

**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**

Mariani Luzia da Silva Soares

**Apropriação de dados e resultados de avaliações externas em uma escola de  
ensino fundamental da Rede Municipal de Ubá-MG**

Juiz de Fora

2025

Mariani Luzia da Silva Soares

**Apropriação de dados e resultados de avaliações externas em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ubá-MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira

Juiz de Fora

2025

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

Soares, Mariani Luzia da Silva .

Apropriação de dados e resultados de avaliações externas em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ubá-MG / Mariani Luzia da Silva Soares. – 2025.  
206 f.

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

1. Avaliações externas. 2. Apropriação de dados. 3. Intervenções Pedagógicas. I. Vieira, Marcel de Toledo , orient. II. Título.

**Mariani Luzia da Silva Soares**

**Apropriação de dados e resultados de avaliações externas em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ubá-MG**

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:  
Educação

Aprovada em 21 de março de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Marcel de Toledo Vieira** - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Edna Silva Faria**  
Universidade Federal de Goiás

**Prof.(a) Dr.(a) Vitor Fonseca Figueiredo**  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Juiz de Fora, 06/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marcel de Toledo Vieira, Professor(a)**, em 25/03/2025, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edna Silva Faria, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vítor Fonseca Figueiredo, Usuário Externo**, em 16/04/2025, às 07:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2277228** e o código CRC **1C28B955**.

Dedico esta dissertação à minha mãe e ao meu pai, por serem meu porto seguro, por todo o amor, paciência e ensinamentos que me trouxeram até aqui. E a mim mesma, por não ter desistido quando os desafios pareciam maiores do que eu podia enfrentar.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu mais profundo agradecimento. Sem Ele, nada seria possível. Nos momentos de maior desafio, encontrei sustentação, direcionamento e esperança para seguir em frente, tornando esta conquista uma realidade.

Aos meus pais, Rosangela e Nilson, minha eterna gratidão. Vocês foram meu porto seguro, meus maiores incentivadores e o alicerce sobre o qual construí essa trajetória. Obrigada por todo o apoio incondicional, pelo carinho infinito, pelo amor sem medidas e pela paciência incansável. Nos momentos em que pensei em desistir, foram vocês que me lembraram do meu propósito e me deram forças para continuar. Este título é, antes de tudo, um reflexo do amor, da dedicação e dos valores que me ensinaram.

Às minhas amigas Jaqueline, Sabrina, Valdirene e Yara, por serem verdadeiras companheiras de jornada. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada desabafo acolhido, por compartilharem as angústias, as incertezas e, acima de tudo, por nunca me deixarem sentir sozinha nessa caminhada.

À Prefeitura Municipal de Ubá, minha gratidão pela concessão do mestrado e pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, meu respeito e reconhecimento. Em especial, ao Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira e à Priscila Campos Cunha, pela paciência, pela orientação cuidadosa, pela disponibilidade incansável e pelo olhar atento a cada etapa deste trabalho. Sua dedicação e generosidade foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À escola municipal em que realizei a pesquisa, que me acolheu e permitiu que minha pesquisa se concretizasse, minha imensa gratidão. Aos gestores, supervisores e colegas de trabalho, obrigada pela participação na pesquisa, pela compreensão nos momentos de dificuldade e pelo apoio quando eu precisei.

Concluir este mestrado foi uma jornada desafiadora, mas repleta de aprendizado e crescimento. Mais do que um título, essa conquista simboliza perseverança, transformação e novas possibilidades. Que este seja apenas o começo de um caminho de ainda mais conhecimento e realizações.

"A verdadeira sabedoria vem de Deus,  
que ilumina as mentes daqueles que  
buscam o conhecimento com humildade".

