alunos, uma cultura escolar positiva, responsabilidades compartilhadas entre diretor, docentes e discentes, monitoramento do progresso da aprendizagem dos alunos e envolvimento dos familiares na rotina de estudos dos alunos (Reynolds; Teddlie, 2000, *apud* Silva, 2020, p. 14). Todavia Silva (2020) destaca que de acordo com Chubb & Moe, as escolas possuem autonomia relativa, limitada por instituições reguladoras. Neste sentido, afirma que quanto mais centralizadas forem as estruturas burocráticas de

controle das operações da escola, menor será sua eficácia em quatro dimensões: objetivos, equipe, liderança e práticas pedagógicas (Chubb & Moe, 1990, *apud* Silva, 2020). Assim, esta pesquisa examinará, no contexto da escola EEJCFB, aspectos relacionados à influência da liderança do diretor na eficácia escolar, na organização escolar das práticas pedagógicas e na cultura de apropriação e uso de dados escolares para gestão pedagógica, numa perspectiva colaborativa de melhorias contínuas com base em evidencias.

3.2. PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS

Nesta seção, descreve-se o percurso metodológico contemplado na elaboração desta pesquisa para guiar a investigação e as análises dos dados. São apresentadas a justificativa da metodologia adotada, tendo em vista as características e finalidades do estudo; as estratégias e os instrumentos utilizados para coleta de dados, consoante às finalidades e métodos; bem como, os atores voluntariamente implicados.

O problema de pesquisa direcionou a revisão teórica, bem como o estudo empírico. No enquadramento teórico abordamos a gestão escolar eficaz, em particular a pedagógica, e o papel da liderança escolar (diretor), bem como, a apropriação e o uso de dados educacionais, notadamente, das avaliações externas. Esses conceitos/eixos teóricos foram desenvolvidos na perspectiva de seus respectivos autores, referenciais nos quais nos apoiamos, para subsidiar a elaboração dos instrumentos de pesquisa e as análises dos resultados. A base teórica abrange, dentre outros, trabalhos dos pesquisadores: Lück (2004 e 2009), Damiani (2008), Sousa e Oliveira (2010), Tavares (2013), Sales (2013), Vilardi (2018), Boudett (2020), Silva (2020). Ademais, descreve-se a metodologia *Data Wise*, um guia para a sistematização do uso colaborativo de evidencias na educação para melhoria contínua dos resultados educacionais.

Dado que o objetivo geral desta pesquisa, consiste em investigar como a EEJCFB, na percepção de seus gestores, especialistas e professores, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), do Sistema Mineiro de Avaliação e

Equidade da Educação Pública (SIMAVE), realizar-se-á um estudo de caso, empírico, com abordagem qualitativa, de natureza aplicada[11] ao contexto dessa escola pública de ensino básico da rede mineira de educação a qual tem apresentado, de forma recorrente, resultados insatisfatórios nas avaliações externas, mormente, as avaliações do ensino médio de matemática. A seção 2 da pesquisa em tela descreve detalhadamente a caracterização da escola, contexto e evidências. Os resultados do estudo serão objetos de análise/comparação *vis a vis* o aporte teórico levantado nos trabalhos dos investigadores citados. O recorte temporal da pesquisa foi limitado até 2019 para apartar os efeitos das adaptações as quais o sistema de educação no Brasil, foi submetido no período da pandemia da Covid-19. Conforme nota técnica emitida pelo INEP (2021) o uso dos dados das avaliações de 2021 tem restrições para efeito de evolução comparativa e, portanto, requer cautela para uso. Em 2020 e 2021 as aulas presenciais foram suspensas, dando lugar às aulas remotas, com impactos regionais heterógenos significativos; foi definida a adoção de um *continuum curricular* de aprovação que provocou a elevação atípica das taxas de aprovação; foram propostos ajustes na matriz curricular para as avaliações de 2021, dentre outros (Brasil, 2021).

A opção pelo estudo de caso como procedimento de pesquisa baseia-se no fato do CAEd/UFJF, dadas as características de pesquisa social em gestão e avaliação da educação do seu mestrado profissional, estabelecer o estudo de caso (de gestão) como padrão. O estudo de caso como abordagem metodológica "constitui um método de pesquisa de um fenómeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade" (Coimbra e Martins, 2013, p. 32). Essa visão se alinha ao enquadramento conceitual dado por Alves-Mazzotti[12] (2006) que considera o estudo de caso como uma investigação aprofundada e contextualizada de um

---

11 Segundo Thiollent (2009, p.36) "A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções". O Manual Frascati, da OECD (2002) aponta a pesquisa aplicada como uma investigação que objetiva a aquisição de novos conhecimentos, com objetivos práticos.

12 O enquadramento conceitual dado por Alves-Mazzotti (2006) interliga, como bases conceituais, o construtivismo social de Stake (2009) e o pós-positivismo de Yin (2001). Em linhas gerais, na perspectiva do construtivismo social, o autor conceitua o estudo de caso como uma abordagem metodológica que permite análise aprofundada dos aspectos de um fenômeno/situação problema (o caso) (Stake, 2009, p. 33); de modo semelhante, o autor pós-positivista caracteriza o estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]" (Yin, 2001, p. 32).

fenômeno social complexo para capturar características holísticas de eventos da vida (Alves-Mazzotti, 2006 *apud* Coimbra e Martins, 2013, p. 32). Segundo Yin (2001), o estudo de caso surge da necessidade de se compreender fenômenos sociais complexos e permite uma investigação e por meio de uma investigação empírica estuda um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (Yin, 2011 *apud* Coimbra e Martins, 2013, p. 32-35).

> Na atualidade, o estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, utilizada com frequência em pesquisa educacional [...]. A opção pelo paradigma qualitativo, no campo das Ciências Sociais, deve-se à complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos sociais, em cuja compreensão se cruzam percepções, comportamentos e atitudes, em inter-relação sujeito-objeto. A intencionalidade de investigar uma realidade [...] das interações sociais, torna preferencial o estudo de caso para a pesquisa de práticas e comportamentos, em comunidade educativa. A finalidade é a compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissémica, do objeto de estudo, numa perspectiva de desocultação e descoberta (Coimbra e Martins, p. 32).

Coimbra e Martins (2013, p. 42) apontam o fato da amostra estar circunscrita como uma limitação do estudo de caso, o que inviabiliza a generalização dos resultados, a não ser por aproximação fundamentada a contextos semelhantes. Contudo, ressaltam que apesar desta limitação, o estudo de caso pode contribuir para a construção de conhecimento útil em contextos similares.

A motivação para realização deste estudo de caso, tem origem no desconforto deste professor pesquisador que leciona matemática na EEJCFB ao identificar que apesar dos esforços individuais e localizados, não necessariamente pactuados, de gestores e docentes, a proficiência dos alunos do 3º ano do ensino médio dessa escola nas avaliações externas de matemática (SAEB/SIMAVE), encontra-se estagnada em níveis baixos com praticamente o total dos alunos abaixo do nível recomendado, conforme demonstrado no capítulo anterior. A justificativa apressada desse resultado tende a recair exclusivamente nos indicadores de contexto (extraescolares) socioeconômico (INSE) e seus desdobramentos posto que a EEJCFB se localiza em região periférica e, por consequência, a maioria de seu público discente apresenta vulnerabilidades socioeconômicas. Entretanto, pesquisas

tem declarado que fatores interescolares podem minimizar os efeitos perversos desses condicionantes contextuais. Sammons (1994) reconhece o peso do contexto socioeconômico e cultural familiar no desempenho acadêmico do estudante, todavia, aponta que alguns fatores intraescolares - liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, foco no ensino-aprendizagem, incentivo positivo, monitoramento de progresso, etc - podem minimizar o efeito da origem social e promover equidade (Sammons, 1994). Ressaltamos que não é propósito deste estudo examinar esses fatores individualmente, embora eles tenham sido arrolados no desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, a partir das evidências do baixo desempenho, recorrente, da EEJCFB, revelado no período de 2015 a 2019 na estagnação dos principais indicadores institucionais de qualidade da educação, IDEB e PROEB; atrelado à hipótese de subutilização e apropriação limitada dos resultados das avaliações externas do SIMAVE é que se aplica o caso de gestão em estudo. Assim, afim de identificar lacunas e propor melhorias no processo de apropriação das avaliações externas, tendo em vista que avanços nesse sentido possam contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações e da aprendizagem dos alunos, tomou-se como questão de pesquisa: “Quais os desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para melhorar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do Simave?”

O objetivo da pesquisa, portanto, consiste em investigar como a EEJCFB, na percepção de seus gestores, especialistas e professores, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Para consecução desse objetivo são encadeados os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da escola e o uso dos dados das avaliações externas; analisar a apropriação e uso desses resultados para aprimorar a gestão das avaliações; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir na evolução da apropriação e uso desses dados.

A metodologia e instrumentos para a pesquisa de campo foi elaborada pretendendo, basicamente, identificar junto a equipe docente (gestores e professores) da EEJCFB, quais os possíveis desafios para a apropriação e uso dos

resultados das avalições externas do SIMAVE; bem como, avaliar como se dá essa apropriação e em que medida ela está, ou não, efetivamente consolidada e sistematizada como atividade protocolar e prática regular na agenda e cultura de apropriação dos dados das avaliações externas na EEJCFB; e por fim, identificar se e como esses resultados interferem no planejamento das atividades de intervenção pedagógica. Para essa finalidade será desenvolvida uma pesquisa de natureza aplicada que se constitui num estudo de caso com abordagem qualitativa, uma vez que, como já mencionado, o estudo investiga aspectos subjetivos de um problema real num contexto específico de uma escola da rede pública de educação de Minas Gerais, em uma cidade do interior leste do Estado. A abordagem qualitativa torna possível a compreensão e aprofundamento dos conhecimentos sobre os diversos aspectos do contexto estudado e faculta ao pesquisador que interaja com seu objeto de pesquisa.

A pesquisa empírica se apoia nas evidências de fontes secundárias extraídas dos registros internos da EEJCFB, nos referenciais teóricos sobre liderança e gestão escolar colaborativa, em particular, a gestão pedagógica eficaz e nos aspectos relacionados à apropriação efetiva dos resultados das avaliações externas como subsídio para as intervenções pedagógicas. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica fornece dados atuais e relevantes, a partir da junção dos principais trabalhos relacionados ao tema (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158). Esse referencial orientou a elaboração dos instrumentos de pesquisa que guiaram o trabalho de campo, os quais consistem em roteiros de entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns profissionais da escola, bem como, o suporte teórico para análise dos dados e subsídio para o plano de ação educacional (PAE). Considerando que o foco desta pesquisa é investigar o processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do SIMAVE, o papel do especialista (pedagogo) assume centralidade nesse contexto. No entanto, a função do diretor como articulador da organização escolar também se destaca, sendo fundamental para a implementação de práticas voltadas à apropriação dos dados. Além disso, o professor de matemática, enquanto responsável direto pela prática pedagógica em sala de aula, desempenha um papel essencial na efetivação das ações baseadas nos resultados das avaliações. Assim, foram selecionados e participaram

voluntariamente das cinco entrevistas a diretora e uma vice-diretora representando a gestão maior da escola, uma especialista (pedagoga) que atualmente exerce a função de vice-diretora e duas professoras de matemática da EEJCFB. A seleção desses profissionais tem lastro na pertinência e relevância direta de suas atividades em relação aos objetivos desse estudo.

Silva (2020) identificou em seus estudos sobre liderança que a gestão pedagógica, no nível dos diretores, é a dimensão com maior efeito sobre a proficiência dos alunos. Segundo Pinto (2011, p. 151), “a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, é o núcleo das atividades escolares, ou seja, todas as atividades educativas que se desenvolvem dentro da escola”. “Ela consiste num instrumento de articulação e coordenação dos processos e das práticas educativas que envolve docentes e discentes numa perspectiva coletiva” (Araújo, 2019, p. 72). Os estudos de Leithwood (2009), Silva (2020), dentre outros, apontam que o professor e o diretor são os parâmetros escolares que mais influenciam os resultados de proficiência dos estudantes. Uma vez que o gestor escolar (diretor) representa a principal liderança na condução das atividades da instituição escolar e é o responsável formal pela disseminação das políticas públicas constituindo o elo formal entre a Secretaria de Educação/Superintendência e a escola, torna-se importante coletar sua percepção acerca da apropriação dos resultados das avaliações externas. O roteiro das entrevistas semiestruturadas aplicadas ao gestor escolar (diretor) e aos gestores auxiliares (vice-diretores), encontra-se disponível no Apêndice A - Roteiro de Entrevista com Gestores (diretores e vice-diretores).

Quanto aos demais sujeitos a serem entrevistados, a EEJCFB tem duas vice-diretoras: uma tem cargo de especialista e a outra de professora de história. Elas apoiam o diretor e, portanto, também são fontes a serem sondadas, uma vez que ocupam cargos de gestão escolar e estão a mais de 5 anos na EEJCFB. Vale ressaltar que a vice-diretora é pedagoga efetiva que trabalhava com o ensino médio no período do estudo. Das três pedagogas da escola, pretendia-se entrevistar apenas uma, a qual trabalha com o ensino médio. Dos cinco professores efetivos de matemática, dois não são elegíveis, eu, por ser o pesquisador e um segundo professor que ocupa cargo de vice direção em outra escola e que apesar de estar efetivo na EEJCFB, ele nunca lecionou na mesma, portanto, previa-se entrevistar

três professores de matemática. O roteiro das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos especialistas da educação (pedagogos) e aos professores de matemática, encontra-se disponível no Apêndice B - Roteiro de Entrevista com Especialistas e Professores.

Para aprofundar a análise da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com especialistas e professores da instituição. Esse instrumento metodológico permite captar percepções subjetivas, identificar padrões de práticas institucionais e revelar desafios e potencialidades na gestão pedagógica da escola.

Nos Quadros 8 e 9, são apresentadas as questões geradoras utilizadas nas entrevistas, acompanhadas de uma breve descrição do que se pretende captar com cada uma, bem como sua relação com os eixos teóricos da pesquisa ou, quando aplicável, com eixos emergentes identificados na investigação. Essa sistematização facilita a interpretação dos dados coletados e possibilita uma análise mais estruturada dos fatores que influenciam a apropriação e o uso dos dados educacionais na escola.

As entrevistas estavam previstas para ocorrerem durante o mês de abril de 2024, mediante aprovação/qualificação da pesquisa e liberação do comitê de ética do CAEd/UFJF. Todavia, devido a algumas interferências externas, as entrevistas foram realizadas três em meados de dezembro de 2024 e duas no início de janeiro de 2025, essas últimas com a diretora e vice-diretora.

Compete esclarecer alguns ajustes que se fizeram necessários na condução das entrevistas. O planejamento inicial da pesquisa previa a realização de sete entrevistas com diferentes integrantes da comunidade escolar da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB), sendo uma com a diretora, duas com as vice-diretoras, uma com uma pedagoga e três com professoras de matemática do terceiro ano do ensino médio. No entanto, devido a fatores institucionais e metodológicos, ajustes foram necessários para garantir a adequação da pesquisa, respeitando princípios éticos e considerando as condições vigentes na escola no momento da coleta de dados.

Quadro 8 - Estrutura analítica das questões da entrevista com a diretora e a vice-diretora e os eixos teóricos

Questão Geradora	O que pretende captar	Eixo Teórico ou Eixo Emergente
1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na carreira docente / gestora.	Identificar o perfil dos gestores, incluindo formação, experiência e tempo na escola, e compreender sua trajetória profissional, formação inicial e continuada, além de verificar possíveis lacunas formativas que possam impactar a gestão pedagógica.	Eixo Emergente: Perfil e Formação dos Gestores (Compreender como a trajetória profissional influencia a gestão escolar e a apropriação de resultados.)
2. Fale um pouco sobre sua rotina como gestor escolar (diretor).	Mapear a rotina administrativa e pedagógica do diretor, compreender as principais demandas da gestão e identificar o tempo dedicado às atividades de liderança e promoção do trabalho colaborativo, além de verificar se há espaços para análise coletiva dos resultados das avaliações.	Gestão e Liderança Escolar Como a liderança do gestor influencia a cultura escolar e a implementação de processos participativos para análise e apropriação dos dados.
3. Fale um pouco sobre sua gestão pedagógica.	Analisar como a gestão promove a apropriação dos resultados das avaliações externas e o impacto na construção de intervenções pedagógicas. Avaliar como a comunidade escolar participa do PPP e como as ações da gestão influenciam no desempenho acadêmico dos alunos.	Apropriação e uso de Resultados - Reflexões sobre como os gestores estruturam a apropriação dos resultados das avaliações externas e a tomada de decisão baseada em dados.
4. Fale um pouco sobre as avaliações externas e a apropriação dos resultados.	Identificar a percepção do gestor sobre a relevância das avaliações externas, sua apropriação e uso no planejamento pedagógico. Compreender como se dá a análise e se há planos estruturados de intervenção baseado nos dados.	Apropriação de Resultados - Relação entre cultura de dados e a implementação de estratégias pedagógicas baseadas em evidências.
5. Fale um pouco sobre como você exerce sua liderança.	Explorar o estilo de liderança adotado na escola, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e se há incentivo à gestão democrática e participativa na EEJCFB.	Gestão e Liderança Escolar - Reflexão sobre o papel da liderança na gestão pedagógica (uso de evidências).
6. Fale um pouco sobre sua percepção quanto ao trabalho colaborativo na EEJCFB.	Identificar se a liderança incentiva o trabalho colaborativo entre professores e especialistas para análise de dados e planejamento de ações pedagógicas. Verificar a presença de espaços e momentos formais para colaboração.	Trabalho Colaborativo - Importância das reflexões coletivas para uma apropriação mais efetiva dos resultados.
7. Gostaria de fazer algum comentário sobre algum assunto específico?	Permitir que o participante traga outros elementos relevantes à pesquisa, como desafios específicos da gestão, participação da comunidade escolar, dificuldades na apropriação dos dados ou qualquer outro aspecto relevante.	Eixo Emergente: Outras Percepções e Desafios da Gestão - Possíveis novas categorias emergentes a partir dos relatos dos gestores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base nos achados da pesquisa.

Quadro 9 - Estrutura analítica das questões da entrevista com a especialista e as professoras e os eixos teóricos

Questão Geradora	O que pretende captar	Eixo Teórico ou Eixo Emergente
1) Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na carreira como especialista.	Compreender o perfil profissional dos entrevistados, incluindo sua formação inicial e continuada, tempo de serviço e vínculo com a EEJCFB. Essas informações ajudam a contextualizar as percepções dos especialistas e professores sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas.	Eixo Emergente: Perfil Profissional - O perfil profissional pode influenciar a forma como o especialista interage com os dados educacionais e os processos de gestão escolar.
2) Fale um pouco sobre sua rotina como Especialista (pedagogo) ou professor.	Explora a dinâmica do trabalho diário dos especialistas e professores, incluindo sua participação em treinamentos, atividades pedagógicas e processos de reflexão coletiva sobre os resultados das avaliações externas. Permite avaliar o nível de capacitação docente e suporte institucional para a apropriação dos dados educacionais.	Apropriação de Resultados - A rotina dos profissionais pode influenciar sua capacidade de analisar e utilizar os dados das avaliações externas de forma sistemática e estruturada.
3) Fale um pouco sobre as avaliações externas e a apropriação dos resultados.	Analisa a percepção dos especialistas e professores sobre as avaliações externas, identificando como os dados são apropriados e utilizados na escola. Permite compreender se há reflexão coletiva, e se o planejamento de intervenções se baseia nos dados das avaliações externas.	Apropriação de Resultados - A efetividade da apropriação dos dados das avaliações externas e sua influência no planejamento pedagógico são centrais para este eixo.
4) Fale um pouco sobre a liderança do diretor.	Investiga a percepção dos participantes sobre o papel da liderança escolar na gestão pedagógica, no incentivo ao uso de dados educacionais e na promoção de um ambiente participativo e colaborativo.	Gestão e Liderança Escolar - A forma como a liderança escolar estimula a cultura de dados e promove o engajamento influencia a apropriação e uso dos resultados das avaliações.
5) Fale um pouco sobre sua percepção quanto ao trabalho colaborativo na EEJCFB.	Examina a cultura de trabalho colaborativo na escola, identificando se há incentivo da gestão para colaboração entre professores e especialistas na análise dos dados e na construção de intervenções pedagógicas.	Trabalho Colaborativo - A interação entre docentes e gestores para reflexão, a análise coletiva e uso dos dados das avaliações externas é fundamental para o aprimoramento pedagógico.
6) Gostaria de fazer algum comentário sobre algum assunto específico?	Permite que os entrevistados expressem percepções e reflexões adicionais, trazendo elementos não abordados nas perguntas anteriores. Pode revelar desafios ou oportunidades relevantes para a pesquisa.	Eixo Emergente: Percepções Gerais - Considera aspectos emergentes não previstos nas questões estruturadas do roteiro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base nos achados da pesquisa.

Em relação às professoras de matemática, a pesquisa previa inicialmente a participação de três docentes que lecionavam no terceiro ano do ensino médio. No entanto, uma das professoras previstas para a entrevista é cônjuge do pesquisador. Considerando princípios éticos de imparcialidade e a necessidade metodológica de distanciamento entre pesquisador e participantes, conforme orientam Lakatos e Marconi (2003), decidiu-se, antes mesmo de realizar o convite, que essa professora não seria incluída no grupo de participantes. Essa decisão visou evitar conflito de interesse e assegurar a validade dos resultados, garantindo que as percepções coletadas refletissem com maior fidelidade a realidade escolar. No entanto, essa professora e outra docente de matemática atuante em uma escola distinta foram consultadas previamente para testar os roteiros de entrevista. Esse procedimento teve o objetivo de avaliar a clareza e pertinência das questões formuladas, garantindo que os instrumentos de coleta estivessem alinhados com os objetivos da pesquisa e com a realidade profissional das professoras da EEJCFB.

Dessa forma, a pesquisa contou com cinco entrevistas realizadas com participantes do gênero feminino: uma com a diretora, uma com uma vice-diretora na função gerencial, uma com a vice-diretora entrevistada como pedagoga e duas com professoras de matemática do ensino médio. Os ajustes realizados não comprometeram a abrangência da pesquisa, mas, ao contrário, reforçaram sua validade metodológica ao assegurar que as participantes selecionadas possuíssem conhecimento e experiência suficientes para fornecer percepções representativas sobre os desafios da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas no contexto da EEJCFB.

Na seção seguinte, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo. Ela está dívida em duas subseções. A subseção 3.3.1 contextualiza o histórico da EEJCFB antes da intervenção institucional de 2010, período que marca a origem do modelo de gestão atualmente em vigor. Já a subseção 3.3.2 traz a análise dos dados coletados, estruturada a partir dos eixos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

3.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, são analisados os desafios da apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE no contexto da EEJCFB, a partir das percepções dos participantes da pesquisa. A análise será organizada em duas subseções: a primeira 3.3.1 contextualiza o histórico da escola e as circunstâncias que moldaram seu modelo de gestão, fornecendo um pano de fundo essencial para a compreensão do modelo de gestão e do processo decisório adotado na escola. Em seguida, na subseção 3.3.2, os resultados da pesquisa serão examinados à luz dos eixos teóricos da investigação: gestão e lideranças, Trabalho colaborativo e apropriação dos resultados das avaliações, articulando os achados empíricos com os referenciais que fundamentam esta dissertação. Dessa forma, busca-se compreender o processo de apropriação e uso das avaliações externas com a intensão de identificar os principais desafios para sua efetivação. Assim, verifica em que medida a apropriação dos dados das avaliações externas tem sido sistematizada e utilizada para diagnósticos pedagógicos e intervenções baseadas em evidências, visando à melhoria contínua da aprendizagem e ao aprimoramento dos resultados acadêmicos dos estudantes.

3.3.1. Contextualização histórica da EEJCFB: Origens do Modelo de Gestão e Tomada de Decisão

Para facilitar o entendimento das análises do estudo do caso de gestão em tela, são apresentadas características históricas do funcionamento e gestão da escola em 2010. Neste ano, a EEJCFB vivia um quadro caótico de ingovernabilidade marcado por indisciplina disseminada e alta rotatividade docente que inviabilizava a prática de um planejamento pedagógico estruturado – perda de controle institucional. Nessas condições, professores tinham dificuldade de exercer autoridade em sala, normas básicas de convivência eram sistematicamente desrespeitadas e a escola carecia de diretrizes de gestão e operacionalidade.

A ausência de uma governança eficaz contribuiu para a consolidação de um ambiente escolar caótico, comprometendo a implementação consistente de estratégias voltadas à aprendizagem. Nesse cenário, professores e alunos

enfrentavam adversidades que geravam desmotivação e elevado desgaste emocional, especialmente entre os docentes, que se viam sobrecarregados e desassistidos pela gestão. Esse contexto favorecia a rotatividade de profissionais por afastamento, remoções ou vínculos temporários impedindo a formação de uma equipe pedagógica estável e dificultando a continuidade dos processos educativos. Segundo Codo (1999) e Araújo (2003) apud Damiani (2008, p. 218), tais condições contribuem para o desenvolvimento de quadros de ansiedade e esgotamento entre docentes.

Além dos problemas disciplinares, faltava planejamento e gestão. As decisões eram fragmentadas, reativas e descoladas de diagnósticos baseados em evidências; não havia monitoramento de intervenções nem cultura de avaliação de resultados. Consequentemente, metas de médio e longo prazos para a aprendizagem não eram traçadas, gerando ações improvisadas e descontínuas.

Diante desse cenário, a Secretaria de Educação instituiu uma intervenção externa em 2010. A atual diretora integrou a equipe interventora, liderou o processo de reorganização, foi nomeada para o cargo naquele mesmo ano e, depois, eleita nos plebiscitos subsequentes; permanecendo na direção até hoje. A intervenção promoveu mudanças significativas restabelecendo regras e rotinas mínimas de funcionamento, redução da rotatividade docente e consolidação da governabilidade da escola. Todavia, exigiu um modelo de gestão centralizado e decisões intuitivas, com forte ênfase na gestão do controle disciplinar e em práticas assistencialistas. Embora tenha garantido ordem e estabilidade organizacional, esse modelo de gestão limita avanços para uma gestão mais democrática/coletiva das avaliações e intervenções pedagógicas, na medida em que restringe a colaboração docente e o tempo para formação continuada e apropriação sistemática dos resultados das avaliações externas.

Com a consolidação de regras claras e a fixação gradual de docentes efetivos, o contexto caótico foi superado; a última turma que vivenciou plenamente aquele ambiente concluiu o ensino médio em 2016. Hoje, a escola dispõe de melhores condições para evoluir: migrar de uma gestão centralizadora-reativa, centrada na solução imediata de problemas (“apaga-incêndio”), para uma governança participativa e orientada por dados. Isso implica substituir decisões

intuitivas por processos coletivos de análise dos resultados do SIMAVE, definição de metas e monitoramento de ações, envolvendo professores, pedagogos e especialistas.

Em síntese, após quinze anos de estabilidade relativa, o desafio atual é ressignificar o modelo instaurado em 2010 equilibrando foco no acolhimento e rigor acadêmico, institucionalizando uma cultura de planejamento estratégico colaborativo, sustentada por evidências empíricas, capaz de aprimorar os processos pedagógicos da EEJCFB e impulsionar os resultados de aprendizagem - um novo olhar sobre a gestão e os processos internos. Cabe à liderança reconhecer essa oportunidade e engajar a comunidade escolar na construção desse avanço.

Na próxima seção, serão examinadas as percepções dos participantes da pesquisa em diálogo com a literatura, destacando os principais desafios na apropriação dos resultados das avaliações externas. A análise visa identificar os obstáculos que dificultam esse processo e como os dados são aplicados nas intervenções pedagógicas de modo a embasar encaminhamentos que promovam uma cultura escolar orientada por evidências e voltada para a melhoria contínua da aprendizagem.

