

**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**

Elizabeth Nogueira da Silva Marçal

A proficiência dos alunos de Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães

Martins: desafios e possibilidades

Juiz de Fora

2020

Elizabeth Nogueira da Silva Marçal

A proficiência dos alunos de Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães

Martins: desafios e possibilidades

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.

Orientador: Prof. Dr. Nigel Pelham de Leighton Brooke

Juiz de Fora

2020

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

Marçal, Elizabeth Nogueira da Silva.

A proficiência dos alunos de Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins : desafios e possibilidades / Elizabeth Nogueira da Silva Marçal. -- 2020.

114 f. : il.

Orientador: Nigel Pelham de Leighton Brooke

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Proficiência. 2. Aprendizagem escolar. 3. Avaliação externa. I. Brooke, Nigel Pelham de Leighton, orient. II. Título.

Elizabeth Nogueira da Silva Marçal

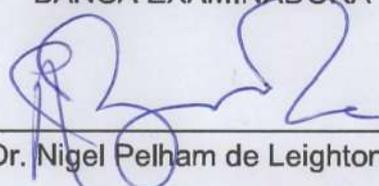
A proficiência dos alunos de ensino médio da Escola Estadual Carmosina

Durães Martins: desafios e possibilidades

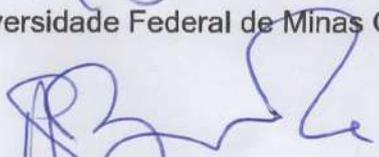
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 10 de agosto de 2020

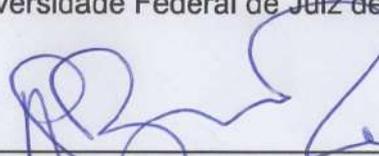
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Nigel Pelham de Leighton Brooke
Universidade Federal de Minas Gerais



Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho a Deus, ao Dilson, companheiro de vida e maior incentivador, aos meus filhos Davi, Débora e Diego, a quem apresento exemplos de vida e profissão, aos meus pais, amigas e parentes que se fizeram presentes durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser inexplicável, por se fazer presente ao meu lado todo o tempo e renovar minhas forças para continuar, por ter me concedido a dádiva de ter sido acolhida nesse curso, em uma universidade pública federal, realizando um sonho de menina que passou toda sua vida escolar estudando na rede pública de ensino de Brasília.

Ao meu marido Dilson, que me amparou em todos os momentos de anseios, de desejos de desistência devido à concomitância de trabalho e estudos e nos percalços no cumprimento de minha função de gestora escolar. Além disso, acompanhou meus registros até nas madrugadas, incentivando-me e transmitindo segurança.

Aos meus filhos, amores, Davi, Débora e Diego, por me mostrarem que é possível ser criança enquanto se estuda, por serem parceiros e conscientes da importância da educação em suas vidas e pelo amor incondicional dispensado a mim.

Aos meus pais Antonio e Maria, que apesar das adversidades, sempre apontaram caminhos, estimularam e deram o melhor de si para que cada um de seus quatro filhos tivessem as oportunidades que a eles próprios foram negadas.

À minha família, irmãos, tias e aos meus sogros Anita e Deca, que acompanharam minha trajetória de vida e de profissão, ofertando apoio e desejos de sucesso.

Às minhas amigas Juliane, Simone e Ornelina, por terem sido presentes nessa trajetória de mestranda e sempre solícitas em tudo que precisei, dando apoio, aconchego emocional e torcendo o tempo todo por mim.

Aos meus alunos do ensino fundamental e do ensino médio, que acompanharam essa caminhada, aos meus colegas de serviço na Escola Estadual Carmosina Durães Martins e da SRE de Unaí, que colaboraram com etapas dos meus estudos.

À minha inspetora Berenice que, sempre com ética, resiliência e zelo pelo seu serviço, amparou minhas decisões e participou da construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação da Educação Pública, em parceria com o CAEd/UFJF, pela oportunidade que nos concedeu de cursar esse mestrado e por todo o suporte oferecido.

Ao meu querido orientador Nigel Brooke, que me escolheu e acolheu-me com paciência! Agradeço pelos debates e ensinamentos tão preciosos, que me fizeram refletir e aprender.

À minha tutora Mônica, pelo carinho e persistência comigo, pelas orientações que me fizeram chegar até aqui e por não ter desistido de mim.

Aos professores Beatriz, Luís A. Fajardo e Maria Tereza, pelas valiosas contribuições no teor deste trabalho.

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.” (BOSI, 1988, p. 45)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado irá discutir a estagnação nos padrões baixo e intermediário da proficiência dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, localizada no município de Arinos, Minas Gerais, aferidos pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), divergente dos resultados positivos obtidos nas avaliações desenvolvidas pelos próprios professores. O objetivo geral é compreender as causas desta discrepância entre os resultados das avaliações internas e externas no ensino médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins. Os objetivos específicos definidos para este estudo foram: (i) descrever os dados de proficiência a partir dos resultados do ProEB e o fluxo escolar da Escola Estadual Carmosina Durães Martins; (ii) analisar e realizar pesquisa documental acerca do motivo da proficiência baixa nas avaliações externas; e (iii) propor medidas e ações para equalizar o fluxo escolar e a proficiência dos resultados das avaliações externas, garantir a oferta das oportunidades de aprendizagem aos estudantes e a articulação do currículo e Matriz de Referência do ProEB. Assumimos como hipótese que os alunos do ensino médio estão sendo promovidos sem adquirirem os conhecimentos básicos do currículo da etapa de ensino por serem suprimidas suas oportunidades de aprendizagem. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa documental e, como instrumentos, as matrizes de referência das avaliações internas e do ProEB das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do ensino médio, instrumentos de coleta de dados das avaliações internas e Diário Eletrônico Digital (DED). Os achados da pesquisa revelaram que a equipe pedagógica e os docentes necessitam de organização e direcionamento para o exercício do processo pedagógico de forma adequada. As informações obtidas na análise documental formaram o embasamento para a proposição do Plano de Ação Educacional (PAE), que apresenta ações exequíveis para que a aprendizagem plena do aluno possa ser garantida e a conseqüente melhoria da proficiência.

Palavras-chave: Proficiência. Aprendizagem escolar. Avaliação externa.

ABSTRACT

This dissertation is developed on the approach of the Professional Master degree in Education Management and Assessment (PPGP) of the Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case of management to be studied will discuss the stagnation in the low and intermediate standards of proficiency of high school students at the Carmosina Durães Martins, located in the municipality of Arinos, Minas Gerais, assessed by the Assessment Program of the Public Basic Education System (ProEB), diverging from the positive results in the assessments developed by the teachers themselves. The general objective is to understand the causes of this discrepancy between the results of internal and external evaluations in high school of the Carmosina Durães Martins State School. The specific objectives defined for this study were: (i) to describe the proficiency data from the ProEB results and the school flow at the Carmosina Durães Martins State School; (ii) to analyze and conduct documentary research about the reason for low proficiency in external evaluations; and (iii) to propose measures and actions to equalize the school flow and the proficiency of the results of the external evaluations, to ensure the provision of learning opportunities to students and the articulation of the curriculum and reference matrix of ProEB. Our hypothesis is that high school students are being promoted without acquiring the basic knowledge of the curriculum of the teaching stage because their learning opportunities are suppressed. Therefore, we used as methodology the documentary research and, as instruments, the reference matrices of internal evaluations and ProEB for the high school Portuguese Language and Mathematics subjects, instruments for collecting data from internal evaluations and Digital Electronic Diary (DED). The research findings revealed that the pedagogical team and teachers need organization and direction to exercise the pedagogical process properly. The information obtained in the documentary analysis formed the basis for the proposal of the Educational Action Plan (PAE), which presents feasible actions so that the student's full learning can be guaranteed and the consequent improvement of proficiency.

Keywords: Proficiency. School learning. External evaluation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Taxa de reprovação do Ensino Médio da EECDM, por turma, em %	43
Gráfico 2	- Resultados da proficiência do ProEB em Língua Portuguesa do Ensino Médio da EECDM	50
Gráfico 3	- Resultados da proficiência do ProEB em Matemática do Ensino Médio da EECDM	51
Gráfico 4	- Resultados da Proficiência do ProEB em Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Médio da EECDM	52
Gráfico 5	- Resultados da Proficiência do ProEB em Matemática – 1º ano do Ensino Médio da EECDM	52
Gráfico 6	- Resultados da Proficiência do ProEB em Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio da EECDM	53
Gráfico 7	- Resultados da Proficiência do ProEB em Matemática – 3º ano do Ensino Médio da EECDM	53
Gráfico 8	- Padrões de desempenho em Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Médio da EECDM	54
Gráfico 9	- Padrões de desempenho em Matemática – 1º ano do Ensino Médio da EECDM	54
Gráfico 10	- Padrões de desempenho em Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio da EECDM	55
Gráfico 11	- Padrões de desempenho em Matemática – 3º ano do Ensino Médio da EECDM	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Formação do Ideb*	33
Quadro 2	- Matriz de Referência do ProEB de Matemática para o Ensino Médio..	72
Quadro 3	- Descritores da Matriz de Referência de Matemática do Ensino Médio contemplados nas avaliações externas e internas entre os anos 2011 e 2018	76
Quadro 4	- Matriz de Referência do ProEB de Língua Portuguesa para o Ensino Médio	81
Quadro 5	- Descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Ensino Médio contemplados nas Avaliações Externas e Internas entre os anos 2011 e 2018	84
Quadro 6	- Relação entre os achados da pesquisa e os eixos de análise	92
Quadro 7	- Ação 1 do PAE na ferramenta 5W2H	95
Quadro 8	- Ação 2 do PAE na ferramenta 5W2H	98
Quadro 9	- Ação 3 do PAE na ferramenta 5W2H	100
Quadro 10	- Ação 4 do PAE na ferramenta 5W2H	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	- Municípios limítrofes que compõem a SRE de Unaí	30
Mapa 2	- Regiões do estado de Minas Gerais com ênfase no município de Arinos	38
Figura 1	- Resultados de proficiência na disciplina de Matemática do ProEB entre os anos de 2013 a 2018 do Ensino Médio da EECDM	45
Fluxograma 1	- Realização do Chá com Prosa	97
Fluxograma 2	- Realização do Laboratório de Curadoria entre os docentes	99
Fluxograma 3	- Etapas para a realização da Feira de <i>Lives</i> e mostra de instrumentos avaliativos entre os anos 2021 e 2022	102
Fluxograma 4	- Esquema de execução semestral do <i>workshop</i> de estudos dos resultados do ProEB	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Resultados do Ideb* do Ensino Médio da SRE de Unaí	34
Tabela 2	- Resultados do Ideb* das Escolas Estaduais de Ensino Médio da SRE de Unaí	35
Tabela 3	- Resultados de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais da SRE de Unaí no ProEB entre os anos 2016 e 2018	36
Tabela 4	- Percentual de reprovação no Ensino Médio da EECDM	42
Tabela 5	- Escala de Padrões de Desempenho das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do Ensino Médio	43
Tabela 6	- Dados de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do ProEB na série histórica entre os anos 2011 e 2018 do Ensino Médio da EECDM	44
Tabela 7	- Quantidade de participantes das avaliações do ProEB entre os anos 2011 e 2018 no Ensino Médio da EECDM	45
Tabela 8	- Dados de aprovação, proficiência e Ideb* do Ensino Médio da EECDM entre os anos 2016 e 2018	46
Tabela 9	- Ideb alternativo do Ensino Médio da EECDM	48

LISTA DE SIGLAS

ACG	Apoio ao Circuito de Gestão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cesec	Centros Educacionais de Educação Continuada
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DED	Diário Eletrônico Digital
EEB	Especialista em Educação Básica
EECDM	Escola Estadual Carmosina Durães Martins
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FJP	Fundação João Pinheiro
GA	Gestores da Aprendizagem
GEpR	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem
GL	Gestores Locais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb*	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Estrela
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escolas

PJF	Programa Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Prodeb	Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica
ProEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Promed	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL	21
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	22
2.2	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS: SIMAVE	27
2.3	PROGRAMA JOVEM DE FUTURO EM MINAS GERAIS	30
2.4	A ESCOLA ESTADUAL CARMOSINA DURÃES MARTINS	37
2.5	A PROFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL CARMOSINA DURÃES MARTINS NO PROEB NA SÉRIE HISTÓRICA ENTRE OS ANOS 2011 E 2018	41
2.6	O IDEB ESTRELA DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL CARMOSINA DURÃES MARTINS	46
2.7	A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INSTRUMENTO ANALÍTICO PARA COMPREENDER A DINÂMICA INTERNA ESCOLAR	49
2.8	A AVALIAÇÃO INTERNA: DISPOSITIVO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM REAL	56
3	O DESEMPENHO ESCOLAR DISCENTE COMO DETERMINANTE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA OS RESULTADOS DO PROEB	58
3.1	O DESEMPENHO ESCOLAR E O PROCESSO PEDAGÓGICO	58
3.1.1	Avaliação da aprendizagem escolar	59
3.1.2	A apropriação das oportunidades de aprendizagem	61
3.1.3	Matrizes de Referência do PROEB e Currículo do Ensino Médio	64
3.1.4	A Gestão pedagógica dos resultados do ProEB	65
3.2	METODOLOGIA	68
3.3	ANÁLISE DE DADOS	71
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A PRÁTICA EFETIVA DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA OS RESULTADOS DO PROEB	91
4.1	GESTÃO DOS RESULTADOS DO PROEB	94
4.1.1	Chá com Prosa: o encontro da equipe pedagógica para a interação dos descritores das matrizes de referência e o currículo estadual	95

4.1.2	Laboratório de Curadoria estratégica do planejamento curricular entre os docentes	97
4.1.3	A oferta diversificada de oportunidades de aprendizagem: Feira de <i>Lives</i> e mostra de instrumentos avaliativos	100
4.1.4	Criação de grupo de trabalho para realização de <i>workshops</i> solidários de apropriação da funcionalidade e aplicabilidade das avaliações externas	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender as causas da discrepância entre os resultados obtidos nas avaliações internas e externas no Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins (EECDM). Isso porque há uma perceptível estagnação da proficiência nos padrões de desempenho baixo e intermediário no Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, medida pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) e, no entanto, resultados satisfatórios nas avaliações internas e alto índice de aprovação.

É possível perceber que os resultados das avaliações externas do ensino médio estão aquém do esperado para a respectiva etapa de ensino. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Estrela (Ideb*) confirmam o quadro de desempenho insatisfatório. Esse índice foi criado pelo Instituto Unibanco, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), para embasar as ações do Programa Jovem de Futuro (PJF) nas escolas participantes e corrobora as informações acerca da deficiência apontada nos resultados de proficiência, quando analisados os padrões de desempenho dos alunos do ensino médio a partir de uma série histórica.

O foco desta pesquisa é, portanto, os estudantes de ensino médio que apresentam resultados baixos nas avaliações estaduais externas. Ressalta-se que o ensino médio é a última etapa da educação básica, prevista no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em conformidade com o disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que regula o direito à educação. Marcando o encerramento da educação básica, o ensino médio tem a finalidade de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, oferecendo a garantia do exercício da cidadania, além de fornecer os meios de preparação para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 1988, 1996).

O ensino médio, como um dos níveis da educação básica, é objeto dos sistemas de avaliação de desempenho dos governos federal e estaduais. Para conferir a qualidade da educação no ensino médio, o governo federal utiliza dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto por um grupo de avaliações externas em larga escala criado no Brasil e apresenta elementos para diagnosticar a qualidade de ensino da educação básica e as interferências de fatores no desempenho estudantil. Os resultados desse instrumento compõem um dos dados necessários para a formação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (CASTRO, 2000). Cabe ressaltar que tal avaliação

foi realizada na instituição em estudo no ano de 2017, considerando que o Saeb passou a ser censitário na 3ª série do ensino médio a partir desse ano.

As avaliações externas no estado de Minas Gerais, aplicadas para a modalidade do ensino médio, estão sob a responsabilidade do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (Simave), que é composto pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e pelo ProEB. Esses instrumentos são importantes para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para o planejamento escolar, embora as avaliações em larga escala sejam elaboradas como diagnóstico para o sistema de avaliação de desempenho dos estados e mensuram os dispositivos necessários para as políticas educacionais da qualidade de ensino. Importa ressaltar que as avaliações do Proalfa e do ProEB são utilizadas não somente como medidas de proficiência dos estudantes, mas como elementos de um conjunto de informações intra e extraescolares que interagem com o desempenho (MINAS GERAIS, 2013a).

Nesse sentido, os estudantes do Ensino Médio da EECDM participam da avaliação externa estadual desde o ano de 2011, através do ProEB, e seus resultados são objetos de estudos para o direcionamento do planejamento escolar, bem como servem de base para a criação de estratégias para o aperfeiçoamento das avaliações internas.

O Ideb, criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, é um indicador que combina cálculos do fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações externas nacionais, permitindo o planejamento de metas para a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). O índice tem como objetivo estratégico coibir a evasão escolar, a reprovação indiscriminada e a aprovação automática, entendida como aquela que ocorre sem a devida aprendizagem do estudante, como defendem Fernandes e Gremaud (2009). O índice calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem resultados bianuais, motivo pelo qual o estado de Minas Gerais, em parceria com o Instituto Unibanco, criou o Ideb Estrela (Ideb*) a partir das avaliações externas estaduais de forma a permitir o acompanhamento anual das escolas, observando os mesmos critérios e cálculos do indicador nacional. Tal indicador foi utilizado em uma série histórica entre os anos de 2016 e 2018 pelo Programa Jovem de Futuro, a fim de identificar as escolas a serem atendidas por apresentarem Ideb* baixo em comparação às suas metas.

Os dados do Ideb* fazem parte dos elementos do Programa Jovem de Futuro para a melhoria da qualidade de ensino, de iniciativa do Instituto Unibanco, que agrega seu sistema tecnológico de organização e planejamento às expectativas da SEE/MG, a fim de alavancar os resultados do Ideb do estado por meio do desenvolvimento estrutural, funcional e pedagógico

do ensino médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2019). Os dados do Ideb* e sua meta correspondente para o ano de 2019 foram recebidos com espanto pela EECDM, considerando as informações dos anos 2016 a 2018, que apresentaram resultados anômalos, especificamente o ano de 2016. O desafio da meta gerada a partir dos cálculos do Instituto Unibanco deixou a escola apreensiva com a obrigatoriedade de apresentar os resultados estabelecidos pela projeção, considerados inatingíveis.

A pesquisa apresentada tem como temática a EECDM, localizada no município de Arinos, noroeste de Minas Gerais, contexto profissional em que a mestranda está inserida desde o ano de 2005 como professora e, desde o ano de 2016, como gestora. A preocupação da mestranda, enquanto gestora e pesquisadora, apresenta-se a partir dos resultados baixos do ProEB no ensino médio e sua estagnação nos padrões baixo e intermediário, além do Ideb* baixo, que tornaram a escola uma prioridade entre aquelas atendidas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Unai.

As instituições prioritárias são as que apresentam Ideb* baixo e que precisam da intervenção pedagógica estratégica da SEE e da SRE com jurisdição sobre o município. Assim, a pesquisa e a intervenção da mestranda, que atua como gestora, inicia-se a partir da descrição dos resultados do ensino médio nas avaliações externas do ProEB e culmina com a proposição de medidas que garantam a aprendizagem plena dos estudantes.

Com base nessa indagação, lançamos como questão de pesquisa: quais as causas da discrepância entre os resultados das avaliações internas e externas na Escola Estadual Carmosina Durães Martins?

O objetivo geral é, portanto, compreender a discrepância entre os resultados internos e externos no Ensino Médio da EECDM e, a partir do objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos para o desenvolvimento desta pesquisa: (i) descrever os dados de proficiência a partir dos resultados do ProEB e o fluxo escolar da Escola Estadual Carmosina Durães Martins; (ii) analisar e realizar pesquisa documental acerca do motivo da proficiência baixa nas avaliações externas; e (iii) propor medidas e ações para equalizar o fluxo escolar e a proficiência dos resultados das avaliações externas, garantir a oferta das oportunidades de aprendizagem aos estudantes e a articulação do currículo e Matriz de Referência do ProEB.

Inicialmente, é preciso compreender como ocorre o fluxo escolar dos alunos do ensino médio da escola. A utilização dos dados de aprovação em comparação com os resultados baixos e intermediários nos padrões de desempenho das avaliações externas são referências para a elaboração de estratégias que garantam as oportunidades de aprendizagem aos alunos. Para caracterizar a situação da escola e elucidar o problema de pesquisa, foi preciso realizar uma

pesquisa exploratória em que foram levantados dados de fluxo escolar e das avaliações do ProEB no ensino médio.

Considerando a seriação das etapas da investigação, a pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo introduz o assunto e o contextualiza, trazendo justificativas e objetivos do tema a ser abordado.

O segundo, apresenta um breve histórico da educação básica e do ensino médio no Brasil e na SRE com jurisdição sobre a escola em estudo, bem como do Ideb* nessa etapa da educação básica. Ressalta, ainda, a aplicabilidade e a funcionalidade das avaliações externas e internas nas escolas do município de Arinos e na Escola Estadual Carmosina Durães Martins, em que os resultados do Ideb* e a proficiência são baixos em comparação às outras escolas estaduais da SRE de Unaí, gerando uma meta discutível e impossível de ser alcançada para o ano de 2019, o que abalou a estrutura organizacional da instituição.

O terceiro capítulo contempla a análise do rendimento escolar como fator determinante no desempenho e na aprendizagem real dos alunos por meio da comparação entre as matrizes de referência que embasam as avaliações do ProEB e as matrizes implícitas nas avaliações internas organizadas pela própria escola, estando esse capítulo estruturado em três seções. Na primeira seção, a discussão do referencial teórico é apresentada, abordando as temáticas sobre os determinantes da aprendizagem escolar, a avaliação da aprendizagem, a aplicação das oportunidades de aprendizagem e a gestão pedagógica na perspectiva da análise das avaliações do ProEB e das avaliações internas. Na segunda seção, é apresentada a metodologia e os instrumentos utilizados para as pesquisas realizadas e, por fim, a terceira seção refere-se à análise dos dados coletados.

O quarto capítulo desta dissertação discorre acerca do Plano de Ação Educacional (PAE) que contempla ações propostas para favorecer a articulação da equipe pedagógica com as avaliações internas e externas e garantir a aprendizagem plena dos estudantes, de modo que os estudantes consigam avançar para os padrões de desempenho recomendados e avançados.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais e encerra a discussão, refletindo acerca da controvérsia entre os dados de fluxo escolar e a aprendizagem efetiva dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, além de apresentar as possibilidades de ações para erradicar a aprovação automática que despreza o conhecimento real.

2 A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

A educação básica é alvo de estudos de avaliação de desempenho de redes de ensino desde o princípio dos anos 1960, período em que Gatti (2009) aponta a preocupação dos entes administrativos com os processos avaliativos educacionais com relevância nesse período.

Nesse sentido, a iniciativa pioneira foi da equipe do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que aplicou questionários a amostras de alunos do ensino médio “[...] para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico e outras” (GATTI, 2009, p. 9). Esses trabalhos funcionaram como exemplos para futuras avaliações em larga escala, embora tenham sido elaborados no contexto de processos seletivos para o ensino superior e para cargos públicos.

Para que a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica acontecesse no ano 1990, foram desenvolvidos estudos exploratórios a partir do ano 1988 e, nesse contexto, Gatti (2009, p. 10) argumenta que esses estudos “abrem um outro leque de possibilidades em avaliação numa direção diferente da avaliação de desempenho por testes”.

Ressalta-se que as mudanças na Constituição Federal do Brasil no ano de 1988 provocaram adaptações na atuação do Ministério da Educação (MEC) que, como órgão orientador e avaliador da educação básica, passou a incorporar a avaliação externa na formulação de políticas educacionais. Segundo Gatti (2009), o interesse do MEC e das secretarias de estado de educação pelos processos avaliativos deve-se aos baixos resultados apresentados entre os anos de 1988 e 1991 nas avaliações de rendimento realizadas.

Os estudos acerca do rendimento dos alunos e das escolas tiveram papel de referência na implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que possibilitou que o Brasil participasse do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional no ano de 1990, embora com limitações de participação para duas capitais, a saber, Fortaleza e São Paulo, dificultando o processo de comparabilidade de resultados (GATTI, 2009).

Os dados obtidos a partir dos resultados das avaliações em larga escala são utilizados para a mensuração da qualidade de ensino em dimensões que auxiliam na elaboração de intervenções e na criação de políticas educacionais. Nesse sentido, Gatti (2009) relata a criação do Ideb, a partir do ano de 2007, como resultado da combinação do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, em que o índice visa elucidar a análise da qualidade de ensino.

O estado de Minas Gerais teve suas primeiras avaliações das escolas estaduais no ano de 1992. Inicialmente, as avaliações eram bianuais e em ciclos, sendo que “[...] o propósito da avaliação era dar base para a melhoria da qualidade do ensino e fazia parte de uma proposta mais ampla do governo do estado para a educação” (GATTI, 2009, p. 13-14). Atualmente, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave) é composto por três programas:

[...] PROALFA — voltado à avaliação dos níveis de alfabetização; PROEB — verifica a eficiência e a qualidade do ensino com base no desempenho nas séries finais dos blocos de ensino; PAAE — realiza diagnósticos progressivos da aprendizagem para subsidiar intervenções pedagógicas. (GATTI, 2009, p. 14).

As avaliações externas do estado de Minas Gerais referenciadas nesta pesquisa estão inseridas no ProEB e seus resultados são suporte das análises do Ideb* e da proficiência baixa dos alunos do ensino médio da escola em estudo. Os dados de Ideb* e de proficiência das escolas estaduais jurisdicionadas à SRE de Unaí, os dados do fluxo escolar, bem como os dados da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, são os objetos de descrição e análise neste capítulo.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nas várias reformas educacionais brasileiras, sempre predominou o pensamento elitista, respaldado e direcionado para atender aos interesses econômicos. A relação entre ensino médio e a educação profissional sempre permeou as reformas nesse segmento, por vezes de forma concomitante e, em outras, separados (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

No primeiro período da República (1889 - 1930), a reforma de Benjamin Constant, iniciada em 1890, teve como objetivo oferecer aos jovens as condições necessárias para o ingresso no ensino superior e instituiu a obrigatoriedade de exames de madureza¹ para a certificação de conclusão do curso secundário. É preciso observar, ainda, que Lima, Silva e Silva (2017) ressaltam a criação de normas para as escolas particulares e para o processamento dos exames de madureza, a partir do ano 1901, em que a educação brasileira passou a ser orientada pelo Código Eptácio Pessoa.

Ainda no contexto da reforma, destaca-se, no ano de 1909, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino industrial aos indivíduos pobres, sendo que

¹ Exames prestados por estudantes, após o ano de 1911, para permitir o acesso à faculdade.

posteriormente, no de 1911, o curso secundário passou a ter a duração de sete anos. Já em 1915, essa duração foi reduzida para cinco anos, passando a preparar os jovens para a realização do exame vestibular, instituído nessa reforma. Em continuidade a análise temporal do ensino médio, Lima, Silva e Silva (2017) apontam que na década de 1920 ocorreu a criação de uma comissão especial para remodelar o ensino profissional técnico, destinado a ricos e pobres. Mais à frente, em 1924, foi construída a Escola Profissional Mecânica e, no ano seguinte, buscou-se à implementação do curso secundário seriado, com duração de seis anos e frequência obrigatória, com o intuito de valorizar o aspecto formativo.

Após 1930, houve a expansão de novas forças produtivas e a intensificação da divisão social e técnica do trabalho, sendo que a educação continuava sendo vista como investimento e preparação para o mercado de trabalho (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Posteriormente, em 1942, a Reforma Capanema estruturou a educação de acordo com as necessidades da indústria nacional, passando o ensino secundário a ser chamado de Cursos Colegiais, divididos em dois ciclos: Clássico e Científico, com o objetivo de formação integral do adolescente. Lima, Silva e Silva (2017) apontam, ainda, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), nesse mesmo ano, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946.