Santa Catarina de Alexandria

## RESUMO

Esta dissertação é desenvolvida como parte do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa propõe-se a investigar a apropriação de dados e resultados de avaliações externas em uma escola pertencente à rede municipal de educação de Ubá (MG), buscando responder à seguinte questão “como a equipe gestora e pedagógica de uma escola municipal de Ubá, que atende ao ensino fundamental I, pode se apropriar dos dados obtidos nas avaliações externas?”. Para tanto, tem-se como objetivo principal analisar como a equipe gestora e pedagógica dessa escola pode se apropriar dos dados e resultados obtidos nas avaliações externas, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa, envolvendo o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, a qual tem como instrumentos as entrevistas semiestruturadas e os questionários. O referencial teórico deste estudo abrange os conceitos de Avaliação e Apropriação de Resultados, conforme discutido por Luckesi (2011a; 2011b), Machado (2012) e Machado e Alavarse (2014). Esses autores exploram o ato de avaliar e examinar, bem como suas influências no processo educativo, enfatizando os princípios para uma apropriação adequada dos resultados. Além disso, são consideradas as contribuições de outros autores que enriquecem a fundamentação teórica, permitindo uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas e auxiliando na formulação de ações para melhorar a apropriação dos resultados na instituição. Os resultados encontrados demonstram que a apropriação de dados e resultados na escola pesquisada acontece de maneira insuficiente devido aos desafios enfrentados, como a falta de formação/capacitação para análise de dados; a falta de orientações sobre avaliações externas para os professores; a necessidade do planejamento de intervenções a longo prazo; a carência de “padronização” de ações disseminadas pelos supervisores e o foco exclusivo de intervenções apenas no 5º ano. A proposição do Plano de Ação Educacional (PAE) possibilita ações com vista a otimizar o uso dos dados das avaliações externas em intervenções pedagógicas, promovendo uma gestão educacional mais integrada, por meio de formações, reuniões periódicas, reforço escolar, uso de jogos e criação de um banco de intervenções, visando às melhorias no ensino-aprendizagem e à economia de tempo para os docentes.

**Palavras-chave:** Avaliações externas. Apropriação de dados. Intervenções Pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation is developed as part of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP), linked to the Center for Public Policies and Education Assessment at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The research aims to investigate the appropriation of data and results from external assessments in a school belonging to the municipal education network of Ubá (MG), seeking to answer the following question: "How can the management and pedagogical team of a municipal school in Ubá, which serves Elementary School I, appropriate the data obtained from external assessments?" Therefore, the main objective is to analyze how the management and pedagogical team of this school can appropriate the data and results obtained from external assessments to improve the quality of the education provided. Thus, the specific objectives include: I) describing how the actions and practices of data appropriation are carried out, considering the school reality, the records made throughout the research, as well as the results of external assessments; II) discussing, based on the theoretical framework, external assessments and the Brazilian national assessment policy in order to understand them as instruments for improving the educational process; III) analyzing how the data reach the school, how they are studied, conveyed to the pedagogical team, and discussed to plan interventions; and finally, IV) proposing an Educational Action Plan aimed at enhancing the appropriation of data and results from external assessments carried out by the school, intervening in the way data are analyzed, discussed, and understood. To achieve the research objectives, qualitative research methodology will be used, involving a bibliographic survey and field research, with semi-structured interviews and questionnaires as data collection instruments. The theoretical framework of this study encompasses the concepts of Assessment and Appropriation of Results, as discussed by Luckesi (2011a; 2011b), Machado (2012), and Machado and Alavarse (2014). These authors explore the act of assessing and examining, as well as its influences on the educational process, emphasizing the principles for an appropriate appropriation of results. Additionally, contributions from other authors are considered to enrich the theoretical foundation, allowing a deeper understanding of the challenges faced and assisting in the formulation of actions to improve the appropriation of results within the institution. The findings indicate that the appropriation of data and results in the studied school occurs insufficiently due to challenges such as the lack of training/capacity-building for data analysis, the absence of guidance on external assessments for teachers, the need for long-term intervention planning, the lack of standardization of actions disseminated by supervisors, and the exclusive focus on interventions for the 5th grade. The proposal of the Educational Action Plan enabled actions aimed at optimizing the use of external assessment data in pedagogical interventions, promoting a more integrated educational management through training, periodic meetings, remedial classes, the use of games, and the creation of an intervention database, aiming to improve teaching and learning while saving teachers' time.