3.3.2. Análise dos resultados a luz dos referenciais teóricos

Nesta subseção, são analisadas as percepções dos participantes à luz dos referenciais teóricos, destacando os avanços e os desafios persistentes, de modo a embasar possíveis encaminhamentos que favoreçam uma cultura organizacional orientada por dados e a melhoria contínua da aprendizagem. Essa análise dos resultados da pesquisa possibilita uma compreensão estruturada e mais consistente dos desafios e potencialidades da EEJCFB quanto à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas. Com base nos referenciais de Gestão e Liderança Escolar (Libâneo, 2004; Lück, 2009; Vilardi, 2021), Trabalho Colaborativo (Damiani, 2008; 2020 Boudett *et al*.) e Apropriação de Resultados (Machado, 2012; Machado e Pereira, 2020; Vilardi, 2021), os dados coletados evidenciam aspectos

estruturais, culturais e gerenciais que impactam a efetividade das práticas avaliativas e pedagógicas na escola.

A crescente demanda por melhoria da qualidade da educação pública brasileira tem destacado o potencial das avaliações externas como ferramenta de diagnóstico e planejamento pedagógico. Contudo, em muitas escolas, os dados resultantes dessas avaliações acabam subutilizados ou restritos a consultas pontuais, sem gerar intervenções pedagógicas sistemáticas que contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade é corroborada pelos apontamentos de Vilardi (2021, p.24), ao afirmar que

> [...] boa parte das discussões nacionais apontavam que as práticas de uso dos dados das avaliações externas tendem a se limitar à consulta ao sistema de informação onde os dados estão disponíveis sem, de fato, gerar ações de cunho pedagógico no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, analisamos os desafios da EEJCFB na apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, com ênfase na identificação de lacunas que dificultam a conversão desses dados em diagnósticos consistentes e intervenções pedagógicas eficazes. O estudo reconhece o papel estratégico da gestão e da liderança escolar no processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas. Isso inclui a organização da escola voltada para promover reflexões coletivas fundamentadas em evidências, oferecer suporte contínuo à análise e utilização dos dados, e articular a atuação de gestores, especialistas e professores no planejamento e implementação das intervenções pedagógicas. Além disso, destaca a importância do trabalho colaborativo como fator essencial para ampliar e aprofundar a interpretação dos dados, fomentar o comprometimento coletivo e garantir que a apropriação dos resultados das avaliações se traduza em ações pedagógicas estruturadas e eficazes.

> O papel do gestor no cenário educacional é de grande relevância, tendo em vista que ele é o ator responsável por divulgar os resultados na escola e, dessa forma, motivar toda a equipe, em especial o professor, a analisar e elaborar intervenções para solucionar as dificuldades encontradas no processo (Lück, 2011, p.269).

O estudo parte do pressuposto de que a apropriação diagnóstica a partir de uma reflexão coletiva-colaborativa, ampliada e aprofundada, baseada em dados, é fundamental para embasar intervenções mais assertivas. Tais práticas tendem a se consolidar quando há uma cultura de colaboração e corresponsabilidade, ancorada em uma liderança que promova o uso sistemático dos dados, o trabalho colaborativo, agenda e equipe de monitoramento das avaliações e intervenções. Assim, a questão de pesquisa se estrutura em torno de como esses eixos - apropriação de resultados, trabalho colaborativo e gestão/liderança - se articulam na escola, influenciando a qualidade e consistência das intervenções pedagógicas.

> [...] cabe ao gestor influenciar o professor a se apropriar dos resultados. É preciso, portanto, disponibilizar tempo e espaço para que os dados das avaliações cheguem até o docente, e para incentivá-lo a utilizá-los com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, o gestor deve acompanhar o processo durante o ano, apoiando o professor nas dificuldades e subsidiando o trabalho pedagógico (Lück, 2011, p.269).

Neste sentido, o roteiro das entrevistas para coleta de dados inicia com duas questões relativas à trajetória profissional dos entrevistados e à rotina de trabalho dos participantes e suas funções na escola. O objetivo é compreender como aspectos da formação inicial e continuada influenciam as práticas cotidianas e, em especial, os processos de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas. A análise desses fatores busca contextualizar as percepções dos participantes sobre os procedimentos em estudo, permitindo identificar lacunas formativas, estratégias adotadas e barreiras institucionais com potencial para impactarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências. Os Quadros 8 e 9, apresentados na seção anterior, sintetizam a estrutura analítica das entrevistas, organizando as respostas dos participantes conforme os eixos teóricos da pesquisa e destacando as relações entre formação, rotina profissional e o uso de dados para a gestão pedagógica.

Nessa perspectiva, iniciamos nossa discussão por apresentar o perfil profissional dos cinco participantes da pesquisa que gentilmente concederam as entrevistas contribuindo para continuidade deste estudo. O Quadro 10 resume características profissionais dos participantes, bem como, a duração das entrevistas.

Quadro 10 - Perfil profissional dos participantes das entrevistas

Entrevistado	Função do Entrevistado	Natureza do Cargo	Formação	Tempo na escola	Duração entrevista
P1	Professor de Educação Básica Matemática	Efetivo	Lic. Matemática	Quase 9 anos	01:21:16
P2	Professora de Educação Básica Matemática	Efetivo	Lic. Matemática	Quase 10 anos	00:57:56
E1	Especialista em Educação Básica e Vice-Diretora	Efetivo	Pedagogia	Quase 6 anos Vice-diretora a partir de 2022	01:21:39
V1	Professora de Educação Básica História e Vice diretora	Efetivo	Lic. História e sociologia, pós-graduada em educação inclusiva, História da teologia, História afro e segurança do trabalho	Quase 18 anos Vice-diretora a partir de 2022	02:44:37
D1	Diretora	Efetivo	Magistério, Educação Física, Educação Especial, e pós-graduações em Gestão de Sistemas, Gestão Escolar	Quase 15 anos (na educação desde 1986)	02:17:06

Fonte: Produzido pelo autor com base nas entrevistas (2025).

As entrevistas revelam características profissionais comuns entre os participantes, como a estabilidade no cargo, com contratos efetivos, e a longa permanência na EEJCFB, superior a cinco anos. As professoras de matemática possuem quase dez anos de atuação na escola, enquanto a especialista está há quase seis anos na instituição, exercendo o cargo de vice-diretora desde 2022. A outra vice-diretora integra a EEJCFB desde 2009, assumindo sua atual função também a partir de 2022. Já a diretora, cuja trajetória consolidada na instituição reforça sua posição de liderança, complementa esse perfil de profissionais experientes. Iniciou sua carreira na educação na alfabetização no ensino fundamental anos iniciais passando por todos os demais níveis inclusive a EJA e Educação de Idosos. Teve experiência como vice-diretora em escola municipal, Analista Educacional na SRE-MG e Chefe de Divisão Pedagógica, além disso, foi protagonista na intervenção na EEJCFB em 2010 e premiada em 2017 pelo projeto “QBOMLê” - aplicação de ferramentas de gestão à educação: MASP-PDCA, dentre outros reconhecimentos. Esse histórico fortalece a relevância das percepções coletadas, conferindo maior profundidade à análise do caso e garantindo que suas experiências contribuam de forma qualificada para a compreensão do processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB.

Durante a análise das entrevistas, ainda que não fosse o foco principal da pesquisa, observou-se que as falas de P2 e E1 indicam alguma familiaridade com o sistema Simave, sugerindo que suas considerações não se baseiam em suposições, mas em experiências concretas. P2, por exemplo, descreve o processo de navegação no Sistema Simave: “Eu tenho que clicar ali na parte, voltar lá para poder ler, eu não consigo ler diretamente. ” De forma semelhante, E1 detalha: “Tem um lugar que você clica que tem um código, nesse código vai mostrar o que é a habilidade, o que é o descritor que tem que ser consolidado. ” No entanto, a ausência de menções explícitas ao uso do sistema por outras entrevistadas não implica necessariamente o desconhecimento da ferramenta, tão pouco evidencia proficiência consolidada no uso dos resultados ou na navegação pelo sistema. As falas, portanto, refletem experiências práticas que oferecem um panorama mais fiel da apropriação e uso dos dados no contexto da EEJCFB.

A trajetória profissional dos docentes e gestores da EEJCFB influencia diretamente a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas. Conforme destacado por Lück (2009), a experiência acumulada no contexto escolar não apenas molda práticas pedagógicas, mas também define a forma como os profissionais se envolvem com processos de análise de dados e intervenção. No caso da EEJCFB, as professoras entrevistadas, ambas com quase dez anos de atuação na instituição, demonstraram conhecimento importante da dinâmica escolar e da comunidade atendida. No entanto, essa experiência parece não ter se traduzido em práticas consolidadas de apropriação de resultados, sugerindo a necessidade de formação para o uso de dados educacionais. A declaração da ausência de capacitação formal para análise e uso dos resultados das avaliações externas foi um ponto recorrente nas entrevistas. A professora P2, por exemplo, destacou a falta de preparo durante sua formação inicial: "Eu soube dessas provas das avaliações externas quando comecei a trabalhar. Até então, quando eu fiz a faculdade, nunca se falou nisso, nunca tive preparo nenhum, nunca tive curso nenhum. ” A professora P2 quando perguntada se deveria ter capacitação ela afirmou “Deveria ter sim, para os professores estarem mais alinhados e entender até melhor mesmo o que precisa ser feito, entendeu? “. Esses relatos revelam a carência de formação inicial, mas também a ausência de iniciativas institucionais consistentes que promovam o desenvolvimento dessas competências no cotidiano escolar.

Por outro lado, a especialista E1 compartilhou uma experiência diferente, apontando que, embora tenha sentido falta de capacitação durante a graduação em Pedagogia, o Estado oferece cursos específicos para gestores e especialistas sobre avaliações externas e apropriação de resultados. Ela afirmou já ter participado de treinamentos, mas ressaltou que “a apropriação é muito mais do que falar do processo”, sugerindo que os cursos oferecidos podem ser insuficientes para promover uma apropriação profunda e eficaz dos dados. Amaro, 2013; Gonçalves e Brito (2015) *apud* Machado e Pereira (2020, p.13) afirmam que “As equipes escolares, inclusive as secretarias, têm dificuldades de compreensão e apropriação dos resultados das avaliações em larga escala.” Essa constatação reforça a necessidade de programas de formação contínua que não apenas abordem a interpretação dos resultados, mas também sua aplicação prática no planejamento

pedagógico e nas intervenções escolares. Essa lacuna de formação, tanto inicial quanto continuada, compromete a capacidade dos docentes e gestores de transformar os dados das avaliações externas em diagnósticos pedagógicos eficazes, impactando diretamente o potencial das intervenções voltadas para a melhoria da aprendizagem.

A rotina na EEJCFB também reflete desafios estruturais e culturais que impactam a apropriação dos resultados. A sobrecarga de atividades e a falta de espaços formais para discussões coletivas emergem como barreiras significativas. Embora as entrevistas revelem um corpo docente engajado, a gestão centralizada e a ausência de processos colaborativos estruturados limitam a participação ativa dos professores na tomada de decisões pedagógicas.

> Para que os professores resignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121, *apud* DAMIANI, 2008).

O trabalho colaborativo e a análise conjunta de dados são fundamentais para a construção de diagnósticos precisos e intervenções pedagógicas eficazes. No entanto, na EEJCFB, as decisões relacionadas ao uso de dados são centralizadas na equipe gestora, o que gera uma sensação de distanciamento entre os professores e os processos decisórios. Uma das entrevistadas expressou essa limitação de forma clara: "Os professores não são ouvidos. A gente cumpre o que vem de cima, mas não participa das decisões." Essa falta de participação ativa compromete o comprometimento e a corresponsabilidade dos docentes na implementação de intervenções pedagógicas baseadas em evidências.

Por outro lado, a estabilidade do corpo docente e a reconhecida dedicação da equipe gestora criam um ambiente propício para mudanças significativas no processo de apropriação dos resultados. A diretora tem formação ampla em

educação e 29 anos de experiência e a vice-diretora, com 17 anos de atuação na EEJCFB, portanto, possuem uma base sólida para promover uma gestão mais democrática e participativa. A autoridade da diretora é amplamente reconhecida pela comunidade escolar, enquanto o corpo docente se destaca pela qualidade e engajamento. Além disso, o restabelecimento da governabilidade e da disciplina na escola cria um ambiente promissor para a priorização gradual da linha pedagógica voltada para o desempenho acadêmico, buscando equilibrar com o assistencialismo e o acolhimento, características demandadas pela comunidade local. No entanto, como aponta Vilardi (2021), “O uso de dados pelos gestores escolares ainda é um desafio.”. Portanto, a eficácia dessas mudanças depende da criação de uma cultura escolar que valorize o uso de dados e o trabalho colaborativo. Assim, a superação dos desafios identificados na EEJCFB requer a capacitação dos docentes para o uso de dados e o fortalecimento de práticas coletivas que promovam o trabalho colaborativo.

Na percepção das professoras, o modelo de gestão da EEJCFB é centralizado, e a tomada de decisão não demonstra, necessariamente, ser baseada em evidências objetivas. A fala da professora P1 deixa evidente esta percepção.

> Centralizada, é. Eu acho que a liderança dessa escola deveria ser mais participativa. Participativa, que eu falo, todo mundo participar. Ouvir mais. Não as coisas virem de cima para baixo. Tem que ser construída junto. [...]. Exatamente, já vem de cima para baixo, você vai resolver isso e não é discutido. Gente, qual é seu anseio ali? Você na matemática, você no português, o que precisa? Não! Vem de cima para baixo e vamos fazer. E o que acontece? Nós, às vezes, com essa carga horária exaustiva, você não quer enfrentamento, você acaba ali fazendo o que te mandam fazer sem questionar. E isso aí está tudo errado, tanto lá quanto cá. (Professora P1, 2024).

A professora P2 reforça essa percepção ao afirmar “Acho que a gestão não é colaborativa. As decisões são tomadas acima dela. Ela simplesmente compartilha. ” (Professora P2, 2024).

Por outro lado, a especialista E1 considera que a gestão da escola é aberta, declarando o seguinte:

> A minha percepção é que é aberto para todos participarem, mas, a maioria se omite. É assim, eu vejo que quando ela coloca, ela quer a opinião, ela quer que vocês tragam, ela quer que vocês falem. (Especialista E1, 2024)

No entanto, Especialista E1 também justifica que as decisões são mais centralizadas devido à complexidade e agilidade exigidas na gestão escolar.

> Quando a gente abre... como é que eu posso dizer? Muita gente para dar opinião não sai do papel. Porque aí um vai falar uma coisa, o outro vai falar outra, então acaba sendo um pouco central. Até porque nós já avaliamos que abrir demais não chega a lugar nenhum (Especialista E1, 2024).

A vice-diretora reforça a participação formal do colegiado, afirmando o seguinte:

> Tem a participação ativa e efetiva do colegiado, que é composto por representantes tanto dos professores como da comunidade escolar, e é um órgão capaz de tomadas de decisões (Vice-Diretora V1, 2025).

Contudo, sobre a base das decisões, ela reconhece que há uma forte influência da experiência acumulada na escola.

> Não precisa nem estar muito tempo aqui para perceber que certas coisas aqui acontecem de formas diferentes de uma escola, vamos dizer, mais centralizada. Então, assim, o experiencial faz parte da rotina, isso aí é com certeza (Vice-Diretora V1, 2025).

A diretora esclareceu que o modelo de gestão centralizada surgiu da necessidade de reestabelecer a ordem durante a intervenção institucional de 2010. No entanto, ela reconhece que o contexto atual permite maior abertura para práticas participativas.

> Acho que é meio a meio, porque no início, quando as coisas estavam muito desorganizadas, era mais centralizado. No sentido de quê? Eu sou o capitão do barco. O leme está na minha mão. Eu tenho que saber para onde eu vou e motivar os demais a canalizarem a energia para aquela meta. Porque a primeira meta [...] aqui era a Escola João Cota irá funcionar como toda a escola de Minas Gerais. [...]. Então, isso como era tudo muito desorganizado e tinha muito chefe, muito cacique para pouco índio, então o modelo de gestão foi mais centralizado (Diretora D1, 2025).

Ela finaliza destacando que está em processo de descentralização da gestão: “Porque eu sou muito aberta a opiniões. Gosto de opinião [...] Então, de um tempo para cá, eu tenho observado isso, que aí eu preciso descentralizar mais. ” (Diretora D1, 2025). Portanto, ficou claro nas palavras da própria diretora que o modelo de gestão é centralizado, herança da intervenção de 2010. Quanto a tomada de decisão, a maioria das falas apontam para a prevalência de ações baseadas na experiência. Portanto, gestão centralizada e predomínio de decisões intuitivas. Segundo Souza (2009), a gestão escolar democrática é um processo político sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na e sobre a escola (p. 136) - o que envolve a identificação, discussão, reflexão e tomada de decisões para superação dos problemas escolares e, portanto, participação e aprendizados coletivos.

A predominância da gestão centralizada e das decisões baseadas na experiência acumulada limita a apropriação dos resultados das avaliações externas de forma sistemática e baseada em evidências. A liderança escolar deve promover práticas democráticas participativas e baseadas em dados para efetivar mudanças pedagógicas significativas. A gestão centralizadora, embora eficiente em contextos de crise, pode restringir a participação dos docentes nos processos decisórios, o que enfraquece o compromisso coletivo e a corresponsabilização pelos resultados educacionais.

A liderança deve integrar o uso de dados às práticas colaborativas para garantir que as decisões pedagógicas estejam alinhadas com as necessidades reais dos alunos. A ausência dessa integração na EEJCFB é perceptível nas falas das professoras, que apontam a falta de participação ativa como um obstáculo para a apropriação eficaz dos resultados das avaliações externas.

Além disso, a dependência de decisões intuitivas pode levar a ações desarticuladas com as evidências educacionais, prejudicando a eficácia das intervenções pedagógicas. A gestão baseada em evidências requer não apenas o acesso a dados, mas também o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a análise crítica e o uso sistemático dessas informações para planejar ações

pedagógicas consistentes. Portanto, a EEJCFB enfrenta o desafio de transitar de um modelo de gestão centralizado para uma liderança mais democrática participativa e baseada em evidências, onde a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas sejam incorporados como parte integrante da rotina escolar. Esse processo requer não apenas mudanças estruturais, mas também o fortalecimento do trabalho colaborativo entre gestores, especialistas e professores, promovendo uma cultura de monitoramento contínuo e tomada de decisões baseada em dados.

A apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas são processos essenciais para a formulação de diagnósticos educacionais precisos e para o planejamento de intervenções pedagógicas eficazes. No contexto da EEJCFB, a análise desse processo revela desafios estruturais e culturais que limitam a utilização sistemática dos dados, comprometendo o desenvolvimento de ações pedagógicas embasadas em evidências. Esta seção examina como os dados das avaliações externas são apropriados pelos gestores, especialistas e professores, destacando os desafios e oportunidades para a efetivação de uma cultura de uso dos dados educacionais.

A literatura enfatiza que a apropriação eficaz dos resultados exige um processo estruturado de análise e interpretação, no qual os profissionais da escola compreendam o significado dos dados e saibam traduzi-los em ações pedagógicas direcionadas. No entanto, os achados da pesquisa indicam que, na EEJCFB, o uso de dados ainda se restringe predominantemente à consulta ao sistema, sem promover reflexões profundas e coletivas que subsidiem práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos. Diagnósticos educacionais assertivos dependem da capacidade de analisar criticamente os dados e utilizá-los como base para o aprimoramento contínuo da aprendizagem.

A análise das entrevistas com os profissionais da escola revela que não há um protocolo formalizado para a apropriação dos resultados das avaliações externas. Os professores acessam os dados individualmente e de maneira esporádica, sem uma orientação coletiva para análise aprofundada. Esse padrão de uso fragmentado está alinhado às constatações de Vilardi (2021, p. 24), que afirma que "[...] as práticas de uso dos dados das avaliações externas tendem a se limitar à

consulta ao sistema de informação onde os dados estão disponíveis, sem, de fato, gerar ações de cunho pedagógico no ambiente escolar".

Além disso, a ausência de uma equipe de avaliação e de uma agenda sistemática para análise dos dados contribui para a descontinuidade das reflexões pedagógicas. O planejamento pedagógico, em grande parte, ocorre de forma intuitiva e reativa, sem base concreta nos diagnósticos extraídos dos resultados. Essa abordagem reflete um modelo de gestão fortemente centralizado, no qual as decisões pedagógicas são tomadas sem ampla participação docente, restringindo o potencial das avaliações externas como ferramenta diagnóstica para a aprendizagem. “Ao longo das últimas três décadas, 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. ” (SIMAVE, 2019a).

Outro desafio identificado refere-se à desconexão entre o diagnóstico educacional e as intervenções pedagógicas. Para que os resultados das avaliações externas possam gerar impactos efetivos no ensino, é fundamental que as evidências diagnósticas sejam utilizadas para embasar ações corretivas e preventivas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na EEJCFB, essa relação não se estabelece de forma sistemática.

As entrevistas revelam que, embora a comunidade escolar da EEJCFB reconheça a importância das avaliações externas, muitos professores ainda não se sentem preparados para interpretar os dados de forma aprofundada e utilizá-los como subsídio para o planejamento pedagógico. Essa limitação está associada à ausência de formação continuada específica em análise e uso de dados educacionais, um problema agravado pela alta rotatividade dos pedagogos, que compromete a oferta de suporte institucional estável aos docentes. Além disso, a escola carece de protocolos sistemáticos para orientar a análise dos dados, o que resulta em práticas fragmentadas e pouco eficazes na apropriação dos resultados como ferramenta diagnóstica.

O Quadro 11 relaciona os principais desafios emergentes desse estudo.

Quadro 11 - Principais desafios diagnosticados nas análises da apropriação e uso das avaliações externas na EEJCFB

Desafio	Descrição	Justificativa
Apropriação de resultados incipiente e individualizada	Os dados das avaliações externas são consultados superficialmente e de forma isolada pelos professores.	Melhorar a forma como os resultados são apropriados impacta diretamente a análise diagnóstica e nas intervenções pedagógicas.
Falta de Capacitação para Uso de Dados	A formação inicial e continuada para uso de dados não contempla a análise crítica dos resultados das avaliações externas.	Sem capacitação adequada, os docentes não conseguem interpretar ou utilizar os resultados das avaliações de forma eficaz.
Falta de Incentivo ao Uso de Dados	Apesar de políticas públicas existirem, não há incentivos efetivos para o uso de dados.	Mesmo com ferramentas e formação, sem incentivos institucionais, o uso de dados não se torna uma prática sistemática.
Desconexão entre Diagnóstico e Intervenções Pedagógicas	Falta de um protocolo de análise que relacione análises diagnósticas aos planos de intervenção pedagógica.	A análise diagnóstica precisa ser conectada diretamente às ações pedagógicas para que os dados gerem impacto real na aprendizagem.
Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções	As ações pedagógicas não são sistematicamente monitoradas ou registradas, dificultando o acompanhamento e a avaliação de sua eficácia.	Sem monitoramento contínuo, não há como avaliar a eficácia das ações implementadas, comprometendo o ciclo de melhoria contínua.
Baixa Valorização das Avaliações Externas	As avaliações externas são vistas como burocráticas e pouco úteis para a prática pedagógica cotidiana.	A desvalorização das avaliações externas prejudica o engajamento dos professores e dos alunos na apropriação dos resultados.
Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva	A gestão é centralizada, com decisões baseadas na experiência e na urgência, sem análise prévia dos dados, limitando a participação ativa dos professores no processo decisório.	A gestão centralizada limita a participação dos professores no uso de dados. Uma gestão mais democrática favorece o trabalho colaborativo.
Descontinuidade de Processos (Rotatividade de Pedagogos)	A alta rotatividade de pedagogos prejudica a continuidade dos processos pedagógicos e o suporte aos docentes.	A rotatividade afeta a continuidade do suporte pedagógico e o acompanhamento das práticas de apropriação.
Cultura Assistencialista em Detrimento do Desempenho	O foco predominante no acolhimento e assistência impede a priorização gradual de resultados acadêmicos.	Embora a cultura assistencialista seja relevante no contexto da comunidade atendida, é necessário equilibrar o acolhimento com o foco em resultados.
Falta de Espaços Formais e Recursos para Análise de Dados	Não há agenda e equipe permanente para discussões coletivas sobre os resultados das avaliações.	A análise de dados precisa de ambientes colaborativos e tempo exclusivo para isso. A ausência desses espaços impede a apropriação efetiva.
Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências	A tomada de decisão é concentrada na gestão, com pouca participação dos docentes na construção de soluções.	O planejamento coletivo fortalece a apropriação dos dados, gera compromisso e resulta em intervenções pedagógicas mais eficazes.

Fonte: Produzido pelo autor (2025) a partir das análises dessa pesquisa.

A ausência de espaços formais para reflexão coletiva entre gestores, especialistas e professores também limita a construção de um planejamento pedagógico colaborativo, fundamentado em evidências. A centralização das decisões na gestão escolar enfraquece a cultura de análise compartilhada e restringe a potencialidade das avaliações externas na formulação de estratégias pedagógicas mais assertivas e alinhadas às reais necessidades dos estudantes. Esses desafios estruturais evidenciam a necessidade de ações que promovam o desenvolvimento de competências analíticas nos professores, ampliem a participação docente nos processos decisórios e fortaleçam uma cultura institucional de uso sistemático dos dados para a melhoria do ensino.

Desse modo, a implementação de práticas mais estruturadas e colaborativas pode contribuir significativamente para a superação desses desafios, permitindo que os dados das avaliações externas sejam utilizados de maneira mais eficaz no aprimoramento da aprendizagem. A adoção de uma cultura de "reflexão diagnóstica coletiva-colaborativa baseada em dados" (gradativa), aliada a um modelo de "intervenção colaborativa monitorada guiada por evidências", pode representar um caminho promissor para a construção de um ambiente pedagógico mais qualificado e voltado para a melhoria contínua dos processos educacionais.

A análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) é uma ferramenta amplamente utilizada para identificar e analisar fatores internos e externos que impactam um determinado contexto organizacional. No âmbito educacional, essa ferramenta permite mapear forças e fraquezas internas da instituição, bem como as oportunidades e ameaças externas que podem influenciar o processo pedagógico. Este método é especialmente útil para diagnosticar o cenário atual da EEJCFB em relação à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, alinhando-se aos objetivos da presente pesquisa.

O Quadro 12 apresenta uma síntese não exaustiva, porém, representativa dos parâmetros considerados na análise SWOT aplicada ao processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB.

A EEJCFB possui forças internas importantes para aproveitar as oportunidades do atual cenário promissor. Seu corpo docente atualmente estável e engajado, conta com professores efetivos que conhecem profundamente a dinâmica

escolar e a comunidade atendida. Essa estabilidade é uma força significativa, pois facilita a implementação de práticas colaborativas e de uso de dados para intervenções pedagógicas. Além disso, a diretora é amplamente reconhecida pela comunidade escolar por sua liderança e dedicação, possuindo formação sólida em educação e metodologias de análise e solução de problemas (MASP/PDCA). O restabelecimento da governabilidade e da disciplina, fruto da intervenção institucional de 2010, criou um ambiente organizacional estável e propício para o avanço em práticas pedagógicas baseadas em evidências.

Apesar das forças identificadas, a EEJCFB enfrenta desafios internos que limitam o uso efetivo dos resultados das avaliações externas. A gestão centralizada e a tomada de decisão intuitiva, herdadas da intervenção de 2010, dificultam a participação ativa dos professores no processo decisório. A alta rotatividade de pedagogos prejudica a continuidade dos processos pedagógicos e o suporte aos docentes, comprometendo a apropriação dos dados. Além disso, a falta de capacitação específica para o uso de dados, tanto na formação inicial quanto continuada, limita a capacidade dos professores de transformar os resultados das avaliações em diagnósticos pedagógicos eficazes.