Percebe-se, a partir de meados da década de 40, a necessidade de organizar e estruturar a educação brasileira, culminando na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961, inspirada nos princípios liberais do período de democratização. A referida lei trouxe a educação de grau médio e igualou o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Com o golpe militar de 1964, o paradigma passou a ser o da educação voltada para a prática. Nesse prisma, a reforma do 2º grau, atual ensino médio, foi regulamentada pela Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e implementou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. A educação básica, antes dividida em ensino primário, com duração de quatro anos, e ensino médio (composto por ginásio e colegial), com duração de oito ou nove anos, passou a ser dividida em 1º grau (unindo o primário e o ginásio), tendo oito anos de duração, e 2º grau, com duração de três anos (BELTRÃO, 2017).

Seguindo a visão tecnicista da educação, baseada na Teoria do Capital Humano, o atendimento às necessidades do mercado de trabalho deu-se através do ensino profissionalizante de currículo obrigatório e predominante, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Assim, o ensino secundário, de formação geral, perderia espaço (BELTRÃO, 2017).

Entretanto, Lima, Silva e Silva (2017) relatam que em 1972 eram noticiadas críticas, principalmente pela dificuldade na implementação do ensino profissionalizante, dada a falta de recursos, de professores, de infraestrutura e de equipamentos, mostrando ser uma mudança complexa e onerosa. Dessa maneira, a reforma do ensino médio demonstrou ser um fracasso, com muitos resultados negativos, tais como: a desorganização do ensino, o falso ensino profissionalizante e maior frequência de jovens com melhores condições financeiras em cursinhos ou escolas particulares que “burlavam” o sistema, continuando o preparo para o ingresso no ensino superior. Além disso, a suposta necessidade de técnicos não se concretizou.

Em 1982, com a Lei nº 7.044/1982, foi extinto o caráter obrigatório da educação profissionalizante, passando de “qualificação” para “preparação” para o trabalho. Já com a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) estabeleceu a formação tanto para o exercício da cidadania, quanto para a qualificação profissional e reforçou a universalização do ensino médio gratuito (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Já em 1996, Lima, Silva e Silva (2017) relatam que no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), voltado às políticas neoliberais, foram criados vários documentos para orientação e funcionamento da educação brasileira, dentre eles: a nova LDB ou Lei nº 9.394 de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM); e o Decreto nº 2.208/1997.

A LDB de 1996 orienta os caminhos das políticas públicas educacionais ensejadas na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, determina que o ensino médio seja a última etapa da educação básica (após a educação infantil e o ensino fundamental) e abre a possibilidade de se oferecer a educação profissional, concomitante ou subsequente ao ensino médio, estruturada e regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1988, 1996, 1997).

No ano de 2003, o governo de Lula fez novas alterações no ensino médio, revogando o Decreto nº 2.208/1997 e substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/2004. Este define as formas de articulação com a educação profissional: integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 1997, 2004). Segundo Lima, Silva e Silva (2017):

[...] foram criados alguns programas para viabilizar a consolidação da reforma e a melhoria da qualidade do Ensino Médio; dentre esses sobressaem: o Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB) (2005); o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) (2007); e o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007), este último visa fortalecer as redes de ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica. (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 173-174).

Já no ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 assegurou a educação básica obrigatória e gratuita até aos 17 anos de idade, o que corrobora uma proposta de universalização do ensino médio, conforme nota técnica de Bassi, Codes e Araújo (2017). Os autores, entretanto, afirmam que, apesar da ampliação da população nesta etapa de ensino, os dados do Ideb revelam resultados insatisfatórios no tocante à qualidade da educação ministrada, apontando, ainda, o problema da evasão escolar.

A atual situação do ensino médio brasileiro impõe o desafio da reformulação que se pretendeu resolver por meio da nova reforma de 2016, possuindo pontos polêmicos e lacunas na Lei nº 13.415/2017, destacando sua origem na controversa Medida Provisória nº 746/2016, pois esse instrumento impossibilitou o debate público, a despeito de ser um tema de grande interesse social e de possuir caráter de transformações nas matrizes curriculares em articulação com a proposta de mudança na carga horária da modalidade (HAWTHORNE, 2017).

O texto da Medida Provisória nº 746/2016 dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio, em que se propõe ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e a criação de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Sobre essas inovações, a ampliação de carga horária determinada não especifica prazo para sua implementação final, apenas uma meta intermediária (BRASIL, 2016). Nesse contexto, Hawthorne (2017) argumenta que se trata de uma medida complexa de concretização em face da situação operacional da maioria das escolas públicas em estado de escassez de recursos e de dificuldades administrativas, além de se contrapor à proposta de ensino médio noturno.

A elaboração de um documento orientador no âmbito educacional, mais especificamente na educação básica, apresenta uma trajetória que percorre, desde a criação de uma política pública, até sua implementação e avaliação diante de um ciclo de políticas. Nesse cenário, o Brasil era um país desprovido de currículo nacional que definisse conteúdos de ensino e, por esse motivo, os estados e municípios definiam com liberdade os conteúdos das disciplinas. No entanto, estabelecer uma base comum para posterior adaptação a cada realidade do país tornou-se essencial para balizar os anseios curriculares.

É possível perceber a intenção da formalização de um documento, bem como seu embasamento legal, conforme elencado por Micarello (2016):

Está prevista na Constituição de 1988, em termos de “conteúdos mínimos”, na Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares

Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (MICARELLO, 2016, p. 62).

Sob essa ótica, a LDB de 1996 determinou a criação de um instrumento que fosse referência para nortear os currículos educacionais nos estados e nos municípios do país (BRASIL, 1996). Assim, a discussão para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é embasada na observação das diretrizes curriculares para a educação básica, criadas em uma série de 22 anos, considerando o ano de 2016 como o desfecho desse período. As diretrizes são formadas por documentos orientadores produzidos com a participação dos atores da educação organizados, sendo que os textos ao longo dos anos, têm a característica de consenso quanto à universalização de conteúdos e à consideração das realidades locais, ainda que não contemplassem uma definição unânime entre os organizadores (MICARELLO, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 apresentou direcionamento acerca dos currículos nacionais para a produção da BNCC e, Micarello (2016), discorre sobre a estrutura do documento, realçando que esse deveria contemplar os direitos e objetivos de aprendizagem definidos.

A preocupação com a BNCC e a flexibilização do currículo, aliados à oferta de itinerários formativos, compõem a observação de Bassi, Codes e Araújo (2017) de que não há clareza sobre como se daria essa oferta em modo concomitante ou sequencial, considerando, ainda, um suposto caráter de opção. Dessa forma, os autores apresentam a reflexão sobre a maturidade dos estudantes de determinada faixa etária para assumirem tal decisão.

Somam-se aos aspectos expostos, a previsão de professores sem formação específica, os chamados profissionais com notório saber. Em que pese o reconhecimento da experiência prática profissional, Hawthorne (2017, p. 22) chama a atenção para as implicações do “desconhecimento dos processos didático-pedagógicos” que devem incidir notadamente nos cursos profissionalizantes ou mesmo nos itinerários formativos das escolas públicas, penalizando mais uma vez os estudantes do ensino médio e os professores, que enfrentarão a contínua desvalorização de sua carreira.

Nesse contexto, cabe elencar algumas normas publicadas em 2018 pelo MEC. Em julho, a Portaria nº 649 instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, observando a necessidade de articular as ações desse ministério, das secretarias estaduais e municipais de educação, prevendo apoio técnico e financeiro em favor da implementação do novo currículo e da melhoria da qualidade da educação em conformidade com o Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2018a). No mês de outubro foram publicadas as Portarias nº 1.023 e 1.024,

estabelecendo, respectivamente, as diretrizes para a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escolas (PDDE), direcionado às unidades escolares participantes da Portaria nº 649 e da Portaria nº 1.023 (BRASIL, 2018a, 2018b, 2018c).

A partir de 2019, a informação disponível é a de que o ensino médio deve ser cursado no período de três anos e que seu currículo associa o curso geral e a formação específica para o trabalho, conforme previsto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a). O documento orientador, que norteia a produção do currículo para o ensino médio, ainda está em processo de elaboração para essa etapa de ensino e o estado de Minas Gerais articulará a consulta ao Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), em que deve ser construído a partir da BNCC, que foi homologada somente em 2018.

Corso e Soares (2014) argumentam que as políticas educacionais apontam para escolas com muitos desafios no ensino médio, haja vista a necessidade de adequação aos novos tempos.

2.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS: SIMAVE

Com o propósito de fomentar mudanças e buscar uma educação de qualidade, foi criado, no ano 2000, o Simave. Inicialmente, o sistema contava com o ProEB, mas, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), no ano de 2005, e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), em 2006, tornando o diagnóstico produzido pelo Simave mais completo. Ressalta-se que as avaliações externas aplicadas pelo ProEB em Minas Gerais são instrumentos utilizados para avaliar os últimos anos de cada etapa dos ensinos fundamental e médio (MINAS GERAIS, 2013a).

O sistema avalia a qualidade de ensino e produz um diagnóstico sobre o desempenho, de modo a apontar caminhos para a melhoria do processo pedagógico das escolas do estado, estabelecendo parâmetros que podem aumentar a aprendizagem dos estudantes (MINAS GERAIS, 2013a).

A primeira edição contou com a participação dos estudantes que cursavam o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino. Nessa ocasião, eles foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001, mantiveram-se as etapas, mas as disciplinas avaliadas foram Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Já a avaliação de 2002 foi focada na disciplina de Língua Portuguesa e, a de 2003, na disciplina de Matemática (MINAS GERAIS, 2013a).

Em 2005, Minas Gerais começou a avaliar os estudantes nos primeiros anos de escolaridade em Língua Portuguesa com sucessivas ampliações no seu desenho e a avaliação ocorreu de forma amostral para o 2º ano da rede estadual. Já no ano de 2006, a avaliação da rede pública foi amostral para o 2º ano e censitária para o 3º ano do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2013a).

Entre 2007 e 2014, no que concerne ao Proalfa, foram avaliados de forma amostral o 2º e 4º anos e, de forma censitária, o 3º ano e os estudantes do 4º ano com baixo desempenho na avaliação censitária da edição anterior - estudantes avaliados censitariamente no 3º ano. Destaca-se que a avaliação censitária do 3º ano possibilita entregar à rede uma informação indispensável à proposição de políticas públicas direcionadas à melhoria das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização (MINAS GERAIS, 2013a).

No âmbito do ProEB, entre 2006 e 2014, as avaliações aconteciam em dois dias, um para a Língua Portuguesa e outro para a Matemática. Os cadernos eram separados e constituídos por três blocos de 13 itens cada, totalizando 39 itens, por dia, para o aluno responder. Em 2015, o programa passou a apresentar características que se alinham às avaliações nacionais e foram inseridas novas etapas de escolaridade, nesse caso, o 7º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Além disso, a proposta era alternar a periodicidade na aplicação das provas, que passaram a acontecer em um único dia. Assim, o caderno passou a ser composto por 52 itens, sendo 26 da disciplina de Língua Portuguesa e 26 de Matemática (MINAS GERAIS, 2013a).

O ProEB, a partir do ano de 2015, passou a utilizar a mesma *interface* da Prova Brasil, apresentando o mesmo número de cadernos, disciplinas e itens na composição de suas provas. A SEE, junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), realizou análise nos três padrões de desempenho: baixo, intermediário e recomendado, estabelecidos para avaliar os alunos, e definiu um novo padrão para abranger um número maior de habilidades a serem avaliadas, inserindo assim, o padrão avançado (MINAS GERAIS, 2013a).

Em 2016 e 2017, as avaliações do ProEB aconteceram de acordo com a proposta definida e executada em 2015, embora a partir de 2018, o programa tenha passado a avaliar somente as etapas de escolaridade finais dos ensinos fundamental e médio, como acontecia até o ano de 2014. Destaca-se que esses programas são importantes para o planejamento estratégico das instituições escolares e visam ao aperfeiçoamento do processo educacional (MINAS GERAIS, 2013a).

As informações acerca dos resultados do ProEB podem ser encontradas de modo condensado no Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, que é uma ferramenta *on-line* que

comporta dados de indicadores educacionais de toda a Rede Pública de Ensino de Minas Gerais e pode ser utilizada pelos gestores públicos, técnicos da secretaria de estado de educação, diretores escolares e professores. Esse sistema apresenta dados oriundos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e do Simave, reunindo informações administrativas e pedagógicas. Ao traçar o perfil das escolas com base em dados macro e microrregionais, o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem retrata, também, as superintendências regionais de ensino que compõem a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2020).

Nesse contexto, destaca-se a SRE de Unaí, que é a 47^a das 47 superintendências regionais de ensino subordinadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O órgão está localizado no noroeste do estado de Minas Gerais, sendo responsável por prestar atendimentos educacionais a dez municípios sob sua jurisdição: Arinos, Bonfinópolis, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Natalândia, Riachinho, Unaí e Uruana de Minas.

A SRE de Unaí é responsável por 36 escolas estaduais e 3 Centros Educacionais de Educação Continuada (Cesec), sendo organizada em 5 setores: gabinete, inspeção escolar, diretoria educacional, diretoria de pessoal e diretoria administrativa financeira.

As superintendências regionais de ensino são administradas por pessoas indicadas politicamente, embora, a partir do ano de 2019, o governo do estado tenha criado o Programa Transforma Minas, na tentativa de assegurar que os profissionais sejam selecionados por mérito e por alto desempenho, estando aptos a enfrentar os grandes desafios que o estado e sua dimensão territorial apresentam (MINAS GERAIS, 2019a).

O Mapa 1 apresenta a disposição dos municípios de responsabilidade administrativa educacional de circunscrição da SRE de Unaí:

Mapa 1 - Municípios limítrofes que compõem a SRE de Unai



Fonte: Minas Gerais (2019b).

A SRE de Unai é a mais recente superintendência criada, considerando que foi inaugurada no ano de 2013 e passou a gerir os municípios que, até então, eram de responsabilidade da SRE de Paracatu. Salienta-se que os resultados das avaliações externas estão diretamente ligados ao fato da SRE de Unai fazer parte da lista de superintendências atendidas pelo Programa Jovem de Futuro (PJF), considerando que o ensino médio da regional apresenta baixo desempenho.

A subseção seguinte discorre acerca da apresentação desse programa e seus objetivos no estado de Minas Gerais.

2.3 PROGRAMA JOVEM DE FUTURO EM MINAS GERAIS

A SRE de Unai e outras 23 superintendências regionais de ensino de Minas Gerais foram contempladas com a implementação do Programa Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco como uma tecnologia educacional criada para aperfeiçoar continuamente o trabalho da gestão escolar, preocupada com os resultados de aprendizagem. A gestão escolar é tema de trabalho do instituto com vistas à organização e à estruturação dos processos educacionais que apresentem a redução das desigualdades, a valorização das diversidades e o enfoque positivo na aprendizagem dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

A proposta do programa Jovem de Futuro é pautada na Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR), entendendo que o gestor escolar articula os processos e recursos disponíveis para atingir metas com responsabilidades compartilhadas no intuito de garantir o acesso, a permanência e o sucesso da aprendizagem na educação. A adoção da prática da GEpR compreende investimentos na formação dos agentes que procedem, com a implementação do programa. Outrossim, o programa estimula a elaboração de atuação mais dinâmica na rotina escolar de modo a compor práticas diferenciadas na organização da gestão escolar, de acordo com o Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

O Programa Jovem de Futuro teve o desenvolvimento de sua fase piloto no ano de 2007 em escolas da rede pública de ensino dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entre os anos de 2007 e 2011, as instituições beneficiadas com o programa tiveram assistência técnica e financeira e, ao final desse período, o estudo de impactos constatou que os estudantes das escolas atendidas tiveram avanços de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, diferentemente das instituições que não foram atendidas pelo programa. Essa fase acumulou experiências e, segundo o Instituto Unibanco (2019), possibilitou o alinhamento dos ajustes necessários para a implementação do programa em larga escala.

Assim, o Ministério da Educação integrou o Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), entre os anos de 2012 e 2014. Essa articulação permitiu a disseminação do programa na rede pública de ensino dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Nesta perspectiva, a parceria das secretarias de educação dos estados com o Instituto Unibanco e o MEC consolidou o programa como uma política pública voltada ao ensino médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

No ano de 2015 iniciou-se a nova fase do programa e sua estrutura mais sistemática visou aprofundar e ampliar as ações voltadas para o aperfeiçoamento da gestão. Nesta fase, a oferta sistemática de apoio técnico, formação de profissionais da educação, análises educacionais e instrumentos, além da tecnologia de apoio à gestão escolar, contemplou os estados do Pará, Piauí e Espírito Santo. Para a concretização de uma gestão escolar voltada para os resultados de aprendizagem, o Jovem de Futuro propôs a implementação do Circuito de Gestão como uma metodologia específica e adaptada para orientar, organizar e sistematizar os processos e procedimentos da gestão escolar. O Circuito de Gestão dispõe de etapas a serem seguidas: Planejamento, Execução, Monitoramento, Avaliação de Resultados e Correção de Rotas. Com isso, é esperado que as escolas consigam construir, executar e acompanhar seus

Planos de Ação de forma exequível e real, tendo como meta a aprendizagem dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Já no ano de 2016, o Programa Jovem de Futuro passou por adaptações e atendeu, primeiramente, ao estado de Goiás e, no ano seguinte, estabeleceu a duração de oito anos para provocar a incorporação da metodologia do Circuito de Gestão nas políticas da Secretaria de Educação. Para elucidar a organização do programa, o Instituto Unibanco (2019) elenca suas três etapas: (i) três anos de implementação, em que algumas escolas participam; (ii) três anos de consolidação, em todas as escolas da rede de ensino que passam a receber o programa; e (iii) dois anos de sustentação para que as Secretarias se preparem para oferecer as ferramentas do Programa Jovem de Futuro com autonomia.

Os ciclos do programa iniciam-se com o estabelecimento de metas de aprendizagem com cada estado parceiro e essas são remetidas às regionais e às escolas, onde cada ente elabora um Plano de Ação. O instrumento então é encaminhado para ser executado, monitorado e acompanhado para verificação de possíveis correções de rotas para que gerem os resultados de melhoria na aprendizagem. Segundo o Instituto Unibanco (2019), o programa é integrado pelas equipes da Secretaria de Educação, das escolas e do Instituto Unibanco com seus Gestores Locais (GL) e Gestores da Aprendizagem (GA), ressaltando que as ações para a implementação do Programa Jovem de Futuro nos estados são: a instrumentalização, a assessoria técnica e a formação.

O percurso formativo da GEpR oferece qualificação técnica à gestão e aos profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG), que têm sua formação por meio de um módulo formativo em que são trabalhados conteúdos com as funções que exercerão e, além disso, apropriam-se das informações para orientarem a implementação dos protocolos nas escolas. Os profissionais ACG acompanham, orientam e monitoram o Circuito de Gestão, garantindo que as instituições de ensino tenham êxito em seus Planos de Ação com vistas à melhoria da aprendizagem. Em se tratando do estado de Minas Gerais, os inspetores escolares são os profissionais ACG que acompanham as escolas de suas responsabilidades (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

O Programa Jovem de Futuro inclui, entre as etapas do Circuito de Gestão, a reunião de boas práticas, em que as escolas compartilham suas experiências e práticas exitosas visando ao alcance de resultados e reduzindo a desigualdade entre si. Considera-se, assim, a posição de melhoria ou de estagnação nos resultados das instituições participantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

A análise de dados da situação educacional brasileira permitiu identificar que os componentes do Ideb no Brasil apresentam declínio no ensino médio desde 2009, apresentando desempenho estagnado entre os anos de 2015 e 2017. Considerando os direitos de aprendizagem dos estudantes e equidade no acesso e permanência na escola, o Instituto Unibanco (2019) argumenta que é preciso investir na garantia de que os princípios que determinam direitos, contemplem a fase do ensino médio, de modo que a implementação do Programa Jovem de Futuro atenda a esse público, especificamente.

Para que a rede estadual de ensino alcance os resultados almejados no ensino médio, é preciso definir a meta geral baseada em um indicador de referência, de modo a mensurar a aprendizagem juntamente com as estratégias do estado. Nesse aspecto, o Programa Jovem de Futuro utiliza o Ideb como indicador de referência e apoia a Secretaria de Educação dos estados na formulação de estratégias que orientem a definição de metas para a rede e para as escolas (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Devido a limitações do Ideb do ensino médio como ferramenta para a gestão de rede, como a realização a cada dois anos do Saeb, foi necessário estabelecer uma estratégia para simular um Ideb do ensino médio por ano. Para elaborar esse indicador estadual, foram utilizados os resultados da avaliação externa estadual, o ProEB, para substituir o Saeb. Outrossim, o Ideb*, como é chamado o Ideb ajustado no Programa Jovem de Futuro, mantém o outro componente do cálculo, que é o fluxo escolar, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Formação do Ideb*

Ideb*	Nota Padronizada Nota de avaliação estadual (varia de 0 a 10)	x	Indicador de Rendimento Taxa de aprovação (varia de 0 a 1)
-------	---	---	--

Fonte: Instituto Unibanco (2019).

O Ideb* é conhecido por Ideb Minas, considerando que assume o nome do estado em que o programa foi implementado. Este indicador é o resultado do produto entre a nota padronizada da avaliação estadual e o indicador de rendimento, nesse caso, a taxa de aprovação (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

A estimativa da meta por escola da Rede Estadual de Ensino Médio mais adequada é apontada na formação do Ideb*, que resulta de cálculos específicos a partir dos dados levantados de cada escola e, a partir dessa meta, são elaborados os Planos de Ação para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Os resultados de proficiência das avaliações externas em Minas Gerais são utilizados nos cálculos do Ideb* e seguem direcionando as ações previstas nos Planos de Ação oriundos do Circuito de Gestão nas escolas. O Plano de Ação é elaborado de acordo com o fator gerador do Ideb* baixo, tanto pela proficiência como pelo fluxo escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Os resultados consolidados do Ideb* do Ensino Médio da SRE de Unaí são apresentados na Tabela 1, sendo que os dados constantes da tabela são resultados da média aritmética dos resultados do Ideb*, bem como dos índices de desempenho e de aprovação de todas as escolas que fazem parte da superintendência e que ofertam o ensino médio.

Tabela 1 - Resultados do Ideb* do Ensino Médio da SRE de Unaí

Regional	IN (índice de desempenho)			IP (índice de aprovação)			Ideb*			Meta 2019	Desafio 2019
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018		
Unaí	4,24	4,27	4,40	0,80	0,83	0,87	3,38	3,53	3,84	3,98	0,14

Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Considerando os dados da Tabela 1 como resultado da média entre as escolas, é possível admitir que a implementação do Programa Jovem de Futuro nas escolas é uma das alternativas que a SEE assumiu em parceria com o Instituto Unibanco, a fim de aumentar o Ideb* da regional.

As superintendências representam uma quantidade de escolas sob suas jurisdições e, nesse contexto, a Escola Estadual Carmosina Durães Martins é representada pela SRE de Unaí, constante na Tabela 2, representada a seguir, que revela os dados apresentados pelo Instituto Unibanco para iniciar o ciclo de acompanhamento e consolidação do programa nas escolas estaduais. A tabela expõe os dados de Índice de Desempenho na avaliação estadual (IN) como resultante da média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e o Índice de Aprovação (IP) na série histórica entre os anos de 2016 e 2018, considerando que o programa definiu a meta para o ano de 2019 baseada em resultados dos últimos três anos de aplicação de avaliação estadual no ensino médio. Assim, o IN e o IP formam a base de dados para a elaboração do Ideb*, considerando, nesse caso, os resultados da avaliação do ProEB.

Tabela 2 - Resultados do Ideb* das Escolas Estaduais de Ensino Médio da SRE de Unai

Regional	Código da escola	Nome da escola	IN			IP			Ideb*			Meta 2019	Desafio 2019
			2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018		
Unai	31082783	EE NÚCLEO COLONIAL VALE URUCUIA	5,08	4,86	5,11	0,96	1,00	0,91	4,90	4,86	4,66	4,81	0,14
Unai	31082791	EE JOSÉ DE ALENCAR	4,16	3,92	4,07	0,92	0,87	0,90	3,84	3,40	3,66	3,78	0,12
Unai	31082821	EE CORONEL MANOEL JOSÉ DE ALMEIDA	4,39	4,02	4,42	0,94	0,83	0,92	4,11	3,35	4,08	4,18	0,10
Unai	31108197	EE MAJOR SAINT CLAIR FERNANDES VALADARES	3,72	3,93	4,09	0,79	0,86	0,83	2,93	3,37	3,40	3,54	0,14
Unai	31108219	EE GARIBALDINA FERNANDES VALADARES	4,12	4,20	4,12	0,93	0,95	0,94	3,82	3,98	3,88	3,99	0,11
Unai	31108227	EE CARMOSINA DURÃES MARTINS	5,87	4,10	3,67	1,00	1,00	0,95	5,87	4,10	3,51	4,42	0,91
Unai	31108243	EE CÂNDIDO ULHOA	4,54	4,64	4,86	0,93	0,97	0,94	4,22	4,52	4,56	4,67	0,11
Unai	31108375	EE DOM BOSCO	4,48	3,90	4,13	0,93	0,87	0,87	4,18	3,40	3,60	3,84	0,24
Unai	31108383	EE ALVARENGA PEIXOTO	4,45	4,44	4,60	0,84	0,83	0,95	3,73	3,67	4,37	4,48	0,11
Unai	31108413	EE ARGEMIRO ANTONIO PRADO	4,53	4,42	4,57	0,86	0,88	0,92	3,91	3,88	4,19	4,29	0,10
Unai	31108421	EE SÃO DOMINGOS	4,13	3,99	4,01	0,98	0,97	0,87	4,03	3,88	3,50	3,88	0,38
Unai	31108430	EE JOSÉ GOMES PIMENTEL	3,95	3,86	3,97	0,81	0,84	0,88	3,21	3,23	3,50	3,60	0,10
Unai	31108987	EE DOM ELISEU	3,92	4,23	4,33	0,71	0,79	0,86	2,78	3,36	3,72	3,82	0,10
Unai	31108995	EE DOMINGOS PINTO BROCHADO	4,32	4,81	4,94	0,80	0,78	0,86	3,45	3,72	4,27	4,37	0,11
Unai	31109011	EE VIGÁRIO TORRES	3,57	3,95	4,03	0,77	0,92	0,84	2,76	3,63	3,38	3,50	0,12
Unai	31109029	EE VIRGÍLIO DE MELO FRANCO	4,34	4,48	4,61	0,72	0,78	0,69	3,11	3,48	3,17	3,50	0,33
Unai	31109045	EE MARIA ASSUNES GONÇALVES	3,86	4,15	4,07	0,68	0,67	0,83	2,63	2,79	3,37	3,47	0,10
Unai	31109053	EE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	3,63	4,28	3,74	0,87	0,86	0,84	3,17	3,68	3,13	3,55	0,42
Unai	31109100	EE DEPUTADO EDUARDO LUCAS	4,59	4,38	4,72	0,74	0,94	0,84	3,41	4,12	3,98	4,08	0,10
Unai	31205559	EE NOSSA SENHORA DE ABADIA	4,38	4,52	4,48	0,86	0,82	0,87	3,78	3,70	3,91	4,01	0,10
Unai	31213292	EE DELVITO ALVES DA SILVA	4,41	4,26	4,84	0,84	0,86	0,91	3,73	3,66	4,42	4,53	0,11
Unai	31231860	EE PROFESSOR BENEVIDES	3,87	3,73	3,65	0,93	0,92	0,93	3,59	3,42	3,40	3,67	0,27
Unai	31239399	EE JUVÊNCIO MARTINS FERREIRA	3,73	4,20	4,20	0,90	0,88	0,80	3,36	3,69	3,36	3,67	0,31
Unai	31322598	EE JUVENAL DIOGO PIRES	4,42	4,00	4,28	0,86	0,80	0,75	3,83	3,20	3,23	3,63	0,40
Unai	31322601	EE DARCI RIBEIRO	4,09	4,26	4,45	0,67	0,95	0,99	2,73	4,40	4,39	4,50	0,11
Unai	31342475	EE ELISA DE OLIVEIRA CAMPOS	3,80	3,74	3,91	0,92	0,96	0,94	3,50	3,60	3,66	3,81	0,14
Unai	31349291	EE CHICO MENDES	-	4,58	4,24	0,95	0,92	0,99	-	4,23	4,18	4,28	0,10

Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Nota: Escolas Prioritárias

Cabe lembrar que as instituições prioritárias são as que apresentam Ideb* baixo e que precisam de intervenção pedagógica de forma estratégica realizada pelo governo de Minas Gerais através da SRE a qual a escola encontra-se subordinada. As escolas estratégicas apresentadas na Tabela 2 possuíam características em comum, a saber: ofertavam ensino médio, tiveram Ideb* baixo e possuíam desafios acima de 0,24 para o ano de 2019.