**Keywords:** External assessments. Data appropriation. Pedagogical interventions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução dos resultados do Ideb.....	67
Quadro 1 – Intervenção nas habilidades com menores taxas de acertos - Língua Portuguesa 2º ano - 1º Avaliação Formativa 2022 .....	70
Quadro 2 - Visão dos professores sobre as avaliações externas.....	114
Gráfico 2 – Influência das avaliações externas na gestão curricular .....	118
Gráfico 3 - Influência das avaliações externas na gestão do currículo.....	119
Gráfico 4 - Papel da avaliação e influência na prática pedagógica .....	126
Gráfico 5 - Fidelidade dos resultados das avaliações externas com o desempenho do aluno .....	129
Gráfico 6 - Grau de preparo dos professores .....	131
Gráfico 7 - Frequência de capacitações para professores .....	134
Quadro 3 - Dificuldades na interpretação de dados (Gestores e Supervisores) .....	136
Gráfico 8 - Principais dificuldades para interpretação de dados .....	137
Gráfico 9 - Forma de acesso aos dados das avaliações externas .....	140
Gráfico 10 - Autonomia na utilização dos dados no planejamento .....	143
Gráfico 11 - Avaliação do suporte à apropriação .....	144
Gráfico 12 - Recursos necessários para melhorar a apropriação dos dados..	146
Gráfico 13 - Desafios nas intervenções pedagógicas.....	148
Gráfico 14 - Intervenções pedagógicas utilizadas .....	150
Gráfico 15 - Simulados e melhorias nas avaliações externas.....	157
Gráfico 16 - Impacto no aprendizado dos alunos.....	162
Quadro 4 - Principais desafios encontrados na escola pesquisada para melhoria da apropriação de dados de avaliações externas .....	165
Quadro 5 - Síntese do Plano de Ação por meio da ferramenta 5W2H .....	168

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de educação de Ubá (MG) (2023)</b> .....	41
<b>Tabela 2 - Quantitativo de escolas e etapas atendidas pela rede municipal de educação de Ubá (MG)</b> .....	42
<b>Tabela 3 - Quantitativo de alunos e turmas na sede escolar (2023) - Turno matutino</b> .....	55
<b>Tabela 4 - Quantitativo de alunos e turmas na sede escolar (2023) - Turno vespertino</b> .....	56
<b>Tabela 5 - Quantitativo de turmas e alunos (2023) - Turmas vinculadas</b> .....	57
<b>Tabela 6 - Quadro de servidores (2023)</b> .....	58
<b>Tabela 7 - Resultados do Proalfa - Língua Portuguesa</b> .....	62
<b>Tabela 8 - Resultados do Proalfa - Matemática</b> .....	63
<b>Tabela 9 – Resultados Proeb (5º ano) - Língua Portuguesa</b> .....	65
<b>Tabela 10 – Resultados Proeb (5º ano) - Matemática</b> .....	66
<b>Tabela 11 - Quantitativo de professores que receberam os questionários</b> .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ana	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nead	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
Paae	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
Pibex	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Teoria Clássica dos Testes

TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>APROPRIAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: COMO ACONTECE NA ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA, EM UBÁ (MG)</b> .....	<b>20</b>
2.1	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO NACIONAL .....	21
2.2	AVALIAÇÕES EXTERNAS DA REDE ESTADUAL MINEIRA DE EDUCAÇÃO ...	34
2.3	A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ (MG).....	40
2.4	AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ (MG) .....	46
2.5	A ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA .....	53
2.6	APROPRIAÇÃO DE DADOS NA ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA .....	59
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>81</b>
3.1	AVALIAR OU EXAMINAR? REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	83
3.2	A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	92
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	99
3.4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	106
3.4.1	Importância das avaliações externas .....	110
3.4.2	Compreensão e interpretação dos dados .....	130
3.4.3	Ações orientadas pela SME em 2023.....	154
3.4.4	Síntese da análise e apontamentos para o PAE .....	164
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A MELHORIA DA APROPRIAÇÃO DE DADOS NA ESCOLA PESQUISADA</b> .....	<b>167</b>
4.1	PREPARAR.....	173
4.2	INVESTIGAR.....	175
4.3	AGIR.....	179
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>189</b>