O contexto atual da EEJCFB oferece oportunidades significativas para avanços na gestão pedagógica. O resgate da operacionalidade da escola após a intervenção institucional criou um cenário promissor para a priorização gradual do foco em resultados acadêmicos, equilibrando-o com o acolhimento e o assistencialismo, características demandadas pela comunidade. A inclusão da escola na lista das "Escolas Prioritárias" do Estado de Minas Gerais impõe um desafio, mas também fortalece a pressão por resultados e incentiva a gestão participativa. Além disso, há potencial para o desenvolvimento de uma cultura de uso de dados, com a criação de espaços formais para análise de resultados e a implementação de práticas colaborativas.

Externamente, a EEJCFB enfrenta ameaças que podem comprometer a efetividade das mudanças propostas. A falta de incentivos externos efetivos para o uso de dados, apesar da existência de políticas públicas, limita o desenvolvimento profissional dos docentes. O contexto socioeconômico da comunidade atendida também representa uma ameaça, pois a vulnerabilidade social e a falta de

engajamento das famílias dificultam a valorização da educação e das avaliações externas - a desvalorização das avaliações externas pode interferir na implementação de práticas baseadas em evidências.

Quadro 12 - Análise SWOT Aplicada ao Processo de Apropriação e Uso dos Resultados das Avaliações Externas na EEJCFB

Forças (*Strengths*)	**Fraquezas (*Weaknesses*)**
• Qualidade e Engajamento do Corpo Docente • Liderança Reconhecida da Gestão • Ambiente Escolar Estável • Política Pública de Incentivo ao Uso de Dados (SIMAVE) • Experiência acumulada no Projeto institucional “Jovem de Futuro”	• Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada • Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva • Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências • Falta de Capacitação para Uso de Dados • Falta de Espaços Formais e Recursos para Análise de Dados • Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções • Descontinuidade de Processos
Oportunidades (*Opportunities*)	**Ameaças (*Threats*)**
• Resgate da operacionalidade da escola • Inclusão da EEJCFB na Lista de Escolas Prioritárias • Potencial para Desenvolver uma Cultura de Uso de Dados • Integração de Tecnologias Educacionais • Possível Ampliação de Programas de Formação Continuada	• Resistência Cultural Interna à Mudança • Falta de Incentivos Externos para Uso de Dados • Contexto Socioeconômico Desafiador • Desvalorização das Avaliações Externas • Alta Rotatividade de Profissionais da Educação

Fonte: Produzido pelo autor (2025) a partir das análises dessa pesquisa.

A aplicação da análise SWOT permitiu uma visão abrangente e estruturada dos fatores que influenciam o processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB. As forças identificadas, como a estabilidade do corpo docente e a liderança reconhecida da diretora, criam uma base sólida para a implementação de mudanças. No entanto, as fraquezas internas, como a gestão centralizada e a falta de capacitação para o uso de dados, precisam ser superadas. As oportunidades externas, como a inclusão da escola na lista das "Escolas Prioritárias", oferecem um cenário favorável para avanços, enquanto as ameaças socioeconômicas e institucionais requerem estratégias específicas para mitigação. Assim, a análise SWOT evidencia a necessidade de uma gestão mais participativa, da criação de espaços formais para análise de dados e da capacitação continuada dos docentes, contribuindo para o fortalecimento do processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas.

No próximo capítulo, será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), que constitui o produto final desta pesquisa. Esse plano foi elaborado com base nas análises e evidências discutidas ao longo do capítulo 3, consolidando um conjunto de intervenções estratégicas voltadas para aperfeiçoar o processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB. As ações propostas foram desenhadas para enfrentar de forma sistemática os cinco desafios centrais identificados e priorizados, considerando sua relação direta com a questão e o objetivo da pesquisa. O PAE visa não apenas responder aos obstáculos identificados, mas também promover uma transformação sustentável na gestão pedagógica da escola, favorecendo o uso de dados como ferramenta essencial para diagnósticos precisos e intervenções pedagógicas eficazes. As soluções detalhadas no próximo capítulo oferecem um caminho viável para a institucionalização da apropriação de resultados na rotina escolar, alinhando práticas colaborativas, liderança eficaz e cultura de monitoramento contínuo.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O Capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), desenvolvido a partir das evidências empíricas e da análise crítica realizada no capítulo anterior. Este plano tem como objetivo central fortalecer o processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB, promovendo diagnósticos mais consistentes e intervenções pedagógicas eficazes. O PAE é estruturado para responder de forma estratégica aos cinco desafios prioritários identificados na pesquisa, a saber a apropriação de resultados incipiente e individualizada, a falta de capacitação para uso de dados, a falta de planejamento colaborativo baseado em evidências, a gestão centralizada e tomada de decisão intuitiva, e a falta de monitoramento e registro das intervenções pedagógicas.

O capítulo está organizado em cinco seções principais. A primeira seção, 4.1 detalha a justificativa e os objetivos do PAE, contextualizando sua relevância no âmbito da EEJCFB e alinhando-o aos referenciais teóricos da pesquisa. A seção 4.2 aborda a identificação da causa fundamental dos desvios prioritários por meio da aplicação da ferramenta dos 5 Porquês. Em seguida, a seção 4.3 mostra o resultado da primeira aplicação da 5W2H para organização das ações a partir dos desafios prioritários. Na seção 4.4 é feita uma análise de vínculo das 10 ações, que consolidou as ações detalhadas em estratégias integradas, e, por fim a seção 4.5 traz a segunda aplicação do 5W2H, responsável por estruturar o planejamento operacional das ações estratégicas consolidadas. Nessa seção aborda-se as condições necessárias para a implementação do plano de ação, incluindo aspectos relacionados ao uso colaborativo de dados, formação continuada, formação de equipe de avaliação, cronograma de reuniões, protocolos de análise, registro e monitoramento contínuo das intervenções, flexibilização do modelo de gestão - democrático-participativa, bem como, impactos esperados no contexto escolar. Este capítulo, portanto, busca fornecer orientações práticas e fundamentadas para transformar a apropriação dos resultados das avaliações externas em uma prática integrada à rotina da gestão pedagógica da EEJCFB.

A seleção dos cinco desafios prioritários para aplicação da ferramenta dos 5 Porquês foi fundamentada na centralidade que esses fatores ocupam em relação à

questão de pesquisa e ao objetivo principal da dissertação. Considerando a intenção de identificar lacunas e propor melhorias no processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, optou-se por investigar os obstáculos que impactam esse uso na EEJCFB, entendendo que avanços nesse campo podem contribuir para a melhoria da aprendizagem e dos resultados educacionais dos alunos. Assim, a questão norteadora da pesquisa foi definida como: “Quais os desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para melhorar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do Simave? ”. O objetivo da pesquisa, consiste em investigar como a EEJCFB, na percepção de seus gestores, especialistas e professores, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Para consecução desse objetivo são encadeados os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da escola e o uso dos dados das avaliações externas; analisar a apropriação e uso desses resultados para aprimorar a gestão das avaliações; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir na evolução da apropriação e uso desses dados. Esses desafios representam não apenas os gargalos identificados nas entrevistas, mas também os elementos estruturantes que impactam diretamente a eficácia do processo de análise de dados e intervenção pedagógica. A Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada foi selecionada por ser o reflexo direto da dificuldade em transformar dados em ações pedagógicas eficazes, enquanto a Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências e a Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva evidenciam barreiras na cultura organizacional e no modelo de liderança que inibem o engajamento dos professores no uso ativo dos dados. A Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções completa esse ciclo ao demonstrar a ausência de mecanismos que garantam a continuidade e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Por fim, a Falta de Capacitação para Uso de Dados foi incluída como um desafio transversal, já que a formação inadequada limita a habilidade dos professores em interpretar, apropriar-se e aplicar os resultados das avaliações.

A exclusão dos demais desafios não implica em sua irrelevância, mas sim na compreensão de que muitos deles são consequências ou extensões dos desafios

priorizados. Por exemplo, a Baixa Valorização das Avaliações Externas é, em grande parte, um reflexo da falta de capacitação e do uso incipiente dos dados, enquanto a Cultura Assistencialista em Detrimento do Desempenho pode ser gradualmente transformada com o fortalecimento do planejamento colaborativo e da gestão baseada em evidências. Da mesma forma, a Descontinuidade de Processos e a Falta de Incentivo ao Uso de Dados são desafios que, embora relevantes, tendem a ser mitigados à medida que a escola desenvolve uma cultura de uso de dados, promovida por uma gestão mais democrática e por ações sistemáticas de capacitação e monitoramento. Assim, os cinco desafios selecionados abarcam os elementos fundamentais do problema, permitindo uma análise aprofundada e alinhada com os objetivos da pesquisa, sem perder a conexão com os demais pontos críticos identificados no estudo.

4.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO PAE

O Plano de Ação Educacional (PAE) desenvolvido nesta pesquisa tem como propósito aprimorar a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB, promovendo uma cultura de tomada de decisão baseada em evidências, fortalecendo a gestão participativa e incentivando o trabalho colaborativo entre professores, gestores e especialistas. A necessidade desse plano decorre dos desafios identificados ao longo da investigação, que comprometem o uso estratégico dos dados para diagnósticos pedagógicos e intervenções assertivas. A partir dessa análise, buscou-se formular um plano capaz de transformar os dados do SIMAVE em instrumentos eficazes para o planejamento e acompanhamento pedagógico.

Nesse sentido, o PAE, visando incorporar os resultados das avaliações ao planejamento pedagógico da escola, propõe a capacitação dos profissionais da escola para o uso dos dados das avaliações do SIMAVE - análise diagnóstica e intervenções pedagógicas com base em evidências; a formalização de um espaço na agenda das reuniões do módulo II para análise coletiva dos resultados das avalições, a definição de protocolos de registro das ações pedagógicas, o estabelecimento de práticas contínuas de monitoramento das ações e resultados e a

revisão do modelo de gestão, incentivando decisões mais participativas e baseadas em dados.

A justificativa do plano está ancorada tanto na literatura apresentada quanto nos achados empíricos da pesquisa, que revelaram a carência de capacitação técnica, a ausência de espaços coletivos de análise, a descontinuidade de práticas pedagógicas, a centralização das decisões e uma apropriação de resultados limitada e individualizada. Esses fatores dificultam a transformação dos dados em diagnósticos consistentes e ações efetivas.

Para responder a esses desafios, o PAE foi elaborado com base em uma metodologia estruturada. Inicialmente, utilizaram-se os dados das entrevistas, à luz dos eixos teóricos, e aplicou-se a matriz SWOT - ferramenta metodológica empresarial para identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas ao uso dos resultados do SIMAVE. A análise *SWOT* (*Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*) é utilizada para mapear forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas ao desenvolvimento de um plano estratégico.

Com base nos achados da análise SWOT, aplicamos a ferramenta dos 5 Porquês, uma técnica gerencial amplamente utilizada para identificar a causa fundamental dos problemas organizacionais. Através de um questionamento sucessivo sobre as razões subjacentes a cada desafio identificado, foi possível rastrear as raízes estruturais e culturais que contribuem para a persistência dos problemas relacionados ao uso de dados pedagógicos na EEJCFB. Esse processo resultou na definição de cinco desafios prioritários, os quais exigiam intervenções estratégicas para superar barreiras institucionais e operacionais.

A partir desses desafios, foi realizada uma primeira aplicação do método 5W2H, método de planejamento que organiza as ações de intervenção com base em sete aspectos essenciais: o que será feito (*What*), por que será feito (*Why*), onde será realizado (*Where*), quando ocorrerá (*When*), quem será responsável (*Who*), como será implementado (*How*) e quais serão os custos ou recursos necessários (*How Much*), da qual resultaram dez ações específicas. No entanto, ao analisar a estrutura dessas ações, observou-se que muitas eram complementares ou abordavam desafios semelhantes de maneira fragmentada.

Para garantir maior coesão e eficiência na implementação das soluções, aplicou-se uma análise de vínculo, metodologia utilizada para identificar conexões entre diferentes ações e consolidar iniciativas convergentes. Essa análise revelou que algumas das dez ações detalhadas poderiam ser agrupadas dentro de cinco estratégias consolidadas mais abrangentes, reduzindo redundâncias e promovendo uma implementação mais coordenada e integrada das soluções planejadas.

Com essas estratégias organizadas, realizou-se a segunda aplicação do 5W2H, para a estruturação do plano final de implementação das ações estratégicas consolidadas detalhando cronogramas, responsáveis, recursos e formas de monitoramento. O PAE foi estruturado em três fases: o planejamento, com definição de equipe e cronograma; a implementação, com formações, criação de espaços e protocolos; e o monitoramento, com avaliação e ajustes contínuos. Essa abordagem visa não apenas responder aos desafios mapeados, mas também consolidar uma cultura escolar voltada à reflexão crítica, ao uso de evidências e ao aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

Nas próximas seções, os cinco desafios prioritários identificados serão analisados com o apoio da ferramenta dos 5 Porquês, visando à identificação sistematizada de suas causas fundamentais. Essas causas constituem a base para definição das ações que compõem o Plano de Ação Educacional (PAE), voltadas à superação de cada desafio. A seção 4.2 apresenta, de forma detalhada, a aplicação da técnica dos 5 Porquês para cada um dos desafios, evidenciando a conexão entre os problemas diagnosticados e suas origens estruturais. Na sequência, a seção 4.3 descreve a primeira aplicação da ferramenta 5W2H, utilizada para organizar um conjunto inicial de ações a partir dos desafios mapeados. A seção 4.4 trata da análise de vínculo entre essas ações, processo que permitiu a consolidação de estratégias integradas. Por fim, a seção 4.5 apresenta a segunda aplicação da 5W2H, voltada à estruturação do plano de ação final, com foco na operacionalização das estratégias consolidadas.

4.2 APLICAÇÃO DOS 5 PORQUÊS AOS DESAFIOS PRIORITÁRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS CAUSAS FUNDAMENTAIS

Nas próximas cinco subseções apresenta-se o resultado da aplicação da ferramenta dos 5 Porquês à cada desafio prioritário para identificação da causa fundamental do problema.

A técnica dos 5 Porquês é uma ferramenta metodológica desenvolvida no âmbito da gestão da qualidade e melhoria contínua, sendo amplamente utilizada para a identificação da causa raiz de problemas organizacionais. Foi criada por Sakichi Toyoda, um dos fundadores da Toyota. Essa técnica se baseia no princípio de que, ao questionar sucessivamente as razões subjacentes a um determinado problema, ampliando o nível de profundidade da análise, é possível ir além dos sintomas superficiais e alcançar as causas fundamentais. Em cada “porquê”, busca-se ir além da resposta imediata, até se alcançar a causa raiz do desvio identificado e desse modo evitar soluções superficiais e propor intervenções mais eficazes e sustentáveis. “Repetindo por quê cinco vezes, dessa forma, pode ajudar a descobrir a raiz do problema e corrigi-lo” (OHNO, 1988, p. 37). Embora o número cinco seja uma referência padrão, a técnica pode ser aplicada com mais ou menos iterações, dependendo da complexidade da questão investigada.

No contexto desta pesquisa, os 5 Porquês foram empregados, nessa primeira aplicação, como instrumento metodológico para a identificação das causas fundamentais dos desafios enfrentados pela EEJCFB no que diz respeito à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas – alinhado à questão de pesquisa: “Quais os desafios da EEJCFB para melhorar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do SIMAVE? ”. A partir da análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, foram identificados cinco desafios prioritários, os quais impactam a capacidade da escola de utilizar os resultados das avaliações externas para embasar práticas pedagógicas e aprimorar a aprendizagem dos alunos. Para aprofundar a compreensão desses desafios, a técnica dos 5 Porquês foi aplicada a cada um deles, permitindo a determinação da causa fundamental por trás das dificuldades relacionadas. A aplicação seguiu uma estrutura metodológica que começa pela identificação do problema, em que se

define o desafio a ser investigado; em seguida faz-se o questionamento progressivo com aplicação sucessiva da pergunta “ Por quê? ” para cada resposta obtida, com o objetivo de aprofundar a análise do problema; por fim, determina-se a causa raiz, encerrando o processo quando se identifica um fator estrutural ou cultural que sustenta o problema e que, se resolvido, pode eliminar ou minimizar os efeitos negativos observados.

4.2.1 Apropriação de resultados incipiente e individualizada

O primeiro desafio identificado na pesquisa refere-se à apropriação incipiente dos resultados das avaliações externas, observada na EEJCFB. O uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB é limitado a consultas isoladas, pontuais e superficiais, sem gerar intervenções pedagógicas coletivas consistentes. A falta de uma cultura institucional que valorize e integre o uso de dados nas práticas pedagógicas contribui para a apropriação incipiente e individualizada dos resultados. Essa limitação impede que os dados sejam utilizados de forma estratégica para identificar lacunas de aprendizagem e planejar ações corretivas eficazes indicando que, embora os dados estejam disponíveis, eles não são efetivamente incorporados às práticas pedagógicas de modo a embasar intervenções sistemáticas. Para compreender com maior profundidade as causas desse fenômeno, aplicou-se a ferramenta dos 5 Porquês ao desafio em questão, possibilitando uma investigação estruturada dos fatores subjacentes até a identificação de sua causa raiz e o diagnóstico do problema.

O Quadro 13 apresenta a causa fundamental associada ao desafio da apropriação de resultados incipiente e individualizada, identificada por meio da aplicação da ferramenta dos 5 Porquês. A análise revela que a raiz do problema está na ausência de uma cultura institucional que valorize e integre o uso dos dados às práticas pedagógicas. Essa deficiência decorre de um modelo de gestão centralizado, marcado por decisões intuitivas e pouco participativas, que historicamente não estruturou momentos nem protocolos para a análise coletiva dos resultados. Assim, a limitação na apropriação dos dados não reside apenas no

acesso às informações das avaliações externas, mas na inexistência de um ambiente que estimule seu uso estratégico. Sem essa cultura, os dados deixam de orientar o diagnóstico de lacunas de aprendizagem e o planejamento de intervenções pedagógicas eficazes.

Quadro 13 - Aplicação dos 5 Porquês para determinação da causa fundamental da Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada.

Ordem	Por que o evento ocorreu?	Causa da ocorrência
1	Por que a apropriação de resultados é incipiente e individualizada?	Porque os professores consultam os dados das avaliações externas de forma superficial e isolada.
2	Por que os professores consultam os dados de forma superficial e isolada?	Porque não há espaços formais nem protocolos estabelecidos para análise coletiva dos resultados.
3	Por que não há espaços formais nem protocolos para análise coletiva?	Porque a gestão da escola é centralizada e não promove iniciativas para estruturar esses processos.
4	Por que a gestão é centralizada e não promove esses processos?	Porque há uma cultura organizacional que prioriza decisões intuitivas e urgentes, sem base em evidências.
5	Por que há essa cultura organizacional baseada em decisões intuitivas?	Porque a intervenção institucional de 2010 consolidou um modelo de gestão centralizado, que persiste até hoje.

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos achados da pesquisa (2025).

A análise do desafio “Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada” evidenciou que a principal causa para a baixa utilização dos dados das avaliações externas é a ausência de uma cultura institucional que valorize e integre o uso de evidências às práticas pedagógicas. A carência de protocolos claros, de espaços formais de discussão e de engajamento coletivo faz com que os relatórios sobre proficiências e lacunas de aprendizagem sejam consultados de forma pontual ou superficial, sem resultar em intervenções pedagógicas consistentes. Esse cenário indica que, embora a escola disponha de informações diagnósticas relevantes, ainda

encontra dificuldades em transformá-las em ações concretas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse diagnóstico, desenvolver uma cultura institucional que valorize o uso dos dados surge, portanto, como estratégia central para reverter o quadro atual, fomentando uma postura proativa em relação às avaliações externas. A proposta de intervenção concentra-se em dois eixos complementares: a criação de espaços estruturados para análise coletiva dos dados e a incorporação sistemática desses insumos ao planejamento pedagógico. Para que essas ações sejam efetivas, é imprescindível que os profissionais da escola estejam capacitados para interpretar os dados de forma crítica e utilizá-los estrategicamente no desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Diante disso, a capacitação para o uso de dados educacionais torna-se como elemento central para a efetiva implementação do Plano de Ação Educacional (PAE). Na ausência de formação específica, professores tendem a enfrentar dificuldades na leitura e interpretação dos resultados, o que compromete a aplicação estratégica das intervenções planejadas. A seção 4.2.2, portanto, aprofunda o segundo desafio identificado neste estudo - a insuficiência na formação para o uso pedagógico dos dados - e analisa como essa lacuna impacta diretamente a apropriação dos resultados e a consolidação de uma cultura de decisão orientada por evidências. As seções seguintes seguem na mesma direção, examinando os demais desafios prioritários à luz de suas causas estruturais e das estratégias propostas para sua superação.

4.2.2 Falta de capacitação para uso de dados

A apropriação efetiva dos resultados das avaliações externas requer que os professores estejam preparados para interpretar e utilizar os dados educacionais de forma crítica e estratégica. No entanto, a pesquisa evidenciou que a ausência de formação continuada específica e aprofundada para análise de dados compromete essa apropriação, limitando a integração dos resultados das avaliações externas às práticas pedagógicas.

Embora gestores e especialistas recebam capacitações, esporadicamente, estas são consideradas superficiais e não incluem treinamento detalhado que permita aos professores realizar análises criteriosas e fundamentar intervenções pedagógicas de forma eficaz. Assim, os dados das avaliações externas acabam sendo subutilizados ou consultados de maneira isolada e sem impacto significativo no ensino-aprendizagem.

Para compreender as razões subjacentes a essa deficiência, aplicou-se a ferramenta dos 5 Porquês, conforme ilustrado no Quadro 14.

Quadro 14 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Falta de Capacitação para Uso de Dados (5 Porquês)

Ordem	Por que o evento ocorreu?	Causa da ocorrência
1	Por que falta capacitação para o uso de dados?	Porque os professores não recebem formação específica para analisar e utilizar os resultados das avaliações externas.
2	Por que os professores não recebem formação específica?	Porque a formação continuada oferecida pelo Estado é limitada à equipe gestora e às pedagogas.
3	Por que a formação continuada é restrita à equipe gestora e pedagogas?	Porque a política de capacitação prioriza gestores como multiplicadores, mas não há mecanismos para garantir a disseminação do conhecimento entre os docentes.
4	Por que não há mecanismos eficazes para disseminação do conhecimento?	Porque a rotatividade de pedagogas e a sobrecarga da gestão dificultam a continuidade dos processos formativos.
5	Por que a rotatividade e a sobrecarga dificultam esses processos?	Porque não há uma estrutura de suporte consistente que permita a estabilidade e o foco na formação docente.

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos achados da pesquisa (2025).

A análise demonstrou que a insuficiência de capacitação docente está relacionada à forma como se estruturam as políticas de formação continuada, que

tendem a priorizar a equipe gestora e os especialistas, tratando-os como multiplicadores do conhecimento. No entanto, faltam mecanismos eficazes que garantam a disseminação sistemática dessas informações ao corpo docente. Essa limitação de alcance, embora compreensível diante dos desafios econômicos e logísticos de se formar um grande contingente de professores, poderia ser atenuada por estratégias como o uso de tecnologias de educação a distância e a multiplicação interna das formações pelos profissionais previamente capacitados. Soma-se a isso a elevada rotatividade de pedagogos e a sobrecarga das equipes gestoras, fatores que comprometem a continuidade dos processos formativos e dificultam que as capacitações alcancem os professores de forma estruturada. Em consequência, a ausência de um sistema de suporte contínuo contribui para a persistência das dificuldades na apropriação e no uso pedagógico dos dados.

Esse diagnóstico aponta para a importância de iniciativas que favoreçam o desenvolvimento de competências docentes voltadas à análise crítica dos dados educacionais e à sua aplicação no contexto pedagógico. Ao fortalecer a habilidade dos professores para interpretar os resultados das avaliações externas, cria-se a possibilidade de intervenções pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes. Além disso, a adoção de um protocolo de análise - estruturado como um guia prático - poderia contribuir para sistematização da leitura dos dados e orientação quanto à interpretação e uso pedagógico de forma mais efetiva. Tais ações tendem não apenas a instrumentalizar os docentes, mas também a consolidar uma cultura institucional de tomada de decisão baseada em evidências.

A análise das dificuldades associadas ao uso de dados sugere que a ausência de ações formativas específicas, aprofundadas e contínuas fragiliza a apropriação dos resultados e compromete sua conversão em decisões pedagógicas qualificadas. Sem esse preparo, os docentes enfrentam limitações para interpretar os dados com profundidade e aplicá-los de maneira estratégica na elaboração de intervenções didáticas eficazes. Entretanto, mesmo que os docentes estejam capacitados, a efetividade do uso dos dados depende de espaços estruturados de planejamento colaborativo, onde as análises possam ser discutidas coletivamente e transformadas em intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, na próxima subseção 4.2.3 será abordado o desafio da

falta de planejamento colaborativo baseado em evidências, explorando como a ausência de práticas coletivas baseada em diagnósticos consistentes impacta a efetividade das ações pedagógicas e quais estratégias podem ser adotadas para superá-lo.

4.2.3 Falta de planejamento colaborativo baseado em evidências

O planejamento pedagógico colaborativo constitui um componente central na construção de práticas educacionais mais eficazes, ao viabilizar o compartilhamento de experiências entre docentes, a ampliação de perspectivas e a tomada de decisões fundamentadas em dados. Quando a análise dos resultados das avaliações externas é realizada de forma isolada, reduzem-se as possibilidades de construção de diagnósticos consistentes e de formulação de intervenções pedagógicas mais precisas – em que pese a necessidade dos professores realizarem, individualmente, a análise dos resultados individuais de seus alunos. No caso da EEJCFB, os achados da pesquisa indicam que o planejamento/intervenções ainda ocorrem de forma predominantemente individual, sem articulação coletiva e sem apoio institucional estruturado e/ou definido pela equipe gestora. Além disso, as decisões pedagógicas não são, via de regra, orientadas por evidências, independentemente de o foco da análise recair sobre a escola, a turma ou o estudante.

Os depoimentos da professora P1 e da pedagoga E1 reforçam essa constatação. Quando perguntei para a professora P2 e à pedagogo E1 como é feita a apropriação dos resultados das avaliações e se os professores recebiam algum suporte e orientação para fazê-lo, elas responderam, respectivamente,

> Totalmente solitário. Não, com certeza, o coletivo seria muito mais gratificante, [...] mais produtivo. Porque eu, ao analisar sozinha, vou ter um sentido lá. Vou ter a minha visão lá, solitária, né? Não vou estar vendo de outros ângulos, né? Então, o coletivo, a gente vê vários ângulos. [...] o importante é, com certeza, compartilhar. Juntar todo o grupo e até, falo mais, eu acho que, não só os professores de matemática. Eu acho que poderia ser compartilhado com todo. Todo grupo, porque cada um vai ter, mesmo que não seja da área

> matemática, ele vai ter uma visão daquele ali. Eu acho que abre visão. Porque a gente só, às vezes, a gente pensa assim, aquilo está muito claro para mim. Mas, às vezes, não está. Na minha cabeça, vai estar muito claro, mas, se eu tiver outros grupos envolvidos ali, todos nós contribuímos (Professora P1, 2024).

> Cada professor faz a sua análise. Na verdade, a gente entende que o professor é o responsável por apropriar os seus resultados. Apesar de entender que o professor também precisa de uma orientação e um comando. Então, o que falta? Falta essa orientação e esse comando. Às vezes, pela demanda, porque a demanda é muito intensa. Então, a gente não para o nosso serviço por conta disso. E aí, um especialista que fica quatro horas, ele quase não dá conta de atender a rotina básica dele para poder ainda parar para analisar os resultados. Então, a gente deixa isso muito solto. A gente deixa isso a critério do professor (Pedagoga, E1, 2024).