A Escola Estadual Carmosina Durães Martins tornou-se uma instituição prioritária devido ao Ideb* baixo e, como é mostrado na Tabela 2, apresentou o maior desafio a ser alcançado entre as escolas da SRE de Unaí, em 2019, com o valor de 0,91.

Na sequência, a Tabela 3 apresenta os dados do ProEB acerca da proficiência média nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 3º ano das escolas estaduais da SRE de Unaí, de modo a expor os resultados de desempenho dos alunos do ensino médio utilizados pelo Instituto Unibanco para elaborar o Ideb*, além disso, aponta as diferenças nos resultados alcançados pelas instituições. As escolas foram distribuídas em ordem alfabética, conforme os dados disponibilizados a partir de uma lista enviada pela Diretoria Pedagógica da SRE de Unaí (MINAS GERAIS, 2019c).

Tabela 3 - Resultados de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais da SRE Unaí no ProEB entre os anos de 2016 e 2018

(continua)

Escola Estadual e SRE	Língua Portuguesa				Matemática			
	2016	2017	2018	Média	2016	2017	2018	Média
Alvarenga Peixoto	264	264,1	269,2	265,7	269,3	268,3	276,8	271,4
Argemiro Antonio Prado	268,8	265,7	272,5	269	270,5	264,7	270,3	268,5
Cândido Ulhoa	268,4	278,7	284,5	277,2	272	269,5	281,9	274,4
Carmosina Durães	298,3	252,9	231,3	260,8	356,8	250,8	237,3	281,6
Chico Mendes	-	283	258,1	270,6	-	258,4	257	257,7
Coronel Manoel	257,3	261,6	269,9	262,9	271,7	233	259,3	254,7
Delvito Alves	264	258	284,7	268,9	265,9	259	280,3	268,4
Deputado Eduardo	267,5	264,4	274,3	268,7	277,6	262,3	281,3	273,7
Dom Bosco	277,1	241,8	255	257,9	257	245,5	250,9	251,1
Dom Eliseu	248,5	265	265,9	259,8	239,6	248,1	256,2	247,9
Garibaldina Fernandes	258	256	255,8	256,6	246	256,1	248,5	250,2
José de Alencar	252,6	249,2	251,3	251	255,9	238,3	249,3	247,8
José Gomes Pimentel	247,7	241,5	248,7	245,9	243,3	241,8	243,9	243
Major Sain't Clair	234,8	245,8	251,3	243,9	237,6	243,4	251,6	244,2
Maria Assunes	247,3	266,5	256,4	256,7	235,5	239,4	243,8	239,6
Nossa Sr ^a Abadia	269,3	276,1	271,1	272,2	256,3	261	263,5	260,3

Tabela 3 - Resultados de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais da SRE Unaí no ProEB entre os anos de 2016 e 2018

(conclusão)

Escola Estadual e SRE	Língua Portuguesa				Matemática			
	2016	2017	2018	Média	2016	2017	2018	Média
Núcleo Colonial	292,6	283,2	295,4	290,4	292,7	283,4	291,7	289,3
Pinto Brochado	263,6	283,8	293	280,1	258,2	278,1	279,9	272,1
Professor Benevides	241,9	242,5	234,8	239,7	242,2	229,3	231	234,2
São Domingos	257,1	246,7	238,9	247,6	248,7	248,1	258,5	251,8
Tancredo Neves	234,2	263,9	236,1	244,7	229,7	254,1	237,4	240,4
Vigário Torres	228,5	251,6	254,1	244,7	231,7	238,5	242,8	237,7

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Nota: Escolas com resultado mais baixo em Língua Portuguesa.

Os resultados de proficiência das turmas de 3º ano do ensino médio nas disciplinas avaliadas no ProEB no período entre 2016 e 2018 revelam a estagnação de desempenho dos alunos das escolas estaduais, com médias entre 239,6 e 295,4. Conforme mostrado na Tabela 3, a Escola Estadual Núcleo Colonial apresenta níveis de proficiência recomendados e em constante evolução, em contrapartida, a Escola Estadual Carmosina Durães Martins, *lócus* desta pesquisa, revela uma série histórica de queda nos resultados, apresentando o menor resultado de proficiência em Língua Portuguesa no ano de 2018 e o segundo menor resultado em Matemática nesse mesmo ano.

Importa ressaltar que o Programa Jovem de Futuro segue em fase de consolidação na Escola Estadual Carmosina Durães Martins e os resultados alcançados no triênio 2019-2022 serão objetos de análise ao final desse período. Assim, os planos de ação executados devem ser avaliados e discutidos, considerando o desafio lançado para o ano de 2019.

A escola em estudo será objeto de descrição da próxima subseção, em que serão explicitadas as particularidades da instituição com vistas ao seu contexto territorial e funcional.

2.4 A ESCOLA ESTADUAL CARMOSINA DURÃES MARTINS

A sede da Escola Estadual Carmosina Durães Martins está localizada no Distrito de Bom Jesus, no município de Arinos, noroeste de Minas Gerais. Com seus 5.322.795 km² de extensão, Arinos é considerado o 6º maior município de Minas Gerais em relação à extensão territorial e, segundo dados do IBGE, sua população em 2018 era estimada em 17.888

habitantes e sua distância até a capital do estado é de 727 km (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). A seguir, o Mapa 2 apresenta o estado de Minas Gerais com destaque para a localização do município de Arinos.

Mapa 2 - Regiões do estado de Minas Gerais com ênfase no município de Arinos



Fonte: Abreu (2016).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Arinos é de 0,656, conforme resultados levantados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 e divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e pela Fundação João Pinheiro (FJP). Como o índice de desenvolvimento humano varia de 0,000 a 1,000, o de Arinos é considerado um índice médio (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Em relação à economia do município, ressalta-se que ela está voltada para pecuária de corte e de leite, agricultura, comércio local, pequenas indústrias e funcionalismo público municipal, estadual e federal.

Retomando o contexto escolar, destaca-se que as escolas municipais e estaduais de Minas Gerais são subordinadas às Superintendências Regionais de Ensino de acordo com suas localizações. Assim, a Escola Estadual Carmosina Durães Martins está administrativamente ligada à Superintendência Regional de Ensino de Unaí, município que fica a 150 km de Arinos. Destaca-se, também, que a escola em estudo está situada em uma região de Arinos com três assentamentos no entorno do Distrito de Bom Jesus, que fica a 50 quilômetros da cidade de Arinos

A EECDM foi estadualizada no ano de 1987 e, desde então, foi administrada historicamente por seis diretores, função exercida atualmente pela mestrandia. O diretor é responsável por administrar as quatro gestões que norteiam o trabalho do dirigente escolar: (i)

a gestão administrativa, (ii) a gestão de pessoal, (iii) a gestão financeira e (iv) a gestão pedagógica, que é considerada o “carro-chefe” de todas as gestões.

A escola prima pela sua atuação democrática e participativa no atendimento de todos os segmentos da comunidade escolar, em especial, dos alunos. Como colaborador dessa gestão, o Grêmio Estudantil foi eleito no ano de 2016 para representar o segmento dos estudantes e fortalecer os vínculos entre a escola e seu público. A escola é um ambiente acolhedor e sempre cria espaços para a tradução da relação dos estudantes entre si e o mundo ao seu redor.

O estudo de caso a apresentar está ligado à gestão pedagógica, uma vez que os resultados das avaliações externas e internas, bem como a taxa de reprovação da escola, são de competência dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, será necessário apresentar o quadro de pessoal da escola, atualizado até o ano de 2019.

A escola funciona atualmente em três turnos, oferta os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, possui 174 alunos matriculados na sede e 34 alunos matriculados no segundo endereço, com o total de 12 turmas. A escola possui, ao todo, 31 servidores, incluindo a diretora e a vice-diretora. O corpo docente é constituído por 22 professores, que atuam nas modalidades oferecidas pela escola, sendo que desses, 19 são contratados/designados e somente 3 dos 5 efetivos de carreira estão em exercício em sala de aula, haja vista que a diretora e a vice-diretora são professoras efetivas que, no momento, estão atuando nas funções de gestão.

No que tange à função de gestora, a qual a mestranda exerce atualmente, salienta-se que acompanhar todo o processo de análise e apropriação dos resultados das avaliações internas e externas é uma das atribuições inerentes ao cargo de direção escolar, bem como analisar e monitorar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando ocorrem discrepâncias entre as taxas de aprovação e o nível baixo de aprendizagem dos estudantes, demonstradas por instrumentos avaliativos.

A EECDM possui uma Especialista em Educação Básica (EEB) que atende aos três turnos da instituição e seu anexo. Este último refere-se ao segundo endereço em uma escola da rede municipal, em regime de coabitação, no qual o município oferta educação infantil e ensino fundamental, ficando a escola em estudo, responsável pelo ensino médio, comportando-se em salas adaptadas do prédio municipal.

A condução do processo pedagógico é articulada pela direção escolar, embora as legislações pertinentes determinem à EEB como responsável pela orientação e monitoramento funcional do atendimento pedagógico. A Resolução SEE nº 4.055, em seu artigo 13, define:

Art. 13 Compete ao EEB: I – Monitorar os registros no DED, observando as normas vigentes; II – Registrar o perfil da (s) turma (s) relativo à enturmação pedagógica; III – Autorizar as retificações de registros no DED, quando solicitado pelo PEB. (MINAS GERAIS, 2018, p. 3).

A função da EEB é definida de modo abrangente pelo documento intitulado Guia do Especialista em Educação Básica, criado pela SEE/MG em 2007, ainda na gestão da secretária de educação Vanessa Guimarães Pinto. As atribuições de um EEB estão relacionadas com: (i) o desenvolvimento curricular e processo ensino-aprendizagem, (ii) a organização escolar e (iii) as relações internas com a comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2007a).

Na EECDM, a Especialista em Educação Básica é designada e, ainda que não tenha vínculo efetivo, consegue permanecer no quadro de pessoal da escola por um longo tempo, através de contrato. O exercício de suas funções é orientado e acompanhado pela direção escolar, que oferece o suporte necessário à execução de suas atribuições.

Considerando as atribuições do EEB pertinentes ao estudo das avaliações externas, internas e ao fluxo escolar, a descrição das atividades serão restritas ao funcionamento do processo pedagógico com os docentes. Para iniciar o trabalho na semana escolar, os professores frequentam reuniões coletivas de atividades extraclasse, conhecidas como Módulo II e que acontecem todas as semanas, às terças, das 17 às 19 horas. Os docentes cumprem horas de atividades extraclasse individuais na escola e em local de livre escolha, conforme determina o Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, dependendo de suas cargas horárias, definidas a partir da quantidade de aulas que ministram (MINAS GERAIS, 2013b).

A direção escolar acompanha os módulos realizando dinâmicas, repassando informes administrativos, financeiros, de recursos humanos e pedagógicos, embora essas reuniões coletivas sejam majoritariamente relacionadas às atividades da EEB. Essa profissional trabalha dois dias no turno matutino e três no turno vespertino e, nesse período, monitora os Diários Eletrônicos Digitais (DED), acompanha e orienta os docentes com seus planos de aulas e de curso, bem como atende estudantes com dificuldades de aprendizagem. A Especialista em Educação Básica da EECDM é preservada em suas funções pedagógicas e a escola se organiza no sentido de que os casos de indisciplina de alunos ou demais assuntos não sejam encaminhados a esta profissional, de modo a não comprometer suas atribuições.

Os estudos e apropriação dos resultados das avaliações externas são realizados pela equipe gestora com os docentes, os alunos e a comunidade escolar. Já as avaliações internas são acompanhadas pela EEB e pela vice-diretora, que apresentam sugestões de coleta de dados através do instrumento de avaliação.

A equipe gestora percebe, em suas reuniões pedagógicas com estudos específicos de apropriação dos resultados do ProEB, que os resultados das avaliações internas divergem das informações sobre a proficiência dos alunos de ensino médio da EECDM, apresentadas nas avaliações externas do ProEB. Assim, percebe-se que a proficiência média do Ensino Médio da EECDM é historicamente mais baixa, apresentando uma situação anômala no ano de 2016, que será analisada na subseção seguinte.

2.5 A PROFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL CARMOSINA DURÃES MARTINS NO PROEB NA SÉRIE HISTÓRICA ENTRE OS ANOS 2011 E 2018

O estudo de caso da escola lança como questão de pesquisa: quais as causas da discrepância entre os resultados das avaliações internas e externas na Escola Estadual Carmosina Durães Martins?

Nessa questão, é preciso explicar a proficiência baixa nas avaliações externas dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins quando comparada com os bons resultados das avaliações internas mostrados pela aprovação na série histórica de 2011 a 2018. Para isso, serão estudadas as avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave) desde sua primeira aplicação no estado de Minas Gerais e a flutuação do Ideb*, especialmente no ano de 2016.

Para tanto, o estudo de caso procurou analisar os resultados das avaliações externas e o Ideb* dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, descrever os dados dos resultados das avaliações externas e os critérios utilizados para realizar as aprovações dos alunos, analisar e realizar pesquisas documentais acerca do motivo da proficiência baixa nos resultados das avaliações externas quando comparados ao Ideb*, bem como propor medidas e ações para padronizar as avaliações internas em consonância com os resultados das avaliações externas e garantir aprendizagem plena aos estudantes.

A aprovação dos alunos é um resultado alcançado a partir do cumprimento de requisitos, como frequência e produto das avaliações qualitativas e quantitativas ao final de um ano letivo. Cabe ressaltar a necessidade de identificar o embasamento legal da ação de promoção e a oferta de oportunidades de aprendizagens aos alunos, além de analisar as ações realizadas para garantir a participação dos alunos nas avaliações externas e internas.

De acordo com a legislação vigente concernente à organização e funcionamento do ensino nas escolas da rede estadual de educação, a Resolução SEE nº 2.197/2012, os alunos

têm o direito de receber diversas oportunidades de aprendizagem para consolidar conhecimentos e terem sucesso ao final de cada ano letivo. As resoluções a respeito dos calendários letivos são publicadas todos os anos e dispõem que o estudante deve ter assegurado o cumprimento dos 200 dias letivos no ano corrente (MINAS GERAIS, 2012).

Diante disso, a equipe pedagógica acompanha e monitora o trabalho do docente para que os direitos dos estudantes sejam assegurados, bem como assimilem e aprendam as proposições curriculares.

Para elucidar a situação de aprovação da escola em estudo, será apresentado seu índice de reprovação na Tabela 4, numa série entre os anos de 2011 a 2018, destacando a ocorrência de um caso de reprovação, no ano de 2015. Cumpre frisar que tal reprovação ocorreu por aproveitamento e não por infrequência (MINAS GERAIS, 2019c). Assim, os dados apresentados na série histórica de 2011 a 2018 demonstram a ocorrência de porcentagem idêntica de reprovação em todos os anos de forma recente aos estudos.

Tabela 4 - Percentual de reprovação no Ensino Médio da EECDM

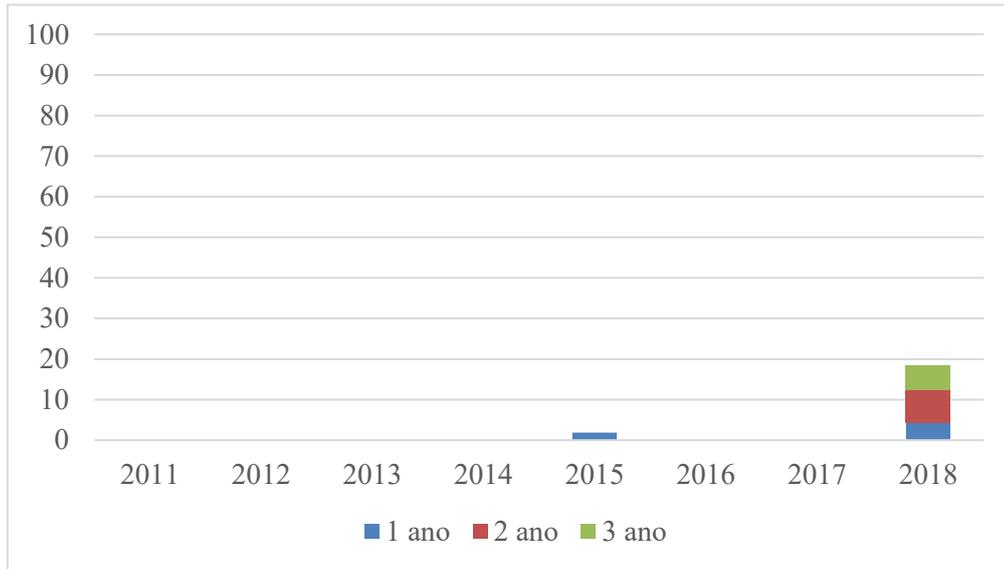
Turma	Ano(s)	Reprovação (%)
1º ano Ensino Médio	2011 a 2018	1,85
2º ano Ensino Médio	2011 a 2018	0,00
3º ano Ensino Médio	2011 a 2018	0,00

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Considerando que o Simade calcula a porcentagem de reprovação de acordo com o número de alunos da turma, é possível observar que na turma do 1º ano do ensino médio a taxa foi de 1,85%, haja vista a ocorrência de uma reprovação em 2015. Essa ocorrência deve-se ao aproveitamento e desempenho do aluno e, neste caso, o aluno teve acesso às oportunidades de aprendizagem e, ao final do período letivo, foi encaminhado ao processo de estudos independentes após deliberação de sua situação em conselho de classe. As avaliações dos estudos independentes foram aplicadas, contudo, o aluno não conseguiu êxito em quatro das disciplinas as quais ele não havia conseguido recuperação, conforme o disposto na Resolução SEE nº 2.197/2012, uma vez que ele deveria ter obtido a pontuação de até 50% do valor total de 100 pontos em cada disciplina, sendo, portanto, considerado reprovado (MINAS GERAIS, 2012).

A seguir, o Gráfico 1 apresenta os resultados das taxas de reprovação dos alunos do ensino médio na série histórica entre os anos 2011 e 2018, paralelamente à aplicação das avaliações do ProEB na instituição *locus* da pesquisa (MINAS GERAIS, 2019c).

Gráfico 1 - Taxa de reprovação do Ensino Médio da EECDM, por turma, em %



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando o Gráfico 1, é possível perceber que a escola possui um índice baixo de reprovação, observando que o Simave considera, como reprovados, alunos transferidos e evadidos. Cabe frisar que os dados do Simade apontam uma reprovação no ano de 2015, em que o aluno não conseguiu ser promovido por aprendizagem.

Para analisar os dados de proficiência dos alunos, a Tabela 5 apresenta a escala de padrão de desempenho, que é constituída por quatro níveis referentes à proficiência dos resultados. Cada padrão representa o resultado da proficiência alcançada por cada turma avaliada a partir da média geral dos alunos que participaram da realização da avaliação do ProEB (MINAS GERAIS, 2020).

Tabela 5 - Escala de Padrões de Desempenho das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do Ensino Médio

Disciplina	Padrões de Desempenho			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
Língua Portuguesa	0 a 250	250 a 300	300 a 350	350 a 500
Matemática	0 a 275	275 a 350	350 a 375	375 a 500

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os padrões de desempenho são recortes da escala de proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e tais padrões são divididos de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa

facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, posto que apresenta os descritores acerca das habilidades distintas em intervalos contínuos, do mais baixo ao mais alto.

Cabe analisar, também, os dados de proficiência da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, apresentados na Tabela 6, que explicitam os resultados de desempenho dos alunos do ensino médio nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2019c).

Tabela 6 - Dados de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do ProEB na série histórica entre os anos 2011 e 2018 do Ensino Médio da EECDM

Disciplina \ Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Língua Portuguesa	254,6	238,3	254,8	251,2	228,6	298,3	252,9	231,3
Matemática	267,2	228,4	280,6	316,6	229,3	356,8	250,8	237,3

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os dados de proficiência da disciplina de Língua Portuguesa apresentam resultados intermediários nos anos 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017, considerando que os valores de desempenho estejam no padrão intermediário nesses anos. Em contrapartida, nos anos 2012, 2015 e 2018 houve uma queda dos resultados para o padrão baixo de desempenho.

A disciplina de Matemática apresenta dados no padrão baixo de desempenho nos anos 2011, 2012, 2015, 2017 e 2018 e, entre os anos 2013 e 2014, os resultados do ensino médio apresentam dados compatíveis com o padrão intermediário. Já no ano de 2016, os dados apontam valores concernentes ao padrão recomendado.

Cabe ressaltar que os dados de proficiência analisados não são inteiramente confiáveis devido ao baixo número de participantes nas versões dos testes aplicados do ProEB na EECDM e que os resultados do ano de 2016 apresentam-se de modo atípico quando comparados aos anos anteriores e posteriores à série histórica em análise.

Os resultados de proficiência da disciplina de Matemática podem ser analisados na Figura 1, verificando desempenho baixo e intermediário dos alunos entre os anos de 2013 a 2015, bem como nos anos 2017 e 2018.

Figura 1 - Resultados de proficiência na disciplina de Matemática do ProEB entre os anos de 2013 a 2018 do Ensino Médio da EECDM



Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2019).

Os dados da Figura 1 revelam que em todos os anos da série apresentada, o ensino médio esteve com 90% ou mais dos alunos nos padrões de desempenho baixo e intermediário, exceto o ano de 2016, considerado atípico.

Considerando que nos anos de 2017 e 2018 os mesmos professores das disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa permaneceram no quadro de pessoal, a discussão sobre a fidedignidade dos dados aponta, como fator considerável, o quantitativo de alunos, especialmente no ano de 2016, que foi uma amostra irrelevante devido à quantidade de 17 participantes da avaliação.

A Tabela 7, apresentada a seguir, expõe a quantidade de participantes das avaliações do ProEB no ensino médio da série histórica entre os anos 2011 e 2018, sendo possível destacar a semelhança dos números dos dados, continuamente baixos. Cabe ressaltar que, no ano de 2017, o número aumenta para 30 participantes, o que ainda é considerado baixo para validação dos dados obtidos nos resultados (MINAS GERAIS, 2020).

Tabela 7 - Quantidade de participantes das avaliações do ProEB entre os anos 2011 e 2018 no Ensino Médio da EECDM

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Quantidade de participantes	13	21	12	14	11	17	30	24

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A imprecisão dos dados de proficiência das avaliações externas é apontada por Koretz (2008) como consequência de erros estatísticos, salientando, nesse contexto, os fatores

amostragem e medida. No que se refere ao caso de resultado anômalo em 2016 na EECDM, cabe ressaltar que esse pode sofrer processo de validação devido à amostragem de alunos participantes do ProEB e que deveria ser desconsiderado para efeitos do cálculo da meta do Ideb*.

A quantidade de participantes das avaliações é menor nos anos anteriores a 2016, exceto o ano 2012 e, ainda assim, foram anos em que os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática eram diferentes.

Para detalhar os dados de proficiência do público em questão, será apresentado na subseção seguinte o índice criado em Minas Gerais com a intenção de realizar acompanhamento e monitoramento para a melhoria da qualidade do ensino médio e a garantia do acesso e permanência dos estudantes nas escolas.

2.6 O IDEB ESTRELA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL CARMOSINA DURÃES MARTINS

Os dados do Programa Jovem de Futuro (PJF) do Instituto Unibanco, referentes ao Ensino Médio da EECDM, foram divulgados e apresentados na instituição, que se tornou uma Escola Prioritária da SRE de Unaí e da SEE de Minas Gerais no ano de 2019 (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

O destaque dos dados configura-se no Ideb*, conforme apresentado na Tabela 8:

Tabela 8 - Dados de aprovação, proficiência e Ideb* do Ensino Médio da EECDM entre os anos 2016 e 2018

Regional	Código da Escola	Nome da Escola	IN (índice de desempenho)			IP (índice de aprovação)			Ideb*			Desafio 2019	Meta 2019
			2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018		
Unaí	31108227	EE CARMOSINA DURÃES MARTINS	5,87	4,10	3,67	1,00	1,00	0,95	5,87	4,10	3,51	4,42	0,91

Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Observando os dados da Tabela 8, é possível observar uma queda expressiva do Ideb* da escola nos anos de 2017 e 2018, neste caso, por consequência da redução na proficiência média nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme revelam os dados da Tabela 6. A meta projetada para o ano de 2019 foi calculada a partir do Ideb* dos anos 2016 a

2018 e, por conta da inclusão do Ideb* de 2016, obviamente espúria, a nova meta para a EECDM, e o conseqüente desafio, são os maiores de todas as escolas da SRE de Unaí.

Considerando o detalhamento dos dados em estudo, o PJJ propõe atendimento em etapas para que as escolas consigam alcançar suas metas e os alunos possam ter suas oportunidades de aprendizagem preservadas. A primeira etapa do programa destaca a discussão em comissão formada para o devido levantamento das causas dos problemas apontados no sinaleiro² de cada instituição e, no caso da escola em estudo, a fragilidade estabelece-se na proficiência das disciplinas do ProEB.

A comissão que representa a comunidade escolar no PJJ é constituída pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, aluno, professores de cada área de conhecimento, mãe ou pai de aluno, um servidor da escola e o inspetor. Essa equipe é responsável por articular as ações do programa na escola e realizar a devida divulgação das etapas do Plano de Ação, que é elaborado em conjunto, de modo a solucionar os problemas apontados na fase de levantamento de causas.

As ações são executadas e, em seguida, inseridas no sistema que acompanha e monitora o andamento do Plano de Ação para a devida elaboração de gráficos e de dados estatísticos com vistas a analisar e reorientar os planejamentos, caso seja necessário. Ressalta-se que é possível perceber que os dados utilizados pelo PJJ foram extraídos desconsiderando a origem de formulação do dado atípico para as proficiências do ano de 2016 da EECDM.

A possível utilização de dados sem fidedignidade para a criação de metas e desafios utópicos para a unidade de ensino gerou apreensão, posto que não foram fornecidas as informações de como os dados foram formulados e quais suas perspectivas. Ainda assim, a escola tornou-se prioritária com base nas informações apresentadas pelo Instituto Unibanco e defendidas pela SEE/MG.

A Tabela 9, apresentada a seguir, revela dados da série histórica de 2011 a 2018 da proficiência e fluxo escolar da EECDM, com base nas médias de proficiência do Simave e nos dados de aprovação do Censo Escolar. O produto dos dados de proficiência do ProEB e do fluxo escolar da EECDM resulta neste Ideb alternativo, elaborado a partir da extração de dados fidedignos do Simave e do Censo Escolar, de modo a comparar com o quadro formulado pelo Instituto Unibanco e seu Ideb*. Cabe, ainda, suscitar a discussão acerca de como o instituto estabeleceu o desafio para o ano de 2019.

² Sinaleiro: figura com legenda que revela os dados de proficiência do ProEB e das taxas de aprovação da escola.

Tabela 9 - Ideb alternativo do Ensino Médio da EECDM

Ano	P1	P2	P3	LP	MAT	n_LP 3EM	n_MAT 3EM	N 3EM	P EM	IDEB 3EM
2011	0,889	0,957	1	254,6	267,2	4,12	4,39	4,25	0,95	4,0
2012	1	1	1	238,3	228,4	3,63	3,30	3,46	1,00	3,5
2013	1	1	1	254,8	280,6	4,13	4,76	4,44	1,00	4,4
2014	1	0,857	1	251,2	316,6	4,02	5,78	4,90	0,95	4,6
2015	0,955	1	1	228,6	229,3	3,34	3,32	3,33	0,98	3,3
2016	1	1	1	298,3	356,8	5,43	6,90	6,17	1,00	6,2
2017	1	1	1	252,9	250,8	4,07	3,93	4,00	1,00	4,0
2018	0,973	0,935	0,957	231,3	237,3	3,42	3,55	3,48	0,95	3,3

Fonte: Pontes (2020).