<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES E SUPERVISORES .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>198</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a apropriação de dados e resultados obtidos nas avaliações externas da Escola Municipal Acolhida<sup>1</sup>, localizada na cidade de Ubá, Minas Gerais. O interesse por investigar temas ligados a avaliações externas me acompanha desde a graduação em Pedagogia, iniciada em 2016, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Decidi cursar Pedagogia porque, desde criança, falava em me tornar professora e, embora morasse em São Paulo (SP) com meus pais, optei por estudar em Viçosa devido à proximidade com meus familiares, como tios e avós, e aos planos futuros dos meus pais de se mudarem para Minas Gerais nos anos seguintes ao meu ingresso na faculdade.

Durante minha graduação, participei de diversos projetos, como: Monitoria de Inclusão Digital para adultos e idosos no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Nead); Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (Pibex), o qual era desenvolvido na Ludoteca-UFV, um espaço destinado a promover a ludicidade e o brincar para as crianças. Meu projeto no Pibex era voltado para a formação continuada de professores; além dos estágios curriculares obrigatórios e cursos de Línguas, como Inglês e Libras, todos desenvolvidos no Campus da UFV. Assim, concluí meu curso em dezembro de 2019, com colação de grau em janeiro de 2020.

Assim que me formei, continuei em Viçosa, pois minha expectativa era seguir carreira profissional na cidade, uma vez que ela é bem próxima à cidade em que meus familiares residem, Presidente Bernardes. Em fevereiro, comecei a trabalhar em uma creche filantrópica do município, porém, devido à pandemia de COVID-19, as atividades escolares da creche foram interrompidas, e os funcionários desligados, retornando somente no segundo semestre de 2021, ano no qual fui readmitida pela instituição.

Ao final de 2021, houve o concurso público para provimento de cargos no município de Ubá (MG), o qual realizei e fui nomeada, iniciando meu trabalho na

---

<sup>1</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição e garantir o sigilo das informações, conforme as diretrizes éticas da pesquisa.

cidade, ainda como contratada, no início de 2022, e como servidora do quadro efetivo em junho de 2022.

Diante disso, vi-me em um novo cenário, pois tanto em Viçosa quanto nos primeiros meses de contrato em Ubá, atuei como professora da educação infantil. Ao ser nomeada, assumi uma turma de 5º ano do ensino fundamental, tendo que lidar com um modo de trabalho diferente do que estava acostumada e em uma cidade que ainda não conhecia muito bem.

Somando-se a isso, minha primeira experiência profissional como regente no ensino fundamental I se deu na escola onde esta pesquisa ocorre, em uma turma de 5º ano, que assumi em junho de 2022. Quando cheguei à escola, havia uma grande preocupação em “preparar” os alunos para a realização das avaliações externas, pois a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) havia caído em relação aos últimos anos, e a gestão escolar buscava a recuperação de seu desempenho. Somado a isso, as inseguranças de uma professora jovem, formada há pouco tempo, designada para uma turma tachada como “difícil” pelos demais colegas e recém-chegada na cidade geraram o medo de não conseguir realizar um trabalho adequado, que rendesse resultados positivos. Já surgia nesse momento o medo da avaliação dos demais, a avaliação como forma de verificação e exame, a qual poderia gerar resultados insatisfatórios, não dos alunos, mas em relação ao meu lecionar.

Esta pesquisa justifica-se pela relevância das avaliações externas para o cotidiano e a dinâmica escolar, podendo tornar-se foco da preocupação de gestores durante diversos momentos do ano letivo, uma vez que há a cobrança de melhorias contínuas por parte da Secretaria Municipal de Educação, além dos anseios da escola em alcançar bons resultados. Além disso, os resultados obtidos por meio das avaliações externas contribuem para análises a respeito do que pode ser melhorado na prática educativa e do que deve ser mais bem desenvolvido na escola. Os resultados ainda auxiliam compreender pontos fortes e fracos que podem ser trabalhados a fim de alcançar melhorias, isto é, funcionam como norteadores/auxiliares na forma de perceber e atuar na realidade escolar, desde que seja feita uma análise atenta desses dados e que se tracem estratégias de intervenção realmente efetivas. Nesse sentido, interferem diretamente na prática pedagógica e na rotina escolar.