Na percepção da professora P1 “Todo mundo traz uma ideia. [...] Ninguém está pronto para falar que não pode ouvir o outro, não. Entendeu? Até uma ideia ruim melhora a sua ideia boa” (professora P1, 2024). A professora destaca que a análise individual restringe a amplitude da interpretação dos dados, pois cada docente enxerga os resultados a partir de sua própria perspectiva, sem considerar outras abordagens e possibilidades. Ela sugere que o trabalho coletivo amplia a compreensão, permitindo que diferentes olhares contribuam para uma visão mais completa da situação. Por outro lado, a pedagoga E1 reconhece que a apropriação dos dados é deixada exclusivamente a critério do professor, sem que a escola estabeleça um suporte estruturado ou protocolos claros para orientar a análise e o uso dos resultados das avaliações externas. Essas afirmações fazem eco com as afirmações de Machado (2012).

> Os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem (p. 73).

Embora seja necessária uma avaliação individual do aluno pelo professor, a ausência de um planejamento colaborativo baseado em evidências está diretamente vinculada à estrutura organizacional e à cultura de gestão da escola. A pesquisa

identificou um modelo centralizado de tomada de decisão que opera de forma verticalizada (*top-down*), restringindo a participação efetiva dos docentes na definição das estratégias pedagógicas. Essa limitação compromete não apenas a apropriação coletiva dos dados, mas também enfraquece o senso de corresponsabilidade dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação da ferramenta dos 5 Porquês possibilitou identificar que a ausência de um planejamento colaborativo estruturado na escola está associada a barreiras institucionais e organizacionais. Os questionamentos sucessivos revelaram entraves que dificultam a consolidação de práticas coletivas orientadas por evidências, comprometendo a efetividade do planejamento/intervenção pedagógica. O Quadro 15 apresenta o resultado da aplicação da ferramenta dos 5 Porquês para determinação da causa fundamental do desafio relativo à falta de planejamento colaborativo baseado em evidências.

Quadro 15 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Falta de planejamento colaborativo baseado em evidências (5 Porquês)

Ordem	Por que o evento ocorreu?	Causa da ocorrência
1	Por que falta planejamento colaborativo baseado em evidências?	Porque os professores não participam ativamente do processo de tomada de decisão pedagógica.
2	Por que os professores não participam ativamente?	Porque a gestão é centralizada e as decisões são tomadas de forma *top-down.*
3	Por que a gestão centraliza as decisões?	Porque há uma percepção de que abrir espaço para muitas opiniões atrasa o processo decisório.
4	Por que se acredita que abrir espaço para opiniões atrasa o processo?	Porque não existem protocolos claros para conduzir discussões colaborativas de forma eficiente.
5	---	---

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos achados da pesquisa (2025).

A adoção de protocolos claros para reuniões de planejamento pedagógico pode minimizar essa fragmentação e fortalecer a cultura do uso de dados na escola.

Para isso, será necessário desenvolver diretrizes e ferramentas que facilitem a análise coletiva dos resultados, promovendo um espaço estruturado para reflexões conjuntas e elaboração de estratégias de ensino mais eficazes.

A próxima seção abordará a gestão centralizada e a tomada de decisão intuitiva, explorando como esse modelo influencia diretamente os processos pedagógicos da EEJCFB e de que maneira pode ser reformulado para fortalecer uma cultura de participação e corresponsabilidade docente.

4.2.4 Gestão centralizada e a tomada de decisão intuitiva

A gestão democrática da educação pública brasileira está prevista no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 e reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 3º, inciso VIII, defende a descentralização e a participação coletiva como princípios orientadores da administração escolar. Apesar dessas diretrizes legais, os resultados desta pesquisa evidenciam que a EEJCFB ainda opera sob um modelo de gestão centralizado, com processos decisórios marcadamente intuitivos, fundamentados na experiência acumulada da equipe diretiva e com baixa institucionalização de práticas baseadas em dados. Essa configuração limita a apropriação e o uso coletivo dos resultados das avaliações externas, uma vez que reduz a participação dos professores na análise das evidências e no planejamento pedagógico, dificultando o desenvolvimento de uma cultura institucional orientada pela colaboração e pelo uso sistemático de informações educacionais.

As entrevistas evidenciaram percepções distintas sobre o grau de abertura da gestão à participação docente. Na percepção das professoras P1 e P2 a dinâmica das decisões é predominantemente verticalizada e sem espaço efetivo para o diálogo. Nas palavras da professora P1: “Centralizada, é. [...] a liderança dessa escola deveria ser mais participativa. [...] ouvir mais” (2024). A professora P2 reforça essa percepção ao afirmar que “[...] a gestão não é colaborativa. As decisões são tomadas acima dela. Ela simplesmente compartilha” (2024). Em contrapartida, a especialista E1 argumenta que há abertura por parte da direção, mas os professores

demonstram baixa participação, ainda que reconheça que as decisões não se baseiam necessariamente em dados, mas majoritariamente na experiência. A vice-diretora V1 (2025) compartilha visão semelhante, destacando que “[...] o experiencial faz parte da rotina, isso aí é com certeza”, e justifica a representação dos docentes por meio do colegiado escolar.

A diretora D1 reconhece que o modelo de gestão adotado atualmente na EEJCFB ainda é centralizador e fortemente pautado na intuição, como resultado direto do contexto vivido em 2010, quando a escola enfrentava um cenário de desorganização, indisciplina e alta rotatividade de profissionais. Na época, a gravidade da situação exigiu uma atuação firme e centralizada, com controle rigoroso para restabelecer a ordem institucional. Esse modelo, embora funcional naquele momento, deixou marcas estruturais que parecem ter se mantido na cultura de gestão da escola. A própria gestora admite que o contexto atual já permite maior abertura à descentralização das decisões e à adoção de práticas mais participativas, em consonância com os princípios da gestão democrática e com a necessidade de consolidar processos pedagógicos baseados em evidências e construídos coletivamente.

> [...] no início, quando as coisas estavam muito desorganizadas, era mais centralizado. [...] porque a primeira meta aqui era: a Escola João Cotta irá funcionar como toda a escola de Minas Gerais. [...]. Então, isso como era tudo muito desorganizado [...] então o modelo de gestão foi mais centralizado. [...] Então, de um tempo para cá, eu tenho observado isso, que aí eu preciso descentralizar mais. ” (Diretora D1, 2025).

Portanto, a diretora deixa claro que o modelo de gestão é mais centralizado. Todavia, as percepções desalinhadas entre professores e gestores na EEJCFB sugerem a existência de uma lacuna entre o discurso e a prática da gestão participativa. Embora a direção reconheça a importância da descentralização das decisões, não há, até o momento, uma estratégia concreta que viabilize essa transição. A ausência de protocolos que institucionalizem a participação docente reforça a ideia de que a colaboração represente, na EEJCFB, um entrave aos processos, em vez de qualificá-los. Esse contexto contribui para a perpetuação de uma cultura de decisões baseadas na intuição e dificulta a consolidação de um

ambiente orientado pelo uso estratégico de dados educacionais. Souza (2020) afirma que nas escolas brasileiras a resistência ao modelo participativo constitui um dos maiores desafios para a implementação da liderança democrática. A realidade observada na EEJCFB evidencia um desafio de natureza estrutural que impacta não só a apropriação dos resultados das avaliações externas, mas também a dinâmica de governança da escola.

Com o objetivo de compreender as causas subjacentes a esse modelo de gestão e suas implicações na cultura organizacional, aplicou-se a ferramenta dos 5 Porquês. Esse processo permitiu identificar a causa raiz do problema, detalhada no Quadro 16, que sintetiza os resultados da análise aplicada ao desafio da gestão centralizada e da tomada de decisão predominantemente intuitiva.

Quadro 16 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Gestão centralizada e tomada de decisão intuitiva. (5 Porquês)

Ordem	Por que o evento ocorreu?	Causa da ocorrência
1	Por que a gestão é centralizada e as decisões são intuitivas?	Porque a diretoria assume o controle das decisões, baseando-se em experiências passadas e necessidades imediatas.
2	Por que a diretoria assume o controle e baseia-se em experiências?	Porque durante a intervenção institucional foi necessário um modelo de gestão mais centralizado para reestabelecer a ordem.
3	Por que o modelo centralizado persiste após o reestabelecimento da ordem?	Porque não houve uma transição planejada para uma gestão mais participativa.
4	Por que não houve essa transição planejada?	Porque a cultura organizacional permaneceu resistente à mudança, associando controle à estabilidade.

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos achados da pesquisa (2025).

A análise indica que a causa fundamental para a persistência da gestão centralizada e da tomada de decisões intuitiva na EEJCFB está enraizada na cultura organizacional da escola, que ainda recorre à centralização como estratégia para garantir estabilidade e evitar retrocessos. A ausência de protocolos que orientem a transição para um modelo mais democrático contribui para a manutenção dessa

estrutura, dificultando a criação de espaços efetivos de participação docente nas decisões pedagógicas. Essa configuração impacta diretamente a apropriação dos resultados das avaliações externas, uma vez que limita o envolvimento dos professores no planejamento e na definição de estratégias educacionais.

Silva (2024, s/p), em anuência com os achados das pesquisas de Nóvoa (2020) e Lima e Silva (2021), afirma que o modelo de gestão democrático em que há participação coletiva nas decisões e as diferentes visões na comunidade escolar são valorizadas, promove um ambiente integrado de colaboração e respeito, focado em resultados acadêmicos e preocupada com o bem-estar dos envolvidos.

> A concepção de liderança que se alinha à gestão democrática enfatiza a participação coletiva, a autonomia das escolas e a valorização de todos os agentes escolares (NÓVOA, 2020). De acordo com Lima e Silva (2021), a liderança democrática busca integrar a visão dos diferentes membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente de colaboração e respeito mútuo. Esse modelo de liderança se distancia das práticas autoritárias, historicamente presentes nas escolas brasileiras, e visa uma gestão que, além de focada em resultados acadêmicos, se preocupa com o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional (Silva, 2024a. s/p).

Oliveira e Santos (2022) apontam que o líder escolar desempenha papel fundamental na efetivação de uma gestão participativa em que os membros da comunidade escolar são envolvidos nas decisões e que o diretor é responsável por fomentar a participação ativa da comunidade escolar criando espaços de diálogo e colaboração. Silva (2024, s/p) acrescenta que apesar da cultura escolar ainda estar muito centrada na figura do diretor, “a formação continuada dos gestores e das equipes pedagógicas tem sido uma estratégia eficaz para a mudança dessa mentalidade”. Para Souza (2009), a gestão escolar democrática é um processo político sustentado no diálogo que envolve a identificação, discussão, reflexão e tomada de decisões para superação de problemas escolares e, portanto, envolve participação e aprendizados (p. 136).

Estudos sobre eficácia escolar (Karino e Laros, 2017) demonstram que modelos de liderança participativa favorecem a corresponsabilização docente, estimulam a análise coletiva dos desafios pedagógicos e fortalecem o uso de dados

como base para a tomada de decisões. Nesse sentido, escolas que adotam práticas de gestão mais democráticas tendem a apresentar melhores resultados de aprendizagem e maior engajamento da equipe pedagógica no monitoramento e aprimoramento das práticas educacionais (Oliveira e Santos, 2022).

Karino e Laros (2017, p. 101) ressalta achados das pesquisas de eficácia escolar, metodologicamente robustas, de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) que identificaram 11 fatores-chave,

> Quatro fatores relacionados à escola: ensino e objetivos claros, ambiente de aprendizagem ordenado e atraente, concentração no ensino e na aprendizagem (foco no desempenho) e organização orientada à aprendizagem (formação de pessoal na escola). Cinco fatores referem-se a características e ações dos coordenadores e professores: liderança profissional firme, objetiva e com enfoque participativo; objetivos e visões compartilhadas; altas expectativas e fornecimento de desafios; incentivo positivo e monitoramento constante do progresso. Há ainda um fator que envolve direitos e responsabilidades dos alunos (alta autoestima do aluno, oportunidade de assumir posições de responsabilidade, controle dos trabalhos) e um outro relacionado ao estabelecimento de relação de apoio e cooperação entre casa e escola.

A identificação da causa fundamental para o modelo de gestão centralizada e para a prevalência de decisões intuitivas reforça a necessidade de uma mudança organizacional planejada e progressiva. Como destaca Silva (2024), a formação continuada de gestores e equipes pedagógicas tem se mostrado uma estratégia eficaz para transformar essa mentalidade. Nesse sentido, promover um modelo de gestão fundamentado na análise estruturada, no planejamento colaborativo e no compartilhamento de responsabilidades pode representar um caminho promissor para mitigar os efeitos da centralização na EEJCFB. A adoção de práticas de liderança participativa, aliada ao fortalecimento de mecanismos que institucionalizem a análise e o uso dos dados, pode favorecer a construção de um ambiente escolar mais engajado, eficiente e comprometido com a melhoria contínua dos processos pedagógicos.

Na próxima seção, 4.2.5 - Falta de Monitoramento das Intervenções -, exploraremos como a ausência de protocolos de registro e monitoramento tem

prejudicado a continuidade das ações pedagógicas e impedido a avaliação sistemática dos impactos das intervenções implementadas na EEJCFB.

4.2.5 Falta de monitoramento das intervenções

O monitoramento contínuo das intervenções pedagógicas é essencial para assegurar que as ações implementadas sejam avaliadas, ajustadas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, promovendo um ciclo de melhoria contínua das práticas escolares. No entanto, os achados desta pesquisa demonstram que, na EEJCFB, não há uso sistemático dos instrumentos institucionais disponíveis para o registro e acompanhamento dessas intervenções, o que compromete a consistência dos diagnósticos e a efetividade das estratégias pedagógicas.

Ao tratar das dimensões da gestão escolar, Lück (2009) ressalta que

> A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (p. 23).

A ausência de registros padronizados fragiliza a continuidade das intervenções, especialmente diante da elevada rotatividade de pedagogos - um desafio recorrente identificado nesta pesquisa. As entrevistas revelam que, embora a priorização das demandas administrativas e disciplinares seja necessária para garantir a estabilidade institucional, essa dinâmica acaba relegando o monitoramento pedagógico a um plano secundário. Segundo a Especialista E1: “a parte pedagógica deixa a desejar por conta de muitas demandas” (Especialista E1, 2024). A falta de acompanhamento estruturado também dificulta a coleta de evidências que subsidiem a avaliação e o redirecionamento das práticas aplicadas.

A literatura confirma, como destacam Karino e Laros (2017), que escolas eficazes possuem mecanismos claros de acompanhamento das intervenções pedagógicas, garantindo que todas as ações sejam avaliadas, revisadas e aprimoradas de maneira contínua. Além disso, a falta de registros padronizados

impede que os professores e gestores tenham acesso a um histórico confiável das intervenções realizadas, dificultando a avaliação de sua efetividade. Esse cenário reforça a necessidade de desenvolver diretrizes para documentação das ações pedagógicas, assegurando que as iniciativas implementadas não sejam perdidas em meio às mudanças na equipe escolar.

Sobre o monitoramento de resultados de avaliações, Gomes (2012) afirma que “o monitoramento pode acumular informações úteis para a gestão” (p. 10) e “está associado à expectativa de promover melhor qualidade à educação” (p. 12).

> [...] a lógica do monitoramento internacional da qualidade da educação (expressa em estudos, pesquisas e avaliações em larga escala) chegou à política educacional brasileira e adentrou a escola, reorientando a sua dinâmica e trazendo implicações para a gestão escolar. Sendo que a gestão na Escola observada não só adere ao monitoramento externamente induzido, como passa a criar os seus próprios mecanismos para monitorar o desenvolvimento do seu ensino fundamental, buscando sua melhoria e, também, melhores resultados em avaliações externas (GOMES, 2012, p. 10).

Essas observações reforçam que o monitoramento das práticas educacionais, quando sistematizado e contextualizado, pode ser uma ferramenta estratégica de gestão do ensino.

A aplicação da ferramenta dos 5 Porquês, sistematizada no Quadro 17, revelou que a causa fundamental da ausência de monitoramento está relacionada à cultura organizacional da escola, que tende a priorizar o atendimento de demandas imediatas e operacionais em detrimento do monitoramento sistemático dos resultados das intervenções pedagógicas. Esse modelo de funcionamento dificulta a consolidação de uma cultura de monitoramento institucional, necessária à construção de diagnósticos sustentáveis e à formulação de intervenções pedagógicas mais assertivas.

Quadro 17 - Análise crítica para identificação da causa fundamental para a Falta de monitoramento e registro das intervenções (5 Porquês)

Ordem	Por que o evento ocorreu?	Causa da ocorrência
1	Por que falta monitoramento e registro das intervenções pedagógicas?	Porque não há um sistema padronizado para acompanhar e documentar as ações pedagógicas.
2	Por que não há um sistema padronizado?	Porque a gestão não prioriza o monitoramento contínuo como parte da rotina pedagógica.
3	Por que a gestão não prioriza o monitoramento contínuo?	Porque há foco nas demandas administrativas e disciplinares, deixando a avaliação de intervenções em segundo plano.
4	Por que as demandas administrativas têm prioridade?	Porque a escola ainda enfrenta desafios estruturais e culturais que exigem constante atenção da gestão.

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos achados da pesquisa (2025).

A falta de um sistema estruturado de monitoramento e registro das intervenções pedagógicas compromete a continuidade das práticas escolares, intensifica os impactos da rotatividade de pedagogos e dificulta a tomada de decisões informadas sobre a eficácia das ações pedagógicas. Nesse sentido, a implementação efetiva de um procedimento de monitoramento com protocolos padronizados, integrado à cultura institucional do uso de dados, pode fortalecer a gestão pedagógica e garantir que as intervenções deixem de ser práticas isoladas para se tornarem ações articuladas, avaliadas e ajustadas continuamente com base em evidências. O desafio que se impõe à EEJCFB é avançar no desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das intervenções educacionais, possibilitando ajustes e aprimoramentos baseados em dados concretos e/ou na utilização efetiva dos sistemas existentes.

Dessa forma, após a análise detalhada dos cinco desafios prioritários, foram identificadas as respectivas causas fundamentais que impedem a apropriação eficaz dos resultados das avaliações externas pela comunidade escolar da EEJCFB. A aplicação da ferramenta dos 5 Porquês possibilitou uma investigação aprofundada

de cada problema, permitindo alcançar um diagnóstico mais preciso e revelando elementos que sustentam essas fragilidades. O Quadro 18 a seguir apresenta uma síntese dessa análise, consolidando os cinco desafios identificados, suas causas raízes e orientando os encaminhamentos propostos no Plano de Ação Educacional elaborado a partir dos achados da pesquisa.

Quadro 18 - Causa fundamental dos cinco principais desvios a partir da aplicação do 5 Porquês.

Desafio	Causa Fundamental
1. Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada	Falta de uma cultura institucional que valorize e integre o uso de dados nas práticas pedagógicas.
2. Falta de Capacitação para Uso de Dados	Ausência de formação continuada específica e aprofundada em análise e uso pedagógico de dados para professores.
3. Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências	Modelo de gestão que não incentiva a participação ativa e a corresponsabilização dos professores nas decisões pedagógicas.
4. Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva	Herança de um modelo de gestão centralizadora, sem integração sistemática de dados na formulação de decisões estratégicas.
5. Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções	Ausência de protocolos claros e de uma equipe permanente responsável pelo acompanhamento e avaliação contínua das ações pedagógicas.

Fonte: Produzido pelo autor (2025) a partir dos achados da pesquisa.

Esta análise evidencia que a maioria dos desafios está interligada a questões estruturais e culturais na gestão da escola, bem como à falta de capacitação adequada para o uso de dados. Na próxima seção, serão apresentadas ações estratégicas para abordar essas causas fundamentais, promovendo uma transformação sustentável no processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB.

A implementação do Plano de Ação Educacional na EEJCFB visa promover uma melhoria significativa no processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, fortalecendo uma cultura institucional orientada pelo uso pedagógico de dados. Espera-se que o desenvolvimento de práticas analíticas mais sistemáticas amplie a capacidade diagnóstica dos docentes, favorecendo a identificação precisa das lacunas de aprendizagem e o planejamento de

intervenções mais eficazes. Nesse contexto, a formação continuada assume papel central, ao oferecer aos professores subsídios teóricos e metodológicos para a análise crítica dos dados, contribuindo para uma prática docente mais qualificada, reflexiva e fundamentada em evidências. O estímulo ao planejamento colaborativo e à descentralização das decisões reforça a corresponsabilização dos atores escolares, favorecendo práticas pedagógicas coesas e uma liderança mais compartilhada e participativa. Além disso, o monitoramento contínuo e o registro sistemático das ações pedagógicas possibilitarão a avaliação constante de sua eficácia, contribuindo para a consolidação de uma cultura de melhoria contínua e de inovação no cotidiano escolar.

Essas mudanças esperadas transcendem a prática pedagógica individual, impactando a cultura organizacional da escola e promovendo um ambiente mais dinâmico, colaborativo e orientado por evidências. A análise dos desafios enfrentados pela EEJCFB revela um contexto desafiador, mas também repleto de possibilidades para transformação estrutural. A adoção das ações propostas visa não apenas corrigir fragilidades pontuais, mas institucionalizar uma nova lógica de trabalho baseada em dados, cooperação entre docentes e gestão democrática. Com essa reconfiguração, espera-se um avanço significativo na qualidade das apropriações e das intervenções pedagógicas e possíveis reflexos positivos nos resultados de aprendizagem dos alunos, consolidando a EEJCFB como uma instituição comprometida com a excelência educacional.

Na próxima seção, 4.3 - Organização das Ações com Base no 5W2H, os desafios prioritários identificados na pesquisa são organizados com suas respectivas ações, estruturadas por meio de um modelo simplificado da ferramenta 5W2H. Essa etapa servirá como base para a aplicação da análise de vínculo, buscando agrupar as soluções em ações estratégicas consolidadas. Contudo, a pormenorização das ações será aprofundada posteriormente, quando consolidarmos as estratégias por meio de um segundo 5W2H, garantindo que o plano final seja aplicado de maneira estruturada e eficiente.

4.3 PLANO DE AÇÃO INICIALMENTE PROPOSTO A PARTIR DOS DESAFIOS PRIORITÁRIOS (5W2H)

A partir da identificação dos desafios prioritários na EEJCFB, detalhados na seção 4.2 por meio da ferramenta dos 5 Porquês e sintetizados no Quadro 18 da mesma seção, avançamos para a construção de um plano de ação inicial, estruturado com base no 5W2H. Essa abordagem permitiu organizar as soluções propostas de forma clara e objetiva, definindo o que será feito (*What*), por que será feito (*Why*), onde será implementado (*Where*), quando ocorrerá (*When*), quem será responsável (*Who*), como será executado (*How*) e quais os custos ou recursos necessários (*How Much*).

O PAE visa identificar lacunas e propor melhorias no processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, considerando que avanços nessa direção possam contribuir para melhoria dos resultados nesses exames. As soluções apresentadas nos quadros do 5W2H, apresentados até aqui, compõem um conjunto articulado de estratégias voltadas à superação das dificuldades diagnosticadas na pesquisa, com foco no fortalecimento da cultura de tomada de decisão baseada em evidências, na promoção do planejamento colaborativo e na consolidação de práticas sistemáticas de monitoramento pedagógico.

O Quadro 19 apresenta uma síntese das soluções propostas como base para um plano de ação preliminar voltado à superação dos cinco desafios prioritários relacionados à apropriação dos resultados das avaliações externas na EEJCFB. Estruturado com base na ferramenta de planejamento estratégico 5W2H, o plano tem como foco central a ampliação do uso sistemático dos dados avaliativos no cotidiano pedagógico da escola, articulando esse processo ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre os diferentes atores escolares.

Atualmente, a reflexão e o uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB ocorrem de forma esporádica, pouco aprofundada e predominantemente individualizada pelos professores, o que inviabiliza a consolidação de intervenções pedagógicas coletivas, articuladas e consistentes. Essa situação evidencia a ausência de uma cultura institucional estruturada que reconheça o valor do uso de dados como base diagnóstica para a tomada de decisão pedagógica.

Quadro 19 - Aplicação do 5W2H para organização do Plano de Ação Inicial (preliminar) para superar os desafios prioritários da apropriação de resultados das avaliações externas na EEJCFB.

(Continua)

Desafio	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será realizado?	Quando será realizado?	Quem será responsável?	Como será feito?	Quanto custará?
1) Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada	Fomentar uma cultura de uso regular dos dados das avaliações externas para embasar intervenções pedagógicas.	Melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas, garantindo que sejam baseadas em evidências concretas.	Nas reuniões mensais de planejamento, do Módulo II e/ou dias escolares. Dentro da rotina de planejamento dos professores da EEJCFB.	Início no próximo semestre letivo, com revisões bimestrais.	Direção, pedagogos e professores.	Alocação de espaços formais e adoção de protocolos para análise de dados integrando-os nas reuniões mensais de planejamento, do Módulo II e/ou dias escolares.	Utilização de recursos internos da escola, sem custos financeiros adicionais significativos.
2) Falta de Capacitação para Uso de Dados	Realizar formação interna, em serviço, para análise e uso de dados.	Capacitar os professores para que possam utilizar os dados de forma eficaz na melhoria do ensino.	Na própria escola, com o apoio de especialistas e gestores internos.	Capacitação interna com início imediato; e Curso EAD início conforme calendário SEE do próximo ciclo de formação da em dados e avaliações.	Gestores e especialistas, trio Gestor e .	Realização de oficinas práticas e estudos de caso - formação em serviço com instrutor interno e/ou cursos EAD pelos convênios da SEE-MG.	Custos institucionais da SEE com convênios.

(Conclusão)

Desafio	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será realizado?	Quando será realizado?	Quem será responsável?	Como será feito?	Quanto custará?
3) Falta de planejamento colaborativo baseado em evidências	Criar espaços formais de planejamento colaborativo baseado em evidências.	Fortalecer o compromisso coletivo com o uso de dados para intervenções pedagógicas eficazes.	Nas reuniões pedagógicas mensais da EEJCFB.	Início após a capacitação dos professores, com previsão de três meses para implementação.	Direção, especialistas, e professores.	Estabelecimento de comissões de planejamento e estudos do *Data Wise* como metodologia para intervenção.	Sem custos adicionais, utilizando recursos internos.
4) Gestão centralizada e tomada de decisão intuitiva.	Reduzir a centralização da gestão e integrar o uso de dados na tomada de decisão.	Estimular a participação ativa dos professores e basear as decisões em evidências concretas.	Nas reuniões de planejamento e decisão da gestão escolar.	Início gradativo a partir do próximo semestre, começando pelo planejamento semestral.	Direção, especialistas e representantes docentes.	Fortalecimento dos comitês consultivos internos e uso sistemático de relatórios de dados.	Sem custos adicionais, com ajustes nos processos internos.
5) Falta de monitoramento e registro das intervenções	Estabelecer procedimento e instrumentos para registro e monitoramento e das intervenções pedagógicas.	Garantir o acompanhamento contínuo e a avaliação da eficácia das ações pedagógicas.	Em todas as áreas pedagógicas da escola.	Implementação gradual ao longo do ano letivo.	Especialistas, coordenação pedagógica e professores.	Desenvolvendo formulários (protocolos) de registro simples no *Google drive* e/ou registro no Sigae e instituindo uma equipe de acompanhamento (Trio Gestor).	Uso de recursos internos, com possibilidade de digitalização futura.

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos achados da pesquisa (2025).

A proposta de intervenção para o desafio da apropriação incipiente e individualizada busca fomentar uma cultura organizacional orientada ao uso regular e coletivo dos resultados das avaliações externas. O objetivo é construir diagnósticos consistentes, baseados em dados, que subsidiem intervenções e práticas pedagógicas mais eficazes, alinhadas às reais necessidades dos estudantes.