Notas:

P1	Proporção de aprovação no 1º ano EM
P2	Proporção de aprovação no 2º ano EM
P3	Proporção de aprovação no 3º ano EM
LP	Média de Língua Portuguesa no Simave no 3º ano EM
MAT	Média de Matemática no Simave no 3º ano EM
n_LP_3EM	Nota padronizada de Língua Portuguesa no 3º ano EM (Simave)
n_MAT_3EM	Nota padronizada de Matemática no 3º ano EM (Simave)
N_3EM	Média de proficiência combinada
P_EM	Indicador de rendimento do Ensino Médio
IDEB_3EM	Ideb do 3º ano EM

Analisando os dados em uma série histórica elaborada a partir de informações do Censo Escolar e do Simave, é possível perceber que entre os anos de 2011 e 2018 a escola apresenta resultados baixos de proficiência no ensino médio, sendo que o Ideb aponta uma flutuação no ano de 2016, considerando os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na época.

O Ideb* apresentado corrobora o Ideb quando aponta valores baixos em toda a série histórica analisada, revelando que o desafio da EECDM para o ano de 2019 é discrepante em relação às escolas da jurisdição que atendem ao ensino médio. Assim, a meta da escola para o ano de 2019 é a mais alta dentre as outras instituições, bem como em relação a série histórica da própria escola.

Para reiterar as informações acerca do Ideb, o indicador de qualidade de ensino apresenta dados baixos na EECDM e esses são resultados do produto entre os dados ajustados de proficiência e a taxa de aprovação. Observando que as taxas de reprovação da escola são de quase 0% na série histórica analisada, é possível afirmar que a proficiência está ligada ao Ideb baixo da instituição em estudo.

Cabe ressaltar que o desafio e a meta para o ano de 2019 a partir do Ideb* são motivos para a mobilização de ações, independentemente de como foram formulados. A análise

comparativa das avaliações externas e internas justifica-se a partir da discrepância de seus dados e da tentativa de explicar as causas da baixa proficiência na escola.

Considerando o contexto de formulação do Ideb*, é preciso analisar a dinâmica das avaliações externas, que será o alvo da abordagem da subseção seguinte.

2.7 A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INSTRUMENTO ANALÍTICO PARA COMPREENDER A DINÂMICA INTERNA ESCOLAR

Com exceção do ano de 2016, já discutido, as turmas de Ensino Médio da Escola Carmosina Durães Martins apresentam resultados estagnados nos padrões de desempenho do ProEB nas avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática, entre os anos de 2011 e 2018, em comparação com os resultados da SRE e do estado de Minas Gerais nesse mesmo período, sendo que a série histórica representa todo o período em que a escola participou das edições do ProEB. Esses resultados podem revelar divergências se comparados às taxas de aprovação de 100%, especialmente nessa série histórica de realização de avaliações externas divulgadas, em que esses índices são mais evidentes e os dados são mais recentes.

O professor envolvido com o processo educativo na EECDM acredita que seus alunos estejam aprendendo tudo o que está previsto no currículo e que isso se reflete nas taxas de aprovação máxima, ao passo que o baixo desempenho nas avaliações externas revela o oposto.

Considerando que o Simave possui uma escala de níveis e padrões de desempenho, cabe ressaltar que as turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins avaliadas possuem porcentagens significativas de alunos no padrão baixo, sendo a média de 55,6% em Língua Portuguesa e 67,9% em Matemática no 1º ano, assim como a média de 42,8% em Língua Portuguesa e 43,74% em Matemática no 3º ano. Além disso, as taxas de aprovação são de 100%, bem como os resultados na proficiência do ProEB oscilam entre 257,16 no 1º ano e 286,82 no 3º ano, entre os anos de 2013 e 2017, permanecendo nos padrões baixo e intermediário da escala de desempenho das avaliações externas.

Nesse contexto, os alunos que apresentam o nível avançado revelam ser capazes de realizar tarefas que exijam habilidades mais sofisticadas, desenvolvendo competências que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. Os que apresentam o nível recomendado demonstram a ampliação das habilidades previstas em quantidade e em complexidade dos processos cognitivos ativados. Por outro lado, os alunos que apresentam o padrão de desempenho intermediário revelam ter domínio das habilidades consideradas básicas e assimilam o processo de sistematização pontualmente, embora haja a

necessidade de esforços para que desenvolvam habilidades mais elaboradas. Já os que apresentam o padrão de desempenho baixo revelam ter desenvolvido habilidades e competências inferiores ao que se espera do período de escolarização em que se encontram, necessitando de intervenção didática e pedagógica específica para conseguirem acompanhar o processo de escolarização em seu devido tempo.

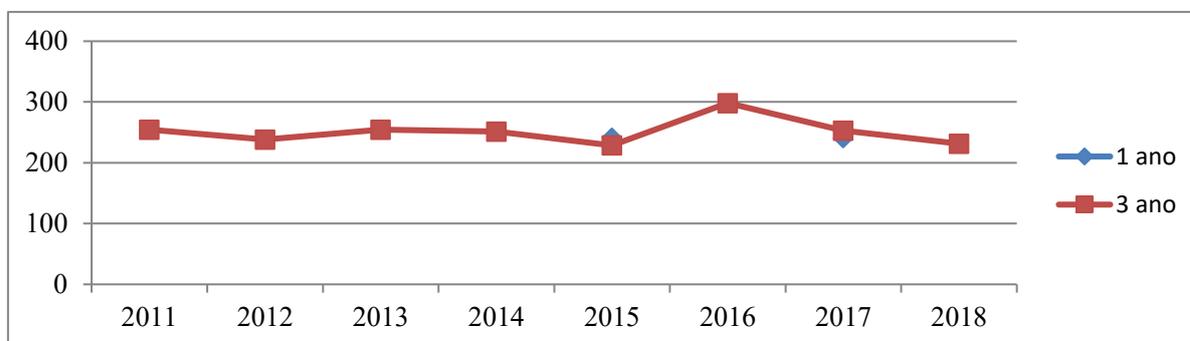
A contradição entre as taxas mínimas de reprovação do ensino médio da escola e o desempenho insatisfatório, evidente nos resultados das avaliações externas, permite supor que os alunos estão sendo aprovados sem adquirirem, de fato, o domínio mínimo esperado do conteúdo. As atividades de leitura e interpretação com as quais os alunos estão envolvidos não são suficientes para alcançar as condições de compreensão dos objetivos das disciplinas em estudo.

Assim, considerando que as avaliações externas são elaboradas a partir de uma matriz de referência com descritores que contemplam as habilidades previstas no currículo estadual e que esses alunos estejam assimilando o básico, é possível admitir que seus resultados no ProEB deveriam ser mais condizentes com a estatística das avaliações internas.

Cabe salientar que os dados do desempenho escolar dos alunos são fornecidos pelo Simave e, em se tratando da escola em estudo, os gráficos apresentados a seguir, apresentam os valores de cada turma entre os 2011 e 2018 de avaliação do ProEB na escola, separados por componente curricular para que seja observada a evolução.

Na sequência, o Gráfico 2 apresenta os resultados da proficiência do ProEB em Língua Portuguesa do ensino médio da escola em estudo (MINAS GERAIS, 2019c):

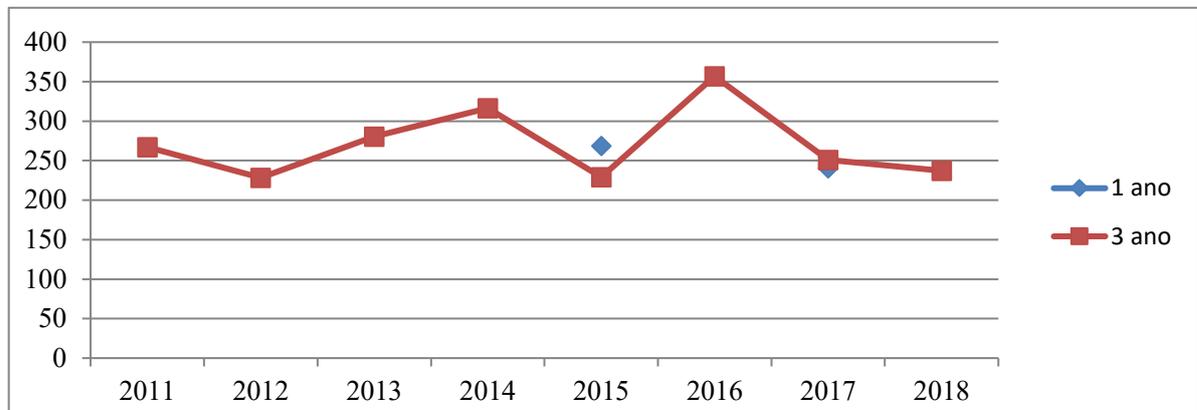
Gráfico 2 - Resultados da proficiência do ProEB em Língua Portuguesa do Ensino Médio da EECDM



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir, o Gráfico 3 apresenta os resultados da proficiência do ProEB em Matemática do ensino médio da escola em estudo (MINAS GERAIS, 2019c):

Gráfico 3 - Resultados da proficiência do ProEB em Matemática do Ensino Médio da EECDM



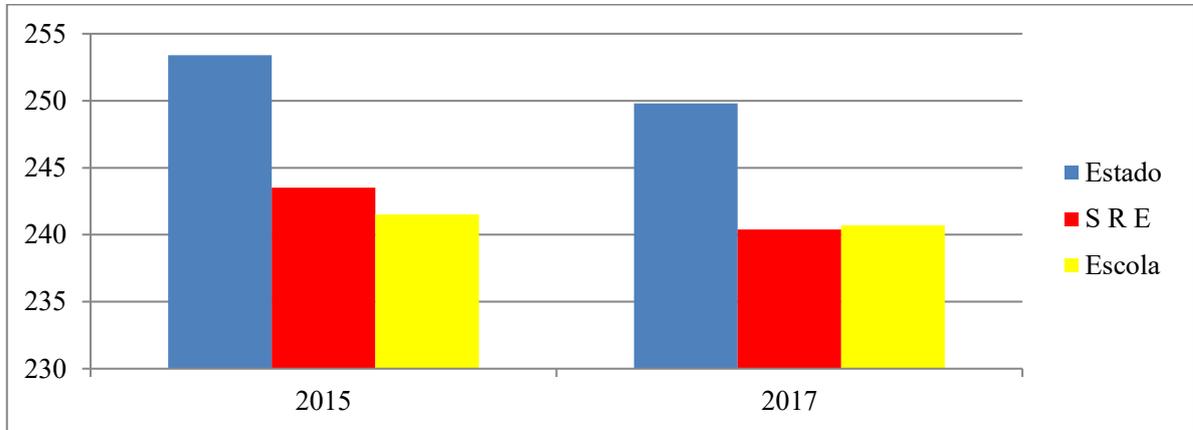
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando os gráficos, é possível perceber que houve evolução na proficiência de ambos os componentes curriculares na avaliação do ProEB entre os anos de 2012 e 2014, embora os gráficos apresentem a volatilidade dos resultados entre os anos de 2011 e 2018 no ensino médio. Destaca-se que essa avaliação leva em consideração diversos fatores para a medição dos resultados da proficiência.

Cabe ressaltar que, diante de análises realizadas pela direção escolar, detectou-se uma constante de aprovação total do público-alvo, gerando o fator fenomenal de reprovação 0% na instituição escolar.

Já a taxa de aprovação, em comparação com os resultados da avaliação do ProEB no ensino médio da escola, pode justificar a distorção de desempenho que será analisada a partir do Gráfico 4, em que são apresentados resultados no âmbito de estado, de regional e escolar (MINAS GERAIS, 2019c).

Gráfico 4 - Resultados da Proficiência do ProEB em Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Médio da EECDM

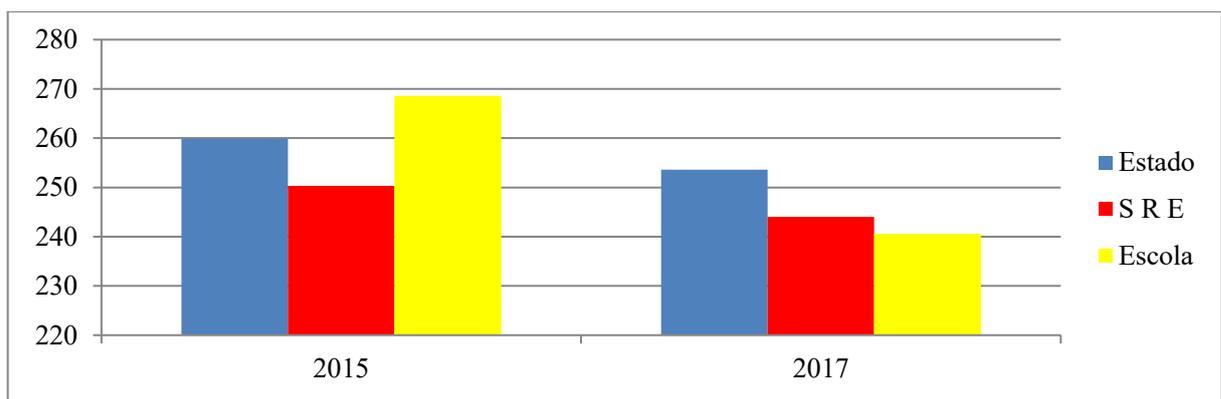


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Cabe esclarecer que, segundo proposta do Simave, as turmas de 1º ano do ensino médio são avaliadas em anos ímpares e que as avaliações tiveram início no ano de 2015.

Já os dados do Gráfico 5, referem-se aos resultados da proficiência do ProEB na disciplina de Matemática da turma do 1º ano do ensino médio. É possível observar a diferença mínima de proficiência entre a escola e a SRE no ano de 2017 (MINAS GERAIS, 2019c).

Gráfico 5 - Resultados da Proficiência do ProEB em Matemática – 1º ano Ensino do Médio da EECDM



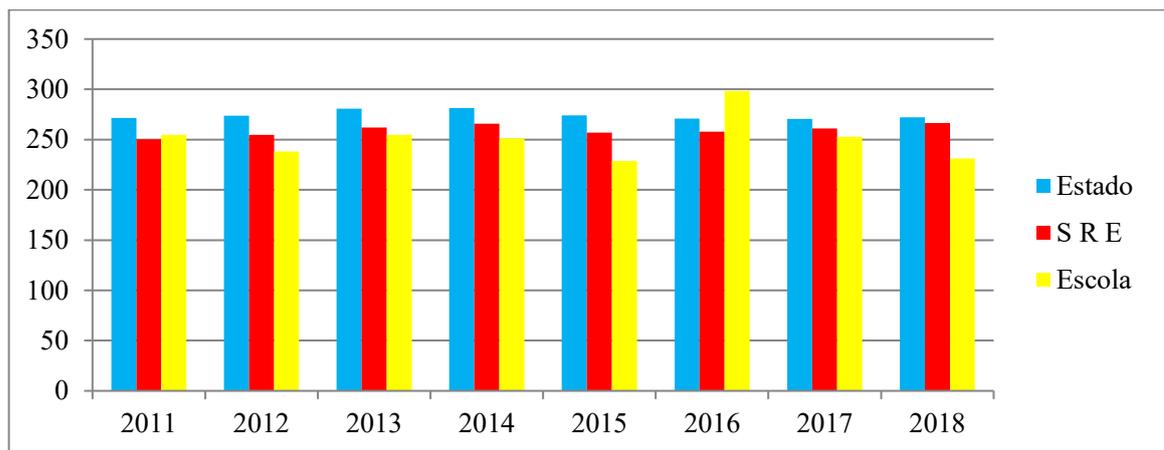
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As informações referentes à proficiência da escola no primeiro ano de aplicação das avaliações na turma do 1º ano do ensino médio, no ano de 2015, revelam resultados superiores aos da SRE e do estado. Considerando os resultados obtidos no ano de 2017, é possível observar a queda nos índices em relação ao estado e à SRE.

Os dados dos gráficos a seguir são da turma do 3º ano do ensino médio e apresentam-se completos, já que se trata de uma turma avaliada anualmente.

O Gráfico 6, exposto a seguir, mostra os resultados da proficiência em Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio da EECDM (MINAS GERAIS, 2019c):

Gráfico 6 - Resultados da Proficiência do ProEB em Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio da EECDM

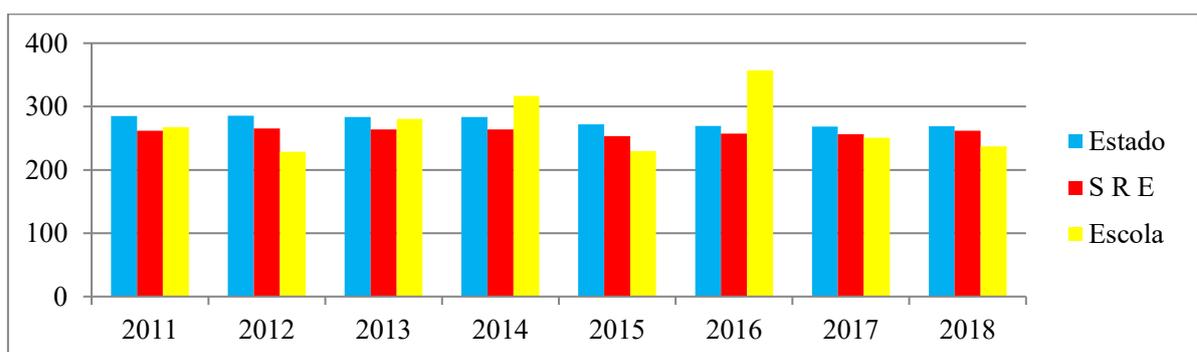


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diante dos dados externados pelo gráfico, observa-se que a escola mantém-se estagnada e que houve pequenas oscilações no ano de 2016, ao passo que no ano seguinte, em 2017, observou-se uma queda nos resultados da escola, demonstrando a fragilidade da manutenção dos resultados anteriores em comparação com as outras dependências administrativas.

A seguir, é apresentado o Gráfico 7, em que se verificam os resultados da proficiência em Matemática do 3º ano do Ensino Médio da EECDM (MINAS GERAIS, 2019c):

Gráfico 7 - Resultados da Proficiência do ProEB em Matemática – 3º ano do Ensino Médio da EECDM



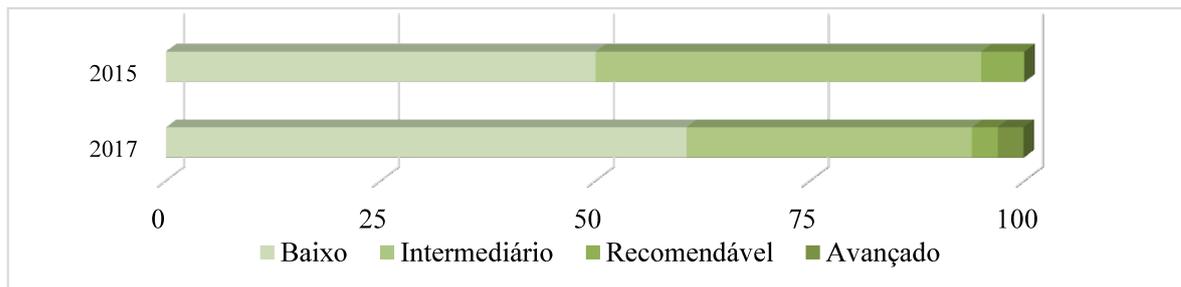
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Considerando que o Simave possui uma escala de níveis e padrões de desempenho, cabe ressaltar que as turmas do ensino médio avaliadas possuem porcentagens significativas de alunos no padrão baixo, diferentes das apresentadas como proficiência. Desde o princípio das aplicações das avaliações do ProEB, no ano de 2011, percebe-se a tentativa de melhoria sutil nos resultados, sem muitos avanços em termos de nível e de padrões de desempenho.

O estado e a SRE de Unaí apresentam dados recorrentes e sem variações bruscas, em contrapartida, a escola revela uma queda entre os anos de 2011 e 2012, bem como entre os anos de 2014 e 2016, finalizando a série com involuções consecutivas entre os anos de 2017 e 2018.

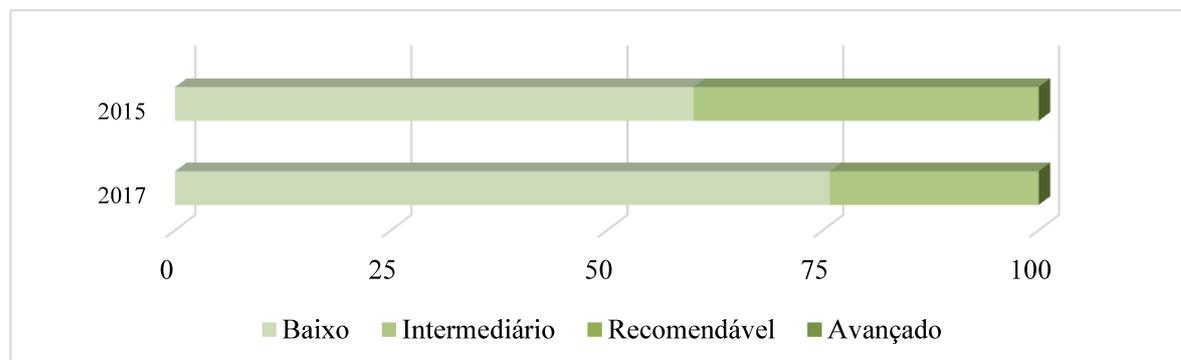
Os dados dos Gráficos 8 e 9, expostos a seguir, apresentam os percentuais das turmas de 1º ano do Ensino Médio da Escola Carmosina Durães Martins nos padrões de desempenho das avaliações do ProEB, entre os anos de 2015 e 2017, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (MINAS GERAIS, 2019c):

Gráfico 8 - Padrões de desempenho em Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Médio da EECDM



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 9 - Padrões de desempenho em Matemática – 1º ano do Ensino Médio da EECDM

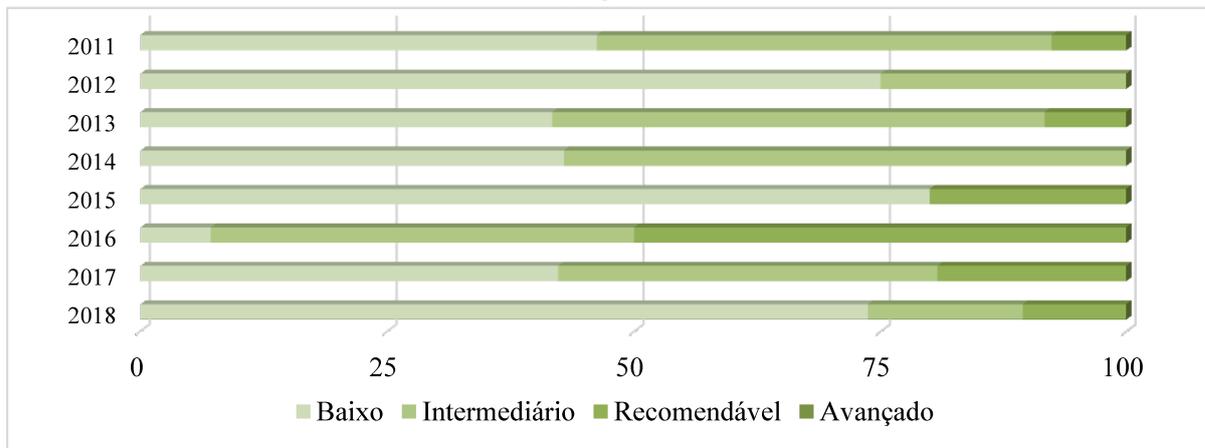


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados do Gráfico 8 revelam que mais de 50% dos estudantes estão no padrão de desempenho baixo na disciplina de Língua Portuguesa nos dois anos apresentados, já no Gráfico 9, essa porcentagem no padrão baixo aumenta consideravelmente na disciplina de Matemática, com 60% no ano de 2015 e 75,8% no ano de 2017.

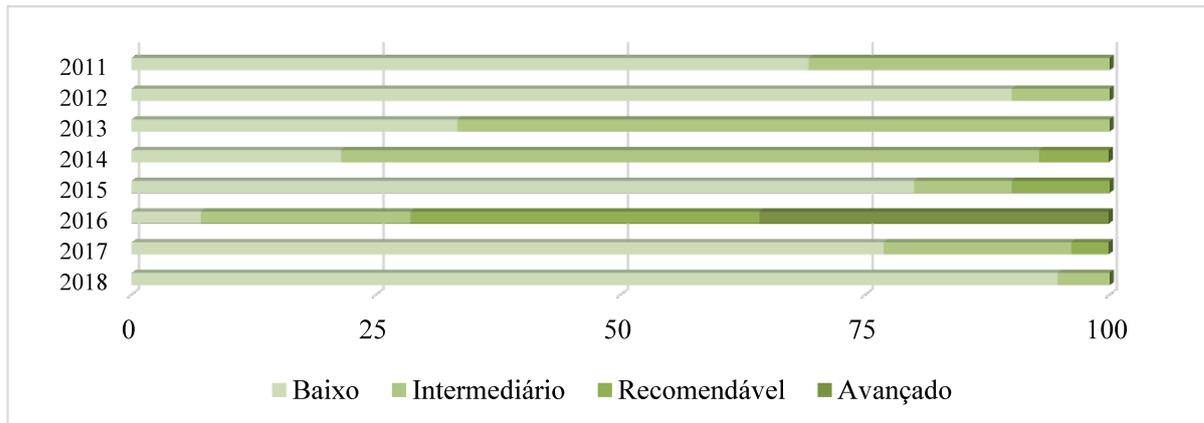
Os dados dos Gráficos 10 e 11, apresentados a seguir, elucidam a situação da turma do 3º ano do ensino médio referentes aos níveis dos padrões de desempenho nas avaliações do ProEB, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2011 e 2018 (MINAS GERAIS, 2019c). As informações dos dados revelam que os alunos estão estagnados nos níveis baixo e intermediário, quando a meta estabelecida para a escola deveria contemplar os níveis recomendado ou avançado. Considerando a aprendizagem plena que repercute nas altas taxas de aprovação, é possível supor que o percentual de alunos nos níveis recomendado e avançado deveria ser maior.

Gráfico 10 - Padrões de desempenho em Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio da EECDM



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 11 - Padrões de desempenho em Matemática – 3º ano do Ensino Médio da EECDM



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os padrões de desempenho e a proficiência das avaliações externas, neste caso, as do ProEB, apresentam dados importantes de forma a se fazer uma comparação com as taxas de aprovação na escola no que tange ao conhecimento adquirido pelo estudante para realizar as avaliações internas e externas, uma vez que as provas são elaboradas a partir de um mesmo documento orientador: as matrizes de referência, que contemplam parte do Currículo de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC).

Os dados das avaliações externas são de fundamental importância para a análise da qualidade do ensino, considerando que as medidas desses instrumentos estejam relacionadas com as avaliações internas das instituições. A próxima subseção irá abordar o significado desse modelo de avaliação e sua função na aprendizagem dos alunos.

2.8 A AVALIAÇÃO INTERNA: DISPOSITIVO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM REAL

A avaliação interna está diretamente relacionada aos instrumentos diagnósticos da aprendizagem utilizados pelos docentes para a certificação da aquisição dos conhecimentos transmitidos aos alunos em um determinado período, com embasamento em um plano de trabalho e planejamento escolar.

As qualificações da avaliação interna perpassam o repertório de que seja um dispositivo para questionar, compreender e orientar, conforme Oliveira (2013) argumenta:

[...] pressupõe a busca da qualidade através do autocontrole, do autoconhecimento, da obtenção de informações, que subsidiem a tomada de decisão e promova através da participação a responsabilização, a melhoria do

desempenho e, conseqüentemente, contribua para a elevação dos níveis de qualidade da educação [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

No contexto escolar é possível verificar que a avaliação interna é elaborada pelo professor que possui vínculo direto com a unidade de ensino e que trabalha diretamente com o aluno. Entendendo-se que a avaliação da aprendizagem precisa acontecer, Luckesi (2011, p. 81) defende que esse recurso deve migrar do conceito “verificar” para “avaliar” e argumenta que “[...] a avaliação conduz a uma tomada de decisão” no processo de ensino.

Dessa forma, a prática escolar é constituída por provas ou exames com a finalidade de verificar o nível de desempenho do aluno em determinado conjunto de habilidades e classificar esse público com notas ou médias que culminam em aprovação ou reprovação, ainda que Luckesi (2011, p. 202) considere esse processo “[...] como uma prática seletiva”, a avaliação interna ocorre nessas circunstâncias.

As avaliações internas são produzidas tendo como base a BNCC, que é o documento orientador do Currículo do Estado de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC) de cada fase da educação básica até o final do ano de 2019 (BRASIL, 2017b). Destaca-se que em 27 de junho de 2019, foi publicada, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), a Resolução nº 470, que institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) da educação infantil e do ensino fundamental, com vigência a partir do ano de 2020 (MINAS GERAIS, 2019d).