No entanto, notei que, embora houvesse algumas medidas de apropriação e uso dos dados, a forma como as intervenções eram feitas não surtia o efeito esperado no desempenho dos alunos. Partindo disso, julguei necessário pautar o desenvolvimento da pesquisa nessa temática, uma vez que há motivação pessoal para sua realização, além de se converter em um estudo de caso que trará possíveis retornos positivos à escola.

Esta pesquisa é norteada, especificamente, pela seguinte questão: *“Como a equipe gestora e pedagógica de uma escola municipal de Ubá, que atende ao ensino fundamental I, pode se apropriar dos dados obtidos nas avaliações externas?”* Para responder à questão, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar como a equipe gestora e pedagógica de uma escola municipal de Ubá pode se apropriar dos dados e resultados obtidos nas avaliações externas, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada. Como desdobramentos do objetivo geral, os objetivos específicos são apresentados a seguir. O primeiro deles é descrever como são realizadas as ações e práticas de apropriação de dados, considerando a realidade escolar, os registros realizados ao longo da pesquisa, bem como os resultados das avaliações externas. O segundo objetivo consiste em discutir, com base no referencial teórico, as avaliações externas e a política nacional de avaliação brasileira, a fim de compreendê-las como instrumentos para a melhoria do processo educativo. O terceiro objetivo é analisar de que maneira os dados chegam até a escola, como são estudados, repassados para a equipe pedagógica e discutidos a fim de planejar as intervenções. Por fim, o quarto objetivo é propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise aprimorar a apropriação de dados e resultados das avaliações externas realizadas pela escola, intervindo na forma de análise, discussão e compreensão dos dados.

Analisando a dinâmica escolar, surgiu o interesse pela pesquisa, uma vez que foi possível perceber que havia inconsistências quanto à apropriação de dados e resultados das avaliações externas, e, mesmo que uma das maiores preocupações dos gestores e da equipe pedagógica da escola fossem os resultados obtidos nas avaliações, as ações tomadas não eram fundamentadas. Além disso, foi possível perceber que, tanto na rede quanto na referida escola, há a intenção de analisar, utilizar e se apropriar dos dados e resultados provenientes das avaliações externas.

No entanto, faltam registros e estruturação das formas de utilizar esses dados de maneira mais efetiva.

Partindo disso, a pesquisa é composta por quatro capítulos, sendo o capítulo dois, intitulado “Apropriação de dados e resultados de avaliações externas: como acontece na Escola Municipal Acolhida, em Ubá (MG)”. Dividido em seis seções, esse capítulo começa com uma contextualização das avaliações externas no âmbito nacional e estadual, bem como as políticas e normativas que as instituem. Em seguida, aborda a Secretaria Municipal de Ubá e, posteriormente, há uma caracterização e um descrição da escola pesquisada.

Já o terceiro capítulo, “Avaliações externas: concepções teóricas, apropriação de resultados e procedimentos metodológicos da pesquisa”, está dividido em quatro seções. O objetivo desse capítulo é apresentar a fundamentação teórica a respeito das avaliações externas e da referente apropriação de dados, realizando uma reflexão crítica sobre elas, buscando compreender a forma como são vistas e as noções que as orientam.