Para fortalecer a apropriação dos resultados das avaliações externas, propõe-se a criação de espaços formais e o uso de protocolos estruturados para análise e registro de dados, integrando esse processo ao planejamento pedagógico anual. As reuniões mensais do Módulo II e os dias escolares destinados à formação serão aproveitados para essa finalidade, com a participação ativa de gestores, especialistas e professores. A plataforma Sigae e/ou planilhas colaborativas no Google Drive poderão ser utilizadas para registro e acompanhamento das deliberações e intervenções pedagógicas.

Entre as ações previstas, destacam-se: a institucionalização desses espaços de análise coletiva; a formação da Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio Gestor[13]); a adoção de protocolos padronizados de registro e acompanhamento das ações por meio da plataforma Sigae e/ou planilhas colaborativas; a realização de oficinas de formação continuada voltadas à leitura e interpretação dos dados (módulo II e/ou dias escolares); e a revisão do modelo de gestão escolar, com vistas a consolidar uma cultura pedagógica mais colaborativa, reflexiva e orientada por evidências.

Outro desafio identificado refere-se à ausência de formação consistente de professores para interpretar e utilizar os dados das avaliações externas na formulação de estratégias pedagógicas. Essa lacuna contribui para uma apropriação limitada e pouco efetiva dos resultados. No plano de ação preliminar, foram propostas estratégias voltadas à implementação de formação interna (em serviço) e à elaboração de protocolos e guias práticos que orientem a análise crítica e o uso pedagógico desses dados. Entre as ações específicas, destacam-se a realização de

[13] Trio Gestor será composto por no mínimo um Pedagogo ou membro da equipe gestora, preferencialmente membro da Dupla Gestora do CdG, um professor de Língua Portuguesa, um de Matemática e professores voluntários.

oficinas práticas, com estudos de caso voltados à capacitação para análise diagnóstica; e o desenvolvimento coletivo de um guia prático de análise, interpretação e aplicação dos resultados das avaliações, construído pelos próprios docentes nas oficinas e aprimorado nas reuniões de análise de dados.

No enfrentamento do desafio relacionado à ausência de planejamento colaborativo baseado em evidências, observa-se que as decisões pedagógicas na EEJCFB ainda ocorrem de forma predominantemente individual e desvinculadas de dados consistentes. A inexistência de espaços institucionais para o planejamento coletivo, aliada à falta de orientação e incentivo ao uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, limita o desenvolvimento de estratégias mais integradas e fundamentadas. Soma-se a isso o modelo de gestão centralizado, que dificulta a participação ativa e voluntária dos professores nos processos decisórios. Como estratégia de superação, o plano de ação preliminar propõe a criação de espaços formais para planejamento colaborativo e a atuação de uma comissão composta pelo Trio Gestor, responsável por coordenar processos de análise e intervenção baseados na metodologia *Data Wise*. As ações previstas incluem a realização periódica de reuniões durante os módulos coletivos e/ou dias escolares, com foco na interpretação dos dados e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas interdisciplinares, elaboradas de forma coletiva.

Quanto ao desafio da gestão centralizada e da tomada de decisões intuitivas, observa-se que, na EEJCFB, as decisões pedagógicas são conduzidas de forma centralizada e fundamentadas principalmente na intuição e experiência da equipe gestora, sem um processo estruturado que envolva análise sistemática de dados ou participação ativa dos professores. Para enfrentar esse cenário, o plano preliminar de ação propõe a descentralização gradual do modelo de gestão e a integração do uso de dados como base para o processo decisório. Entre as estratégias propostas, destacam-se fortalecimento dos comitês consultivos internos (colegiado e outros) e o uso sistemático de relatórios de dados. As ações específicas incluem a revisão do modelo de gestão com flexibilização progressiva para a adoção de práticas democrático-participativas, conforme previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2021), incentivando o engajamento dos docentes nas decisões pedagógicas, além

da formação da equipe gestora com foco no uso de dados para a tomada de decisão.

Por fim, verificou-se que não há um sistema estruturado para acompanhar e documentar as ações pedagógicas decorrentes da análise dos dados das avaliações externas. A ausência desses registros compromete a continuidade das estratégias e dificulta a avaliação da efetividade das intervenções, especialmente diante da alta rotatividade dos especialistas. Para superar essa lacuna, o plano de ação preliminar propõe a utilização do sistema Sigae e/ou o desenvolvimento de uma planilha padronizada para o registro, acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas. A responsabilidade por esse processo seria atribuída à Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio Gestor), que também atuaria na avaliação contínua dos impactos das intervenções implementadas.

A primeira aplicação da ferramenta 5W2H possibilitou a estruturação de um plano de ação preliminar, permitindo visualizar soluções potenciais para cada desafio identificado. Contudo, a análise do conjunto revelou sobreposições e fragmentações entre algumas propostas, que tratavam de aspectos semelhantes de forma isolada ou complementar. Essa constatação motivou a realização de uma análise de vínculo, que agrupou ações interdependentes em estratégias consolidadas, reduzindo redundâncias e promovendo maior coesão. Dessa forma, optou-se por não dar continuidade à implementação do plano preliminar com base exclusivamente nos desafios individuais. As soluções foram reorganizadas em cinco ações estratégicas integradas, visando uma abordagem mais ampla, sinérgica e eficaz para o enfrentamento dos desafios relacionados à apropriação e uso dos dados das avaliações externas na EEJCFB. Essas ações serão apresentadas na seção 4.5 do PAE, com base em uma nova aplicação da ferramenta 5W2H.

Na próxima seção 4.4 - Análise de Vínculo das Ações Estratégicas, será apresentada essa metodologia utilizada para agrupar ações redundantes e consolidar estratégias mais eficazes, criando um modelo integrado de plano de ação. Essa análise permitiu estruturar um conjunto de ações interdependentes, garantindo maior coerência e eficiência na implementação das soluções propostas. A partir dessa afirmação, será realizada uma segunda aplicação do 5W2H, detalhando, na seção 4.5, as ações estratégicas consolidadas e suas respectivas estratégias de

implementação, promovendo um plano de ação educacional (PAE) sistemático e abrangente.

4.4. ANÁLISE DE VÍNCULO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS

A fim de garantir a eficácia do Plano de Ação Educacional (PAE), foi realizada uma análise de vínculo para identificar a convergência entre as ações propostas para a superação dos desafios prioritários. Essa metodologia tem como finalidade organizar e consolidar as estratégias, evitando fragmentação e sobreposição de esforços, ao mesmo tempo em que favorece a implementação estruturada das intervenções.

A análise de vínculo consiste em relacionar os desafios identificados com as ações específicas e, posteriormente, consolidá-las em ações estratégicas integradas. O objetivo é estabelecer um foco estruturado, reduzindo redundâncias e potencializando os impactos das intervenções. Por meio dessa abordagem, foi possível perceber que os desafios e ações propostas se organizam em torno de cinco eixos estratégicos, que abordam os desafios de forma mais sistemática e coesa.

Por meio da análise de vínculo foi possível reestruturar o plano de ação em cinco ações estratégicas consolidadas, cada uma abordando mais de um desafio prioritário. Essa abordagem torna o plano de ação mais coeso e eficiente. O Quadro 20 sintetiza esse processo, mostrando como as ações específicas foram agrupadas em cinco ações estratégicas consolidadas e integradas, destacando a quais desafios elas estão relacionadas e a lógica que orientou essa análise.

Para obter a síntese das ações estratégicas a partir da análise de vínculo, foi realizada uma leitura sistemática das dez ações detalhadas inicialmente propostas no plano de ação - duas para cada um dos cinco desafios prioritários. Essa etapa buscou identificar convergências entre as ações, de modo a organizá-las de forma mais eficiente, evitando sobreposições e assegurando uma implementação mais objetiva, integrada e abrangente. A metodologia adotada compreendeu três fases principais: a identificação das ações específicas, o agrupamento temático com base em similaridade de objetivos e, por fim, a consolidação das propostas.

Quadro 20 - Síntese das ações estratégicas integradas

(Continua)

Ações estratégicas consolidadas	**Ações detalhadas relacionadas**	**Relacionamento e convergência**
1. Capacitação para Uso de Dados.	Oficinas de formação continuada (Desafio 2): Realizar oficinas periódicas sobre análise de dados e uso de evidências para diagnóstico pedagógico, com foco em metodologias práticas.	Ambas as ações visam fortalecer a competência técnica dos diferentes atores escolares no uso de dados. Enquanto a primeira ação foca na formação dos professores, garantindo que saibam interpretar e utilizar os dados nas práticas pedagógicas, a segunda ação busca garantir que a gestão escolar também esteja preparada para utilizar esses dados de maneira sistemática, informando decisões estratégicas. Dessa forma, a capacitação para uso de dados se torna um eixo central para superar tanto a falta de apropriação pelos professores quanto a resistência à descentralização da tomada de decisão.
	Capacitação da equipe gestora em uso de dados (Desafio 4): Formação específica para gestores sobre o uso de dados na tomada de decisão estratégica.	
2. Criação de uma Comissão Fixa de Avaliação e Monitoramento.	Criação de espaços formais para análise de dados (Desafio 1): Instituir reuniões mensais de análise de resultados, envolvendo gestores, especialistas e professores.	Essas ações convergem na necessidade de institucionalizar um grupo fixo de avaliação que garanta tanto a análise periódica dos resultados das avaliações externas quanto o acompanhamento contínuo da implementação das intervenções pedagógicas. Assim, ao invés de tratar separadamente a criação de espaços para análise e a formação de uma equipe específica para monitoramento, ambas as ações foram integradas dentro da Comissão Fixa de Avaliação e Monitoramento, que terá atribuições ampliadas e contínuas.
	Formação de uma Equipe de Monitoramento (Desafio 5): Designar uma equipe responsável pelo acompanhamento contínuo das ações pedagógicas, garantindo a análise dos resultados e ajustes necessários.	

(Continuação)

Ações estratégicas consolidadas	Ações detalhadas relacionadas	Relacionamento e convergência
3. Criação e Implementação de Protocolos Padronizados para Análise e Monitoramento.	Criação de Protocolos de Análise de Dados (Desafio 2): Desenvolver e distribuir um guia prático para análise de resultados, facilitando a interpretação dos dados.	Ambas as ações tratam da necessidade de sistematização e padronização. O primeiro protocolo padroniza a análise dos dados para que a interpretação seja mais consistente e estruturada, enquanto o segundo protocolo padroniza o registro das intervenções pedagógicas para que se possa monitorar seu impacto ao longo do tempo. Dessa forma, a criação de protocolos unificados permitirá que toda a escola siga um padrão de análise, registro e monitoramento, garantindo que as informações sejam recuperáveis e úteis para ajustes estratégicos.
	Criação de um sistema de registro das intervenções (Desafio 5): Desenvolver um formato padrão para o registro das intervenções pedagógicas e seus resultados.	
4. Estabelecimento de uma Agenda / Calendário Fixo de Análises e Planejamentos	Reuniões mensais de planejamento colaborativo (Desafio 3): Promover encontros regulares para discussão de dados e planejamento conjunto de intervenções pedagógicas.	As duas ações têm como objetivo estruturar a periodicidade da análise e planejamento pedagógico. Ao integrar o uso de dados no planejamento pedagógico e ao estabelecer reuniões periódicas para planejamento colaborativo, cria-se uma rotina fixa de reflexão e planejamento baseado em evidências. Dessa forma, a agenda fixa de encontros assegura que a apropriação e o uso de dados sejam incorporados de maneira natural ao funcionamento da escola, tornando-se parte da cultura organizacional.
	Incorporação do uso de dados no planejamento pedagógico (Desafio 1): Integrar a análise de dados como parte obrigatória do planejamento pedagógico anual.	

(Conclusão)

Ações estratégicas consolidadas	Ações detalhadas relacionadas	Relacionamento e convergência
5. Revisão do Modelo de Gestão para Tomada de Decisão Baseada em Dados.	Revisão do modelo de gestão (Desafio 4): Implementar práticas de gestão democrática, promovendo a participação ativa dos professores na formulação de decisões pedagógicas.	A primeira ação busca reformular a maneira como as decisões são tomadas na escola, tornando a gestão mais participativa e baseada em dados. A segunda ação propõe a criação de grupos interdisciplinares, garantindo que diferentes áreas do conhecimento possam contribuir para a análise dos resultados e a formulação de intervenções pedagógicas. Ambas as ações, portanto, estão alinhadas à mudança estrutural do modelo de gestão, criando um ambiente em que as decisões são descentralizadas e fundamentadas em evidências, promovendo uma gestão mais coletiva e informada.
	Formação de grupos interdisciplinares (Desafio 3): Criar grupos interdisciplinares para análise conjunta dos dados e desenvolvimento de estratégias pedagógicas integradas.	

Fonte: Produzida pelo autor com base na análise de vínculos (2025).

Na fase de identificação das ações detalhadas, para cada um dos cinco desafios prioritários identificados na pesquisa, foram propostas duas ações específicas. Isso resultou em um total de dez ações detalhadas inicialmente descritas no plano de ação.

Na fase seguinte, no agrupamento temático das ações, as mesmas foram classificadas por similaridade e agrupadas de acordo com o seu objetivo central. Percebeu-se que muitas ações se sobrepunham, abordavam aspectos semelhantes de forma fragmentada ou tinham finalidades complementares e poderiam ser tratadas de forma unificada. Por exemplo, a criação de espaços formais para análise de dados (Desafio 1) e a formação de uma equipe de monitoramento (Desafio 5) ambas possuem o mesmo princípio estrutural que é a necessidade de uma equipe com espaço contínuo e organizado para reflexão e análise de dados. Um outro exemplo é a criação de protocolos de análise de dados (Desafio 2) e o desenvolvimento de um sistema padronizado para registro e monitoramento (Desafio 5) que também tratam da necessidade de documentação e sistematização do uso dos dados.

Na etapa seguinte do processo, foi realizada a consolidação das ações estratégicas, fundamentada na identificação de sobreposições de objetivos e funcionalidades entre as propostas iniciais. As ações detalhadas foram agrupadas em cinco frentes integradas de atuação, cada uma delas capaz de responder simultaneamente a múltiplos desafios prioritários. Essa reorganização superou a abordagem fragmentada anterior, estruturando um modelo mais enxuto, coerente e estratégico. O resultado desse trabalho está sistematizado no Quadro 20, que apresenta de forma articulada a relação entre os desafios diagnosticados, as ações originalmente propostas e as ações estratégicas consolidadas. Essa síntese proporciona uma visão clara do processo de racionalização adotado, demonstrando que a integração das propostas ampliou a efetividade das soluções sem comprometer sua abrangência.

Nessa perspectiva, o agrupamento das ações em eixos estratégicos permitiu maior objetividade na operacionalização das propostas, otimizando recursos e reduzindo redundâncias. A consolidação promoveu uma base mais robusta para o planejamento, favorecendo a implementação coordenada das intervenções. As cinco

ações estratégicas consolidadas, portanto, assumem o papel de eixos estruturantes do plano de ação educacional, orientando as etapas subsequentes de forma integrada e conectando-se diretamente aos desafios previamente identificados.

Com base nessa organização, foi aplicada a ferramenta 5W2H para detalhar cada uma das cinco ações estratégicas integradas. A próxima seção apresenta a estruturação do plano de ação final detalhado para cada ação consolidada.

4.5 PLANEJAMENTO DETALHADO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS CONSOLIDADADAS (5W2H)

Afim de identificar lacunas e propor melhorias ao processo de apropriação das avaliações externas, tendo em vista os objetivos e a questão de pesquisa, na perspectiva de que avanços nesse sentido possam contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações e da aprendizagem dos alunos, são investigadas as barreiras e oportunidades a partir das quais propõe-se um plano de ação educacional para aprimorar o processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do Simave.

Com base na análise de vínculo, as ações estratégicas consolidadas foram aprofundadas e detalhadas utilizando a ferramenta 5W2H. Essa abordagem garantirá um plano estruturado, delimitando o que será feito, por que será feito, onde será realizado, quando será implementado, quem será responsável, como será executado e os recursos necessários.

Nas próximas subseções, cada uma das cinco ações estratégicas integradas será analisada separadamente, considerando suas implicações, processos e mecanismos de monitoramento. A primeira ação abordada será a capacitação para o uso de dados, visando superar os desafios relacionados à falta de preparo técnico dos docentes para interpretar e utilizar os resultados das avaliações externas de maneira eficaz.

4.5.1 Capacitação para uso de dados

Diante dos desafios identificados na EEJCFB, consolidar o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas exige mais do que acesso aos dados, requer a formação de sujeitos capazes de interpretá-los criticamente e mobilizá-los como instrumento de transformação do fazer pedagógico. Os achados da pesquisa evidenciaram que a ausência de formação continuada específica e aprofundada em análise de dados educacionais compromete essa apropriação, resultando em um uso superficial, individualizado e desconectado de estratégias coletivas e fundamentadas. Nesse contexto, a capacitação contínua surge como ação estruturante para qualificar os profissionais da escola, promovendo autonomia docente, precisão diagnóstica e a formulação de intervenções baseadas em evidências. A proposta visa transformar o uso dos dados em um pilar do planejamento pedagógico, contribuindo para uma cultura institucional mais analítica, colaborativa e orientada por resultados concretos de aprendizagem.

Como ressalta Soligo (2010, p. 7):

> Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados.

A implementação da capacitação para o uso de dados na EEJCFB será organizada de forma sistemática para garantir que os professores, especialistas e gestores adquiram as competências necessárias para interpretar e utilizar os resultados das avaliações externas de maneira eficaz. A organização da ação segue a lógica da ferramenta 5W2H, já apresentada neste estudo, detalhando os aspectos essenciais do processo: o que será feito, por que, onde, quando, quem será responsável, como será implementado e quais recursos serão necessários. O Quadro 21 apresenta a síntese dessa aplicação na primeira ação estratégica

consolidada, referente à capacitação para uso pedagógico dos dados das avaliações externas.

Quadro 21 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Capacitação para uso de dados.

O que será feito?	Implementar capacitações continuadas para análise e uso pedagógico dos dados das avaliações externas.
Por que será feito?	Qualificar professores e gestores na interpretação dos resultados, garantindo diagnósticos mais precisos e instruções básicas em evidências.
Onde será realizado?	Na EEJCFB, utilizando a sala de informática, laboratórios digitais e espaços de formação presencial.
Quando será realizado?	Formação inicial, preferencialmente, no primeiro semestre letivo, seguida de oficinas periódicas para aprofundamento contínuo.
Quem será o responsável?	Professores, especialistas e equipe gestora e instrutores dos cursos EAD ofertados pela Escola de Formação e SEE/MG.
Como será feito?	Realização de oficinas práticas, estudos de caso, simulações e desenvolvimento de um guia práticos para orientar as análises de dados.
Quanto custará?	Uso de infraestrutura da escola (computadores, internet), sem necessidade de investimentos adicionais significativos.

Fonte: produzido pelo autor a partir da aplicação do 5W2H (2025).

A ação proposta consiste na capacitação contínua de professores, especialistas e gestores para a análise e uso pedagógico dos dados das avaliações externas. Essa formação será realizada de forma sistemática e permanente nos encontros mensais previstos na agenda do Módulo II, garantindo um espaço institucionalizado para estudos, debates e desenvolvimento profissional sobre o tema da avaliação, análise dos resultados e intervenções pedagógicas. A equipe gestora e os especialistas, responsáveis por coordenar, acompanhar e fortalecer o processo formativo, atuarão como instrutores multiplicadores, com apoio do Trio Gestor das Avaliações. Serão abordados estudos e técnicas de interpretação dos relatórios gerados pelo Simave, além de metodologias para transformar esses dados em estratégias pedagógicas concretas. Ao longo da formação, os professores também construirão coletivamente um guia prático de análise de dados, contendo

protocolos estruturados para interpretação dos resultados e planejamento de intervenções pedagógicas.

As formações ocorrerão por meio dos cursos gratuitos ofertados à distância (EAD) pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e presencialmente na EEJCFB, utilizando a sala de informática e outros espaços equipados com tecnologia de projeção e acesso à internet. A escola disponibilizará computadores para que os professores possam acessar diretamente os dados nos sistemas do SIMAVE. Paralelamente, será criado um espaço digital compartilhado, cuja plataforma - Sigae ou *Google Drive* – a ser definida em conjunto pelos docentes e pelo Trio Gestor das Avaliações, considerando critérios de acessibilidade, funcionalidade e preferência da equipe. Esse repositório não se limitará ao registro das atividades formativas, mas funcionará como um ambiente institucional de acompanhamento das ações, registro das decisões pedagógicas, sistematização de estudos e recuperação histórica dos resultados e intervenções desenvolvidas ao longo do tempo.

A capacitação será implementada em três principais etapas, a de sensibilização, a de formação contínua e a de consolidação. A etapa 1 de sensibilização e introdução será realizada no primeiro semestre letivo. O objetivo é apresentar os conceitos que envolvem a apropriação e o uso de resultados das avaliações e seu impacto na aprendizagem. As atividades consistem basicamente na navegação nos sistemas do SIMAVE, reconhecimento das métricas de avaliação e discussões iniciais sobre interpretação de dados. A etapa 2 de formação contínua será proporcionada por meio de cursos, oficinas e discursões a partir do primeiro semestre. O objetivo é desenvolver habilidades práticas para análise de dados e planejamento pedagógico com base em evidências. Serão desenvolvidas análises de casos reais, exercícios práticos, uso de *dashboards* interativos e desenvolvimento de planos de intervenção. Além disso, os professores serão incentivados a participarem dos cursos EAD: “Curso de Formação em Sistemas de Avaliações Educacionais“ e “Curso de Formação em Análise e uso de dados das avaliações do Simave”. Estes cursos estão sendo em EAD pela SEE/MG por intermédio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. O curso de análise de dados está voltado para análise de dados a partir dos

resultados disponíveis das avaliações educacionais com foco especialmente na gestão pedagógica. A formação será ofertada pela primeira vez no 1º semestre de 2025 inscrições de 11/04 a 11/05/2025 e início do curso previsto para 14/05 a 13/06/2025. Já o curso de sistemas de avaliações educacionais tem previsão de três turmas para março, agosto e outubro de 2025. Na etapa 3, de Consolidação, os treinandos exercitarão a criação e aplicação de protocolos de registro dos dados das intervenções ao longo do ano letivo. O objetivo é que eles possam consolidar o uso da plataforma Sigae e/ou estruturar seus próprios protocolos padronizados para registro, análise de dados e intervenções pedagógicas. As atividades previstas envolvem o desenvolvimento de um guia prático para guiar as análises e organizar os registros das intervenções preferencialmente digital (Sigae ou *Google drive*, por exemplo).

A formação para uso pedagógico dos dados e do sistema SIMAVE será ofertada a todos os professores da EEJCFB, que serão incentivados a participar ativamente das capacitações. A escola promoverá encontros formativos conduzidos por gestores e especialistas da própria unidade, com apoio do Trio Gestor das Avaliações e suporte técnico do Clube da Informática, composto por alunos voluntários do Ensino Médio da EEJCFB, participantes do Clube da Informática. Esses alunos também auxiliarão na coleta, organização e disponibilização dos dados. Paralelamente, será estimulada a participação de todos os docentes nos curso abrangendo avaliação e uso de dados, ofertados em EAD pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores - conforme calendário próprio.

A capacitação abrangerá principalmente as etapas de interpretação de dados, a elaboração de um guia prático de análise e a criação de um sistema de registro e monitoramento das intervenções. Na primeira etapa, os professores participarão de oficinas com estudos de caso e simulações, utilizando dados reais da EEJCFB para identificar padrões de desempenho e lacunas de aprendizagem. Serão abordadas técnicas de leitura dos boletins de desempenho e dos indicadores de proficiência do SIMAVE. A segunda etapa consistirá na construção colaborativa de um Guia Prático de Análise de Dados, contendo protocolos padronizados para interpretação, registro dos diagnósticos pedagógicos e planejamento de

intervenções. Por fim, a terceira etapa envolverá a adoção de um sistema digital de registro e monitoramento, no qual serão armazenadas as análises e ações pedagógicas. Esse repositório, a ser definido pelos treinandos, entre o Sigae, o *Google Drive* ou outra plataforma, permitirá o acompanhamento contínuo das ações e facilitará os ajustes ao longo do tempo.

A execução dessa capacitação não exigirá investimentos financeiros significativos para a escola, uma vez que utilizará recursos já disponíveis na EEJCFB e cursos gratuitos ofertados em EAD pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A infraestrutura necessária inclui computadores com acesso à internet para consulta aos relatórios do SIMAVE, projetores para exibição dos dados nas oficinas e plataformas digitais (como Sigae ou *Google Drive*) para armazenamento dos materiais e registros. As atividades serão incorporadas à rotina escolar, especialmente durante os encontros do Módulo II, de modo a não sobrecarregar os docentes.

Espera-se que a implementação dessa ação formativa contribua diretamente para a qualificação da apropriação dos dados das avaliações externas, promovendo um modelo pedagógico mais orientado por evidências. Entre os principais impactos esperados estão: a superação de análises superficiais e individualizadas; o fortalecimento da confiança dos professores no uso dos dados para o planejamento pedagógico; a integração da avaliação à cultura escolar como parte de um ciclo contínuo de aprendizado; e a criação de uma base institucional de conhecimento, com registros acessíveis e duradouros, mesmo diante da rotatividade de profissionais.

A formação continuada para uso de dados é, portanto, um elemento central para consolidar a cultura institucional de apropriação e análise das avaliações externas na EEJCFB. No entanto, para que essa prática se mantenha sistemática e permanente, torna-se necessário um mecanismo de acompanhamento das análises e intervenções realizadas. Nesse sentido, a próxima seção (4.5.2) apresentará a proposta de formalização do Trio Gestor como Comissão de Avaliação e Monitoramento, instância que será responsável pela continuidade, o aprimoramento e a institucionalização do uso pedagógico dos dados na escola.

4.5.2 Criação de uma Comissão de Avaliação e Monitoramento

A atitude frente aos dados constitui um dos desafios para o uso de dados apontada por Wayman (2012). Segundo o pesquisador, contextos nos quais o uso de dados não é estimulado tendem a interferir de forma negativa na receptividade das escolas ao uso de dados e, portanto, pouco pautadas em informações - atitudes hesitantes e/ou reticentes ao uso de dados por diversos fatores dentre os quais a falta de tempo, o descrédito da informação, etc. Protes (2020, p. 152) afirma que "o posicionamento dos docentes, em relação aos resultados do Simave, é, em alguns casos, de não colaborar com o estudo ou de descredibilizar as informações.". No entanto, acerca das ações dos diretores frente à essas atitudes dissentes a autora pondera que

> [...] a atitude dos docentes de negação, de dúvida e de pouco interesse e compreensão acerca dos dados produzidos pelo Simave pode ser trabalhada pelos diretores escolares através da formação de um coletivo de professores focados na análise, leitura e aplicação de dados do Simave. A participação ativa desses sujeitos, organizados em comissão, fará com que os docentes se sintam mais incluídos e motivados no processo de apropriação dos resultados, o que pode influenciar positivamente na atitude de outros docentes frente aos dados. Essa influência positiva colaborará na construção de uma cultura escolar que favoreça a gestão pedagógica focada em resultados educacionais (p. 152).

A pesquisa demonstrou que a falta de uma estrutura formal para o acompanhamento das análises de dados resulta em iniciativas descontinuadas. Sem a possibilidade de um acompanhamento estruturado, as decisões tomadas não são, necessariamente, tomadas com base nos resultados das avaliações externas e não são monitoradas ao longo do tempo, o que limita a possibilidade de ajustes estratégicos e compromete a eficácia das ações implementadas. Além disso, a rotatividade de pedagogos dificulta a preservação do conhecimento institucional acumulado.