Já o ensino médio será norteado pela BNCC específica do nível de ensino, considerando que do ano 2020 em diante, os documentos orientadores serão distintos (BRASIL, 2017b). De todo modo, é possível considerar que as avaliações externas são elaboradas estabelecendo conexões com as avaliações internas, quando ambas possuem a mesma base de repertório para a construção dos exames e de suas questões.

O debate acerca do desempenho escolar que surge das avaliações internas e externas é alvo de discussão do capítulo seguinte.

3 O DESEMPENHO ESCOLAR DISCENTE COMO DETERMINANTE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA OS RESULTADOS DO PROEB

O caso de gestão em estudo está relacionado com os níveis de desempenho insatisfatórios dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, evidenciados pelos resultados das avaliações externas dessa instituição. Considerando que os resultados não são satisfatórios, é preciso discutir sobre os fatores internos e externos, capazes de interferir no desempenho discente.

Neste capítulo, a discussão teórica será construída a partir da análise do desempenho escolar discente como fator determinante das ações pedagógicas e da sua comparação com os resultados das avaliações por meio de análise documental. O capítulo está estruturado em três seções: na primeira, a discussão do referencial teórico é apresentada, abordando as temáticas sobre os determinantes da aprendizagem escolar, a avaliação da aprendizagem, a aplicação das oportunidades de aprendizagem, bem como a gestão pedagógica na perspectiva da análise das avaliações do ProEB e das avaliações internas; na segunda seção é apresentada a metodologia e os instrumentos utilizados para as pesquisas processadas; por fim, a terceira seção refere-se à análise dos dados coletados.

3.1 O DESEMPENHO ESCOLAR E O PROCESSO PEDAGÓGICO

O Ensino Médio da EECDM é o nível de ensino da educação básica que mais preocupa a equipe pedagógica da instituição por conta da proficiência baixa revelada nos resultados das avaliações do ProEB.

Importa salientar que esta seção trata da relação entre o desempenho escolar e o processo pedagógico, na concepção de sua condução pelos profissionais envolvidos. A proficiência e o desempenho escolar, embora sejam sinônimos, desvelam minuciosa diferença, sendo possível destacar que aquela resulta de cálculos baseados em testes de avaliação externa e este é revelado com base em expectativas de aprendizagem nas avaliações em geral. A avaliação da aprendizagem e a devida oferta de oportunidades para que ela se efetive, compõem a discussão da seção que apresenta a situação potencialmente causadora da discrepância entre os resultados do ProEB e das avaliações internas.

A aprendizagem pode ser expressivamente satisfatória quando se observa o sucesso do aluno em suas empreitadas educativas, tanto em avaliações internas quanto externas, mas por outro lado, pode ser insatisfatória quando o processo pedagógico é inconsistente e conduzido

de modo incoerente com as diretrizes da qualidade de ensino. Nesse sentido, considerando a utilização do ProEB como ferramenta de medida, é possível sugerir que o aluno apresenta desempenho escolar quando consegue aprender.

Para fundamentar o contexto dos estudos acerca do desempenho escolar e sua função nas avaliações, é preciso apresentar o embasamento realizado a partir dos trabalhos de André (2013), Silva *et al.* (2016) e Alves (2007), os quais defendem e argumentam sobre questões relativas à qualidade da educação e ao desempenho escolar, relacionadas à matriz de referência e ao currículo. A aprendizagem escolar e suas vertentes são discutidas por Luckesi (2011, 2014) que apresenta de maneira linear as controvérsias existentes no ciclo escolar e suas formas de avaliação, de modo determinante no desempenho dos alunos. No que tange ao processo pedagógico e sua relação com as avaliações externas, a discussão é amparada por Castro (2009), Brooke e Cunha (2015) e Lück (2009), que apresentam as variáveis da gestão pedagógica e sua interação com o ProEB.

3.1.1 A avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação da aprendizagem dos alunos possui ordenação legislativa pertinente no âmbito educacional e a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, disciplina, em seu Título V, como deve ocorrer esse processo, mais especificamente em seu artigo 70:

Art. 70 Na avaliação da aprendizagem, a Escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias. (MINAS GERAIS, 2012, recurso on-line).

A resolução dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e prevê a garantia da aprendizagem plena dos alunos quando frisa em seu artigo 5º, parágrafo 1º:

[...] § 1º O Projeto Político-Pedagógico deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos. § 2º Faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a

continuidade de seu percurso escolar. (MINAS GERAIS, 2012, recurso online).

O destaque da discussão defendida por Luckesi (2011) refere-se ao modo controverso de aplicação dos direitos de aprendizagem pela escola e pelos docentes, embora seja preciso considerar a relação das avaliações internas e externas como ponto de partida para os resultados de desempenho e proficiência, previstas na resolução supracitada.

Os exames escolares têm sua prática tradicional desde os séculos XVI e XVII, período em que a avaliação da aprendizagem teve sua proposta apresentada, ocorrendo sua divulgação após o ano de 1930, em que foi estabelecido o ensino por objetivos, o qual Luckesi (2011) apresenta seu início no Brasil a partir dos anos 1970. O autor argumenta que os exames escolares são predominantes no ambiente educacional e pouco se pratica a avaliação da aprendizagem.

Considerando a aprendizagem, Luckesi (2011) defende que o estudante não frequenta a escola para passar por processo seletivo, quando se espera que o mesmo aprenda efetivamente, sendo a avaliação o dispositivo apropriado para essa incumbência. O ato de examinar está genericamente na prática educativa do docente, que repete basicamente comportamentos que lhe foram imputados anteriormente em sua fase estudantil, sobre os quais Luckesi (2011) declara a naturalidade a partir do senso comum. O alerta para aprender a avaliar a aprendizagem deve se tornar prática de vida no dia a dia e o autor acrescenta, ainda, que o querer do docente é essencial para provocar as mudanças pertinentes ao processo de avaliar.

Luckesi (2011) elenca, ainda, atitudes do docente que podem colaborar com o ato de aprender a avaliar e frisa que o profissional deve apresentar disposição psicológica para conseguir assimilar o processo, além de ter a curiosidade em dominar as justificativas da aprendizagem do estudante. Argumenta, também, que a aquisição da teoria é impactante quando o profissional decide absorver para si a mudança a partir da necessidade de aprender a avaliar.

A pesquisa no processo de aprendizagem é uma das recomendações que apresenta a diversidade de questionamentos importantes de serem realizados durante a incorporação da nova prática educativa (LUCKESI, 2011).

Os exames escolares ainda permanecem arraigados nas práticas educativas de profissionais da educação, quando encontram no aluno um produto de seleção e o objetivo do sistema educacional é que a aprendizagem seja efetiva. Nesse contexto, a EECDM apresenta um quadro de profissionais da educação que possui característica tradicional de aplicação de exames escolares, identificando-se com a classificação e seletividade do instrumento e que não

demonstram preocupação com a aprendizagem do aluno, ainda que existam aqueles que iniciaram um processo de verbalização com a questão de aprender a avaliar e vislumbram no estudante um ente que possui todas as condições de aprender o que é proposto para sua idade.

É importante ressaltar que a oferta das oportunidades de aprendizagem deve ser uma prática docente que pauta seu trabalho na garantia de que o estudante mobilize os conhecimentos adquiridos de modo evolutivo.

A subseção seguinte trata do amparo legal acerca da oferta de alternativas para que o aluno aprenda efetivamente o currículo proposto e demonstre suas capacidades cognitivas.

3.1.2 A apropriação das oportunidades de aprendizagem

A legislação mineira ampara os alunos da rede pública de ensino para que tenham suas oportunidades de aprendizagem garantidas durante o percurso de um ano letivo. Considerando que o ano letivo deve ter 200 dias letivos, a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, disciplina em seu Título V como deve ocorrer a avaliação da aprendizagem, prevendo como devem ser as oportunidades de aprendizagem em seu artigo 78:

Art. 78 A Escola deve oferecer aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem definidas em seu Plano de Intervenção Pedagógica, ao longo de todo o ano letivo, após cada bimestre e no período de férias, a saber: I - estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas com as estratégias adotadas em sala de aula; II - estudos periódicos de recuperação, aplicados imediatamente após o encerramento de cada bimestre, para o aluno ou grupo de alunos que não apresentarem domínio das aprendizagens básicas previstas para o período; III - estudos independentes de recuperação, no período de férias escolares, com avaliação antes do início do ano letivo subsequente, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno. (MINAS GERAIS, 2012, recurso on-line).

As formas de oferta das oportunidades estão elencadas na resolução visando garantir que os alunos não sejam apenas promovidos, mas que tenham condições de adquirir aprendizagem plena, conforme sustenta Luckesi (2014), apontando, ainda, as notas escolares como o registro do aproveitamento escolar do educando, as quais deveriam revelar a qualidade da aprendizagem nas avaliações. O autor defende que não há possibilidade de realizar médias entre qualidades diferentes diante do pressuposto de que as aprendizagens são distintas.

Os critérios de qualificação de um objeto variam da quantidade à qualidade, além de suas relações com as circunstâncias culturais e econômicas dos contextos. A qualidade da aprendizagem tem sido transformada indevidamente em quantidade através das notas escolares e a distorção tradicional tem sido praticada no meio educacional pelos profissionais. A avaliação quantitativa, como nota escolar atribuída ao desempenho cognitivo do estudante e as modalidades equivocadas de avaliação, têm preponderado nas salas de aulas através dos docentes (LUCKESI, 2014).

Para elucidar as práticas educativas, Luckesi (2014) argumenta que os aspectos qualitativos das avaliações estão relacionados com a apropriação dos conteúdos e sua assimilação satisfatória, enquanto os quantitativos são referentes à quantidade de tópicos ou de unidades de conhecimento para um determinado período de tempo. Outrossim, a condição socioeconômica do aluno pode ser fator que diminui ou potencializa os riscos de reprovação escolar e, nessa assertiva, Luckesi (2014) é corroborado por Silva *et al.* (2016), que também entendem que essa realidade pode afetar o desempenho do aluno.

A qualidade satisfatória e insatisfatória, relacionada ao aspecto quantitativo do desempenho dos estudantes, é recomendada por Luckesi (2014), o qual frisa que a avaliação da aprendizagem deve ser analisada a partir de pressupostos unificados entre o cognitivo e o afetivo do educando, considerando que se complementam. Ressalta-se que a distorção epistemológica da relação entre qualidade e quantidade precisa ser discutida e atualizada. As avaliações são qualitativas em sua origem ao mensurarem a maneira como os estudantes formalizam e assimilam os conhecimentos, embora a quantidade praticada através das notas escolares tenha protagonizado o veredito da aprendizagem.

Nesse contexto, a EECDM apresenta uma série histórica de proficiência que varia dos padrões de desempenho baixo ao intermediário para os resultados das turmas do ensino médio entre os anos de 2011 e 2018. A taxa de reprovação persiste em quase 0% nessa escola e os resultados baixos nos padrões de desempenho das avaliações do ProEB, em comparação com as argumentações de Luckesi (2014), apontam que a aprendizagem dos alunos está sendo relacionada de modo equivocado aos aspectos quantitativos das avaliações. Os alunos do ensino médio estão sendo qualificados e promovidos por notas escolares, embora possam estar demonstrando, a partir dos resultados de proficiência das avaliações externas, que não tiveram a oferta da qualidade plena da aprendizagem.

Em se tratando das disciplinas, os conteúdos previstos nas unidades de ensino têm a mesma importância de serem abordados, sem diferenciação de mensuração, considerando que não há calibrações avaliativas em seus instrumentos de avaliação da aprendizagem. A média

ponderada de notas não revela a qualidade final da aprendizagem dos alunos quando são diferentes e ainda prejudica a oferta de oportunidades de aprendizagem (LUCKESI, 2014).

As decisões dos docentes referentes a avaliações que são equivalentes, ainda que as aprendizagens sejam distintas, poderia ser resolvida se os alunos aprendessem os conteúdos mínimos necessários com qualidade plena, alega Luckesi (2014), refutando a média ponderada de notas. O autor pontua que a avaliação é um ato de investigar e de revelar a qualidade da realidade de aprendizagens e precisa ter os instrumentos apropriados para cada ensinamento de modo calibrado ao instrumento de coleta de dados. Os instrumentos de coleta de dados são utilizados de modo aleatório pelos professores que não apresentam sistematicidade para demonstrarem a fidedignidade da medida da avaliação e o rigor metodológico é apontado por Luckesi (2014) como fator primordial para que se tenha condições de observar a aprendizagem do aluno.

Para Luckesi (2014, p. 94) as notas escolares são uma espécie de “fetiche” para professores e a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem é apontada nessa prática, em que os alunos prosseguem desprovidos das aprendizagens significativas por serem promovidos através de médias entre as notas que avaliaram qualidades distintas e de modo distorcido. O autor orienta a abolição das notas escolares e o investimento na aprendizagem satisfatória para todos os alunos.

A recomendação de Luckesi (2014) aborda o trabalho do professor como um ato de ensinar bem para que o aluno aprenda o necessário, encontrando maneiras diferentes de registrar a qualidade de aprendizagem do educando. Considerando o movimento de prática reversa dos docentes, Luckesi (2014) argumenta que o processo de mudanças de concepções e registros de notas precisam considerar que a ideia da aprendizagem plena do aluno demanda que o docente assuma o papel de associar diagnósticos produzidos a partir de instrumentos adequados a cada conteúdo ensinado e do perfil cognitivo do público atendido.

A distorção de notas escolares praticadas provoca o desencadeamento de uma mensuração de qualidade de ensino equivocada e que não apresenta fidedignidade ao aprendizado satisfatório. As notas escolares assumem o protagonismo nas práticas dos educadores, que revelam suas potencialidades em valorizarem a nota, enquanto o aprendizado satisfatório do estudante fica prejudicado na luta pelo poder do controle pelo profissional. A EECDM apresenta uma série histórica de proficiência que varia dos padrões de desempenho baixo ao intermediário para os resultados das turmas do ensino médio entre os anos 2016 e 2018, o que desencadeou um Ideb* baixo. No contexto da escola em estudo, as ponderações de

Luckesi (2014) apontam que a aprendizagem dos alunos está sendo relacionada de modo equivocado aos aspectos quantitativos das avaliações.

Considerando a prática dos docentes em distorcer o modo de mensurar médias para qualidades de aprendizagens diferentes, é possível inferir que os alunos prossigam os estudos carentes de requisitos da fase anterior, o que pode justificar o fato deles não terem êxito nas avaliações externas, posto que avançam por médias das notas, tendo sua aprendizagem plena suprimida.

A qualidade plena de aprendizagem, defendida por Luckesi (2014, p. 107) refere-se às oportunidades de estudos ofertadas ao aluno que “[...] deverá ser reorientado para que aprenda e até que aprenda”, sob a égide da escola e dos professores e, embasados ainda, pelo artigo 79 da Resolução SEE nº 2.197/2012:

Art. 79 A Escola deve garantir, no ano em curso, estratégias intervenção pedagógica, para atendimento dos alunos que, após todas as ações de ensino aprendizagem e oportunidades de recuperação previstas no art. 78, ainda apresentarem deficiências em capacidades ou habilidades no (s) Componente (s) Curricular (es) do ano anterior. (MINAS GERAIS, 2012, recurso on-line).

A avaliação e a recuperação são dispositivos que devem ser oferecidos com vistas a alcançar o domínio mínimo dos conhecimentos dos alunos. A próxima subseção apresenta discussões acerca dos fatores que podem determinar a aprendizagem dos educandos e desencadear mudanças nos resultados das avaliações externas, considerando a natureza de documentos norteadores desses instrumentos.

3.1.3 Matrizes de Referência do ProEB e Currículo do Ensino Médio

A aprendizagem escolar pode advir de diversos fatores que estão diretamente ou indiretamente associados ao contexto do aluno e que podem afetar o processo cognitivo, levando a instituição a repensar a realidade territorial, financeira e intelectual de seu público. Assim, a situação apontada pode ser objeto do repertório de alguns autores.

O currículo e as matrizes de referência das avaliações do ProEB no ensino médio são elementos básicos para a construção dos instrumentos de coleta de dados. Nesse cenário, o desempenho dos estudantes do Ensino Médio da EECDM, em comparação às taxas de promoção, apresenta discrepância quando analisados os dados de proficiência, mas ao aprofundar os estudos nos padrões de desempenho, percebe-se a deficiência apontada nos padrões baixo e intermediário.

A análise apresentada por Alves (2007), mostra caminhos e estratégias de estudos voltados à pesquisa e comparações que podem ser realizadas nas idades dos estudantes entre 15 e 17 anos, fase em que se encontram no ensino médio, diferentemente do esperado com os resultados do Ideb, que possui o embasamento a partir do produto entre os dados do desempenho escolar dos alunos de uma determinada série e o fluxo escolar. Nesse sentido, é preciso mobilizar estratégias para analisar as causas da estagnação da proficiência na escola em estudo, bem como do nível apresentado nos padrões de desempenho.

A aprovação automática tem sido a prática mais recorrente nessa escola, na qual o caráter das oportunidades de aprendizagem dos estudantes pode estar sendo ignorado. A melhoria da proficiência dos alunos do ensino médio da referida escola precisa ser analisada considerando os dados do Ideb* baixo, em comparação com os resultados dos estudos realizados por Silva *et al.* (2016), quando defendem que a reprovação escolar não é a garantia de bons resultados na proficiência das avaliações externas, nesse caso, o ProEB.

O Ensino Médio da EECDM apresentou uma taxa de abandono escolar de 0% entre os anos de 2011 e 2018, no entanto, considerando que os cálculos do sistema registram transferências como abandono, essa taxa pode variar. Já a taxa de reprovação, em quase 0% nessa escola e os resultados baixos nos padrões de desempenho das avaliações do ProEB, em comparação com os estudos de Silva *et al.* (2016), sugerem que independentemente das taxas de abandono ou de reprovação, os alunos apresentam defasagem na aprendizagem.

A subseção seguinte trata da gestão pedagógica dos resultados do ProEB com vistas a estabelecer uma relação do enfoque na aprendizagem plena dos alunos e em sua possível melhoria de desempenho.

3.1.4 A Gestão pedagógica dos resultados do ProEB

A equipe pedagógica de cada escola estadual da rede pública de ensino de Minas Gerais tem a responsabilidade de articular a gestão pedagógica dos resultados do ProEB. A criação das avaliações externas aperfeiçoou o processo de análise da qualidade de ensino e os dados dos resultados do ProEB são considerados pertinentes na construção da medida do desempenho escolar, sobre a qual Castro (2009) discorre:

Até recentemente, media-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc. O acesso à educação formal era limitado e a população com menos recursos estava praticamente excluída

do sistema, quando muito permaneciam alguns anos na escola. Considerava-se o acesso e a permanência no sistema como sinônimo de aquisição de conhecimento e das competências básicas [...] (CASTRO, 2009, p. 275).

Destaca-se que as avaliações externas do estado de Minas Gerais fazem parte de um sistema de avaliação de desempenho, criado para aferir a qualidade de ensino e direcionar a criação de políticas públicas, o Simave.

A questão da apropriação dos resultados do ProEB, como um dos instrumentos do Simave, poderia ser objeto de aprofundamento por parte dos órgãos reguladores de ensino, como as superintendências, considerando que o grande desafio é garantir que os resultados sejam utilizados de modo parametrizado e adequado à realidade escolar, desencadeando mudanças na aprendizagem dos estudantes (CASTRO, 2009).

Importa destacar que Castro (2009, p. 273) reconhece a avaliação externa como um “[...] mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem”, estabelecendo conexão com a importância do instrumento para o sucesso do processo educativo.

Para elucidar outras vertentes da utilização dos instrumentos avaliativos em larga escala, cabe revelar que Brooke e Cunha (2015) elencam apontamentos comparativos entre a aplicabilidade dos planos elaborados a partir dos resultados das avaliações externas nacionais e estaduais. As avaliações dos sistemas estaduais ou nacionais deveriam ser apropriadas de modo que os públicos contemplados compreendessem sua funcionalidade e, assim, seriam aproveitadas com propriedade. No que tange à responsabilização das secretarias de educação acerca dos resultados das avaliações externas estaduais, tratada por Brooke e Cunha (2015), essa é apresentada como uma ferramenta que pode funcionar a partir da necessidade de quatro elementos, a saber: informação, autoridade, consequências e padrão.

Os estados apresentados nas pesquisas realizadas pelos autores, buscaram alternativas próprias de utilização das avaliações educacionais como instrumento, em que Brooke e Cunha (2015) elencam e exemplificam esse uso: (i) para avaliar e orientar a política educacional; (ii) para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; (iii) para informar ao público; (iv) para a alocação de recursos; (v) para políticas de incentivos salariais; (vi) como componente da política de avaliação docente; e (vii) para a certificação de alunos e escolas (BROOKE; CUNHA, 2015).

A forma como cada estado implementa as ações fundamentadas em resultados das avaliações educacionais funcionam como testes e não há evidências de que estejam associadas

à melhoria da qualidade de ensino ou à efetiva aprendizagem dos alunos, embora cada instituição tente criar seus mecanismos de apropriação e utilização dos dados obtidos em cada evento de aplicação das avaliações do ProEB, no caso do estado de Minas Gerais.

No contexto da escola em estudo, destaca-se que a equipe pedagógica, formada pela direção, vice-direção e supervisão escolar, é responsável por estabelecer maneiras de aproveitar o material enviado pela SRE, que contém os dados do ProEB de cada edição do instrumento. A orientação que segue junto ao material é a de divulgação junto à comunidade escolar, de modo segmentado ou unificado, para que todos tenham conhecimento da situação da escola a partir dos resultados de proficiência alcançados.

É importante frisar que os profissionais, diretamente ligados à missão de divulgar os resultados das avaliações externas da EECDM, seguem os procedimentos encaminhados pelos analistas responsáveis pelo Simave na SRE. No entanto, por serem complexas as informações do ProEB, as ações de divulgação podem destoar da ideia original balizada para o instrumento.

Na ausência da devida articulação dos idealizadores da avaliação, a partir de um protocolo de divulgação dos resultados, os atores envolvidos podem transmitir informações dos dados do ProEB aos moldes de sua compreensão limitada para o assunto, porém, esses profissionais apresentam desconhecimento do significado detalhado dos dados constantes da íntegra dos resultados do ProEB, o que acaba causando transtornos metodológicos nas instâncias pedagógica, estrutural e relacional do ambiente escolar.

A responsabilidade compartilhada de lidar com os resultados é apontada por Lück (2009) como questão relevante:

Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes. (LÜCK, 2009, p. 56).

A autora cita que o papel da escola é proporcionar a aprendizagem aos alunos e, para isso, é necessário que a equipe de profissionais da educação inteiram-se do sentido das estatísticas oriundas das avaliações externas e não encarem esses dados somente como de interesse externo dos sistemas e suas burocracias (LÜCK, 2009).

Nesse sentido, é preciso que os profissionais diretamente envolvidos no processo de intermediação dos resultados com sua comunidade escolar, compreendam o fundamento do instrumento de avaliação e apropriem-se de suas informações.

A seção seguinte é concernente ao método de pesquisa aplicado para o desvelamento da hipótese de que os alunos do Ensino Médio da EECDM estejam sendo promovidos sem adquirirem as habilidades mínimas previstas para a etapa de ensino, o que provoca a discrepância entre os resultados das avaliações internas e do ProEB.

3.2 METODOLOGIA

Nesta seção estão descritos os caminhos metodológicos caracterizando a pesquisa, os procedimentos executados, a forma de coleta de dados, as estratégias de coleta de dados, os tipos de dados e recursos para a análise e validação dos resultados.

A pesquisa é qualitativa considerando que sua abordagem segue através da realização de análise documental, em que os dados a serem coletados estabelecerão os elementos necessários à comparação das matrizes de referência das avaliações do ProEB e o currículo básico do ensino médio. Os documentos percorridos pela pesquisa documental foram facilitados pela supervisão escolar e pelos os professores de Língua Portuguesa e Matemática, sendo um para cada disciplina, bem como pelos ex-professores que estiveram no quadro de pessoal da EECDM durante o período analisado, compreendendo os anos de 2011 a 2018.

Em se tratando de pesquisa, o estudo de caso qualitativo em educação é objeto de argumentação para André (2013), que discorre em seu texto acerca das etapas e a importância da ferramenta, bem como onde e quando pode ser utilizada. Cabe destacar que a análise realizada pelo estudo de caso na educação demonstra sua importância na investigação de questões referentes ao ambiente que representa, tal como André (2013, p. 97) sustenta que “[...] ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”.

André (2013) relata em seu texto que é preciso selecionar uma forma de coleta de dados para organizar a pesquisa do estudo de caso descrito em fases de importâncias específicas, como: (i) a organização e análise dos documentos; (ii) a fase exploratória sendo o momento de definir ou não questões iniciais; (iii) elencar os participantes e organizar os procedimentos de coletas de dados; (iv) a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte para a realização da pesquisa do estudo de caso; (v) a organização de leitura do material coletado nas pesquisas; bem como (vi) a elaboração do relatório final.

Para elucidar o caráter de pesquisa do estudo de caso, André (2013) argumenta:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O estudo de caso intrínseco representa a investigação do desvelamento da proficiência baixa no ensino médio, situação exemplificada pela discrepância entre resultados das avaliações externas e as taxas de aprovação da Escola Estadual Carmosina Durães Martins. O contato com as orientações acadêmicas sobre o modelo de estudo de caso faz mais sentido quando André (2013, p. 102) registra que “a elaboração do relatório final é um grande desafio na condução do estudo de caso, pois exige certa habilidade de escrita por parte do pesquisador”, considerando as dificuldades quanto à escrita e evidências apontadas durante a realização das pesquisas.

Considerando o objetivo de tentar explicar a causa da proficiência baixa do ensino médio da escola e sua discrepância com os resultados satisfatórios das avaliações internas, é que a realização da análise documental revelou maior pertinência ao caso. A diversidade de documentos analisados e suas especificidades revelam a necessidade do auxílio de professores e da supervisão escolar para ensejar a pesquisa qualitativa. Assim, foram utilizadas avaliações internas e externas, além das Matrizes de Referência do ProEB e o currículo do ensino médio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como instrumentos de construção dos dados.

A redução do currículo, as metodologias da equipe gestora no processo pedagógico dos resultados do ProEB e a incoerência entre as avaliações externas e internas foram objetos de análise da pesquisa documental. Nesse contexto, para Lüdke e André (1986), a análise documental é a metodologia apropriada para desvelar problemáticas como a disparidade entre as avaliações do ProEB e as avaliações internas da unidade escolar em estudo.

As autoras afirmam que a técnica de análise documental utiliza, como ponto de abordagem, os documentos escritos e impressos, sejam leis decretos, relatórios, pareceres, diários, revistas, jornais, memorandos, provas, currículos ou até arquivos escolares, visando identificar fatos que consolidem a hipótese apresentada pelo pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As vantagens da utilização dos documentos são apontadas por Lüdke e André (1986) como ferramentas estáveis e ricas, estabelecendo uma relação com o contexto em que o estudo é realizado, além de serem fontes de custos baixos e que exigirá concentração do pesquisador

para eleger o acervo mais adequado e pertinente à pesquisa. As autoras salientam que a análise documental mobiliza a comparação de documentos que endossam as declarações do pesquisador e fundamentam suas afirmações.

Os procedimentos metodológicos da análise documental apresentados por Lüdke e André (1986) incluem a escolha adequada dos documentos a partir da hipótese levantada pelo pesquisador. Considerando a discrepância entre os resultados das avaliações do ProEB e das avaliações internas da EECDM, as autoras corroboram ao defenderem que “[...] para uma análise do processo de avaliação nas escolas, o exame das provas pode ser muito útil” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Para as autoras, a seleção e a caracterização dos documentos a serem analisados devem ser objetos criteriosos da pesquisa acerca da sua pertinência com a testagem da hipótese (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Lüdke e André (1986, p. 42) revelam, ainda, que não há um procedimento único e correto para a pesquisa documental e frisam “[...] que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Na EECDM, instituição *locus* da pesquisa, os resultados de proficiência do ensino médio são considerados baixos, analisando a série histórica entre os anos de 2011 e 2018, mais especificamente nos padrões de desempenho. Cumpre frisar que a discrepância entre os resultados do ProEB e das avaliações internas é alvo de investigação, em que a análise documental como metodologia estabelecerá a adequada comparação das Matrizes de Referência do ProEB das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com as avaliações internas.