Para o desenvolvimento da seção destinada à fundamentação teórica, são utilizados os conceitos de avaliação defendidos por Luckesi (2011a; 2011b), Machado (2012) e Machado e Alavarse (2014), buscando discorrer sobre o ato de avaliar e examinar, e suas influências no ato educativo, além de destacar os conceitos referentes à forma correta de apropriação de dados, relacionando-os às lacunas identificadas na escola pesquisada. Ainda nesse mesmo capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, incluindo o que fundamenta a pesquisa qualitativa e o estudo bibliográfico. Assim, a pesquisa utiliza dois instrumentos principais de coleta de dados: as entrevistas semiestruturadas e os questionários.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por permitirem que os entrevistados, como gestores e supervisores, compartilhassem suas experiências de forma aberta, abordando temas essenciais dentro de um roteiro predefinido. As entrevistas com gestores foram fundamentais para compreender o impacto das avaliações externas na gestão escolar e nas práticas pedagógicas, já que eles têm uma visão ampla da escola e influenciam diretamente a implementação das políticas educacionais. Os supervisores, por sua vez, contribuíram com informações valiosas

sobre as práticas pedagógicas relacionadas à apropriação de dados e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Além das entrevistas, os questionários foram aplicados aos professores para coletar suas opiniões sobre as avaliações externas e as intervenções realizadas. Esses questionários permitiram uma análise quantitativa e qualitativa das percepções dos professores, sendo compostos por questões de múltipla escolha e divididos em quatro eixos: a importância das avaliações externas, a compreensão dos dados, a apropriação desses dados para intervenções pedagógicas e as ações orientadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2023. A aplicação desses questionários, com foco nos professores que estavam na escola desde 2022, foi essencial para entender como eles percebem as ações de apropriação de resultados e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no quarto e último capítulo, são apresentados os elementos que constituem o Plano de Ação Educacional (PAE), o qual visa intervir no cenário pesquisado, tomando como base o referencial teórico e os resultados da pesquisa de campo. O PAE foi desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa e do referencial teórico, visando melhorar a apropriação dos dados e os resultados na escola. As principais lacunas identificadas são a falta de formação para análise de dados, a ausência de orientações sobre avaliações externas, a necessidade de intervenções a longo prazo e o foco exclusivo em intervenções no 5º ano.

Para solucionar essas questões, é proposto o uso do Processo de Melhoria do *Data Wise*, que envolve três etapas: preparar, investigar e agir. Essas etapas ajudam a organizar, a analisar e a tomar decisões baseadas em dados.

Além disso, o modelo 5W2H é adotado para estruturar as ações de forma clara, detalhando o que seria feito, quem seria responsável, como e quando. O PAE propõe ações voltadas à apropriação dos dados das avaliações externas e às intervenções pedagógicas, com foco em um planejamento colaborativo e uma gestão educacional mais integrada.

## **2 APROPRIAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: COMO ACONTECE NA ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA, EM UBÁ (MG)**

Este capítulo aborda os aspectos descritivos e contextuais do caso de gestão, focando em como ocorre a apropriação de dados na escola estudada. Além disso, explora os aspectos históricos e os marcos legais que sustentam o desenvolvimento das avaliações em larga escala no Brasil. Também discute o desenvolvimento dessas avaliações na rede estadual de ensino de Minas Gerais, além de apresentar os aspectos referentes à rede municipal de ensino de Ubá (MG). O capítulo ainda detalha as avaliações realizadas na rede municipal e caracteriza a escola pesquisada, descrevendo as formas de apropriação de dados nessa instituição.

Na primeira seção deste capítulo, é apresentado um panorama da avaliação nacional, remetendo-se ao histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a apresentação das principais modificações que o levaram até sua constituição atual. Também são apresentados os marcos legais que normatizam a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, além de informações sobre as séries que são avaliadas pelo Saeb, sua periodicidade e os conteúdos avaliados.

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar o panorama da avaliação nacional para proporcionar uma compreensão ampla do contexto no qual se inserem as avaliações. Além disso, realizar a contextualização histórica da constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) oferece uma compreensão sobre a evolução das práticas de avaliação ao longo do tempo. Isso permite identificar mudanças significativas, melhorias e desafios enfrentados pelo sistema, colaborando para o entendimento das práticas educacionais atuais.

Além disso, o conhecimento dos marcos legais que normatizam a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica fornece uma base sólida para entender as diretrizes e as regulamentações que orientam as avaliações (Brasil, 2018). Isso é crucial para interpretar os objetivos e a importância atribuída a essas avaliações no contexto educacional, principalmente no que diz respeito à escola analisada.