A implementação eficaz de um plano de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas exige mecanismos institucionais de acompanhamento e monitoramento contínuo, garantindo que as análises realizadas não se tornem

eventos isolados, mas sim um processo estruturado e recorrente. Para consolidar essa abordagem, propõe-se a institucionalização de uma Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio Gestor de Avaliações), para apoiar o acompanhamento sistemático da análise dos dados educacionais, planejamento das intervenções pedagógicas e garantia da continuidade das ações - solução estruturante para garantir que o ciclo de apropriação e intervenção pedagógica, organizado e baseado em evidências não seja interrompido devido a mudanças na equipe pedagógica.

> Desse modo, o objetivo da ação aqui proposta é de apresentar, aos diretores, instruções para formação de comissão de professores com a função de aprofundar os estudos sobre os dados do Simave e de exercer o protagonismo na condução de reuniões coletivas de professores sobre o tema. Será proposta uma agenda anual de encontros da comissão e das reuniões de professores, a ser adaptada por cada escola de acordo com o seu calendário escolar (PROTES, 2020. p.152).

Para organizar a implementação dessa iniciativa foi utilizada a ferramenta 5W2H, garantindo um planejamento claro e operacional, detalhando o que será feito, por que, onde, quando, quem, como e quais recursos serão necessários. O Quadro 22 apresenta a síntese dessa aplicação.

A ação proposta consiste na institucionalização de uma Comissão de Avaliação e Monitoramento, composta por gestores, especialistas (pedagogos), professores de Matemática e Língua Portuguesa e outros docentes interessados voluntários incentivados a colaborarem - Trio Gestor de Avaliações. Essa equipe fará encontros mensais (Modulo II) para realizar estudo sobre avaliações externas, análise de resultados, discutir intervenções pedagógicas e registrar conclusões e encaminhamentos em atas e protocolos padronizados. Ademais, a comissão será responsável por monitorar, acompanhar e avaliar a implementação das estratégias pedagógicas definidas a partir dos dados. Para fortalecer esse processo, será estabelecida uma estrutura de registro e acompanhamento digital (Sigae e/ou *Google drive*), permitindo que as análises e intervenções sejam documentadas e consultadas conforme necessário.

Quadro 22 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Comissão Fixa de Avaliação e Monitoramento.

O que será feito?	Criar uma Comissão de Avaliação e Monitoramento para garantir a análise contínua dos resultados das avaliações externas e a implementação de técnicas pedagógicas práticas.
Por que será feito?	Assegurar que a análise de dados seja um processo recorrente e coletivo, minimizando a descontinuidade das ações pedagógicas devido à rotatividade de pedagogos.
Onde será realizado?	Na EEJCFB, com encontros presenciais nas salas de reuniões, preferencialmente nas salas com disponibilidade de mídias de informática para acesso aos *dashboards*.
Quando será realizado?	Instituição da comissão no início do semestre letivo, com reuniões mensais nos módulos e dias escolares e eventuais encontros extraordinários se a equipe entender ser necessário.
Quem será o responsável?	Membro da equipe gestora e/ou especialista (pedagogo), um professor de Matemática e um de Língua Portuguesa e membros voluntários, além do suporte técnico do Clube da Informática.
Como será feito?	Realização de encontros mensais nos módulos e dias escolares, estruturação de protocolos de monitoramento, armazenamento de registros na Sigae e/ou *Google Drive* e uso de *dashboards* interativos.
Quanto?	Utilização de recursos internos da escola, sem necessidade de investimentos financeiros adicionais.

Fonte: produzido pelo autor a partir da aplicação do 5W2H (2025).

As reuniões da comissão serão realizadas presencialmente na EEJCFB, utilizando, preferencialmente, salas equipadas com computadores, internet e projetores, acesso aos relatórios do SIMAVE e aos *dashboards* interativos preparados pelo Clube da Informática. Os registros das análises e encaminhamentos serão armazenados em uma plataforma compartilhada (Sigae e/ou *Google Drive*), permitindo o acesso contínuo às informações e garantindo que as discussões possam ser retomadas de forma organizada nos encontros seguintes.

A comissão será formalmente instituída, preferencialmente, no início do período letivo, sendo integrada ao calendário escolar da EEJCFB. A agenda da comissão será composta por Reuniões Ordinárias e, eventualmente, Reuniões Extraordinárias. As Reuniões Ordinárias são encontros programados para estudo e análise sistemática dos resultados das avaliações externas e definição de estratégias pedagógicas; as Reuniões Extraordinárias ocorrerão contingencialmente mediante eventuais urgências. Esse cronograma visa evitar que a análise dos dados ocorra de forma pontual ou isolada, buscando integrá-la a um ciclo contínuo de planejamento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A composição da comissão contará com diferentes atores da comunidade escolar, de forma a ampliar perspectivas e uma colaboração efetiva na análise e uso dos resultados das avaliações externas. Em conjunto com a especialista, a comissão conduzirá os processos das avaliações do SIMAVE: análise, interpretação dos dados, planejamento e monitoramento dos resultados e das intervenções pedagógicas. A composição inclui um gestor escolar (diretor, vice-diretor) e/ou uma especialista que organizará a agenda, a mediação das reuniões e a garantia de implementação das decisões deliberadas; um professor de Matemática e um de Língua Portuguesa, uma vez que esses conteúdos são foco central das avaliações do SIMAVE> Professores de outras áreas serão convidados a participar voluntariamente, contribuindo com uma abordagem interdisciplinar para a leitura dos dados e a elaboração das estratégias pedagógicas. O Clube da Informática, formado por alunos voluntários, dará suporte técnico à comissão, colaborando na extração, organização e visualização dos dados por meio de *dashboards* interativos, facilitando sua interpretação pelos docentes - ação complementar e opcional. Essa diversidade de perfis e funções entre os membros da comissão contribui para análises e intervenções mais abrangentes e bem fundamentadas, construídas de forma coletiva e contextualizada.

A implementação da comissão de avaliação será organizada em três principais etapas: a estruturação da comissão e definição de funções; a organização dos encontros e acesso aos dados; e a implementação de protocolos de registro e monitoramento, garantindo que a ação seja incorporada de maneira eficaz à cultura organizacional da EEJCFB. Essa implementação utilizará recursos da própria escola

e, portanto, não demandará investimentos financeiros adicionais para a EEJCFB. Os principais recursos incluem computadores e acesso à internet, permitindo a análise dos relatórios do Simave; projetores e materiais de apoio digital, para exibição dos dados durante as reuniões; e acesso ao Sigae e/ou *Google Drive* para armazenamento dos registros e análises realizadas. Portanto, os custos se restringem ao tempo disponibilizado pelos participantes - já incorporado nos módulos. O Quadro 23 apresenta as etapas e abrangência dessa ação.

Quadro 23 - Etapas da implementação da comissão de avaliação e sua abrangência.

Etapa	Descrição da etapa	Sequência de atividades
Etapa 1	Estruturação da comissão e definição de funções	Seleção e oficialização dos membros da comissão.
		Definição do calendário de reuniões ordinárias.
		Capacitação dos participantes para o uso dos *dashboards* e protocolos de análise.
Etapa 2	Organização dos encontros e acesso aos dados segundo roteiro estruturado	Momento 1: Apresentação dos resultados das avaliações externas e análise dos *dashboards*;
		Momento 2: Discussão coletiva para interpretação dos dados e levantamento de hipóteses pedagógicas;
		Momento 3: Registro das decisões e definição de encaminhamentos para implementação de intervenções pedagógicas.
Etapa 3	Implementação de protocolos de registro e monitoramento	Definição de indicadores de acompanhamento, garantindo que as estratégias pedagógicas sejam monitoradas e ajustadas continuamente
		Desenvolvimento de protocolos padronizados de registro para documentar as análises e decisões tomadas pela comissão.
		Criação/definição de um repositório digital para armazenar os registros das reuniões e permitir consultas posteriores (*Google drive* e/ou plataforma Sigae).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base na pesquisa.

A implementação dessa comissão trará benefícios para a apropriação e uso sistemático dos resultados das avaliações externas, promovendo maior continuidade das análises e intervenções pedagógicas; redução do impacto da rotatividade de pedagogos na manutenção das práticas institucionais; maior integração entre professores, gestores e especialistas na interpretação dos dados; e monitoramento contínuo das ações pedagógicas, garantindo ajustes quando necessário.

A próxima seção 4.5.3 - criação e implementação de protocolos padronizados abordará como a sistematização da análise dos resultados por meio dos registros em protocolos padronizados poderá contribuir para a continuidade e assegurar maior eficiência das intervenções pedagógicas.

4.5.3 Criação e Implementação de Protocolos Padronizados

A pesquisa evidenciou que a ausência de protocolos padronizados resulta em análises fragmentadas e subjetivas, dificultando a implementação de intervenções consistentes e o monitoramento sistemático dos resultados. Além disso, a falta de registros organizados e prontamente acessíveis compromete a capacidade dos docentes de acompanhar e ajustar as ações pedagógicas com base nas evidências, reduzindo o alcance e a efetividade das estratégias educacionais adotadas.

Para enfrentar essa limitação, propõe-se a criação e implementação de protocolos padronizados que orientem a análise e interpretação dos dados com critérios claros, sistematizem o registro das intervenções pedagógicas e documentem coletivamente as decisões tomadas. Esses instrumentos funcionarão como guias práticos para os professores, permitindo a organização estruturada das análises, o acompanhamento dos resultados e a realização de ajustes fundamentados em evidências concretas. Ao evitar interpretações isoladas e subjetivas, os protocolos também garantirão maior consistência, continuidade e efetividade nas ações pedagógicas. Além disso, contribuirão para a construção de um histórico institucional acessível e sustentável, assegurando a preservação do conhecimento coletivo mesmo diante da rotatividade de profissionais na escola.

A proposta de implementação foi estruturada segundo a ferramenta 5W2H, cujo detalhamento está sintetizado no Quadro 24.

Quadro 24 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Criação e Implementação de Protocolos Padronizados.

O que será feito?	Criar e implementar protocolos padronizados para análise e registro dos resultados das avaliações externas, fornecendo a documentação e acompanhamento das ações pedagógicas.
Por que será feito?	Promover análises sistemáticas e organizadas, garantindo que os dados sejam utilizados de forma estruturada e contínua para embasar instruções pedagógicas eficazes.
Onde será realizado?	Nas reuniões da Comissão Fixa de Avaliação e Monitoramento, com armazenamento digital no *Google Drive* para garantir o acesso contínuo às informações.
Quando será realizado?	Desenvolvimento inicial dos protocolos no primeiro semestre letivo, com aplicação e aprimoramento contínuo ao longo do ano.
Quem será o responsável?	Professores, especialistas pedagógicos e gestores, com suporte técnico do Clube da Informática na organização dos dados.
Como será feito?	Desenvolvimento colaborativo de protocolos, oficinas de capacitação, ajustes e consolidação da sistemática em reuniões pedagógicas e revisão periódica baseada na experiência prática.
Quanto custará?	Utilização de recursos internos da escola, sem necessidade de investimentos financeiros adicionais (capacitação no trabalho/EAD).

Fonte: produzido pelo autor a partir da aplicação do 5W2H (2025).

A implementação dessa ação será conduzida de forma colaborativa por gestores, especialistas e professores, assegurando que os registros reflitam a realidade da escola e sejam apropriados pela equipe docente. O Anexo B - Guia para elaboração de protocolos de reuniões coletivas, desenvolvido por Protes (2020), a partir de Budett (2020), poderá ser utilizado como referência para a construção e adaptação dos documentos. O desenvolvimento e a aplicação dos protocolos ocorrerão de forma articulada nos encontros da Comissão de Avaliação e

Monitoramento e as reuniões pedagógicas mensais do Módulo II. Durante essas instâncias, os critérios de análise e as diretrizes de registro serão definidos, aplicados e aprimorados coletivamente. Os documentos serão armazenados em ambiente digital compartilhado, como o Sigae e/ou *Google Drive*, assegurando acessibilidade e continuidade do processo. A coordenação ficará a cargo dos gestores escolares; os especialistas apoiarão os docentes na correta utilização dos registros; os professores atuarão como protagonistas na análise e documentação pedagógica; e o Clube da Informática prestará suporte técnico na digitalização e organização dos dados. Essa estrutura favorecerá a consolidação de uma cultura institucional de uso sistemático dos dados das avaliações externas na EEJCFB.

Essa implementação permitirá a apropriação gradual e eficaz dos registros padronizados pela comunidade escolar e será estruturada em três etapas sequenciais: o desenvolvimento Inicial, a aplicação e ajustes e a consolidação e monitoramento contínuo. A Fase 1, prevista para o primeiro semestre letivo, envolve oficinas de capacitação conduzidas por gestores, especialistas e professores multiplicadores e está voltada à interpretação dos dados das avaliações externas e à construção colaborativa dos protocolos. Serão definidos critérios, modelos e formatos de registros, com testagem prática e abertura para ajustes preliminares. Nessa etapa, os docentes também serão incentivados a participar de cursos gratuitos em EAD, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ampliando sua formação no uso do SIMAVE e no manejo de dados educacionais. Na Fase 2, a partir do segundo semestre, os protocolos serão aplicados de forma sistemática nos encontros da Comissão de Avaliação nas reuniões pedagógicas de Módulo II e/ou outros espaços coletivos da escola. Os registros passarão a ser utilizados com maior regularidade, com acompanhamento por parte dos especialistas e revisões periódicas orientadas pelo feedback dos participantes, promovendo o aperfeiçoamento contínuo do processo. Por fim, a Fase 3, marca a consolidação dos protocolos como instrumento institucional, com monitoramento contínuo das análises e intervenções registradas. Nessa etapa, os documentos passam a integrar formalmente a rotina pedagógica da EEJCFB, orientando decisões e promovendo a sustentabilidade das práticas baseadas em dados.

A efetivação dessas etapas contará com a participação articulada de diferentes segmentos escolares: os gestores coordenarão o processo e assegurarão sua institucionalização; os especialistas atuarão como facilitadores na aplicação dos registros; os professores serão os protagonistas na análise e planejamento com base nos protocolos; e o Clube da Informática prestará apoio técnico na organização, digitalização e disponibilização dos registros em ambientes colaborativos como *Google Drive* e/ou Sigae. Essa articulação assegura que os protocolos sejam desenvolvidos de forma colaborativa, contextualizada e alinhada à realidade da escola.

A adoção dos protocolos trará impactos na qualificação das práticas pedagógicas da escola oportunizando maior consistência nas análises, registro sistemático das ações, acompanhamento contínuo das intervenções e preservação da memória institucional, mesmo diante da rotatividade de profissionais. A documentação estruturada das decisões pedagógicas permitirá um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento das práticas escolares, apesar do rodízio de especialistas e docentes. Ao estabelecer critérios claros de interpretação e procedimentos uniformes de registro, a escola avança na consolidação de uma cultura institucional de uso sistemático dos dados, favorecendo o planejamento colaborativo, a revisão crítica das intervenções e a sustentabilidade das ações educativas. Nesse sentido, a padronização da análise dos resultados das avaliações externas representa uma estratégia fundamental para garantir o monitoramento eficaz, a continuidade das ações e o uso estratégico das evidências na EEJCFB.

Essa proposta não demandará recursos financeiros adicionais para a EEJCFB, uma vez que se apoiará na infraestrutura já disponível na escola. Os principais insumos incluem computadores com acesso à internet para armazenamento dos registros (Google Drive ou Sigae), assegurando acessibilidade à equipe pedagógica. Complementarmente, poderão ser utilizados materiais de apoio, tanto digitais quanto físicos, como formulários, planilhas e roteiros de análise. Os custos para a EEJCFB se restringem à dedicação de tempo dos participantes para as atividades formativas, incluindo os cursos em modalidade EAD e as reuniões pedagógicas no Módulo II.

Na próxima seção, 4.5.4 - Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo, abordaremos como a estruturação de um cronograma institucionalizado contribuirá para a sistematização da análise dos dados e a tomada de decisões pedagógicas mais eficazes.

4.5.4 Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo de apropriação

A apropriação e o uso sistemático dos resultados das avaliações externas exigem regularidade e organização, de modo que a análise dos dados se consolide como prática contínua e integrada ao planejamento pedagógico. Contudo, os achados da pesquisa revelaram que a ausência de uma agenda institucionalizada compromete a efetividade desse processo, uma vez que tende a gerar diagnósticos superficiais e interromper a continuidade das intervenções, dificultando a consolidação de um ciclo permanente de aprimoramento escolar.

Para mitigar esse problema, propõe-se o estabelecimento de uma agenda fixa de apropriação, incorporada à pauta das reuniões coletivas mensais do Módulo II, com o objetivo de tornar a análise dos resultados das avaliações externas uma prática sistemática e integrada à rotina escolar. A ação prevê a organização de um cronograma regular para reflexão, interpretação dos dados, planejamento de intervenções e monitoramento das ações pedagógicas, promovendo a participação articulada de professores, especialistas e gestores. A institucionalização dessa agenda garantirá momentos específicos para análise e tomada de decisão, assegurando a continuidade das intervenções, a integração dos diferentes segmentos escolares e a realização de ajustes pedagógicos fundamentados em evidências.

A implementação detalhada dessa ação estratégica: Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo de apropriação, foi estruturada por meio da aplicação da ferramenta 5W2H. O Quadro 25 apresenta uma síntese dessa aplicação.

Quadro 25 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo.

O que será feito?	Institucionalizar um calendário fixo para análise dos resultados das avaliações externas e planejamento pedagógico baseado em dados.
Por que será feito?	A falta de uma agenda fixa compromete a sistematização da análise dos dados, tornando o uso das avaliações externas pontual e fragmentado. Criar um calendário regular permitirá um acompanhamento contínuo, garantindo que os dados sejam utilizados para orientar as práticas pedagógicas.
Onde será realizado?	As reuniões ocorreram na EEJCFB, preferencialmente, em espaços adequados com acesso a recursos tecnológicos (sala de informática, salas de reunião com projetos e internet).
Quando será realizado?	O calendário fixo será implementado a partir do segundo bimestre, com reuniões mensais de Módulo II para acompanhamento contínuo dos dados, aprofundamento das análises e definição coletiva de estratégias pedagógicas.
Quem será o responsável?	Direção da escola e especialistas pedagógicos organizando o calendário. A comissão fixa de avaliação e os professores garantem a implementação das reuniões e análises.
Como será feito?	A análise dos dados será incorporada ao planejamento pedagógico anual e às reuniões periódicas do Módulo II. Protocolos padronizados, o uso do SIMAVE/SIGAE, *dashboards* e materiais de apoio darão suporte à interpretação dos resultados e ao registro das deliberações. O Trio Gestor ficará responsável pelo conteúdo compartilhado, enquanto a equipe gestora organizará as pautas e garantirá o registro das decisões em ata.
Quanto custará?	Não haverá custos financeiros adicionais, uma vez que serão utilizados os recursos já disponíveis na escola, incluindo os espaços físicos e as ferramentas digitais, como o Sigae e/ou *Google Drive*, para o registro das deliberações relevantes.

Fonte: produzido pelo autor a partir da aplicação do 5W2H (2025).

A ação consiste na institucionalização de um calendário fixo de reuniões voltadas à análise dos dados das avaliações externas e ao planejamento pedagógico colaborativo. O cronograma será composto por encontros ordinários mensais dedicados à capacitação, interpretação sistemática dos dados, planejamento de intervenções e monitoramento das ações e resultados, sob a curadoria da Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio Gestor de Avaliação). Esses momentos, centrados na reflexão diagnóstica coletiva, priorizarão a utilização dos módulos coletivos (Módulo II) como espaço de alinhamento entre professores, especialistas e gestores, preferencialmente em ambientes equipados com recursos

tecnológicos, como projetores, acesso à internet e *dashboards* de dados. O cronograma oficial e as pautas das reuniões serão organizados e disponibilizados pela equipe gestora escolar. As reuniões serão incorporadas ao planejamento escolar e formalizadas no calendário do Módulo II, assegurando que o acesso às informações e o uso dos dados se consolide como elemento permanente e estruturante da rotina pedagógica da EEJCFB. Essa estrutura permitirá que os envolvidos tenham clareza sobre o calendário de análise dos resultados das avaliações e intervenções pedagógicas, promovendo maior organização e comprometimento com a cultura de tomada de decisão coletiva e baseada em evidências.

A implementação dessa ação será organizada em três fases. A Fase 1, de planejamento e sensibilização, compreenderá a definição do calendário fixo em conjunto com a equipe gestora e pedagógica, sua inclusão no planejamento escolar e a mobilização dos professores quanto à importância da participação ativa nesses momentos. Sua execução está prevista para o início do ano letivo, durante os dias escolares e/ou na primeira reunião do Módulo II. A Fase 2, de implementação gradual, contemplará a realização das primeiras reuniões conforme a agenda definida, ajustes no cronograma conforme as necessidades da escola e o alinhamento com os ciclos avaliativos do SIMAVE. Essa etapa está prevista para ocorrer ao longo do segundo semestre letivo ou conforme a divulgação oficial do calendário do sistema avaliativo. Por fim, a Fase 3, de consolidação e monitoramento contínuo, incluirá a revisão periódica do calendário para garantir sua efetividade e o acompanhamento da participação docente, bem como dos impactos das reuniões na qualidade das intervenções pedagógicas.

Como proposto na subseção anterior, a implementação do calendário envolverá principalmente a equipe gestora (diretores e vice-diretores) na organização das reuniões e garantia da aplicação do cronograma no planejamento escolar; os especialistas pedagógicos (pedagogos) que atuarão na mediação das reuniões, promovendo discussões qualificadas sobre os dados educacionais; os professores que serão os participantes diretos das reuniões, utilizando os dados para planejar suas intervenções pedagógicas; a Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio gestor de avaliação) que garantirá a continuidade das reuniões

e o monitoramento das ações planejadas e resultados das avaliações; e o por fim, o Clube da Informática que fornecerá suporte na organização e visualização dos dados nos *dashboards* interativos.

O processo de inclusão da agenda de avaliação no calendário e na pauta das reuniões do Módulo II será organizado em três etapas principais. A primeira compreende a definição do cronograma e o alinhamento institucional, com a inserção das datas das reuniões pedagógicas e dos encontros da Comissão de Avaliação no calendário escolar, sua inclusão no planejamento anual e a ampla divulgação à equipe. A segunda etapa envolve a realização das reuniões, nas quais os professores se dedicarão à análise dos resultados das avaliações externas e ao planejamento pedagógico colaborativo. A Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio gestor de Avaliação) ficará encarregada da pauta de avaliação, juntamente com a especialista e do registro das deliberações. Por fim, a terceira etapa consiste no monitoramento e aprimoramento contínuo do processo, revisões dos registros, avaliação da execução do calendário e ajustes conforme necessário. A adoção desse cronograma trará impactos positivos na regularidade e na qualidade da apropriação dos resultados das avaliações externas. Entre os principais benefícios, destacam-se: maior organização e previsibilidade para a análise e o planejamento pedagógico; engajamento contínuo dos docentes no uso de dados educacionais; redução da fragmentação nas análises e intervenções; e fortalecimento de uma cultura de monitoramento sistemático, favorecendo ajustes estratégicos constantes.

A implementação dessa ação de fixação do calendário de reuniões não demandará investimentos financeiros adicionais para a EEJCFB, uma vez que utilizará recursos disponíveis na escola. Os principais recursos incluem computadores e acesso à internet, permitindo a consulta aos dados e registros das reuniões; acesso ao Sigae, *Google Drive,* ou plataforma de armazenamento compartilhada, garantindo que o cronograma e as atas das reuniões fiquem acessíveis para a equipe pedagógica; materiais de apoio digital e físico, incluindo protocolos, formulários de pautas e registros das discussões realizadas. Os custos se restringem à disponibilização de tempo dos envolvidos, sendo organizados na rotina dos professores e gestores - Modulo II.

Na próxima seção, 4.5.5 - revisão do modelo de gestão para redução da centralização e ampliação do uso de dados, discutiremos como a estruturação de uma gestão mais participativa pode potencializar a apropriação dos resultados das avaliações externas e fortalecer a cultura de decisões pedagógicas baseadas em evidências.

4.5.5 Revisão do Modelo de Gestão para Redução da Centralização e Ampliação do Uso de Dados

A gestão escolar exerce papel determinante na organização da vida escolar e na forma como os dados das avaliações externas são apropriados e utilizados nas decisões pedagógicas. Os achados da pesquisa revelaram que, na EEJCFB, predomina um modelo de gestão centralizado e baseado na intuição, no qual os professores são frequentemente apenas informados das decisões, sem participar ativamente da formulação das estratégias educacionais. Essa dinâmica compromete a efetividade das ações pedagógicas, pois reduz o engajamento docente e limita a apropriação coletiva dos dados, enfraquecendo a construção de uma cultura de trabalho colaborativo orientada por evidências. A cultura organizacional consolidada ao longo dos anos contribuiu para a manutenção de um modelo verticalizado de tomada de decisão, no qual os gestores concentram o controle das ações, sem que haja um processo sistemático de consulta e deliberação conjunta com a equipe pedagógica.

Diante desse diagnóstico, propõe-se a revisão do modelo de gestão para redução da centralização e ampliação do uso de dados, fomentando uma cultura de liderança participativa, na qual professores, especialistas e demais membros da comunidade escolar tenham voz ativa na análise dos dados e na formulação de intervenções pedagógicas. A implementação de uma gestão mais descentralizada permitirá uma maior participação dos professores na definição das estratégias pedagógicas, fortalecendo a corresponsabilidade nos processos escolares; decisões mais qualificadas e embasadas em dados, reduzindo a influência da intuição e da experiência pessoal como critérios predominantes e a integração do uso de dados

no cotidiano escolar, promovendo uma cultura institucional voltada para a melhoria contínua. Essa abordagem reforça a importância da gestão democrática, na qual a participação coletiva e o uso dos dados educacionais se configuram como elementos estruturantes das decisões pedagógicas e administrativas da escola.

A aplicação da ferramenta 5W2H possibilitou um planejamento estruturado para a implementação detalhada desta ação, cuja síntese está apresentada no Quadro 26 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica: Redução da Centralização e Ampliação do Uso de Dados

Quadro 26 - Aplicação do 5W2H à ação estratégica Redução da Centralização e Ampliação do Uso de Dados.

O que será feito?	Reformular o modelo de gestão da EEJCFB, promovendo uma estrutura mais descentralizada e fundamentada em dados para embasar a tomada de decisões pedagógicas.
Por que será feito?	A centralização da gestão dificulta a participação dos professores e especialistas na formulação das decisões pedagógicas, resultando em uma baixa apropriação dos resultados das avaliações externas. A revisão do modelo de gestão possibilitará a ampliação da liderança participativa e fortalecerá a cultura do uso de dados na escola.
Onde será realizado?	No contexto organizacional da EEJCFB, com mudanças nos processos internos de gestão e reuniões estratégicas da equipe gestora e pedagógica.
Quando será realizado?	A revisão do modelo será implementada gradualmente ao longo do próximo ano letivo, com três fases: diagnóstico e sensibilização, implementação de práticas participativas e avaliação do impacto das mudanças.
Quem será responsável?	A direção da escola coordenará a transição para um modelo de gestão mais participativo, com apoio dos especialistas pedagógicos e professores. A comissão fixa de avaliação acompanhará e monitorará a implementação das novas diretrizes.
Como será feito?	Serão criados espaços para deliberação coletiva, reuniões consultivas regulares e capacitação da equipe gestora em análise de dados. O uso dos dados será formalmente incorporado ao processo decisório, reduzindo a influência de critérios intuitivos.
Quanto custará?	A implementação será feita com os recursos internos da escola, sem custos adicionais significativos. O foco será na conscientização e reorganização das práticas junto à equipe gestora.

Fonte: produzido pelo autor a partir da aplicação do 5W2H (2025).

A ação proposta consiste na revisão do modelo de gestão escolar, promovendo uma transição para um sistema mais participativo/colaborativo e orientado por dados. As principais iniciativas incluem a implementação de práticas de gestão participativa, promovendo reuniões consultivas regulares com professores e especialistas para tomada de decisões pedagógicas; a incorporação sistemática dos dados das avaliações externas nas decisões escolares, garantindo que as intervenções educacionais sejam fundamentadas em evidências concretas; e a capacitação da equipe gestora para uso de dados na tomada de decisão, fortalecendo as competências dos líderes escolares para analisar e interpretar informações educacionais.