A pesquisa realizada contou com a colaboração de diversos professores ativos e inativos da rede pública estadual, sendo eles das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e que atenderam, especificamente, o ensino médio entre os anos de 2011 e 2018 na EECDM. Para a elucidação dos descritores do ProEB nas avaliações internas, as professoras efetivas de Língua Portuguesa e de Matemática da escola prontificaram-se e colocaram-se à disposição.

Nesse sentido, os professores que cederam seus instrumentos avaliativos de coletas de dados o fizeram tecendo comentários de que seguiram tudo o que lhes fora recomendado durante o período em que trabalharam e que suas avaliações estavam atendendo às exigências curriculares.

Assim, os documentos pesquisados foram analisados através dos quadros comparativos que contemplaram as Matrizes de Referência de cada disciplina avaliada no ProEB e as avaliações internas aplicadas durante os anos letivos da série histórica em estudo. A análise

comparativa dos documentos permitiu indicar tendências e elencar perspectivas a partir das hipóteses concernentes à aprendizagem dos alunos do ensino médio.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise de documentos demanda capacidade de investigação afinada e coerente com o objeto de pesquisa, como defendido por Cellard (2008, p. 295) “[...] por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, em conformidade com o objeto de pesquisa em estudo.

A pesquisa realizada para analisar a discrepância entre os resultados das avaliações do ProEB no ensino médio e das avaliações internas da EECDM, utilizou, como instrumentos, a Matriz de Referência do ProEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como as avaliações internas aplicadas durante a série histórica entre os anos de 2011 a 2018. Esses documentos são públicos e configuram a seleção dos quadros comparativos para a análise dos dados.

Ressalta-se, contudo, que é preciso ater-se a fontes documentais que revelem com especificidade as informações necessárias para as interpretações e a definição de conclusões, como frisa Cellard (2008):

[...] o exame minucioso de documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais (CELLARD, 2008, p. 298).

A análise do contexto em que os documentos foram produzidos, a identidade dos seus autores e as suas autenticidade, confiabilidade e natureza são quesitos imprescindíveis para a realização da pesquisa que deve desvelar o motivo da proficiência baixa nas avaliações externas do Ensino Médio da EECDM (CELLARD, 2008).

A Matriz de Referência do ProEB é um dos documentos que compõem a pesquisa documental por ela ser utilizada como base para a construção dos itens avaliados nos testes da avaliação externa estadual. Os itens dos testes são formulados a partir dos descritores da matriz que apresentam as habilidades que são esperadas dos estudantes nas etapas da educação básica e que não devem ser confundidas com procedimentos, orientações metodológicas e estratégias

de ensino, considerando que não contemplam todos os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da rede estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007b, 2007c).

As matrizes do ProEB são ajustadas com embasamento nas Matrizes de Referência do Saeb, que são constituídas por competências básicas e essenciais que podem ser aferidas nos testes das avaliações externas. Os descritores que constituem a formação das matrizes têm origem na relação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que se traduzem em certas habilidades, reveladas pelos testes usados nas avaliações externas em larga escala (MINAS GERAIS, 2007b, 2007c).

O Quadro 2, apresentado a seguir, mostra os descritores da Matriz de Referência da disciplina de Matemática do Ensino Médio do ProEB.

Quadro 2 - Matriz de Referência do ProEB de Matemática para o Ensino Médio

(continua)

Descritores		
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 problemas.
	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.
Grandezas e Medidas	D28	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problemas.
	D29	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problemas.
	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 problemas.

Quadro 2 - Matriz de Referência do ProEB de Matemática para o Ensino Médio

(conclusão)

Descritores		
Números e Operações/ Álgebra e Funções	D34	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.
	D50	Utilizar porcentagem na resolução de problemas.
	D51	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problemas.
	D55	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
	D60	Determinar o conjunto solução de um sistema de equações lineares.
	D66	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decréscimo ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.
	D67	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.
	D68	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.
	D71	Corresponder um polinômio fatorado por meio de polinômios de 1º grau às suas raízes.
	D72	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.
	D73	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.
	D74	Corresponder uma função logarítmica a seu gráfico.
	D75	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.
	D77	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.
	D78	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.
	D79	Determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico.
D80	Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	
D81	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.	
Tratamento da Informação	D84	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.
	D85	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Consta da matriz de referência que os descritores D02 a D22 formam o tópico *Espaço e Forma*, os D28 a D32 constituem o tópico *Grandezas e Medidas*, os D34 a D81 correspondem ao tópico *Números e Operações/Álgebra e Funções*, e os D84 e D85 fazem parte do tópico *Tratamento da Informação*.

O tópico *Espaço e Forma* mobiliza temas do CBC no campo da: (i) Semelhança e Trigonometria, (ii) Geometria Analítica e (iii) Geometria Métrica e de Posição. As habilidades elencadas no currículo e contempladas nos temas, objetivam que o aluno consiga resolver problemas que envolvam semelhança de triângulos e relacionar perímetros ou áreas de triângulos semelhantes. Assim, ele precisa reconhecer o seno, o cosseno e a tangente como razões de semelhança, bem como resolver problemas que envolvam as razões trigonométricas: seno, cosseno e tangente, cálculo do seno, do cosseno e da tangente de 30°, 45° e 60°.

As habilidades do CBC referentes a esse tópico estabelecem relações com os descritores, de modo a assegurar que a adequada coleta de dados em instrumentos avaliativos pelo docente,

demonstre as capacidades mobilizadas pelo estudante em localizar pontos no plano cartesiano e resolver problemas que envolvam a distância entre dois pontos no plano cartesiano (LUCKESI, 2014).

É esperado que o educando consiga relacionar a tangente trigonométrica com a inclinação de uma reta, reconhecer e determinar a equação da reta a partir de sua inclinação e das coordenadas de um de seus pontos ou a partir de dois de seus pontos de coordenadas dadas numericamente ou por suas representações no plano cartesiano. Cabe ainda ao aluno, identificar a posição relativa de duas retas a partir de seus coeficientes, reconhecer e determinar a equação de uma circunferência conhecida, identificar os vértices, as arestas e as faces de um prisma, tal qual reconhecer a planificação de figuras tridimensionais usuais e, por fim, resolver problemas que envolvam a lei dos cossenos.

O tópico *Grandezas e Medidas* está previsto no CBC a partir do tema geometria métrica e de posição, e contempla as habilidades de resolver problemas que envolvam o cálculo da área lateral ou total de figuras tridimensionais e resolver problemas que envolvam o cálculo de volume de sólidos.

Já o tópico *Números e Operações/Álgebra e Funções*, relacionam-se com o CBC por meio dos temas: (i) Semelhança e Trigonometria, (ii) Probabilidade, (iii) Funções Elementares e Modelagem, e (iv) Matemática Financeira. As habilidades previstas a serem desenvolvidas pelos alunos a partir dos temas, percorrem objetivos, como resolver problemas elementares de contagem utilizando o princípio multiplicativo, reconhecer o caráter aleatório de variáveis em situações-problema, utilizar a função linear para representar relações entre grandezas diretamente proporcionais, reconhecer uma progressão aritmética em um conjunto de dados apresentados em uma tabela, sequência numérica ou em situações-problema e identificar o termo geral de uma progressão aritmética.

O aluno deve apresentar o exercício das habilidades referentes à identificação de função de primeiro e segundo grau, seus desdobramentos na realização de cálculos pertinentes e identificar o termo geral de uma progressão geométrica e sua exponencial crescente e decrescente. O estudante tende a resolver problemas que envolvam o conceito de porcentagem, o cálculo do número de elementos da união de conjuntos, bem como confronta com a resolução de problemas referentes à probabilidade, inequação de segundo grau, equação linear e à utilização do princípio multiplicativo.

O tópico *Tratamento da Informação* tem sua relação apontada no CBC com o tema estatística e estabelece diretrizes a partir das habilidades do aluno em organizar, tabular, interpretar e utilizar um conjunto de dados segmentados e em tabelas, além de representar um

conjunto de dados graficamente de modo que os interprete e utilize, assim como selecionar a maneira mais adequada para representar um conjunto de dados.

A análise dos dados consiste em identificar os descritores da Matriz de Referência da disciplina de Matemática do ProEB, presentes nas avaliações internas aplicadas durante a série histórica entre os anos de 2011 e 2018 e, para compor as análises, foram arrolados instrumentos diversificados de avaliação interna. Os docentes das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa que trabalharam na instituição entre os anos de 2011 e 2018, cederam alguns materiais, tais como: trabalhos bimestrais, simulados com base nas avaliações do ProEB, provas e testes escritos.

As dificuldades enfrentadas para conseguir os instrumentos perpassaram as medidas restritivas do período de pandemia da Covid-19, embora os contatos com os docentes tenham ocorrido de modo presencial durante os meses de fevereiro e março de 2020, sendo que a coleta de materiais teve continuidade após o início da pandemia, virtualmente. Os profissionais contatados foram solidários, bem como os ex-alunos, que enviaram seus arquivos físicos para contribuir com este estudo.

O CBC foi evidenciado por ser o documento norteador das avaliações internas e do processo pedagógico nas escolas estaduais de Minas Gerais. Os professores que colaboraram com os instrumentos avaliativos, forneceram suas anotações de relação entre os descritores das matrizes de referências das duas disciplinas avaliadas no ProEB e as habilidades previstas no CBC.

O Quadro 3, apresentado a seguir, revela como as avaliações internas contemplaram os descritores da matriz de referência em cada ano da série histórica em estudo.

Quadro 3 - Descritores da Matriz de Referência de Matemática do Ensino Médio contemplados nas avaliações externas e internas entre os anos 2011 e 2018

Descritores	ProEB								Avaliação Interna							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
D02	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
D10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		
D11	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X
D12	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X
D17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
D18	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X		X
D19	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	
D20	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X
D21	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X
D22	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	
D28	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X
D29	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X	
D30	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X
D32	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	
D34	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X
D50	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X
D51	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	
D55	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	
D60	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X
D66	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	
D67	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X
D68	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	
D70	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	
D71	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	
D72	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X		X
D73	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X
D74	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X
D75	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	
D77	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	
D78	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	
D79	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X
D80	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X
D81	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
D84	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X
D85	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Considerando os dados apresentados no Quadro 3, é seguro afirmar que os descritores da matriz de referência foram contemplados nas avaliações do ProEB em todos os anos da série histórica em estudo. A visibilidade das informações reveladas no quadro é uma estratégia didática que elucida a comparação dos dados que deveriam estar presentes nas avaliações internas, oportunizando ao público docente o vislumbramento da discrepância de dados.

A análise revela que a implementação dos descritores ocorreu em 58,5% do período avaliatório do ProEB no Ensino Médio da EECDM, entre os anos de 2011 e 2018. No primeiro ano de aplicação das avaliações do ProEB, nessa instituição, foram utilizados 54,3% dos descritores nas avaliações internas, bem como em 2012 e 2015. No ano de 2013, 57,1% dos descritores estiveram presentes nos instrumentos avaliativos internos, já em 2014, foram 62,8%, assim como em 2016 e 2017. Por fim, em 2018, os descritores foram contemplados em 60% das avaliações internas.

Os descritores D02, D17, D73, D81, D84 e D85 foram implementados nas avaliações internas em 75% da série histórica em estudo, entre os anos de 2011 e 2018. Em contrapartida, os D12, D18, D22, D66, D75 e D79 foram negligenciados em 62,5% do período de aplicação das avaliações do ProEB desse mesmo período.

O Quadro 3 revela, ainda, que as avaliações internas da disciplina de Matemática aplicadas no ano de 2011, contemplaram 19 dos 35 descritores da Matriz de Referência do ProEB no Ensino Médio da EECDM. Foram analisadas avaliações bimestrais, testes, avaliações de recuperação e simulados específicos para o ProEB. É possível perceber que conteúdos como trigonometria, abordados nos descritores D12, D75 e D79, não foram encontrados nos documentos analisados, bem como os descritores D18, D22, D30 e D66, gerando a conclusão de que o tópico de geometria plana pode não ter sido inserido e trabalhado pelo docente em suas aulas durante o ano. Cabe ressaltar que a matriz de referência não foi incluída completamente nas avaliações internas do ano de 2011.

A análise das informações no ano de 2012 demonstrou semelhança com o quadro do ano de 2011 acerca da não implementação dos descritores D12, D18, D22, D30, D66, D75 e D79, concernentes à geometria plana. Assim, foram implementados 19 dos 35 descritores nas avaliações internas.

Em 2013, as avaliações internas utilizaram 20 dos descritores da matriz de referência, sendo que continuaram ausentes os descritores que abordam o tópico de geometria plana como nos anos 2011 e 2012, exceto o D30.

O aumento de implementação dos descritores nas avaliações internas em 2014, com a utilização de 22 dos 35, não está relacionado com aqueles que compõem o tópico da geometria plana. Os conteúdos que formam esse tópico continuam não sendo encontrados nas avaliações internas da EECDM, estabelecendo uma relação direta com o profissional docente, uma vez que entre os anos de 2011 e 2014 as aulas foram ministradas por uma única pessoa no ensino médio da instituição em estudo.

Os descritores D12 e D79 continuam ausentes no ano de 2015, embora os D18, D22, D66 e D75 tenham sido abordados nas avaliações internas analisadas, de modo a contemplar a trigonometria. Importa ressaltar que o profissional docente responsável pelo ensino médio nesse ano tratava-se de outro profissional, diferente do ano anterior.

Foram trabalhados 22 dos 35 descritores da matriz de referência nas avaliações internas do ensino médio em 2016. É perceptível a mudança na condução das atividades pedagógicas, quando descritores relacionados ao tópico de geometria plana são implementados nas avaliações internas do Ensino Médio da EECDM. No ano de 2015, a inserção dos descritores demonstrou uma iniciação do conteúdo trigonometria.

As informações do Quadro 3 no ano de 2017 são semelhantes às do ano anterior, considerando a quantidade de descritores utilizados nas avaliações internas da instituição, que foram 22 dos 35. A hipótese é a de que o docente pode ter procurado contemplar descritores que não foram utilizados em anos anteriores com maior frequência, acreditando que o restante passou a fazer parte do repertório dos alunos a partir da implementação em anos anteriores das avaliações internas.

Os descritores D18 e D75 são referentes ao tópico de geometria analítica e foram reforçados nas avaliações internas do ano de 2018, bem como os D22, D30, D66 e D79, ligados à geometria métrica. Os 21 descritores encontrados e identificados em provas, simulados e testes durante o último ano da série histórica em estudo, fazem parte de uma estrutura de ensaios avaliativos para os alunos do Ensino Médio da EECDM. O Quadro 3 apresenta descritores que foram contemplados em processos de avaliação interna em números que variam entre 19 e 22 desses elementos da Matriz de Referência de Matemática do ensino médio.

Os descritores da Matriz de Referência da disciplina de Matemática contemplam as habilidades previstas no CBC do ensino médio, que foi o currículo básico do estado de Minas Gerais até o ano 2019, quando houve a transição de implementação do novo currículo, o CRMG, elaborado com base na BNCC. O CBC parametrizou os conteúdos básicos do ensino médio desde a sua criação no ano de 2007 (BRASIL, 2017b; MINAS GERAIS, 2007b, 2007c).

Analisando os dados levantados, é possível verificar que os descritores foram contemplados nas avaliações internas aplicadas durante o período da série histórica entre 2011 e 2018, de modo aleatório. Essas avaliações contemplaram os descritores da Matriz de Referência da disciplina de Matemática de modo alternado entre os anos de 2011 e 2018. Considerando que em cada ano ocorreram ausências variáveis de aplicação do referencial da matriz para o ProEB, é preciso destacar descritores que estiveram ausentes com maior frequência e que podem ter causado prejuízos pontuais à aprendizagem dos alunos.

Os descritores D12, D18, D22, D66, D75 e D79 foram negligenciados por 5 anos nas avaliações externas. Considerando os 8 anos da série histórica em estudo, 2011 a 2018, é preciso destacar que esses descritores deixaram de ser aplicados em 62,5% do período em análise das avaliações do ProEB.

O descritor D12 visa verificar se o aluno consegue utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas, sendo observada a mobilização de pelo menos três habilidades diferentes do CBC, como as 15.1, 15.2 e 15.3³, em que o conteúdo referência é a trigonometria no triângulo retângulo. As implicações da ausência do descritor D12 vão desde a falta de aplicações do conhecimento no cotidiano do aluno até o insucesso nas avaliações do ProEB, notadamente pelo desconhecimento do conteúdo, que pode ser estrutural, quando se trata de deficiência do próprio docente.

O descritor D18 mensura a utilização do cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas, e articula objetivos com a habilidade 29.1 do CBC, que versa sobre o conteúdo plano cartesiano. A ausência do descritor por 5 vezes entre os anos de 2011 e 2018, repercute na falta de base para que o estudante consiga resolver situações práticas envolvendo distância e localização em geometria analítica.

O descritor D22 investiga a capacidade do aluno em utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas, em consonância com as habilidades 45.2 e 45.3⁴ do CBC. O conteúdo que serve como base para o desenvolvimento dessas habilidades está relacionado com as funções trigonométricas e sua supressão pode afetar a iniciação e o aprofundamento de outras habilidades ou descritores que versam sobre o tema.

O descritor D66 visa verificar se os estudantes conseguem identificar zeros, regiões de crescimento e de decréscimo ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico. A habilidade mobilizada pelo descritor no CBC é a 10.3⁵ e está relacionada com a função de segundo grau. É possível arriscar o palpite de que os alunos apresentam dificuldades com o jogo de sinais e com a aplicação da função de primeiro grau, considerando a ausência do reforço de implementação do descritor e as habilidades pertinentes.

³ 15.1. Reconhecer o seno, o cosseno e a tangente como razões de semelhança e as relações entre elas.

15.2. Resolver problemas que envolvam as razões trigonométricas: seno, cosseno e tangente.

15.3. Calcular o seno, cosseno e tangente de 30°, 45° e 60°.

⁴ 45.2. Resolver problemas que envolvam a lei dos senos.

45.3. Resolver problemas que envolvam a lei dos cossenos.

⁵ 10.3. Identificar os intervalos em que uma função do segundo grau é positiva ou negativa.

Para testar a capacidade de corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico, o descritor D75 articula as habilidades 45.4 e 45.5⁶ do CBC, que visam identificar o conhecimento prévio do aluno em funções trigonométricas. É esperado que os gráficos das funções seno e cosseno sejam identificados, bem como o período, frequência e amplitude de uma onda senoidal, estabelecendo relações com a lei do seno e a lei do cosseno, previstas de serem alcançadas a partir do descritor D22, que foi suprimido nas avaliações internas em mais de 60% do período de aplicação das avaliações do ProEB.

A capacidade dos estudantes de determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico é mensurada pelo descritor D79, sendo pertinente à habilidade 28.1⁷ do CBC, que prevê o domínio em trigonometria no círculo e funções trigonométricas. A supressão desse descritor pode ser consequência da ausência de utilização dos descritores que mobilizam habilidades básicas de iniciação do conteúdo trigonometria nas avaliações internas da instituição pesquisada.

A análise aponta, ainda, que os descritores suprimidos em maior quantidade podem representar a dificuldade de transmissão dos conteúdos pelo docente, por não dispor do conhecimento prévio ou por limitações metodológicas e didáticas. Importa ressaltar que temas como trigonometria e geometria analítica foram negligenciados nas avaliações internas do Ensino Médio da EECDM em 62,5% do período da série histórica entre os anos de 2011 e 2018, desencadeando a aprendizagem defasada e insatisfatória dos alunos e, conseqüentemente, os resultados baixos de proficiência no ProEB.

Para elucidar, Luckesi (2011, p. 153) aponta que “[...] quando o conteúdo apresenta um nível de dificuldade não assimilável, o educando não aprende”, o que pode representar a realidade do docente em estar desprevenido do conhecimento que precisa transmitir, tornando-o conflituoso ou ausente para o aluno.

Considerando que os alunos necessitem de iniciação e consolidação de conteúdos para terem êxito nas avaliações, é possível sugerir que os descritores que foram implementados nas avaliações internas entre os anos de 2011 e 2018 são aqueles com os quais o público teve contato prévio no ensino fundamental.

O sucesso do aluno em suas avaliações ocorre a partir de seu contato prévio com as propostas dos conteúdos e Luckesi (2011, p. 152) apresenta esse raciocínio quando defende que “[...] o ensino exige do educando um avanço em relação ao estágio de desenvolvimento em que

⁶ 45.4. Identificar os gráficos das funções seno e cosseno.

45.5. Identificar o período, a frequência e a amplitude de uma onda senoidal.

⁷ 28.1. Calcular o seno, o cosseno e a tangente dos arcos notáveis: 0°, 90°, 180°, 270° e 360°.

ele se encontra, pois se lhe for ensinado o que já sabe, nada aprende; não se desenvolve”. É possível estabelecer a relação entre o progresso dos estudantes em suas avaliações internas e externas, e sua efetiva aprendizagem quando lhes é ensinado o que se avalia.

A seguir, o Quadro 4 apresenta os descritores da Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio do ProEB.

Quadro 4 - Matriz de Referência do ProEB de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

Descritores		
Procedimentos de Leitura	D01	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
	D02	Localizar informações explícitas em um texto.
	D03	Inferir informações em um texto.
	D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
	D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D06	Identificar o gênero de um texto.
	D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
	D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
Relação entre Textos	D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
	D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
	D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
	D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
	D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
	D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
	D16	Identificar a tese de um texto.
	D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
	D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.
Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
	D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
	D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.
Variação Linguística	D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 4 apresenta os descritores, que são condensados das habilidades previstas para que o estudante alcance em determinado nível de estudo, na disciplina de Língua Portuguesa.

Os descritores D01 a D05 são referentes ao tópico de *Procedimentos de Leitura* da matriz de referência e estabelecem relação com as habilidades do CBC, as quais são esperadas que os estudantes alcancem ao longo do ensino médio. O desenvolvimento de competências, como mobilização de conhecimentos, gera expectativa de aprendizagem para o aluno, que passa a articular habilidades como construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente. A consequência da mobilização dessas habilidades é a de que o estudante consolide ações como a de relacionar e justificar título e subtítulos a um texto ou a partes de um texto, além de reconhecer a organização temática de um texto, identificando a ordem de apresentação das informações e reconhecer informações explícitas em um texto.

A oferta de oportunidades de aprendizagem possui amparo legal no estado de Minas Gerais através da Resolução SEE nº 2.197/2012, em seu artigo 79, e Luckesi (2014) reitera que quando o aluno não aprende, é preciso encontrar maneiras para que se aprenda. A tradução da mobilização de habilidades é considerada no ato de inferir informações implícitas em um texto ou no significado de palavras e expressões usadas, reconhecendo e usando estratégias de representação de seus interlocutores, assim como reconhecer e identificar tipos de discurso ou de sequências discursivas usadas pelos locutores em um texto e seus efeitos de sentido, compreendendo posicionamentos enunciativos presentes e suas vozes representativas e, por fim, distinguir fato de opinião em um texto ou sequência de relato.

Os descritores D06 a D08 versam sobre a identificação de gêneros e a comunicação por linguagem verbal ou não verbal. O tópico que define os descritores percorre as *Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto* e refere-se às habilidades do CBC que visam verificar se o aluno consegue considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente. O estudante que aprende, demonstra reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção; sabe usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros; consegue situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas e/ou de referências ao contexto histórico.

A descrição das habilidades assimiladas pelo aluno, enquanto ator principal do ensino, percorre a flexão do ato de reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes, além de reconhecer os diferentes tipos de gêneros textuais, dominando e identificando

informações verbais e não verbais. Dessa forma, relacionam sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto. Destaca-se que o aluno não consegue iniciar estratégias de leitura e de interpretação de textos das diferentes formas de gêneros textuais quando não lhe for ofertada a apropriação de conteúdos considerados pré-requisitos (LUCKESI, 2011).

Os descritores D09 e D10 abordam o tópico da *Relação entre Textos* e associam essa abordagem às habilidades previstas no currículo estadual, considerando que os estudantes tenham a capacidade de comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse, representando, produtiva e autonomamente, posicionamentos enunciativos em textos. É preciso apresentar a habilidade de colocar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto, reconhecendo a possibilidade de uma mesma forma linguística ter sentidos diferentes em um texto ou em uma sequência textual.

A abordagem do tópico *Coerência e Coesão no Processamento do Texto* é realizada pelos descritores D11 a D18, que se relacionam com as habilidades dispostas no CBC e buscam aferir do aluno a capacidade de reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos. A experiência com a aprendizagem prévia de conteúdos prepara o aluno para reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo na compreensão e na produção de textos.

As habilidades pretendidas pelo docente precisam ser exercitadas pelo aluno para que a aprendizagem consolide-se, conforme defende Luckesi (2011):

Um conhecimento recebido adquirirá pouca dinamicidade na personalidade de cada educando se ele não for dinamizado pela exercitação. Para tanto, o educando terá de reproduzir muitas vezes, de forma inteligível, os conhecimentos e metodologias recebidos. (LUCKESI, 2011, p. 162).

A contradição do mecanismo de exercitação do conhecimento que Luckesi (2011) apresenta está evidente quando se observa a ausência de descritores e habilidades nas avaliações internas do Ensino Médio da EECDM, em que não é possível exercitar conhecimentos negados ao estudante.

Com a responsabilidade de verificar a aprendizagem do aluno quanto às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, os descritores D19 a D23 dialogam com as habilidades previstas no CBC. É preciso esclarecer que a relação entre os descritores da matriz de referência e as habilidades do currículo estadual estabelece o direcionamento da aplicação de conteúdos

em comum, de modo que o aluno consiga reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal e nominal em um texto ou sequência narrativa, bem como os recursos linguísticos, gramaticais e gráficos de enunciados. A identificação de ortografia e gramática nos gêneros textuais permitem que o educando seja capaz de reconhecer a coesão e a coerência e domine as análises morfosintáticas ao realizar as avaliações às quais é submetido durante o processo avaliativo. O insucesso nas avaliações externas revela que os alunos ainda não dominam a utilização dos recursos necessários para a compreensão plena dos textos.

O descritor D24 é intitulado pelo tópico *Variação Linguística* e mobiliza habilidades do CBC que visam verificar se o aluno tem a capacidade de reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa, assim como descritiva, injuntiva, expositiva e argumentativa.

O Quadro 5, apresentado a seguir, revela como as avaliações internas contemplaram os descritores da matriz de referência em cada ano da série histórica em estudo.

Quadro 5 - Descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Ensino Médio contemplados nas Avaliações Externas e Internas entre os anos 2011 e 2018

Descritores	ProEB								Avaliação Interna							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
D01	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
D02	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X
D03	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
D04	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X
D05	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
D06	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X	
D07	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	
D08	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X		X
D09	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
D10	X	X	X	X	X	X	X	X		X				X	X	X
D11	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	
D12	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X
D13	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X
D14	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X		X
D15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	
D16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
D17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X
D18	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	
D19	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	
D20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
D21	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	
D22	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
D23	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
D24	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Considerando os dados apresentados no Quadro 5, é importante frisar que os descritores da matriz de referência foram contemplados nas avaliações do ProEB em todos os anos da série histórica em estudo.

A análise da utilização dos descritores nas avaliações internas revela que, na média, somente 60,4% foram contemplados no período de aplicação do ProEB no Ensino Médio da EECDM, entre os anos 2011 e 2018. No primeiro ano de aplicação das avaliações do ProEB nessa escola, foram utilizados 66,6% dos descritores nas avaliações internas, bem como em 2014 e 2017. No ano de 2012, 62,5% dos descritores estiveram presentes nos instrumentos avaliativos internos, já em 2013, foram 70,8%. O ano de 2015 amargou a menor aplicação de descritores em testes, provas e simulados da EECDM, chegando ao percentual de 54,2%, podendo ser explicado pela queda da Lei de Efetivação e, conseqüentemente, da improdutividade do docente naquela época. Em 2016, os descritores foram contemplados em 79,2% das avaliações internas, apresentando uma recuperação em comparação ao ano anterior. Por fim, no ano 2018 ocorre diminuição na quantidade de descritores inseridos nas atividades de avaliação interna e sua porcentagem de 58,3% representa o espectro das avaliações externas nas internas.