Já na segunda seção, é discutido o atual Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), seus objetivos, as avaliações que o constituem, o público-alvo e a periodicidade. São apresentados os movimentos que ocorreram antes do Simave e que foram importantes para criar um sistema nacional de avaliação no estado, desde a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) até as primeiras avaliações censitárias ocorridas em Minas Gerais, realizando uma busca histórica desde os anos 1990 até os moldes atuais do Simave.

Compreendê-los é essencial, pois, a partir desse resgate histórico, torna-se possível entender a estrutura avaliativa presente nas escolas mineiras, além de compreender a importância de um sistema de avaliação para promover a melhoria da qualidade da educação, identificar lacunas e direcionar intervenções educacionais eficazes.

A terceira seção deste capítulo destina-se a apresentar a Rede Municipal de Educação de Ubá (MG), trazendo suas características, bem como aspectos relacionados ao seu funcionamento e constituição. Em seguida, na quarta seção, são apresentadas as avaliações realizadas na rede municipal de educação e as ações da rede com os dados dessas avaliações.

As quinta e sexta seções, por sua vez, trazem o detalhamento da escola onde a presente pesquisa foi realizada, aprofundando-se na descrição do caso de gestão, apresentando a caracterização da escola, seu funcionamento e a forma como realiza a apropriação dos dados das avaliações externas.

## 2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO NACIONAL

A política nacional de avaliação em larga escala desempenha um papel crucial no cenário educacional do Brasil, refletindo a busca constante por melhorias na qualidade da educação. Esta seção tem como objetivo fornecer uma contextualização histórica desse importante instrumento, destacando sua evolução ao longo dos anos e seu impacto na educação brasileira. Além disso, é discutida a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, conforme estabelecida pelo Decreto 9.432, de 29 de junho de 2018 (Brasil, 2018), bem como outras legislações e normativas

relacionadas ao tema. Dedicar-se, ainda, a apresentar as diversas avaliações que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A história da avaliação em larga escala no Brasil remete à década de 1990, quando foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica, iniciativa que marcou o início de uma abordagem sistemática para a avaliação do desempenho dos alunos em todo o país. O Saeb, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem como objetivo central medir a qualidade da educação básica no Brasil, identificando desafios e apoiando a formulação de políticas públicas educacionais.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), o Estado já possuía interesse em incorporar a avaliação no planejamento educacional desde a década de 1930, no entanto, apenas no final da década de 1980 é que a avaliação gradualmente se tornou parte integrante das políticas e práticas governamentais voltadas para a educação básica.

A criação de um sistema de avaliação nacional se relaciona diretamente às reformas educacionais que ganharam forças no final da década de 1980 e início da década de 1990, de acordo com Bonamino e Franco (1999), tais reformas se constituíram como um movimento complexo que atingiu toda a América Latina.

Diante disso,

no final da década de 80, ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema nacional de avaliação da educação básica, buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema (Bonamino; Franco, 1999, p. 108).

Ou seja, a preocupação naquele momento não era apenas verificar o quantitativo de alunos presentes no sistema educacional brasileiro, mas averiguar a qualidade do ensino prestado. O que se pretendia era compreender se os alunos estavam conseguindo apreender o conteúdo ensinado. Essa iniciativa não surgiu de forma espontânea do governo brasileiro, mas foi impulsionada por agentes externos ao país. Validando essa ideia, Bonamino e Franco (1999) afirmam que as influências do Banco Mundial foram imperativas para o desenvolvimento do sistema de avaliação brasileiro, bem como para a elaboração de políticas públicas que fomentassem a

melhoria da qualidade educacional. Desde então, medidas têm sido tomadas a fim de desenvolver a qualidade educacional brasileira, utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como provedor de dados.

Quanto a isso, Castro (2009, p. 277) afirma que “até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país”. Os testes ainda eram desenvolvidos sem rigor técnico, não havendo métricas padronizadas para a análise, além de exigirem dos alunos a capacidade de memorização em vez do uso de outras habilidades que permitissem a utilização do conhecimento científico de forma mais eficaz.