A revisão do modelo de gestão será conduzida como um processo gradual, com encontros periódicos inseridos nas reuniões estratégicas da equipe gestora e pedagógica, preferencialmente incluídos na pauta do Módulo II. A periodicidade dessas reuniões será definida internamente, devendo ocorrer, no mínimo, uma vez por semestre. As pautas contemplarão processos de consulta coletiva para a tomada de decisões, bem como o aprimoramento das competências em análise de dados e liderança participativa. As reuniões ocorrerão, preferencialmente, em ambientes com acesso digital (como o Sigae, *Google Drive* e *dashboards*), nos quais serão disponibilizados painéis interativos com os resultados das avaliações externas, de modo a subsidiar as deliberações. Esses espaços visam garantir que os dados sejam analisados de forma coletiva, promovendo maior alinhamento entre professores, especialistas e gestores.

A implementação dessa ação de revisão do modelo de gestão seguirá três etapas estruturadas que envolvem o Diagnóstico e Sensibilização, a Implementação e Formação e a Consolidação e Monitoramento Contínuo. Essas etapas visam garantir uma transição gradual para o novo modelo de gestão, conforme mostra o Quadro 27 - fases da implementação da ação estratégica para redução gradativa da centralização da gestão e ampliação do uso de dados para fins pedagógicos.

Quadro 27 - Fase da implementação da ação estratégica para redução gradativa da centralização da gestão e ampliação do uso de dados.

Fase	Descrição da etapa	Sequência de atividades
Fase 1	Diagnóstico e Sensibilização (primeiro semestre letivo)	Realização de um diagnóstico participativo sobre os desafios da atual estrutura de gestão escolar por meio de formulários, rodas de conversa, rotações por estação, grupos focais, entrevistas, etc.
		Sensibilização dos gestores e professores sobre a importância da tomada de decisão baseada em dados.
		Definição das primeiras diretrizes para a transição gradativa do modelo de gestão aproveitando a base do PPP.
Fase 2	Implementação e Formação (Ao longo do segundo semestre letivo)	Instituição de reuniões consultivas junto à Comissão de Avaliação e Monitoramento para deliberação de estratégias pedagógicas baseadas em evidências.
		Capacitação da equipe gestora para o uso de dados na formulação de intervenções educacionais.
		Implementação gradual de práticas de liderança participativa, garantindo a inclusão dos professores nas decisões pedagógicas (Gestor escolar).
Fase 3	Consolidação e Monitoramento Contínuo.	Avaliação do impacto das mudanças implementadas no modelo de gestão junto à Comissão de Avaliação e Monitoramento.
		Ajustes na estrutura de participação coletiva, conforme os desafios identificados – prioridade para os processos de apropriação e avaliação.
		Monitoramento contínuo da incorporação dos dados educacionais na tomada de decisões (Diretor e Trio gestor de Avaliação).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base na pesquisa.

A revisão do modelo de gestão será conduzida de forma colaborativa, envolvendo diferentes agentes escolares para garantir uma abordagem participativa, integrada e orientada por evidências. A direção e vice direção coordenarão a transição gradativa do modelo de gestão centralizada e decisões

predominantemente intuitivas para um modelo baseado em evidências e mais democrático-participativo, garantindo a inclusão dos professores e especialistas na tomada de decisões. Os especialistas pedagógicos (pedagogos) atuarão como mediadores do processo, e estarão incumbidos de promoverem discussões qualificadas sobre o uso dos dados na formulação de estratégias educacionais. Os professores participarão das reuniões consultivas e contribuirão para a reflexão, análise e tomada de decisões baseadas em evidências educacionais, fortalecendo o uso sistemático de dados nas intervenções pedagógicas. A Comissão de Avaliação e Monitoramento acompanhará a implementação das novas diretrizes e contribuirá para a promoção do uso sistematizado de dados nas decisões pedagógicas. A ampliação da participação de diferentes atores fortalecerá a legitimidade das decisões e ampliará a apropriação coletiva dos resultados das avaliações externas.

A execução dessa proposta será organizada em três etapas principais: o diagnóstico e planejamento inicial, a implementação gradual das mudanças e o monitoramento e avaliação dos impactos. Na primeira fase, serão identificados os limites do modelo atual, discutida com a equipe pedagógica a necessidade de mudanças e definidas diretrizes para uma gestão mais participativa e orientada por dados. A segunda etapa envolverá a criação de reuniões consultivas para deliberação de estratégias pedagógicas, formação continuada da equipe gestora em análise de dados e inserção sistemática do uso de evidências nas pautas de gestão, preferencialmente, nas reuniões de Módulo II. Por fim, a fase de monitoramento e avaliação compreenderá o acompanhamento dos impactos na cultura escolar, a revisão contínua do processo conforme os desafios emergentes e a consolidação das práticas participativas como parte da rotina institucional da EEJCFB.

A implementação de um modelo de gestão mais participativo e baseado em dados resultará em impactos significativos na forma como a escola analisa e utiliza os resultados das avaliações externas. Entre os principais benefícios, destacam-se uma maior inclusão e participação dos professores na tomada de decisões, promovendo corresponsabilidade pedagógica; uma tomada de decisões mais qualificadas, reduzindo a influência de critérios subjetivos; um maior alinhamento entre os objetivos da gestão escolar e as reais necessidades dos alunos.

Além dos impactos na qualificação da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, o PAE prevê uma mudança estrutural importante na cultura organizacional da EEJCFB, promovendo uma evolução no modelo de gestão escolar. Como apresentado no capítulo 3, a gestão da escola historicamente desenvolveu um modelo centralizado e intuitivo, necessário em determinado contexto, mas que hoje se mostra um fator limitante para a implementação de práticas pedagógicas mais estratégicas. Ao estruturar um modelo de tomada de decisão mais participativo, respaldado pelo uso sistemático de dados e pela criação de uma Comissão de Avaliação e Monitoramento, o PAE propõe um novo equilíbrio na gestão pedagógica da EEJCFB. Com a revisão desse modelo e a adoção de práticas estruturadas, espera-se que a escola evolua para um equilíbrio entre o acolhimento social e o fortalecimento do ensino acadêmico, reconhecendo que ambos são fundamentais para a formação integral dos estudantes. A transição para um modelo mais estruturado e baseado em evidências não significa o abandono da identidade acolhedora e protetora da escola, mas sim a adoção de um formato que articula o ensino acadêmico e o suporte social de forma estratégica, garantindo que as decisões pedagógicas sejam sustentadas por diagnósticos mais precisos e alinhados aos objetivos institucionais.

Além disso, a institucionalização da Comissão de Avaliação e Monitoramento, aliada à sistematização da análise de dados e ao planejamento colaborativo, permitirá que as decisões pedagógicas sejam mais fundamentadas e alinhadas às necessidades reais dos alunos. Desta forma, ao invés de um modelo de gestão favorável à resolução de demandas emergenciais, espera-se uma escola que atue de forma proativa, orientada por dados e capaz de oferecer um ensino mais consistente e equitativo.

A implementação dessa ação não demandará investimentos financeiros adicionais para a EEJCFB, pois utilizará recursos próprios já disponíveis. Os principais recursos incluem os espaços para reuniões consultivas nas reuniões do Modulo II, garantindo momentos estruturados para a tomada de decisões coletivas; as ferramentas digitais para análise de dados, permitindo que os gestores acessem as informações educacionais de forma organizada. Os custos se restringem à reorganização da estrutura de gestão.

Com a implementação dessas cinco ações estratégicas, espera-se transformar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB, consolidando uma cultura escolar baseada em evidências, planejamento colaborativo e monitoramento contínuo com ações incorporadas à rotina da escola.

4.5.6 Impactos Esperados

Foram identificadas algumas barreiras que dificultam a utilização sistemática dos resultados das avaliações nas intervenções pedagógicas. Com base nesse diagnóstico propôs-se um PAE para mitigar desafios e aprimorar esse processo. Os achados da pesquisa evidenciaram desafios estruturais, culturais e gerenciais que impactam a apropriação dos resultados das avaliações externas, destacando a apropriação incipiente e individualizada dos dados, a falta de capacitação para uso de dados, a ausência de planejamento colaborativo baseado em evidências, a gestão centralizada e tomada de decisão intuitiva e a falta de monitoramento das intervenções pedagógicas. Esses desafios limitam o potencial das avaliações externas como instrumentos diagnósticos e reforçam a necessidade de mudanças estruturantes na cultura organizacional da escola.

A partir dessas constatações, e fundamentando-se nos referenciais teóricos de gestão e liderança escolar, trabalho colaborativo e apropriação dos resultados das avaliações externas, a pesquisa estruturou um Plano de Ação Educacional (PAE) composto por cinco ações estratégicas consolidadas, capazes de promover mudanças significativas na EEJCFB. Essas ações compreendem a implementação de capacitação contínua para uso de dados, a criação de uma Comissão de Avaliação e Monitoramento (Trio Gestor de Avaliação), a elaboração de protocolos padronizados, o estabelecimento de uma agenda fixa para análise dos dados e a revisão do modelo de gestão. Essas ações contribuem para a consolidação de uma cultura escolar colaborativa, voltada para a tomada de decisão baseada em evidências. O Quadro 28 sintetiza a relação entre as ações estratégicas consolidadas e os cinco desafios prioritários, evidenciando a abrangência do plano de ação e como a solução atua na superação dos desafios identificados.

Quadro 28 - Relação entre as ações estratégicas consolidadas 1 e 2 e os desafios prioritários, evidenciando a abrangência do PAE

Ação Estratégica Consolidada	Desafio 1 - Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada	Desafio 2 – Falta de Capacitação para Uso de Dados	Desafio 3 – Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências	Desafio 4 – Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva	Desafio 5 – Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções
1. Capacitação para Uso de Dados	Qualifica os professores para interpretar os resultados das avaliações externas, tornando a apropriação dos dados mais sistemática e embasada em evidências.	Oferece formação específica sobre análise e uso pedagógico dos dados, suprindo a lacuna de capacitação identificada na pesquisa.	Favorece a construção de um planejamento colaborativo estruturado, ao garantir que os professores compartilhem interpretações mais fundamentadas sobre os dados.	Indiretamente reduz a dependência de decisões intuitivas, pois amplia a capacidade dos docentes de argumentar e propor ações com base em evidências.	Não tem impacto direto, mas auxilia no fortalecimento da cultura de análise e registro ao sistematizar a apropriação dos dados.
2. Adoção de uma Comissão de Avaliação e Monitoramento	Proporciona um espaço formal e contínuo para análise coletiva dos dados, reduzindo a apropriação isolada e superficial dos resultados das avaliações externas.	Atua como suporte contínuo para os professores aplicarem os conhecimentos adquiridos na capacitação sobre análise de dados.	Promove a discussão conjunta e a corresponsabilização nas decisões pedagógicas, favorecendo um planejamento colaborativo estruturado.	Contribui indiretamente para um modelo de gestão mais participativo, ao descentralizar a análise e fomentar a tomada de decisão com base em dados.	Estabelece um mecanismo formal de acompanhamento, garantindo o registro e a continuidade das ações pedagógicas planejadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nos achados da pesquisa.

Quadro 29- Relação entre as ações estratégicas consolidadas 3 e 4 e os desafios prioritários, evidenciando a abrangência do PAE

Ação Estratégica Consolidada	Desafio 1 - Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada	Desafio 2 – Falta de Capacitação para Uso de Dados	Desafio 3 – Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências	Desafio 4 – Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva	Desafio 5 – Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções
3. Criação e Implementação de Protocolos Padronizados	Sistematiza a análise dos resultados das avaliações externas, garantindo que a apropriação dos dados ocorra de forma estruturada e padronizada.	Instrumentaliza os professores com ferramentas práticas de análise, promovendo maior segurança no uso dos dados.	Viabiliza a formalização do planejamento colaborativo, ao estabelecer critérios padronizados para interpretação e intervenção pedagógica.	Favorece um modelo de gestão menos intuitivo e mais orientado por dados, ao definir processos objetivos para a tomada de decisão.	Facilita a documentação sistemática das ações pedagógicas, promovendo um monitoramento mais eficiente das intervenções realizadas.
4. Estabelecimento de uma Agenda/Calendário Fixo	Garante que a análise dos resultados das avaliações externas ocorra regularmente, prevenindo lacunas na apropriação e uso dos dados.	Estrutura a formação continuada ao incluir momentos específicos para análise e revisão das competências adquiridas no uso de dados.	Organiza o planejamento colaborativo, assegurando que a interpretação e o uso dos dados ocorram de maneira contínua e institucionalizada.	Reduz a improvisação e a dependência de decisões intuitivas, ao fixar momentos regulares para análise coletiva e tomada de decisão baseada em dados.	Assegura um fluxo contínuo de monitoramento e registro das ações, facilitando a avaliação do impacto das intervenções pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nos achados da pesquisa.

Quadro 30- Relação entre a ação estratégica consolidada 5 e os desafios prioritários, evidenciando a abrangência do PAE

Ação Estratégica Consolidada	Desafio 1 - Apropriação de Resultados Incipiente e Individualizada	Desafio 2 – Falta de Capacitação para Uso de Dados	Desafio 3 – Falta de Planejamento Colaborativo Baseado em Evidências	Desafio 4 – Gestão Centralizada e Tomada de Decisão Intuitiva	Desafio 5 – Falta de Monitoramento e Registro das Intervenções
5. Revisão do Modelo de Gestão para Redução da Centralização e Ampliação do Uso de Dados	Promove um ambiente mais aberto à apropriação coletiva dos resultados, incentivando que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma descentralizada e baseadas em evidências.	Possibilita que os gestores atuem como facilitadores da capacitação docente, assegurando que o uso dos dados se torne parte da cultura organizacional da escola.	Incentiva a participação ativa dos professores na tomada de decisões, fortalecendo a colaboração no planejamento pedagógico.	Atua diretamente na descentralização da gestão, promovendo a democratização das decisões pedagógicas e administrativas.	Favorece um modelo de gestão estruturado, no qual as ações são monitoradas de forma contínua e os registros se tornam parte da cultura organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nos achados da pesquisa.

As soluções propostas dialogam com a literatura sobre gestão e liderança escolar, que enfatiza a importância da liderança pedagógica democrática (Lück, 2009; Vilardi, 2021) e a corresponsabilidade no uso de dados e do trabalho colaborativo (Damiani, 2008; Budett, 2020) como elemento estruturante da melhoria dos processos educacionais, em particular a apropriação e uso das avaliações externas (Budett, 2020; Vilardi, 2021). Assim, espera-se que a implementação do PAE não apenas mitigue os desafios identificados, mas também promova uma mudança cultural na EEJCFB, consolidando práticas de planejamento pedagógico mais eficazes, sustentáveis e centradas na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A capacitação continuada proporcionará aos professores as ferramentas necessárias para analisar criticamente os dados, promovendo uma prática pedagógica mais informada e orientada por evidências. O fortalecimento do planejamento colaborativo contribuirá para a coesão das práticas pedagógicas, estimulando o comprometimento e a corresponsabilização dos professores. A descentralização da gestão e a integração sistemática de dados na tomada de decisão promoverão uma liderança mais participativa, incentivando a inovação e a autonomia docente. Por fim, o monitoramento contínuo e o registro sistemático das intervenções pedagógicas permitirão a avaliação constante da eficácia das ações implementadas, consolidando uma cultura de melhoria contínua.

O diagnóstico detalhado dos desafios prioritários da EEJCFB revela um panorama complexo, mas repleto de oportunidades para a transformação pedagógica. A implementação das ações propostas visa não apenas resolver problemas pontuais, mas também estabelecer uma cultura de uso de dados, colaboração entre docentes e gestão participativa. Com a adoção dessas estratégias, espera-se um avanço significativo na qualidade das apropriações e das intervenções pedagógicas e possíveis reflexos positivos nos resultados de aprendizagem dos alunos, consolidando a EEJCFB como uma instituição comprometida com a excelência educacional.

A implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) na EEJCFB visa não apenas superar os desafios relacionados à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, mas também promover uma transformação estrutural na cultura organizacional da escola. Ao fortalecer uma cultura de uso de dados, busca-se

ampliar a capacidade diagnóstica dos docentes, permitindo a identificação de lacunas de aprendizagem e o planejamento de intervenções mais eficazes, sem comprometer a rotina escolar. Essa mudança representa a busca por um novo equilíbrio entre o acolhimento social, historicamente relevante para a escola, e a consolidação da aprendizagem acadêmica como pilares da formação integral dos estudantes.

O PAE propõe o fortalecimento da gestão pedagógica por meio da análise sistemática de dados, planejamento colaborativo e decisões baseadas em evidências. Ao promover protocolos, monitoramento contínuo e maior participação docente, a EEJCFB poderá evoluir de um modelo centralizado e intuitivo para uma gestão mais democrática e orientada por resultados, consolidando um ciclo permanente de diagnóstico, intervenção e melhoria educacional.

Portanto, essas transformações são esperadas não apenas na prática pedagógica, mas também na cultura organizacional da escola, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e orientado por dados. A longo prazo, essas mudanças devem refletir em melhores resultados de aprendizagem e maior engajamento da comunidade escolar no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afim de identificar lacunas e propor melhorias no processo de apropriação das avaliações externas, tendo em vista que avanços nesse sentido possam contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações e da aprendizagem dos alunos, tomou-se como questão de pesquisa: “Quais os desafios da Escola Estadual João Cotta de Figueiredo Barcelos (EEJCFB) para melhorar a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas do Simave?”. O objetivo dessa pesquisa consiste em investigar como a EEJCFB, na percepção de seus gestores, especialistas e professores, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Para consecução desse objetivo são encadeados os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da escola e o uso dos dados das avaliações externas; analisar a apropriação e uso desses resultados para aprimorar a gestão das avaliações; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir na evolução da apropriação e uso desses dados. Por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, especialistas e professores, e da análise crítica embasada nos referenciais teóricos, foi possível identificar barreiras estruturais, culturais e de gestão que limitam a utilização eficaz dos dados educacionais para diagnósticos consistentes e intervenções pedagógicas assertivas.

Uma das principais contribuições deste estudo é a ampliação da compreensão sobre o impacto da gestão centralizada e da tomada de decisão intuitiva no processo de apropriação de dados educacionais. A pesquisa evidencia como a liderança escolar, quando não integra sistematicamente o uso de dados à tomada de decisão pedagógica, compromete a eficácia das intervenções e perpetua práticas pouco alinhadas com as necessidades reais dos alunos. Além disso, este trabalho propõe uma articulação entre os conceitos de trabalho colaborativo e apropriação de resultados, destacando a importância da reflexão diagnóstica coletiva-colaborativa como elemento chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências.

Na esfera prática, a dissertação apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) detalhado, que pode ser implementado não apenas na EEJCFB, mas também adaptado para outras instituições que enfrentem desafios em contextos semelhantes - em que pese tratar-se de um estudo de caso específico. O PAE oferece soluções para problemas como a falta de capacitação para o uso de dados, a necessidade de planejamento colaborativo baseado em evidências, a ausência de monitoramento e registro das intervenções pedagógicas, a apropriação de resultados incipiente e individualizada e a gestão centralizada e decisões intuitivas. Além disso, o estudo promove uma reflexão sobre a importância da liderança escolar em estimular o uso de dados e em criar um ambiente propício para o trabalho colaborativo, o que pode inspirar gestores a repensarem suas práticas de gestão.

A implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) não apenas busca superar os desafios relacionados à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas na EEJCFB, mas também promove uma mudança estrutural na cultura organizacional da escola. Como apresentado no capítulo 3, o modelo de gestão centralizado e intuitivo, consolidado ao longo dos anos, foi essencial para a organização da escola em um período de instabilidade. No entanto, os resultados da pesquisa evidenciaram que, para avançar e aprimorar a gestão pedagógica, faz-se necessário um novo equilíbrio entre o acolhimento social e o fortalecimento da aprendizagem acadêmica, reconhecendo ambas como dimensões fundamentais da formação integral dos estudantes.

Conforme Vieira (2019), no contexto cotidiano da escola o papel da gestão é determinante, pois a forma como a liderança conduz os processos pedagógicos e administrativos influencia diretamente os resultados obtidos.

> É consenso entre os educadores que o funcionamento das escolas públicas depende das ações empreendidas pelos governantes, seja federal, estadual ou municipal. Mas é no âmbito de cada unidade escolar que as diretrizes podem beneficiar ou não a clientela, dependendo, efetivamente, de seu comando ou administração e da maneira com que é aplicada. O gestor é a peça principal (VIEIRA, 2019, p. 85).

Uma gestão comprometida com a aprendizagem e o clima organizacional valoriza a escuta, a construção coletiva. A adoção de uma postura democrática por parte da gestão, fortalece vínculos, promove corresponsabilidade e estimula a participação. Neste sentido, relativo a gestão e liderança e o equilíbrio do foco em resultados e o bem-estar de todos, Lima e Silva (2021) destacam que

> a liderança democrática busca integrar a visão dos diferentes membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente de colaboração e respeito mútuo. Esse modelo de liderança se distancia das práticas autoritárias, historicamente presentes nas escolas brasileiras, e visa uma gestão que, além de focada em resultados acadêmicos, se preocupa com o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional (s/p.).

O PAE propõe um avanço contínuo por meio da sistematização da análise de dados, do planejamento colaborativo e da gestão baseada em evidências, elementos essenciais para uma escola que deseja atuar de forma estratégica e orientada para resultados. Ao estruturar um modelo de monitoramento contínuo, criar protocolos de análise e fomentar a participação ativa dos professores nas decisões pedagógicas, a EEJCFB poderá transitar de uma abordagem predominantemente intuitiva para uma gestão mais equilibrada, sustentável e fundamentada em dados. Esse impacto extrapola a questão operacional e representa uma evolução na missão pedagógica da escola, consolidando um ciclo contínuo de diagnóstico, intervenção e melhoria educacional.

Embora o estudo de caso proporcione uma análise profunda e detalhada do contexto da EEJCFB, uma limitação é a falta de envolvimento de professores de outras áreas do conhecimento, o que poderia ter ampliado a compreensão sobre o uso interdisciplinar dos dados das avaliações externas. Além disso, todas as entrevistas foram realizadas com profissionais do sexo feminino, o que pode limitar a diversidade de perspectivas sobre a gestão e o uso dos dados na escola.

Futuras pesquisas podem explorar o uso de dados educacionais por professores de diferentes áreas do conhecimento, investigando como cada área se apropria dos resultados das avaliações externas e de que maneira essa apropriação impacta a prática pedagógica interdisciplinar. Além disso, estudos longitudinais

poderiam avaliar os efeitos da implementação das ações propostas neste PAE, analisando a evolução da gestão escolar e do uso de dados ao longo do tempo, bem como seus impactos nos resultados de aprendizagem dos alunos. Outra questão que merece investigação diz respeito aos efeitos da rotatividade dos diretores escolares ou de sua permanência prolongada no cargo sobre o desempenho dos estudantes. A escola reflete predominantemente as características da comunidade escolar ou, ao contrário, a comunidade escolar tende a assimilar o foco e a visão da gestão escolar, especialmente do diretor? Também é relevante investigar se há uma fronteira de eficiência possível de ser projetada com base nos resultados históricos em avaliações externas e as especificidades de cada escola e de sua comunidade. Seria possível prever esse limite com base no histórico dos resultados e em fatores contextuais? Esse modelo poderia ser usado para estabelecer metas para cada escola? Quais variáveis determinam essa fronteira e de que maneira podem ser impactadas por políticas educacionais e intervenções pedagógicas? Qual o limite entre o esforço endógeno e os condicionantes contextuais externos?

Com isso, essa dissertação não apenas aprofunda o entendimento sobre os desafios da apropriação de resultados das avaliações externas, mas também oferece caminhos práticos para a transformação da gestão escolar, contribuindo para a melhoria dos processos pedagógicos e, consequentemente, dos resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, M. T. *et al*. **Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil** (2005-15), 2018. Disponível em: https://media.campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/02/EBOOK_Curr%C3%ADculo-Gest%C3%A3o-e-Oferta-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Brasileira.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

AGÊNCIA SENADO. Novo Plano Nacional de Educação será foco do Senado em 2025. Brasília. 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/02/04/novo-plano-nacional-de-educacao-sera-foco-do-senado-em-2025. Acesso em: 08 mar. 2025.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do estudo de caso. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

AMARO, I. A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p24-43.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

ARAÚJO, T. M. de et al. Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 485-495, jul./dez. 2003.

BARRETO, Maiara Couto; COSTA, Thiago de Melo Teixeira da; COURA, Gabriel Roberto. A discricionariedade dos burocratas de nível de rua no CRAS. In: XLVI ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD 2022 ON-LINE, 21 a 23 set. 2022. Anais do XLVI Encontro da ANPAD – ENANPAD 2022 On-line, p. 2177-2576. Disponível em: https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/543e83748234f7cbab21aa0ade66565f.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

BERTAGNA, Regiane Helena.; BORGHI, Fontes Borghi. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 132-146, out./dez. 2011.

BESSA, Letícia. Entenda como utilizar a avaliação externa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. **Portal IMAGINE Educação**, 2015. Disponível em https://educacao.imaginie.com.br/avaliacao-externa/. Acesso em novembro/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb 2021: Histórico. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico. Acesso em: 23 set 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb 2021: Relatório de resultados do Saeb 2021 – Volume 1. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota Técnica Nº 040/2014. Indicador de regularidade do docente da Educação Básica. Brasília, DF: Inep, dez. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb 2019: Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019. Nota Técnica. Brasília, DF Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2023b. Disponível em: em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. [*S.l.*]: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. [*S.l.*]: Ministério da Educação, 03 de dez.

2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. [*S.l.*]: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no ensino médio a partir de 2025. Brasília, DF: Ministério da Educação, 02 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,a%20reforma%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.. Acesso em: 20 abr. 2023.

BASSO, Flávia; FERREIRA, Rodrigo; Oliveira, Adolfo. (2021). Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.30, n.115, p. 501-519, abr./jun. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353743687_Uso_das_avaliacoes_de_larga_escala_na_formulacao_de_politicas_publicas_educacionais. Acesso em: 29/04/2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, jul./ago. 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289/4880. Acesso em: 20 jul. 2023.

BOUDETT, Kathryn Parker; CITY, Elizabeth; MURNANE, Richard John. Data Wise: guia para o uso de evidências na educação. Porto Alegre: Penso, 2020. COSTA, Renata. Planejamento: momento de repensar a escola. Nova Escola, 2010. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/431/planejamento-momento-de-repensar-a-escola. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHUBB, John E.; MOE, Terry M. **Politics, Market and America's Schools**. Brookings Institution Press, 1990.

CODO, W. (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORTI, Ana Paula. POLÍTICA E SIGNIFICANTES VAZIOS: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, e201060, jan. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 271-296, dez. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em: 22 nov. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.51.

CERDEIRA, Diana; PRADO, Ana Pires do; ROSISTOLATO, Rodrigo; TAVARES, Mayara; COSTA, Marcio. Conhecimento e uso de indicadores educacionais no município do Rio De Janeiro. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 28, n. 69, p. 926-968, set./dez. 2017.

CERDEIRA, Diana. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 613 - 634, 2018.

COIMBRA, Maria de Nazaré C. T.; MARTINS, Alcina M. de O. O estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino Superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 31–46, 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2696. Acesso em: 30 mar. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213–230, 2008.

DIAS, Silvana Aparecida Moreira Santos. **Pauta de reunião do módulo II da EEJCFB em 25 de junho de 2022**. Registro interno da EEJCFB disponível no grupo de *whatsapp* dos servidores da EEJCFB, junho de 2022.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. Teachers' minds and actions: research on teachers` thinking and practice. London: Falmer Press, 1994.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO COTTA DE FIGUEIREDO BARCELOS. **Projeto político pedagógico**. Timóteo, 2021.