Entende-se que a atuação do docente no processo educativo pode ser um dos fatores que interfere nos resultados das avaliações internas e externas e, assim, a apresentação do profissional tem relevância para facilitar a compreensão das análises. Entre os anos 2011 e 2015, na disciplina de Língua Portuguesa, o professor responsável pelo ensino médio da escola era efetivado pela Lei Complementar 100, de 06 de novembro de 2007, sendo então o profissional que conheceu inicialmente as avaliações externas do Ensino Médio da EECDM (MINAS GERAIS, 2007d).

Os descritores D03, D16, D21 e D24 da matriz de referência foram implementados em 87,5% do período de avaliação do ProEB, entre os anos de 2011 e 2018. Por outro lado, os descritores D08, D10, D14 e D18 foram suprimidos em 50% nas avaliações internas da EECDM no período em análise.

Os descritores D06 e D07, relativos ao tópico de compreensão do texto, não foram encontrados nas diversas modalidades de avaliações internas pesquisadas e analisadas no primeiro ano de avaliação do ProEB na escola em 2011. Os descritores D10, D12, D14 e D18, relacionados à *Coerência e Coesão no Processamento do Texto*, estiveram ausentes em testes, provas e simulados aplicados durante o ano letivo em questão, bem como os D19 e D21, referentes às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

Para efeitos da implementação dos descritores da Matriz de Referência da disciplina de

Língua Portuguesa, o registro é de que 15 dos 24 foram encontrados inseridos em avaliações realizadas pelo professor durante o ano de 2012. Os tópicos que não foram trabalhados nos instrumentos internos da escola nesse ano, são aqueles do ano de 2011, em que se diferem em número de descritores e tópico de *Procedimentos de Leitura*, sendo eles D02 e D05, do último precitado, o D08, sobre compreensão de texto, o D09, representando a *Relação entre Textos*, os D11, D13 e D18, que tratam da coerência e da coesão no processamento do texto, e os D22 e D23, ligados às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

O Quadro 5 ainda revela que no ano de 2013 foram implementados 17 dos 24 descritores nas avaliações internas, demonstrando semelhanças dos dados, em que os D06, D10, D12, D14 e D21 não foram identificados em instrumentos internos de avaliação no Ensino Médio da EECDM nos anos de 2011 e 2013. Os descritores D09 e D15 são relacionados ao tópico de *Relação entre Textos* e de *Coerência e Coesão no Processamento do Texto*, respectivamente.

Os dados do Quadro 5 para o ano de 2014 apontam descritores que são suprimidos reiteradamente das avaliações internas desde o ano de 2011, exceto do ano 2012, sendo eles os D10 e D14, ligados aos tópicos de *Relação entre Textos* e de *Coerência e Coesão no Processamento do Texto*. Os descritores D08 e D13 foram ignorados nos anos de 2012 e 2014 nos instrumentos de avaliação interna analisados, e os D01, D04 e D17 ficaram ausentes no ano de 2014 e, a exemplo do ocorrido em 2011, o descritor D19 não foi implementado em 2014.

A informação que consta no Quadro 5 para o ano de 2015 é a de que apenas 13 dos 24 descritores estiveram presentes nas avaliações internas. Os 13 descritores que estiveram presentes nos instrumentos de avaliação do ano de 2015 foram verificados em provas, testes e simulados, que estavam registrados com o nome de um profissional diferente do professor efetivado, que conheceu inicialmente as avaliações externas do Ensino Médio da EECDM.

Já em 2016, os descritores que não foram contemplados em testes, provas e simulados foram os D02 e D04, dos *Procedimentos de Leitura*, os D11 e D15, da *Coerência e Coesão no Processamento do Texto*, e o D20, das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, que constam da Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa. É possível observar que 19 dos 24 descritores fizeram parte do processo avaliativo do profissional que estava responsável pelo ensino médio na disciplina evidenciada no ano de 2016. Vale esclarecer que entre os anos de 2016 e 2018, o Ensino Médio da EECDM esteve sob a responsabilidade de outro professor.

O Quadro 5 mostra, ainda, que no ano de 2017 ocorreu aumento de descritores ausentes no processo avaliativo interno da escola, em que se destacam os D02, D04 e D20, a exemplo das informações do ano de 2016. A quantidade de descritores implementados nos instrumentos

de avaliação interna diminuiu de 19 para 16 dos 24 que compõem a matriz de referência. Os descritores D08, D12, D13, D14 e D17 foram suprimidos em todos os instrumentos avaliativos pesquisados e analisados.

O ano de 2018 encerra a série histórica em estudo, demonstrando que as avaliações internas da escola desconheciam o teor de 10 dos 24 descritores da Matriz de Referência do Ensino Médio do ProEB. As provas, testes e simulados ofertados aos alunos durante o ano de 2018, como parte do processo avaliativo, não possuíam abordagens referentes aos descritores D01, D06, D07, D09, D11, D15, D18, D19, D21 e D24.

Os descritores da Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa contemplam as habilidades previstas no CBC do Ensino Médio que esteve em vigor entre os anos 2007 e 2019, sendo que a matriz de referência é constituída por 24 descritores que mobilizam, cada um, de uma a cinco habilidades do currículo estadual.

É preciso ressaltar que as avaliações internas não contemplaram os 24 descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa durante o período de aplicação das avaliações do ProEB, entre os anos de 2011 e 2018. A análise aponta que os descritores foram inseridos em testes, provas e simulados de modo alternado e aleatório, revelando a ausência semelhante em quantidades, quando alguns foram suprimidos por uma, duas, três e até quatro vezes no período da série histórica em estudo.

Os descritores D03, D16, D21 e D24 foram encontrados nas avaliações internas em 7 dos 8 anos da série histórica em análise. A implementação frequente destes descritores desencadeia a consolidação de habilidades em que o aluno demonstra a capacidade de identificar informações e teses de um texto, compreende basicamente a aplicação de recursos ortográficos e morfosintáticos e reconhece as vozes de um texto. Cabe frisar que é possível que o contato prévio do aluno com esses descritores no ensino fundamental possa ter efeito facilitador para o trabalho do docente no ensino médio.

Ainda em relação ao Quadro 5, infere-se que as habilidades do CBC, relacionadas aos descritores D08, D10, D14 e D18, foram suprimidas por quatro anos cada, durante o período de aplicação das avaliações do ProEB do Ensino Médio na EECDM. A análise revela que os alunos apresentam dificuldade em diferenciar linguagem verbal e não verbal nos textos e que não consolidaram a capacidade de reconhecer posicionamentos distintos acerca do mesmo tema em textos, bem como confundem o enredo e os elementos de uma narrativa e não dominam estratégias de argumentação.

O desfalque dos descritores da Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa do ProEB para o ensino médio nas avaliações internas da EECDM durante o período de 2011

a 2018, demonstra que o aluno não consolidou o domínio de habilidades referentes ao discernimento de opiniões e posicionamentos em textos e a elementos de coesão e coerência no processamento de textos, no que tange à construção da narrativa e da argumentação.

As informações coletadas durante as análises revelaram que a não implementação dos descritores e, conseqüentemente, das habilidades previstas para as etapas do ensino, implicam aprendizagem insatisfatória do aluno, desencadeando os resultados baixos de proficiência no ProEB. Importa ressaltar que a não implementação dos descritores pode estar relacionada aos instrumentos metodológicos do docente ou a falhas estratégicas no processo pedagógico por orientação da equipe pedagógica.

Durante a pesquisa, é perceptível a convergência das suposições e dos fatos, sobre a qual Cellard (2008, p. 305) assegura que “[...] o tempo passado na coleta dos dados frequentemente possibilita uma reflexão contínua e a maturação de algumas ideias ou hipóteses que levam à formulação de explicações plausíveis”.

As análises também apontaram que os descritores inibidos nas avaliações internas, durante o período da série histórica em estudo, podem ter contribuído com os resultados de proficiência baixa do Ensino Médio no ProEB, considerando que os alunos do ensino médio foram alvos de supressão de conteúdos. O argumento de Luckesi (2011, p. 153) corrobora a análise quando defende que “[...] um educando que não possui os pré-requisitos para uma aprendizagem qualquer não poderá efetivá-la. A dosagem do conteúdo novo não poderá ser diminuta de forma que não exija o avanço, nem excessiva de modo que impeça a assimilação”.

Assim, a perspectiva pedagógica de como lidar com o sistema de avaliação e assimilação dos resultados do ProEB e o modo como ocorre o monitoramento do processo pedagógico na EECDM, podem desencadear a insegurança no trabalho docente e, conseqüentemente, a trajetória incompleta de preparação para as ferramentas de avaliação. Dessa forma, a equipe pedagógica pode estar se eximindo do monitoramento devido ao receio de desavenças, como revela Lück (2009):

Verifica-se que o monitoramento e avaliação em educação, embora constituam-se em processos essenciais da sua gestão, não são práticas comuns em escolas e apenas recentemente estão sendo adotados como práticas na gestão de sistemas de ensino. Aliás, estranhamente, apesar de seu caráter de “feedback” necessário ao trabalho educacional, a referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência. Talvez porque sejam atribuídos significados inadequados a eles: o monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo [...] (LÜCK, 2009, p. 44).

A autora retrata que a prática de planejamento do monitoramento e sua implementação evitam a desarticulação e o trabalho assistemático dos docentes, que suprimem os descritores das matrizes de referência das disciplinas avaliadas no ProEB e causam prejuízo educacional ao seu público (LÜCK, 2009).

A experiência dos alunos do Ensino Médio da EECDM com os descritores das matrizes de referência das disciplinas avaliadas no ProEB foi definida pelos docentes quando decidiram inseri-las ou não em suas avaliações durante os anos letivos da série histórica de estudo entre os anos de 2011 e 2018. As habilidades mobilizadas e as não mobilizadas durante o processo educativo, são interdependentes entre si e Luckesi (2011, p. 162) discorre que “sem a exercitação, o legado do passado não é aproveitado no desenvolvimento da personalidade do educando”, sendo necessário, portanto, que o aluno aprenda, exercite e tenha preparo para adquirir novas habilidades.

Considerando que o aluno do Ensino Médio da EECDM não teve contato com todos os descritores e com as habilidades pertinentes a esses, torna-se evidente que os conhecimentos adquiridos não são suficientes para que a aprendizagem plena ocorra e contemple sua trajetória com resultados recomendados nas avaliações do ProEB.

A qualidade dos instrumentos avaliativos aplicados na escola pelos docentes é discutível, já que esses se mostraram redundantes e desprovidos de variabilidade acerca da coleta de dados nas avaliações. Assim, os documentos analisados eram aplicados em momentos diferentes do ano letivo, embora com teor semelhante entre si, e apresentavam aspectos de superficialidade na aplicação dos conteúdos referentes aos descritores, bem como ao próprio currículo. Os fatores internos concernentes aos processos avaliativo e organizacional dos docentes podem gerar interferências na aprendizagem dos educandos, considerando que não sejam atrativos e que não estabeleçam vínculos com as expectativas e a realidade desse público que anseia por novidades educativas.

A invariabilidade de recursos avaliativos e a marca da aplicação de exames tradicionais ainda têm espaço na EECDM, e essas práticas evidenciam um cenário potencialmente desencadeador da proficiência baixa dos alunos do ensino médio, associadas ou isoladas dos outros fatores internos do processo pedagógico elencados durante a análise documental. É provável que a liberdade dos docentes em escolher os conteúdos a serem transmitidos sem o devido monitoramento da equipe pedagógica, possa causar consequências irreversíveis na construção das competências básicas pelos estudantes, assim como a insegurança que a equipe pedagógica enfrenta quanto à aplicação dos dados das avaliações do ProEB na escola, o que pode ocasionar a dispersão dos objetivos das avaliações externas e sua incompreensão pelo

corpo docente da escola. Outro fator que pode ocasionar de modo determinante a proficiência baixa dos alunos do ensino médio, é a questão da ausência de pré-requisitos dos conteúdos, revelados por professores que suprimiram descritores desde o princípio das aplicações das avaliações do ProEB na escola. Essa supressão dos descritores pelos docentes, pode ter relação com a sua trajetória acadêmica de graduação.

O próximo capítulo apresenta propostas de ações para que a escola consiga transpor os desafios encontrados nos achados da pesquisa documental realizada. As possibilidades elaboradas estabelecem um cenário de possíveis soluções para os problemas apontados durante a análise dos materiais coletados, na qual ficou evidente a supressão dos descritores das matrizes de referência das disciplinas avaliadas no ProEB, a insegurança do docente quanto ao domínio de conteúdos, e a desarticulação da equipe pedagógica acerca do acompanhamento do processo pedagógico devido à incompreensão da funcionalidade e da aplicabilidade dos resultados das avaliações externas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A PRÁTICA EFETIVA DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA OS RESULTADOS DO PROEB

A busca de elementos que revelassem algumas possíveis respostas para a questão norteadora da pesquisa - Quais as causas da discrepância entre os resultados das avaliações internas e externas na Escola Estadual Carmosina Durães Martins? - mobilizou a metodologia e a análise dos documentos coletados.

A investigação dos instrumentos de avaliação interna utilizados durante os anos letivos da série histórica em estudo, revelou, em comparação com as avaliações externas, a supressão de descritores da Matriz de Referência do ProEB nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Médio da EECDM.

Dessa forma, a pesquisa documental culminou com análises que revelaram pontos a serem tratados de modo especial, a saber: (i) a implementação de parte dos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e a supressão de descritores nas avaliações internas do ensino médio; (ii) os alunos seguem sem aquisição de conteúdos que servem como pré-requisitos para novas aprendizagens; (iii) os docentes escolhem as habilidades a serem mobilizadas em suas disciplinas, revelando a desarticulação do processo de acompanhamento e monitoramento do planejamento da equipe pedagógica; e (iv) insegurança da equipe pedagógica quanto à apropriação e à aplicabilidade dos resultados do ProEB.

Os achados da pesquisa estão diretamente relacionados aos eixos de análise, em que são discutidas a avaliação da aprendizagem, as oportunidades de aprendizagem, a Matriz de Referência do ProEB e a gestão pedagógica dos resultados das avaliações externas.

A seguir, o Quadro 6 apresenta a relação entre as descobertas da análise documental e os eixos interligados ao desempenho discente:

Quadro 6 - Relação entre os achados da pesquisa e os eixos de análise

Eixos de análise	Achados da pesquisa	Propostas de ações
1) Avaliação da aprendizagem	Aplicação de provas, testes e simulados para o ProEB, como instrumentos avaliativos apenas para promoção do aluno;	Chá com Prosa: o encontro da equipe pedagógica para a interação dos descritores das matrizes de referência e o currículo estadual;
2) Oportunidades de aprendizagem	Provas de recuperação idênticas às provas bimestrais e testes;	A oferta diversificada de oportunidades de aprendizagem: Feira de <i>Lives</i> ⁸ e mostra de instrumentos avaliativos;
3) Matriz de Referência do ProEB e currículo estadual	Supressão de descritores das matrizes de referência das disciplinas do ProEB nas avaliações internas;	Laboratório de curadoria estratégica do planejamento curricular entre os docentes;
4) Gestão pedagógica dos resultados do ProEB	Desarticulação e desconhecimento da equipe pedagógica quanto à funcionalidade e aplicabilidades dos resultados do ProEB.	Criação de grupo de trabalho para realização de <i>workshops</i> solidários de apropriação da funcionalidade e aplicabilidade das avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os achados da pesquisa expostos no Quadro 6 formam o embasamento do Plano de Ação Educacional (PAE), em que as propostas convergem para a realização de ações na EECDM que sanem a: (i) prática tradicional de aplicação de instrumentos avaliativos somente como forma de promover o aluno para a próxima etapa de escolaridade; (ii) a negligência quanto a não oferta diversificada de instrumentos avaliativos aos alunos; (iii) a desarticulação do processo pedagógico acerca do acompanhamento e monitoramento do planejamento docente; e (iv) a insegurança da equipe pedagógica quanto à compreensão da funcionalidade e da aplicabilidade dos resultados das avaliações do ProEB.

A reflexão sobre o problema de gestão apresentado no segundo capítulo e a análise documental realizada no terceiro capítulo fundamentaram as propostas apresentadas neste quarto capítulo e deram subsídio para a elaboração do PAE.

Os eixos de análise que tratam do desempenho discente elencam os desdobramentos da discussão acerca das possíveis causas da discrepância entre os resultados das avaliações externas e internas do Ensino Médio da EECDM. As situações do cotidiano escolar relacionadas à avaliação da aprendizagem, às ofertas de oportunidades de aprendizagem, às matrizes de referência das disciplinas avaliadas no ProEB e à gestão pedagógica dos resultados das

⁸ A palavra de origem inglesa *live*, significa “ao vivo”, e no contexto da dissertação refere-se à prática de criação de algo em tempo real e ao vivo, no momento de realização da ação proposta.

avaliações externas, são estruturantes dos eixos de análise que foram detectados nos achados da pesquisa.

Considerando a prática tradicional dos professores acerca da elaboração e da aplicação de instrumentos avaliativos somente para a promoção dos alunos, a ausência de descritores das matrizes de referência nas avaliações internas da escola, o desconhecimento da equipe pedagógica quanto à apropriação dos resultados das avaliações externas e sua aplicabilidade e que os professores não foram orientados e monitorados para a construção adequada de instrumentos avaliativos, é possível afirmar que essas podem ser as causas da discrepância entre os resultados das avaliações do ProEB e das avaliações internas.

A prática da avaliação da aprendizagem pelos docentes com os alunos do Ensino Médio da EECDM revelou-se tradicional, observando que os discentes estejam sendo promovidos a partir das notas obtidas nas avaliações internas, ainda que não tenham alcançado as habilidades concernentes aos descritores das matrizes de referência das disciplinas das avaliações do Ensino Médio do ProEB.

A oferta de oportunidades de aprendizagem é determinada por legislação pertinente no estado de Minas Gerais, assim como aborda Luckesi (2011) em defesa da aprendizagem plena, posto que os educandos precisam assimilar conteúdos e adquirir pré-requisitos para terem a capacidade de mobilizar novos conhecimentos. A oferta diversificada de instrumentos avaliativos é indispensável para garantir que os alunos tenham acesso a todos os descritores da matriz de referência de cada disciplina avaliada nas avaliações externas e, conseqüentemente, às habilidades previstas no currículo estadual. Importa ressaltar, ainda, que a diversificação de oferta de instrumentos de coleta de dados durante o processo avaliativo na EECDM não foi implementada, considerando que os alunos foram avaliados com provas e testes, idênticos em seu teor, bem como nas avaliações de recuperação.

O achado da pesquisa relacionado ao eixo de análise da matriz de referência de cada disciplina avaliada no ProEB e o currículo estadual, refere-se à questão da supressão dos descritores das matrizes de referência nas avaliações internas, de forma que os alunos foram impedidos de terem contato com descritores previstos nessas matrizes, quando o professor decidiu que não iria contemplar habilidades previstas no CBC. Com isso, é possível declarar que o processo de planejamento do docente não está sendo acompanhado ou monitorado de forma adequada e assertiva pela equipe pedagógica, sendo que a ausência de descritores causa desfalque na aprendizagem satisfatória do educando.

A apropriação dos resultados do ProEB exige a leitura e a compreensão da função, bem como da aplicação dos dados obtidos nas avaliações externas. Dessa forma, a equipe

pedagógica da EECDM demonstrou estar desprevenida de conhecimento técnico acerca do procedimento de apropriação dos resultados das avaliações externas, quando o desfecho aponta o fato de os professores estarem escolhendo os conteúdos a serem transmitidos, tendo como evidência a ausência de descritores implementados nas avaliações internas.

Importa ressaltar que o PAE é um instrumento consolidado de proposições, elaborado a partir dos elementos desafiadores e causadores dos problemas encontrados na pesquisa que precisam ser resolvidos, embora esse projeto possa sofrer adaptações devido a um novo contexto escolar.

Para detalhar as propostas do PAE, visando solucionar as questões de competências e habilidades que foram negligenciadas aos alunos, da ausência de ofertas diversificadas de aprendizagem, da desarticulação da equipe pedagógica no acompanhamento e monitoramento do planejamento docente, bem como da sua insegurança acerca da aplicabilidade dos resultados das avaliações do ProEB, é que a seção seguinte, sobre gestão dos resultados, destaca-se.

4.1 GESTÃO DOS RESULTADOS DO PROEB

O domínio da aprendizagem plena é prerrogativa do aluno munido de ofertas de oportunidades diferenciadas para que alcance sucesso nos processos avaliativos internos e externos à escola. Nesse sentido, Luckesi (2014, p. 110) ressalta que “[...] não haverá aprendizagem plena por parte dos educandos sem o investimento da instituição escolar, da qual faz parte o educador, na busca dessa qualidade”.

A qualidade almejada pode ser aperfeiçoada quando há orientação e monitoramento do processo pedagógico por parte da equipe gestora, como defende Lück (2009):

O monitoramento e a avaliação, como instrumentos de gestão de planos ou projetos, têm, enfim, por objetivo, contribuir, durante a implementação destes, para orientar o ritmo e a realização das atividades pela atenção às mesmas, em relação aos seus resultados, corrigir rumos, assim como orientar possível redesenho dos planos ou projetos, de forma a dar-lhes maior efetividade em novos estágios de trabalho. (LÜCK, 2009, p. 49).

A autora argumenta que o acompanhamento do trabalho docente pode garantir que os rumos metodológicos contemplem a aprendizagem dos alunos, de modo que o profissional implemente devidamente os descritores das matrizes de referência nas avaliações internas. Os descritores mobilizam habilidades previstas no currículo estadual, sendo assim, quando o docente os contemplar em seu cotidiano avaliativo, estará permitindo que os alunos tenham

contato com todos os conteúdos previstos para o ano letivo e, conseqüentemente, que aprendam o que deveriam aprender em seu determinado nível de ensino.

Para demonstrar o teor das propostas elaboradas no intuito de garantir a aprendizagem plena dos alunos, a oferta diversificada de aprendizagem, o direcionamento do trabalho docente e a apropriação dos resultados do ProEB pela equipe pedagógica, foram criadas as quatro subseções seguintes.

4.1.1 Chá com Prosa: o encontro da equipe pedagógica para a interação dos descritores das matrizes de referência e o currículo estadual

O contato do aluno com os descritores das matrizes de referência das disciplinas do ProEB deve ser garantido para que o processo de aprendizagem satisfatório ocorra sem interrupções causadas pela negativa das habilidades previstas no CBC, a serem implementadas durante o ano escolar da etapa de ensino. A seguir, o Quadro 7 apresenta a proposta de ação para tentar solucionar a questão em discussão.

Quadro 7 - Ação 1 do PAE na ferramenta 5W2H

Oferta de oportunidade de aprendizagem	
O que será feito?	Encontros bimestrais para orientação específica aos docentes acerca da prática avaliativa.
Por que será feito?	Porque foi identificado durante a pesquisa que descritores da matriz de referência das disciplinas do ProEB foram suprimidos durante o ano letivo nas avaliações internas da escola, causando prejuízos na aprendizagem dos alunos.
Onde será feito?	Escola Estadual Carmosina Durães Martins.
Quando será feito?	Durante os anos letivos vigentes entre 2021 e 2022.
Por quem será feito?	Equipe pedagógica e professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
Como será feito?	Por meio do planejamento bimestral, em que a equipe pedagógica orientará e acompanhará a implementação de todos os descritores da matriz de referência das disciplinas avaliadas no ProEB nas avaliações internas.
Quanto custará fazer?	R\$ 240,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O momento de Chá com Prosa é destinado à participação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa e moderado pelos componentes da equipe pedagógica, com o intuito de haver a consolidação da interação entre as Matrizes de Referência do ProEB e o currículo estadual, de modo que a implementação dos descritores realize-se plenamente nos instrumentos de avaliações internas da EECDM.

Cabe destacar que os professores que trabalham com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio na rede estadual de ensino devem realizar o cumprimento da carga horária semanal referente ao seu cargo, conforme a quantidade de aulas que conseguem lograr em processos de designação ou, enquanto efetivos, por concurso público. A definição dos procedimentos desse cumprimento está disposta no Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que versa em seu artigo 1º:

Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I – dezesseis horas semanais destinadas à docência; II – oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS GERAIS, 2013b, recurso on-line).

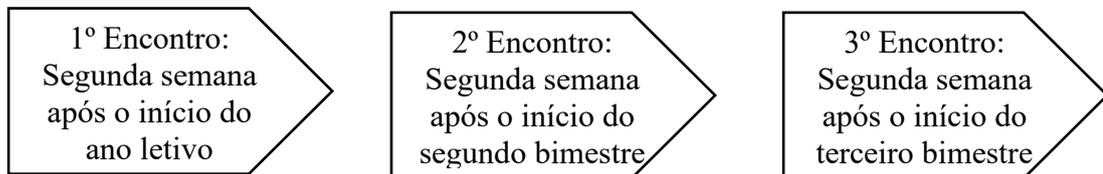
Com base na alínea b do artigo 1º, a escola deve realizar reunião coletiva de até duas horas, sendo que as outras duas horas o professor pode escolher o dia e o horário para sua realização, desde que seja na escola ou em local definido pela direção escolar. Assim, o momento propício para a realização do Chá com Prosa estará sendo realizado legitimamente entre as duas horas que são destinadas às atividades extraclasse.

Considerando que a proposta do Chá com Prosa seja bimestral e apresente a necessidade de duração de quatro horas, o Decreto nº 46.125/2013, ainda em seu artigo 1º, ampara e recomenda que “[...] § 5º A carga horária semanal destinada a reuniões a que se refere a alínea ‘b’ do inciso II poderá, a critério da direção da escola, ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês” (MINAS GERAIS, 2013b, recurso on-line). Cabe, portanto, a prerrogativa da direção escolar de realizar a proposta em ato eivado de legalidade.

Outrossim, é preciso apresentar a dinâmica de funcionamento do Chá com Prosa, em que a equipe pedagógica irá preparar um local fora do ambiente habitual de reuniões coletivas, de modo a organizar uma mesa redonda disposta com chá, bolo, biscoitos e materiais necessários para o planejamento bimestral em equipe, originalmente às 17 horas do dia definido para sua realização. A culminância da proposta reflete-se na elaboração de um documento que relacione os descritores da matriz de referência de cada disciplina avaliada no ProEB com as habilidades do currículo estadual vigente, sob a moderação da equipe pedagógica. A partir da criação da ferramenta relacional entre as avaliações externas e internas, a equipe pedagógica irá realizar o monitoramento e o acompanhamento da implementação planejada dos descritores nas avaliações internas, garantindo que os alunos tenham acesso à aprendizagem plena.

Os encontros propostos deverão ser organizados durante o ano letivo de acordo com o Fluxograma 1:

Fluxograma 1 - Realização do Chá com Prosa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A execução dos encontros entre os professores de Matemática e Língua Portuguesa com a equipe pedagógica deve ocorrer em três momentos do ano letivo, de modo estratégico e articulado com as avaliações internas e externas.

4.1.2 Laboratório de Curadoria estratégica do planejamento curricular entre os docentes

A ausência da implementação de descritores das Matrizes de Referência do Ensino Médio do ProEB nas avaliações internas da Escola Estadual Carmosina Durães Martins, indicou a dificuldade do professor em construir maneiras didáticas de transmitir conteúdos relacionados às habilidades previstas no currículo estadual devido ao fato do docente não possuir o conhecimento pertinente. A seguir, o Quadro 8 apresenta a proposta de ação, visando dirimir as dificuldades do docente que impedem o educando de ter o contato com os descritores e habilidades, negligenciados.

Quadro 8 - Ação 2 do PAE na ferramenta 5W2H

Laboratório de Curadoria estratégica entre docentes	
O que será feito?	Realização de troca de estudos entre os docentes acerca dos descritores ausentes nas avaliações externas.
Por que será feito?	Porque foi revelado durante a análise documental que professores têm dificuldade estrutural com a implementação de descritores devido não ter conhecimento ou domínio do conteúdo referente às habilidades suprimidas aos alunos.
Onde será feito?	Escola Estadual Carmosina Durães Martins.
Quando será feito?	Durante os anos letivos vigentes entre 2021 e 2022.
Por quem será feito?	Professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
Como será feito?	Por meio de treinamento quinzenal, em que os professores realizarão capacitação entre si, com embasamento nos descritores suprimidos durante o período analisado na pesquisa.
Quanto custará fazer?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O relacionamento entre os docentes nos ambientes escolares pode ser amistoso, conquanto também ocorra o contrário, embora o bem comum do ensino estabeleça uma união relativa entre as partes. Importa ressaltar que a proposta de realização de Laboratório de Curadoria entre os pares configura-se a partir da identificação de dificuldades estruturais apresentadas pelo docente durante a análise documental, referente à ausência de domínio de conteúdos relacionados com as habilidades do CBC e, conseqüentemente, com os descritores das matrizes de referência das disciplinas avaliadas no ProEB.