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO - SEE-ES. **Guia Informativo de Avaliações Externas no E.S**.. [*S.l.*] 2023. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/GUIA%20INFORMATIVO%20-%20AVALIA%C3%87%C3%95ES%20EXTERNAS%20ES%202023.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

FARRELL, Caitlin. Designing School Systems to Encourage Data Use and Instructional Improvement: A Comparison of School Districts and Charter Management Organizations. **Educational Administration Quarterlv**. 51, n. 3, 2015.

Fundação APERAM, 2023. Disponível em: https://brasil.aperam.com/sustentabilidade/social/fundacao-aperam-acesita/. Acesso em: 22 jan. 2023.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. Ensaio, v. 21, n. 78, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A avaliação educacional em contextos municipais. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, 2015.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS – SEE-GO. Portal Educa. [*S.l.*], 2023. Técnicos de Apoio à gestão – TAGS. Disponível em: https://portaleduca.educacao.go.gov.br/ensino_medio/tecnicos-de-apoio-a-gestao-tags/. Acesso em: 30 set. 2023.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública. 2016. Caderno de Debates do NAAPA, São Paulo, v. 2, p. 39-52, nov. 2016. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/trabalho-coletivo-na-escola-relato-de-um-percurso-de-aprendizado-em-gestao-democratica-na-escola-publica,5233bafe-7c57-4754-b99a-18e61b91ff21. Acesso em 06 de mar. 2025.

GOMES, Márcia Bueno. Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_8b6a1e80d481e0bdad486b01f8a3356c. Acesso em: 26 fev. 2025.

GONÇALVES, W. V.; BRITO, A. J. de. Das avaliações em larga escala às intervenções didáticas: experiências do Observatório da Educação (OBEDUC) - polo UNEMAT. Revista **Eventos Pedagógicos, Cáceres**, v. 6, n. 1, edição especial temática, p. 52-65, jan.-maio 2015.

Guia do Especialista em Educação Básica - SEE/MG. Disponível em: https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/07/guia-especialista.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

Guia informativo das avaliações externas no Espírito Santo, 2023. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/GUIA%20INFORMATIVO%20-%20AVALIA%C3%87%C3%95ES%20EXTERNAS%20ES%202023.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADAS (IPEA). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html. Acesso em: 22 nov. 2022.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob Arie. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. Revista Examen, Brasília, v. 1, n. 1, p. 95-126, jul./dez. 2017. Disponível em: https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/download/25/3. Acesso em: 06 mar. 2025.

KLEIN, Ruben e FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em Larga escala: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, p.29-34, abr./jun. 1995. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2332/2071. Acesso em: Acesso em: 15 ago. 2023.

LAVE, J., WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LASATER, Kara; ALBILADI, Waheeb; DAVIS, William; BENGTSON, Ed. The Data Culture Continuum: An Examination of School Data Cultures. **Educational Administration Quarterly**, 2019.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. Transformational School Leadership Effects: A Replication. **School Effectiveness and School Improvement**, v.10, nº 4, p. 451-479, 1999.

LEITHWOOD, Kenneth. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth; SUN, Jingping; SCHUMACKER, Randall. How School Leadership Influences Student Learning: A Test of “The Four Paths Model”. **Educational Administration Quarterly**, 2019.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Sérgio Leandro; SILVA, Tânia Maria. Liderança escolar e gestão democrática: práticas e desafios. Revista Brasileira de Administração Escolar, v. 28, n. 3, p. 73-89, 2021. Disponível em: https://revistadifatto.com.br/artigos/a-gestao-escolar-e-o-fortalecimento-da-pratica-de-uma-educacao-democratica/. Acesso em: 04 mar. 2025.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. 1ª ed. Brasília: ENAP, 2019.

LÜCK, Heloísa. Planejamento em orientação educacional. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 2004. In: LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009, v.1, 144.

LÜCK, Heloísa. Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar. *In:* LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009, v.1, 144.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista ambiente educação**, Porto Alegre, v.5, n.1, p.70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuledu79cacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: Acesso em: 10 ago. 2023.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de Educação Básica: uma revisão de literatura. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–15, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16273/209209213522. Acesso em: 7 set. 2023.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, Pâmela Félix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MANDINACH, Ellen B.; SCHILDKAMP, Ki., Misconceptions about data- based decision making in education: An exploration of the literature. **Studies in Educational Evaluation.** Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X1930416X?via%3Dihub. Acesso em: 25 abr. 2024.

Mandinach, Ellen. B.; Gummer, E. S. **Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice**. (2016). New York, NY: Teachers College Press.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio histórica. Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MINAS GERAIS. Resolução Nº 7150 de 16 de junho de 1993. Atribuições para o perfil profissiográfico do Especialista em Educação. Belo Horizonte, SEE-MG, [1993]. Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-nc2ba-7-150-de-16-de-junho-de-1993.pdf. Acesso em novembro/2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução Nº 7150, de 16 de junho 1993. Atribuições dos especialistas de educação. Belo Horizonte, jun. 1993. Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-nc2ba-7-150-de-16-de-junho-de-1993.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício circular GS nº 2663/16 - fl.6. Carga Horária Extraclasse para Professor. Belo Horizonte, set. 2016. Disponível

em https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/07/guia-especialista.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MOURA, Orlando Felix de *et al*. Apropriação dos resultados do Sadeam em duas escolas da Rede Estadual do Amazonas. In: QUIOSSA, AMANDA S. (org.). **Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional.** Juiz de fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2015. v. 1, p. 276-287, 2015.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIãO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

NÓVOA, António José. A escola democrática e a liderança: reflexões sobre o papel do gestor escolar. Educação e Sociedade, v. 41, n. 1, p. 35-50, 2020.

OECD (2002). Fracati Manual: Proposed standard practice for surveys on research and experimental development. OECD. Paris: OECD Publications Service.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development, 2022. PISA 2022 Quadro conceptual de matemática. Disponível em: https://pisa2022-maths.oecd.org/pt/index.html#:~:text=Literacia%20matem%C3%A1tica%20%C3%A9%20a%20capacidade,descrever%2C%20explicar%20e%20prever%20fen%C3%B3menos. Acesso em: 08 set. 2023.

OHNO, Taiichi (1988) O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 1997

OLIVEIRA, A. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**, ano 46, v. 6, p. 1551-1573, nov./dez.2012.

OLIVEIRA, João Manuel; SANTOS, Leonardo R. A participação no processo decisório: um estudo sobre a liderança democrática na educação. Revista de Administração Escolar, v. 22, n. 4, p. 88-102, 2022.

PAES DE CARVALHO, Cynthia., BONAMINO, Alícia., KAPPEL, D. Redes Municipais de Ensino, Planejamento e Resultados Educacionais. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 30, 2011.

PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão, autonomia e liderança na escola: alguns conceitos e desafios atuais. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública – Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança - 2012 – pp. 77-95.

PAES DE CARVALHO, Cynthia; CANEDO, Maria Luiza. Estilos de gestão, cultura organizacional e qualidade de ensino. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 9, n. 19, 2011.

PARK, V., DALY, A. J., GUERRA, A. W. (2013). Strategic Framing: How Leaders Craft the Meaning of Data Use for Equity and Learning. Educational Policy, v. 27, n. 4, 2012.

PARK, Vicki. Leading Data Conversation Moves: Toward Data-Informed Leadership for Equity and Learning. Educational Administration Quarterly, v. 54, n. 4, 2018.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores. Tradução de Glória Cortés Abdalla e Rodrigo Esteves de Lima-Lopes. São Paulo: Loyola, 2004, 220p.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

PRADO, Mauricio Almeida. O Processo de Implementação de Reformas Gerenciais na Educação Básica: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em Perspectiva Comparada / Mauricio Almeida Prado. - 2012. 355 f. Orientador: Regina Silvia Viotto Monteiro Pacheco Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

PROTES, Mariana Aguiar de Carvalho. O uso de dados do Simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, MG, 2020.
Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11814/1/marianaaguiardecarvalhoprotes.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

QEdu.org. **Taxas de rendimento.** [*S.l.*]: QEdu. 2023. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/taxas-rendimento. Acesso em: 22 nov. 2022.

QEdu.org. **Estrutura da Prova Brasil**. [*S.l.*]: QEdu. 2023. Disponível em: https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/estrutura-da-prova-brasil/?repeat=w3tc. Acesso em: 29 ago. 2023.

REYNOLDS D.; TEDDLIE, C. The Future Agenda of Studies into the Effectiveness of Schools. In: BOSKER, R.; CREEMERS, B.; STRINGFILED, S. (Ed.). Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency. Dordrecht, 1999 RIO DE JANEIRO. Página 64 da Poder Executivo do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ) de 23 de maio de 2014.

ROEGMAN, Rachel; PERKINS-WILLIAMS, Ruqayyah; MAEDA, Yukiko; GREENAN, Kathleen A. Developing Data Leadership: Contextual Influences on Administrators' Data Use. **Journal of Research on Leadership Education**, 2017.

ROEGMAN, Rachel; KENNEY, Rachael; MAEDA, Yukiko; JOHNS, Gary. When Data-Driven Decision Making Becomes Data-Driven Test Taking: A Case Study of a Midwestern High School. Educational Policy, v. 1, n. 31, 2019.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educ. Pesqui**., v.40, n.1, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Fd3QPM4xws687NsyDXNvrnh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2024.

SALES, Francisca Rosilda de Oliveira. **A eficácia da oficina de capacitação para apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB: o caso de duas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Juiz de Fora, 2013.

SAMMONS, P. et. al. Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCEE Performance. Originally presented at the Sixth International Congress for School Effectiveness and Improvement. Norrkoping, 1994.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SHAFFER, D. W. Pedagogical praxis: the professions as models for post-industrial education. Teachers College Record, v. 106, n. 7, p. 1401-1421, 2004.

SILVA, Filomena Siqueira e. Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel. 2020. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Paulo César da (ORCID 0009-0008-7853-077_). A gestão escolar e o fortalecimento da prática de uma educação democrática. Dez. 2024. Disponível em: https://revistadifatto.com.br/artigos/a-gestao-escolar-e-o-fortalecimento-da-pratica-de-uma-educacao-democratica/. Acesso em: 21/02/2025.

SILVA, Rebecca Faria da. A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia. Educação Pública CECIERJ, Rio de Janeiro, v. 17, ED. 12 – 13/06/2017. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/edicoes/17/12 Ciência da Informação, Brasília, v. 40, n. 1, p. 85-98, jan. / abr. 2011. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Vandré Gomes da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. 36 reuniões ANPED. **Anais**..., 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3264_texto.pdf. Acesso em: Acesso em: 22 nov. 2022.

SIMAVE/CAED. **Entendendo a avaliação externa**. 2015. Disponível em:<http://www.Simave.caedufjf.net/revista/entendendo-a-avaliacao-externa/>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2018. Sitio eletrônico do Simave/CAEd. Disponível em: https://Simave2018.caedufjf.net/revista/entendendo-os-resultados-da-

avaliacao/escala-interativa/escala-de-proficiencia-proeb-matematica-3o-ano-ensino-medio/. Acesso em: 15 ago. 2023.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. 2019a. **Resultados**. Disponível em: https://Simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados. Acesso em: 22 nov. 2022.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2019. **Revista do Gestor Escolar**. Disponível em: https://Simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2019/SIMAVE%202019%20RG%20WEB.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2022. **Orientações Pedagógicas**. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentoSimave.caeddigital.net/#!/card-orientacoes-pedagogicas. Acesso em: 12 dez. 2022.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2024. Sitio eletrônico do Simave/CAEd. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial. Acesso em: 09 mar. 2025.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar**. Revista Eletrônica da Faculdade de Ciências e Letras** – UNESP [online]. Araraquara, SP, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/6152. Acesso em: 07 mar. 2025.

SOARES, Carlos Renato. Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. UFJF Juiz de Fora, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5540/1/carlosrenatosoares.pdf. Acesso em: 10/02/2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e constituindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG, v. 25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 mar. 2025.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cad. Pesqui., Dez 2010, vol.40, no.141, p.793-822

SOUZA, Virginia Leal. A resistência à gestão democrática nas escolas brasileiras. Revista de Gestão Escolar e Pedagógica, v. 33, n. 2, p. 56-71, 2020.

SUPOVITZ, Jonathan; MISHOOK, Ellen. In Search of Leading Indicators in Education. Education Policy Analysis Archives, v. 20, n. 19, 2012.

THIOLLENT, M. (2009). **Metodologia de Pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1986. Disponível em: https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf. Acesso em: 26 mar 2024.

TOSTA, K. S.; NEY, M. G.; SILVA, R. M. da. Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. Educação, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e55/ 1–22, 2020. DOI: 10.5902/1984644436288. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36288. Acesso em: 08 set. 2023.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNESCO. Dados Mundiais.com. UNESCO, 2022. Disponível em: https://www.dadosmundiais.com/aliancas/unesco.php. Acesso em: 19 out. 2023.

UNIBANCO. **Observatório de educação: ensino médio e gestão,** 2020. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/ideb-2019-ensino-medio-avanca-mas-resultado-precisa-ser-visto-com-cautela-por-causa-da-pandemia. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIBANCO. **Jovem de Futuro,** 2020. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIBANCO. **Jovem de Futuro,** 2021. Relatório de atividades 2021 - Minas Gerais Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2022/04/IU-RELATORIO-ATIVIDADES-2021-MG-FINAL-web.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIBANCO. **Jovem de Futuro,** 2023. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/. Acesso em: 20 abr. 2023.

VIDAL; Eloisa; LERCHE, Sofia. Gestão Educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios Cearenses. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 22, n. 50, 2011.

VIEIRA, Fernanda Jardim et al. Gestão democrática e participativa: horizontes e possibilidades de construir uma escola de todos e para todos. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, RS, v. 21, n.2, p.83-94, 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/8721. Acesso em: 02 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas II (Pensamento Y Lenguage). Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILARDI, Luísa Gomes de Almeida. **Gestores escolares e sistemas de administração e avaliação em Minas Gerais**: uma proposta de modelo de análise do uso de dados. Orientador: Cynthia Paes de Carvalho. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1712392_2021_completo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023..

WAYMAN, Jeffrey.; CHO, Vincent.; JIMERSON, Jo B..; SPIKES, Daniel.. District-wide effects on data use in the classroom. Education Policy Analysis Archives, v. 20, n. 25, ago. 2012.

WELLS, G. Indagación dialógica: hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Originalmente publicado em 1984).

Apêndice A - Roteiro de Entrevista com Gestores (diretores e vice-diretores)

Sou Suedir Moreira de Carvalho, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora. Sou orientando do Professor Doutor Lourival Batista de Oliveira Junior, que é o responsável pelo processo de pesquisa, e Assistência Acadêmica do Professor Doutor Leonardo Ostwald Vilardi. Em minha pesquisa pretendo investigar a temática das avaliações externas. Esta entrevista com Gestores desta instituição de ensino, será usada exclusivamente para fins de pesquisa. Sua participação é voluntária e sua identidade será mantida em sigilo. Ressalto que sua contribuição para a pesquisa é muito importante e constitui de alguma forma um retorno à nossa sociedade que nos financia. Agradecemos sua cooperação.

1) Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na carreira docente / gestora.

Informações esperadas: cargo, se efetivo ou contratado, formação inicial e continuada.

2) Fale um pouco sobre sua rotina como gestor escolar (diretor)

Informações esperadas: Formação: quais e quando, na perspectiva da Gestão Administrativo-Financeira, Pedagógica, Pessoal-Relacional, Político-Institucional, Gestão escolar e Liderança e apropriação de resultados avaliações externas); como se sente quanto a capacitado técnica para o cargo, necessidade / apoio para gestão da escola, que tipo de atividade consome mais o seu tempo como diretor; promove Gestão Democrática participativa; cria condições para colaboração entre professores e especialistas e demais membros da comunidade escolar; promove espaços de reflexão coletiva e colaborativa entre docentes e especialistas para reflexão dos resultados do Simave; recursos financeiros são suficientes para gestão operacional da escola; falta algum tipo de investimento específico.

3) Fale um pouco sobre sua Gestão pedagógica.

Informações esperadas: Reúne com especialistas e professores regularmente para analisar os resultados e traçar intervenções; local de registro sistemático dos encontros e dos resultados das análises e planos de intervenção;

principais desafios para a gestão pedagógica da EEJCFB; comunidade escolar participa ativamente da elaboração do PPP; PPP fica disponível e acessível a todos em local comum; satisfação quanto aos resultados dos alunos nas avaliações externas de matemática; considera que os alunos saem da escola aptos para os desafios da vida adulta; expectativas projetadas para o aluno da EEJCFB na vida profissional.

4) Fale um pouco sobre as avaliações externas e a apropriação dos resultados

Resultados esperados: como os dados de tais avaliações poderiam ser utilizados pela gestão da escola; percepção sobre as avaliações externas na sua escola pública; como é feita a apropriação; Professores e especialistas refletem conjuntamente sobre os resultados; traçam planos compartilhados de intervenção baseado nos resultados das avaliações externas; os resultados das avaliações contribuem para a aprendizagem dos alunos; domínio dos saberes que envolvem as avaliações (TRI, Escala e níveis de Proficiência, Distribuição dos alunos por categoria de proficiência, fatores que afetam o IDEB, etc); principais desafios para apropriação plena dos resultados das avaliações externas.

5) Fale um pouco sobre como você exerce sua liderança

Resultados esperados: Gestão democrática participativa; liderança compartilhada e Colaborativa; bases para tomada de decisões; participação efetiva da comunidade escolar.

6) Fale um pouco sobre sua percepção quanto ao trabalho colaborativo na EEJCFB?

Resultados esperados: a comunidade escolar trabalha colaborativamente; diretor incentiva e cria condições para o trabalho colaborativo (pedagógico).

7) Gostaria de fazer algum comentário sobre algum assunto específico

Resultados esperados: assuntos diversos, sobretudo, relativos as avaliações externas, apropriações dos resultados, liderança e gestão pedagógica, PPP, Trabalho colaborativo, etc.

Apêndice B - Roteiro de Entrevista com Especialistas e Professores

Sou Suedir Moreira de Carvalho, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora. Sou Orientando do Professor Doutor Lourival Batista de Oliveira Junior, que é o responsável pelo processo de pesquisa, e Assistência Acadêmica do Professor Doutor Leonardo Ostwald Vilardi. Em minha pesquisa pretendo investigar a temática das avaliações externas. Esta entrevista com Especialistas e Professores desta instituição de ensino, será usada exclusivamente para fins de pesquisa. Sua participação é voluntária e sua identidade será mantida em sigilo. Ressalto que sua contribuição para a pesquisa é muito importante e constitui de alguma forma um retorno à nossa sociedade que nos financia. Agradecemos sua cooperação.

1) Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na carreira como especialista.

Informações esperadas: cargo, se efetivo ou contratado, formação inicial e continuada.

2) Fale um pouco sobre sua rotina como Especialista (pedagogo) ou professor

Informações esperadas: Tempo exerce a função na EEJCFB; treinamentos você para a função de especialista e quando; treinamento específico para apropriação de resultados avaliações externas; base técnica suficiente para as demandas do cargo; expectativas projetadas para o aluno da EEJCFB na vida profissional; sente necessidade/recebe apoio para enfrentar os desafios da função; tipo atividade consome mais o seu tempo; Realiza formação continuada para professores (de que tipo); Realiza reflexão coletiva e colaborativa entre docentes e especialistas para reflexão dos resultados das avaliações externas; reúne com especialistas e professores regularmente para analisar os resultados e traçar intervenções; local onde os encontros e o resultado das análises e planos de intervenção são sistematicamente registrados; principais desafios para a gestão pedagógica da EEJCFB; comunidade escolar participa ativamente da elaboração do PPP; PPP fica disponível e acessível a todos em local comum; sente se com liberdade para exercício da função sem obstruções dos gestores e/ou outros profissionais.

3) Fale um pouco sobre as avaliações externas e a apropriação dos resultados

Resultados esperados: como os dados de tais avaliações poderiam ser utilizados pela gestão da escola; como é o ritual das avaliações e apropriação dos resultados; professores e especialistas refletem conjuntamente sobre os resultados; traçam planos compartilhados de intervenção baseado nos resultados das avaliações externas; percepção sobre as avaliações externas na sua escola pública; os resultados das avaliações contribuem para a aprendizagem dos alunos; domina os saberes que envolvem as avaliações (TRI, Escala e níveis de Proficiência, Distribuição dos alunos por categoria de proficiência, fatores que afetam o IDEB, etc); principais desafios da sua função na EEJCFB; satisfação quanto aos resultado dos alunos nas avaliações externas de matemática; considera que seus alunos saem da escola aptos para os desafios da vida profissional; intervenções pedagógicas se baseiam nos resultados das avaliações.

4) Fale um pouco sobre a liderança do diretor

Resultados esperados: gestão democrática participativa; Liderança compartilhada e Colaborativa; quais as bases para as tomadas as decisões na gestão pedagógica dos resultados; comunidade escolar participa ativamente; sente que docentes, discentes, gestões e comunidade escolar reconhece a autoridade do diretor como líder.

5) Fale um pouco sobre sua percepção quanto ao trabalho colaborativo na EEJCFB?

Resultados esperados: a comunidade escolar trabalha colaborativamente; diretor incentiva e cria condições para o trabalho colaborativo (pedagógico).

6) Gostaria de fazer algum comentário sobre algum assunto específico (avaliações externas, apropriações dos resultados, liderança e gestão pedagógica, PPP, Trabalho colaborativo, etc)

Resultados esperados: assuntos diversos, sobretudo, relativos as avaliações externas, apropriações dos resultados, liderança e gestão pedagógica, PPP, Trabalho colaborativo, etc.

ANEXO A – Matriz de referência para a avaliação externa de matemática do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE

SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATEMÁTICA | 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I. ESPAÇO E FORMA

D02	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.	**HMT060**	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.
D10	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.	**HMT081**	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.
D11	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.	**HMT082**	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.
D12	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.	**HMT100**	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.
D17	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.	**HMT101**	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D18	Utilizar o cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas.	**HMT102**	Utilizar o cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas.
D19	Determinar a equação de uma reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.	**HMT103**	Determinar a equação de uma reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D20	Reconhecer dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.	**HMT104**	Reconhecer dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.
D21	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.	**HMT105**	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.
D22	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.	**HMT106**	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.

II. GRANDEZAS E MEDIDAS

D28	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	**HMT066**	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D29	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	**HMT067**	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
D30	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.	**HMT107**	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.
D32	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.	**HMT086**	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.

III. NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES

D34	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	**HMT069**	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.
D50	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	**HMT076**	Utilizar porcentagem na resolução de problema.
D51	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.	**HMT089**	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.
D55	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.	**HMT091**	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D60	Determinar o conjunto solução de um sistema de equações lineares.	**HMT108**	Determinar o conjunto solução de um sistema de equações lineares.
D66	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decrescimento ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.	**HMT109**	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decrescimento ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.
D67	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.	**HMT110**	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.
D68	Corresponder uma função polinomial de 2º grau a seu gráfico.	**HMT111**	Corresponder uma função polinomial de 2º grau a seu gráfico.
D70	Utilizar as coordenadas do vértice de uma função polinomial de 2º grau na resolução de problemas de máximo ou mínimo.	**HMT112**	Utilizar as coordenadas do vértice de uma função polinomial de 2º grau na resolução de problemas de máximo ou mínimo.
D71	Corresponder um polinômio fatorado por meio de polinômios de 1º grau às suas raízes.	**HMT113**	Corresponder um polinômio fatorado por meio de polinômios de 1º grau às suas raízes.
D72	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.	**HMT114**	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.
D73	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.	**HMT115**	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.
D74	Corresponder uma função logarítmica a seu gráfico.	**HMT116**	Corresponder uma função logarítmica a seu gráfico.
D75	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.	**HMT117**	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.
D77	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.	**HMT118**	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.
D78	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.	**HMT119**	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.
D79	Determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico.	**HMT120**	Determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico.
D80	Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	**HMT121**	Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.
D81	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.	**HMT122**	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.

IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

D84	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.	**HMT098**	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.
D85	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.	**HMT099**	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.
D86	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.	**HMT123**	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.

Fonte: SIMAVE (2019).

ANEXO B – Guia para elaboração de protocolos de reuniões coletivas de análise dos resutlados das avaliações externas e intervenções pedagógicas.

Protocolo: Otimizando o tempo de reuniões com o uso de protocolos
Autoria do protocolo: Mariana A. de C. Protes, analista e coordenadora do Simave na regional
*Facilitadores: *Tomadores de nota: *Tomadores de tempo: *(*Preencher no dia do encontro)*
Propósito: Este protocolo permite que os diretores conheçam a estrutura de um protocolo de gestão e que os construam coletivamente com a temática voltada ao uso de dados do Simave em reuniões com os professores.
Notas ✓ Este protocolo leva cerca de 1 hora e 20 minutos para ser realizado. Se necessário, o tempo poderá ser ajustado. ✓ Distribuir os participantes em 5 grupos de 4 pessoas e 1 grupo de 3 pessoas. Esta distribuição pode variar dependendo do número total de presentes. O importante é que os grupos sejam menores para facilitar a interação. ✓ Dê a cada participante canetas e uma folha com a estrutura de um protocolo de gestão como o aqui utilizado, porém, sem conteúdo, com espaços em branco. ✓ Disponibilizar computadores para que os diretores acessem os resultados das escolas e conceitos relacionados às avaliações externas no Portal Simave.
Passos **1°) 15 minutos** – Apresentar o significado de protocolo de acordo com o livro *The power of protocols: an educator's guide to better practice*, de Joseph McDonald. Este livro foi utilizado por Boudett et al. (2020) para a definição e organização de protocolos voltados ao uso de dados e evidências no processo de planejamento escolar. Dizer que os protocolos são ferramentas que auxiliam a otimização dos tempos de reunião, ao mesmo tempo que proporcionam a realização do trabalho colaborativo entre os professores e a equipe gestora. No processo de apropriação de resultados das avaliações externas, bem como no uso de outros dados e indicadores, os protocolos possibilitam uma interação entre os sujeitos na leitura e análise das informações, evitando atitudes de culpabilização de determinados atores pelos resultados. O foco são os dados e os problemas ou soluções que os envolvem, mas é importante que esses dados sejam utilizados pela gestão pedagógica em cooperação com os professores. **2°) 30 minutos** – Distribuir, aos grupos, as folhas com a estrutura de protocolos sem preenchimento. Explicar cada campo e sua importância: o título; o espaço para indicação da autoria; o campo para indicação de facilitadores, tomadores de nota e tomadores de tempo; a definição do propósito; o campo para indicação das notas; a delimitação dos passos de realização da reunião, distribuídos em períodos de tempo; e, por fim, o espaço para indicação das referências. Em seguida, pedir aos grupos que, a partir do conhecimento desenvolvido nas *webinars* sobre conceitos e resultados do Simave, eles elaborem protocolos para reuniões coletivas de professores. Será produzido um protocolo por grupo. Os participantes poderão consultar os conceitos e resultados das avaliações externas no Portal Simave, através de computadores assim disponibilizados. **3°) 30 minutos** – O facilitador de cada grupo, em plenária, apresentará a proposta de protocolo. **4°) 5 minutos** – Os protocolos produzidos serão recolhidos e será apresentada a proposta de organização de um banco de protocolos de gestão, compartilhado pela SRE com todos os diretores em uma pasta do drive. Dizer que os analistas da Divep farão uma análise e seleção dos protocolos para divulgação no site. Será estipulada uma data para que enviem outros protocolos sobre o tema, que assim tenham produzido e aplicado na escola
Referencial teórico: "Data Wise: guia para o uso de evidências na educação" de Boudett et al. (2020).

Fonte: PROTES, 2020.