A EECDM possui o histórico de rotatividade de professores devido ao número reduzido de professores efetivos, embora a partir do ano de 2016 não tenha acontecido mudanças nas áreas das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Considerando os contrapontos das dificuldades estruturais e das habilidades didáticas apresentadas pelos professores, é que deve ser realizado o Laboratório de Curadoria, visando à troca de experiências e de conhecimentos entre eles.

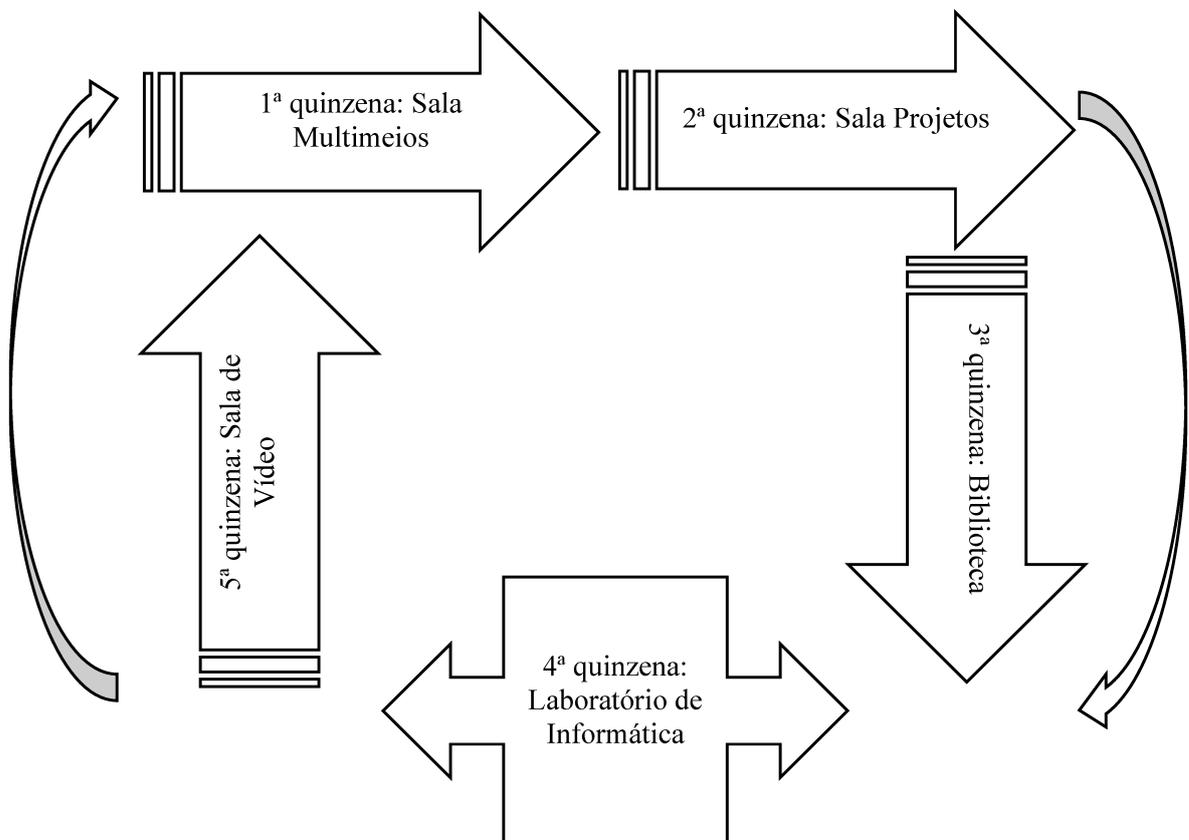
Os professores que possuem habilidades específicas referentes às disciplinas e domínio dos conteúdos relacionados aos descritores suprimidos nas avaliações internas, disponibilizarão curadoria e treinamento aos colegas com dificuldades durante o cumprimento da carga horária de atividades extraclasse acumulado quinzenalmente, de acordo com o artigo 1º do Decreto nº 46.125/2013, inciso II, alínea b, amparando a realização da proposta de Laboratório de Curadoria entre os docentes (MINAS GERAIS, 2013b).

A troca de ideias deve acontecer no próprio ambiente escolar, em salas de concentração escolhidas pelos professores e que ofertem recursos tecnológicos, caso esses necessitem. A

realização dessa ação não gera ônus para a escola, considerando que a alimentação do servidor é garantida por legislação e figura entre os compromissos do governo estadual. Os professores devem reunir-se por disciplina, ainda que na mesma sala, de modo menos formal e em formato de rodízio, em que a cada quinzena estarão situados em ambientes diferentes dos da quinzena anterior. Essas reuniões terão a duração máxima de 4 horas e podem ser realizadas em dias diferentes a cada quinzena, sob a supervisão da equipe pedagógica, sem sua interferência, mas com o seu suporte para eventuais demandas dos professores participantes do Laboratório de Curadoria.

A dinâmica de implementação da ação proposta obedecerá a legislação pertinente ao cumprimento da carga horária do professor e poderá seguir a logística sugerida no Fluxograma 2:

Fluxograma 2 - Realização do Laboratório de Curadoria entre os docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A sequência do rodízio de realização das reuniões de Laboratório de Curadoria entre os docentes é uma sugestão que pode ser reinventada e adequada conforme o desejo dos

profissionais envolvidos na ação, desde que os ambientes da escola tornem-se uma trajetória prazerosa a percorrer e que o objetivo de aprendizagem recíproca seja alcançado. A ação vislumbra que as dificuldades dos professores sejam sanadas e que a aprendizagem do aluno atendido por esses profissionais alcance níveis satisfatórios, considerando que terão contato com os descritores das matrizes de referência em seus instrumentos de avaliações internas da EECDM.

4.1.3 A oferta diversificada de oportunidades de aprendizagem: Feira de *Lives* e mostra de instrumentos avaliativos

A prática de ofertar formas diferentes de avaliação através de instrumentos de coleta de dados, deve ser adequada e adaptada, de maneira que o aluno consiga atingir a capacidade e a habilidade pretendida em determinado conteúdo. O Quadro 9 evidencia a proposta de ação que idealiza a diversificação da oferta de instrumentos avaliativos.

Quadro 9 - Ação 3 do PAE na ferramenta 5W2H

Feira de <i>Lives</i> e mostra de instrumentos avaliativos	
O que será feito?	Demonstração de instrumentos avaliativos diversificados.
Por que será feito?	Porque ficou evidenciado durante a análise documental que os professores não diversificam os instrumentos de coleta de dados nas avaliações internas.
Onde será feito?	Escola Estadual Carmosina Durães Martins.
Quando será feito?	Bimestralmente, durante os anos letivos vigentes entre 2021 e 2022.
Por quem será feito?	Professores de todos os componentes curriculares e equipe pedagógica.
Como será feito?	Por meio da realização de feiras de <i>lives</i> e mostra no início de cada bimestre, com a participação dos professores de todos os componentes curriculares e sob a supervisão e moderação da equipe pedagógica.
Quanto custará fazer?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dinâmica de produção e realização da Feira de *Lives* e mostra de instrumentos avaliativos é idealizada para sanar a questão do repertório limitado dos professores acerca da utilização de objetos metódicos e rotineiros nas avaliações internas do Ensino Médio da EECDM durante o período letivo da série histórica entre os anos de 2011 e 2018.

Para garantir que os alunos terão acesso a mecanismos diferentes de avaliação interna, a equipe pedagógica deverá preparar a Feira de *Lives* e mostra de instrumentos avaliativos, de modo a utilizar a carga horária prevista para o cumprimento das atividades extraclasse,

conforme o disposto no artigo 1º, do Decreto nº 46.125/2013, inciso II, alínea b, que destina duas horas semanais a cada profissional (MINAS GERAIS, 2013b).

A feira deve ser organizada em estandes por área de conhecimento da grade curricular, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e cada estande deverá ser preparado com amostras de instrumentos avaliativos, organizados anteriormente e com os quais serão manipulados e elaborados em tempo real durante a realização da feira, como ocorre com as *Lives*.

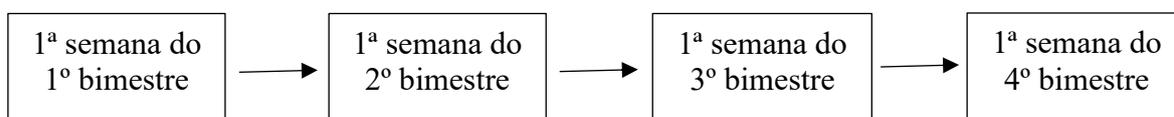
Para a execução da tarefa de organização do evento bimestral, será preciso que a equipe pedagógica disponibilize os dispositivos e equipamentos tecnológicos da escola para a utilização pelos professores no momento de funcionamento da feira. Os participantes deverão apresentar instrumentos de coleta de dados diversificados e adaptados ao público que atendem, de maneira que estejam em consonância com os conteúdos a serem aplicados durante o bimestre letivo. Os materiais necessários para a confecção dos itens da feira e mostra são previstos como insumos obrigatórios para o funcionamento da unidade escolar, sendo desnecessário gerar ônus para a construção do evento.

Os participantes da feira são os professores de todos os componentes curriculares e a equipe pedagógica e, assim que apresentarem os instrumentos preparados com antecedência, irão visitar os estandes das outras áreas de conhecimento em exposição. A visita deve ter a duração proporcional à quantidade de participantes e até que todos visualizem os outros estandes.

A etapa seguinte da feira trata-se das *Lives*, nas quais os participantes irão elaborar novos modelos de instrumentos de coleta de dados para avaliação, a partir das ideias e sugestões de instrumentos apresentados em mostra nos outros estandes e da pesquisa na rede de internet, formulando suas propostas. A culminância da feira está concentrada na apresentação dos produtos das *Lives*, que será no segundo momento, e os produtos apresentados deverão ser objetos de compartilhamento por *drive* do e-mail institucional e grupo de *WhatsApp* dos servidores.

A equipe pedagógica encerrará a Feira de *Lives* e mostra de instrumentos avaliativos pontuando os aspectos negativos e positivos que foram observados em análise realizada durante o evento e atribuindo aos professores a responsabilidade da oferta de oportunidades de aprendizagem, considerando que sua realização se dará no início daquele bimestre letivo. O Fluxograma 3, apresentado a seguir, descreve a trajetória sugerida para a devida organização e preparação do evento, visando aumentar a chance de o aluno atingir a aprendizagem satisfatória.

Fluxograma 3 - Etapas para a realização da Feira de *Lives* e mostra de instrumentos avaliativos entre os anos 2021 e 2022



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O local apropriado para a realização da feira pode ser objeto de consulta anterior aos profissionais envolvidos no evento, de modo que isso proporcione a harmonia necessária para o empenho dos professores, considerando que os resultados obtidos beneficiam diretamente os alunos. O ambiente escolar deve ser o palco da feira, assim não haverá ônus para os organizadores ou gastos com a execução da proposta de ação, que visa ofertar oportunidades diversificadas de aprendizagem aos alunos do Ensino Médio da EECDM.

4.1.4 Criação de grupo de trabalho para realização de *workshops* solidários de apropriação da funcionalidade e aplicabilidade das avaliações externas

A gestão pedagógica dos resultados do ProEB no Ensino Médio da EECDM é realizada de modo inseguro pela equipe pedagógica, considerando que não há domínio da compreensão acerca da funcionalidade e da aplicabilidade dos dados oriundos da avaliação externa. Para incentivar o conhecimento detalhado da equipe pedagógica acerca da função e da aplicação dos dados obtidos nas avaliações externas, o Quadro 10, a seguir, apresenta a proposta de ação que poderá transpor esse desafio.

Quadro 10 - Ação 4 do PAE na ferramenta 5W2H

Apropriação dos resultados do ProEB	
O que será feito?	Realização de <i>workshops</i> para apropriação dos resultados do ProEB.
Por que será feito?	Porque foi verificado durante a pesquisa que a equipe pedagógica desconhece a funcionalidade e a aplicabilidade dos resultados do ProEB no processo educacional.
Onde será feito?	Escola Estadual Carmosina Durães Martins.
Quando será feito?	Semestralmente, nos anos letivos vigentes entre 2021 e 2022.
Por quem será feito?	Equipe pedagógica e professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
Como será feito?	Os dias escolares previstos no calendário escolar serão utilizados para que a equipe pedagógica e os professores de todos os componentes curriculares sejam capacitados pelo gestor escolar através de <i>workshops</i> solidários no ambiente escolar.
Quanto custará fazer?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A realização do *workshop* solidário precede a criação dos grupos de trabalho no intuito de proporcionar capacitação acerca das avaliações em larga escala para os professores de todos os componentes curriculares e para a equipe pedagógica. A capacitação visa apresentar a estrutura funcional do ProEB e promover a compreensão da aplicabilidade do instrumento de avaliação externa estadual de Minas Gerais nas escolas estaduais da rede de ensino, sendo a direção escolar responsável pela mediação do evento. O *workshop* solidário é assim intitulado devido a sua natureza de cooperação entre os participantes para a realização do *coffee break* durante o evento, assim não será gerado custos diretos sob a responsabilidade da unidade escolar.

A reunião dos participantes deverá ocorrer semestralmente durante o ano escolar e terá a duração de 4 horas e 20 minutos, considerando que o calendário escolar prevê a destinação de dias escolares para a realização de reuniões coletivas com os professores e capacitações ou palestras. Nesse caso, resoluções são publicadas anualmente para garantir que os profissionais cumpram a carga horária referente ao seu cargo de professor da educação básica, no mínimo, em 8 dias do calendário escolar.

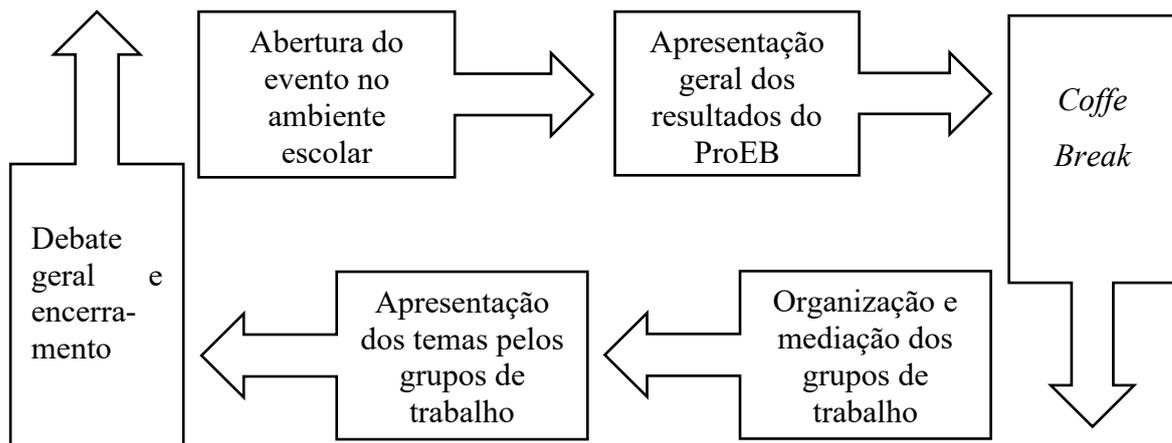
A proposta do *workshop* solidário deverá estabelecer vínculo com a programação pedagógica da EECDM, em que o primeiro evento é projetado para ser realizado no mês de fevereiro e o segundo, no mês de agosto, de modo que um seja no início do ano e o outro no início do segundo semestre do ano escolar. A primeira realização do evento utilizará dados obtidos dos resultados do ProEB publicados no ano anterior e a segunda terá como base os dados detalhados dos resultados publicados no ano corrente.

A ação prevê um local no ambiente escolar que seja escolhido com antecedência pelos participantes para que o evento alcance os resultados planejados. A estratégia de criação de grupos de trabalhos será definida pelo palestrante do evento, que é a pessoa responsável pela direção da EECDM. Esses grupos frequentarão oficinas com temas específicos que formam o banco de informações do ProEB, como o (re) conhecimento do Simave, matrizes de referência, padrões de desempenho, construção dos itens dos testes, escalas de proficiência e resultados por escola.

Cada grupo de trabalho será responsabilizado por uma oficina temática que, no primeiro momento, irá se apropriar do material disponível e, em seguida, o moderador atenderá individualmente para orientar quanto à apropriação do tema e aos procedimentos de apresentação a todos na culminância do evento.

O encerramento do evento deverá ser contemplado com a apresentação dos grupos de trabalho e mediada pela direção escolar, que poderá abrir o momento para debate entre os participantes. A logística de execução do *workshop* deve obedecer ao ciclo sugerido no Fluxograma 4, apresentado a seguir, considerando que os espaços estruturais podem ser repensados a cada edição do evento durante o ano letivo.

Fluxograma 4 - Esquema de execução semestral do *workshop* de estudos dos resultados do ProEB



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposta de realização do *workshop* para apropriação dos resultados do ProEB visa garantir que todos os professores e a equipe pedagógica consigam compreender a função da

avaliação externa na escola e realizar a aplicação adequada das informações obtidas a partir dos resultados do ProEB no processo pedagógico da EECDM.

As propostas de ações elaboradas nas quatro subseções apresentadas devem ser implementadas na escola nos anos 2021 e 2022, visando à garantia de aprendizagem plena aos alunos do ensino médio. As proposições estabelecem a organização da realização do trabalho da equipe pedagógica para a adequada articulação entre o processo pedagógico e as avaliações externas, mobilizam as trocas de habilidades entre os professores e a expressão de sua criatividade para a oferta de oportunidades de aprendizagem dos educandos e desvelam possibilidades de interação entre o currículo e as matrizes de referência das disciplinas do ProEB.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação retratou o caso da discrepância entre os resultados das avaliações externas e internas no Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins e, em seu segundo capítulo, detalhou o ambiente da pesquisa e seu contexto. No percurso do terceiro capítulo, a análise apontou pelo menos um dos fatores que explicam a proficiência baixa dos alunos do Ensino Médio da EECDM nas avaliações do ProEB e, para o desfecho da pesquisa, foram apresentadas propostas de ações factíveis para a garantia de aprendizagem satisfatória para os alunos do ensino médio, da interação do professor com os conteúdos relacionados aos descritores das matrizes de referência, do acompanhamento e monitoramento eficiente e adequado ao planejamento de ensino e da aproximação da equipe pedagógica e dos professores com a apropriação dos resultados das avaliações do ProEB.

A inquietude diante da discrepância entre os resultados das avaliações do ProEB e das avaliações internas no Ensino Médio da EECDM mobilizou esta dissertação, que procurou investigar as causas que desencadearam esse cenário e apresentou propostas que visaram sanar os problemas detectados durante a pesquisa.

Para elucidar o problema detectado, o segundo capítulo apresentou um breve histórico do ensino médio no Brasil, o Simave, como sistema de avaliação externa do estado de Minas Gerais, o histórico da escola *locus* da pesquisa e seu contexto, bem como a proficiência dos alunos do ensino médio e o Ideb*. O capítulo ainda destacou a funcionalidade das avaliações externas e a especificidade das avaliações internas na dinâmica escolar.

O terceiro capítulo evidenciou apontamentos acerca do desempenho discente, no que tange à avaliação e às oportunidades de aprendizagem, às Matrizes de Referência do ProEB e ao currículo do ensino médio, assim como tratou da gestão pedagógica dos resultados das avaliações externas da EECDM. A metodologia da pesquisa documental fundamentou a análise das hipóteses que convergiram para a insegurança do processo pedagógico da equipe pedagógica e, conseqüentemente do docente, além da supressão das oportunidades de aprendizagem aos alunos do ensino médio.

Diante dos achados encontrados na análise documental, foi possível traçar estratégias que viabilizassem a aprendizagem plena dos alunos, defendida largamente por Luckesi (2011), ao apresentar perspectivas de conceitos mínimos a serem auferidos pelos docentes, ao orientar que a prática educativa seja conduzida com rigor científico e técnico e ao discorrer sobre o docente e seu interesse em que o educando aprenda e tenha um desenvolvimento minimamente satisfatório de suas capacidades.

Os caminhos percorridos nesta pesquisa revelaram uma escola com suas particularidades e que enfrenta os desafios dispostos cotidianamente como as outras da rede estadual de ensino público. Ressalta-se que a EECDM apresenta um quadro de pessoal reduzido devido à associação de cargos ao número de alunos matriculados e enfrenta dificuldades relacionadas à rotatividade de professores e à condição de que a maioria do público atendido pela instituição seja da zona rural e use transporte escolar.

Importa ressaltar, também, que a realização desta pesquisa foi motivada pela necessidade de encontrar as causas da discrepância entre os resultados das avaliações do ProEB e o fluxo escolar da EECDM. Para entender a taxa de aprovação em sua totalidade no ensino médio, foi preciso analisar as avaliações internas. A pesquisadora enfrentou pedido de cessão de informações acerca do Ideb* para compor o diagnóstico de baixo desempenho da escola nas avaliações externas, o que endossou a situação de resultados baixos de proficiência da escola no ProEB.

Para obter apontamentos quanto às hipóteses levantadas acerca das causas da diferença entre os resultados das avaliações externas e internas, foi realizada a análise documental como metodologia. A análise realizada revelou que os descritores das Matrizes de Referência das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa foram suprimidos nas avaliações internas do ensino médio da escola; que os instrumentos avaliativos eram invariáveis; que os docentes praticam a seleção de conteúdo a ser ensinado, além de apresentarem dificuldades com o domínio de elementos das habilidades; que a equipe pedagógica encontra-se limitada e ineficaz quanto ao acompanhamento e monitoramento do planejamento docente; e que demonstra insegurança acerca da compreensão da funcionalidade e aplicabilidade dos resultados do ProEB.

As causas levantadas estão relacionadas aos eixos de análise quando apontaram em direção ao desempenho discente como centralidade dos problemas detectados durante a realização da pesquisa. A avaliação da aprendizagem foi identificada como prática tradicional de promoção dos educandos pelos professores, em que as notas escolares foram ajustadas para aprovar, gerando o contrassenso de que houve aprovação sem aprendizagem.

Assim, a oferta de oportunidades de aprendizagem foi negligenciada quando a observação evidenciou instrumentos avaliativos idênticos aplicados durante os anos letivos analisados. Outrossim, a matriz de referência das disciplinas avaliadas no ProEB e o currículo do ensino médio foram negligenciados e suprimidos nas avaliações internas. Importa ressaltar, também, que a gestão pedagógica dos resultados do ProEB é ineficiente e retratou o

desconhecimento da equipe pedagógica acerca da funcionalidade e da aplicabilidade dos resultados das avaliações externas.

As ações propostas no PAE visaram auxiliar a instituição na orientação de práticas educativas adequadas pelos professores e no treinamento da equipe pedagógica para estabelecer vínculos efetivos com o monitoramento e o acompanhamento assertivo do planejamento de ensino do corpo docente, bem como no exercício da compreensão da função e aplicação adequada dos dados obtidos em resultados do ProEB.

A pesquisa também revelou as causas da diferença entre os resultados das avaliações externas e internas, em que os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins foram protagonistas da negligência e da falha de um processo pedagógico que prejudicou a aprendizagem plena desse público, embora essa reflexão possa ser retomada em frentes de estudo que contemplem as práticas educativas e tratem-nas de modo aprofundado.

Em suma, é seguro defender a importância das avaliações externas a partir da argumentação de Lück (2009), quando declara que a comparação é um elemento fundamental para que a escola tenha a medida confiável de que esteja crescendo e ofertando a aprendizagem aos alunos. Nesse contexto, a comparação e a articulação entre as avaliações internas e externas do ProEB subsidia a reformulação do projeto pedagógico da escola e, assim, o trabalho desta dissertação foi embasado nas comparações e análises de avaliações que apresentaram prováveis problemas no processo pedagógico da escola e que, possivelmente, desencadearam a supressão da aprendizagem plena aos estudantes, mas que foram determinantes para a criação de ações que visam solucionar e aperfeiçoar os percalços pedagógicos apontados na pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.L. **Localizador de mapas da cidade de Arinos em Minas Gerais**. [S. l.]. 28 ago. 2006. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MinasGerais_Municip_Arinos.svg#filehistory. Acesso em: 12 out. 2019.
- ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a05v5715.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. E. **O que muda com a Reforma do Ensino Médio - Conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas**. Brasília, DF: IPEA, 2017. 15 p. (Nota Técnica nº 41). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8033/1/NT_O%20que%20muda_2017.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. [Brasília: Senado Federal], 27 set. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- BOSI, A. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Revogado]. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. [Revogada]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://www.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44099663. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315. Acesso em: 12 nov. 2018.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). **A**

Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, v. 1, p. 359-364.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CASTRO, M. H. G. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação: Padrões de desempenho**. [Juiz de Fora: CAEd/UFJF], 2019a. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/padroes-de-desempenho/>. Acesso em: 18 maio 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Resultados**. [Juiz de Fora: CAEd/UFJF], 2019b. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 18 maio 2019.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014, p. 1-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIGIAGI, F. (org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

HAWTHORNE, J. G. A Medida Provisória n. 746/2016 e o real motivo de se reformar o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 1, n. 2, maio/ago. 2017, p. 20-24. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/17/49>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**: Arinos. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/arinos/panorama>. Acesso em: 18 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Básica**: Ideb. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 12 nov. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Percursos Formativos de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**. Instituto Unibanco: São Paulo, 2019. 148 p.

KORETZ, D. Measuring up: what educational testing really tells us. **Educational Horizons**, Flórida, Estados Unidos da América, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275648128_Measuring_Up_What_Educational_Testing_Really_Tells_Us_by_Daniel_Koretz_Harvard_University_Press_2008_book_review. Acesso em: 08 mar. 2020.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. **HOLOS**, v. 3, 2017. p. 164-175. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554848017.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, set./dez. 2016, p. 61-75. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801&path%5B%5D=3429>. Acesso em: 12 out. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE, 27 jun. 2019d. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/12404-resolucao-470>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Assembleia Legislativa: Belo Horizonte, 2013b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=46125&ano=2013&tipo=DEC>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - UGEPREVI - do Regime Próprio de Previdência dos

Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - CEPREV -, Altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Assembleia legislativa: Belo Horizonte, 2007d. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=100&ano=2007&tipo=LCP>. Acesso em: 2 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum** – Proposta Curricular: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental e Médio, 2007c. 160 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum** – Proposta Curricular: Matemática. Ensino Fundamental e Médio, 2007b. 80 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Minas Gerais: SEE, Belo Horizonte, 2007a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lista de Escolas Estaduais - SRE Unai**. [Belo Horizonte: SEE], 29 maio 2019b. Disponível em: <https://sreunai.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 3 jun. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais: SEE, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.055, de 17 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre o registro e a atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e a normatização do Diário Escolar Digital (DED) nas unidades das Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Minas Gerais: SEE, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4055-18-r.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Simave: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Revista do Sistema de Avaliação**, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2013a. 114 p. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Monitoramento da Aprendizagem**. [Belo Horizonte: SEE], 2019c. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Monitoramento da Aprendizagem**. [Belo Horizonte: SEE], 2020. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 3 maio 2020.

MINAS GERAIS. **Transforma Minas** – Programa de Gestão de Pessoas por Mérito e Competência. Belo Horizonte, 2019a. Disponível em:

<https://www.mg.gov.br/conteudo/transforma-minas/sobre-o-programa>. Acesso em: 18 nov. 2019.

OLIVEIRA, L. R. **Estudo do processo de avaliação interna** - ferramenta de tomada de decisão, de autocontrole, de autoconhecimento e de melhoria na gestão das Universidades e Institutos Federais. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3563/1/Lucilene%20Rebolcas%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PONTES, L. A. F. **Ideb alternativo do Ensino Médio da Escola Estadual Carmosina Durães Martins**. [Juiz de Fora: UFJF], 2020.

SILVA, P. B. C. *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, abr./jun. 2016. p. 445-476. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0445.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.