Em decorrência disso,

a partir de 1995, iniciou-se o processo de construção das Escalas Comuns de Proficiência, ou definição de métricas, que são interpretadas em termos do que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados do seu desempenho. A utilização das escalas comuns permite a comparação de resultados entre diferentes séries, por disciplina e de ano para ano (Castro, 2009, p. 278).

Assim, a elaboração das Escalas Comuns de Proficiência e a priorização da definição de métricas constituem um marco importante na avaliação do sistema educacional brasileiro, com o propósito de aperfeiçoar o nível de ensino e oferecer uma base objetiva para a tomada de decisões políticas no campo da educação.

Todavia, até que o Saeb atingisse seu modelo atual, foram necessárias diversas modificações ao longo de sua história. Alícia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012) definiram três gerações da avaliação na educação básica, que apresentam as evoluções do Saeb até os moldes atuais.

Na primeira geração por elas descrita, é nítido que se tinha uma preocupação apenas em realizar “diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Nesse contexto, tem-se a finalidade de acompanhar os resultados, sem que haja uma reflexão ou retorno desses resultados para as escolas e seus gestores. Assim, o caráter diagnóstico e de monitoramento prevalece diante do analítico e indutor de políticas públicas ou reflexões.

Já as avaliações de segunda geração,

contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...] tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

Desse modo, as avaliações de segunda geração trazem consigo o caráter analítico, visando um enfoque colaborativo e construtivo na utilização dos resultados de avaliações educacionais – em vez de uma abordagem punitiva –, visando ao aprimoramento do sistema educacional. Isso dialoga com a ideia de que a educação deve ser um esforço coletivo para o benefício de todos os envolvidos.

Por fim, na terceira geração de avaliações, nota-se que essas “referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Portanto, tais avaliações visam responsabilizar os agentes educacionais pelos resultados, não só pelas consequências, mas por promover ações de recuperação e melhorias dos mesmos, ou, também, premiando os que alcançam melhores resultados ou atingem as metas estabelecidas. Contudo, ainda segundo as autoras, é necessário ter cautela ao se tratar da responsabilização dos professores e gestores quanto às avaliações, pois essa visão pode ocasionar o estreitamento do currículo – ponto que será discutido nas seções posteriores.

Em suma, a análise das três gerações de avaliações é de grande valia para o entendimento da evolução do Saeb, uma vez que isso nos possibilita a compreensão de como o Estado implementou ações para monitorar a qualidade do ensino e, simultaneamente, buscou estratégias para promover melhorias. Essa abordagem foi realizada com base na descentralização das responsabilidades estatais, transferindo-as para as escolas, ao mesmo tempo que essas passaram a ter seus índices monitorados e analisados, com vistas à melhoria dos resultados.

Paralelamente à evolução das gerações de avaliações, o Saeb foi se modificando, tanto em relação aos testes, ao público-alvo, aos conteúdos trabalhados

e às avaliações, que passaram a constituí-lo, quanto à forma de apresentação dos dados e o que se produzia a partir deles.

O Saeb foi realizado de forma amostral nas suas duas primeiras edições, em 1990 e 1993. Isso é, um determinado número de escolas públicas foi selecionado para sua realização. Nessas edições participaram os alunos das 1ª e 3ª séries do então 1º grau, realizando provas de Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos da 5ª e 7ª séries do 1º grau, que além de Língua Portuguesa e Matemática também realizaram testes de Ciências. De acordo com documento elaborado pelo Inep sistematizando a evolução do Saeb entre 1990 e 2009, “os conteúdos usados para elaborar as questões dos testes foram definidos com base nos currículos adotados pelos sistemas de ensino que participavam da avaliação” (Brasil, 2023, p. [5]), não havia, portanto, uma matriz que padronizava as habilidades avaliadas.

Em 1997, houve a inclusão do ensino médio e de algumas escolas da rede particular de ensino na avaliação da amostra do Saeb. Os resultados, antes calculados pelo somatório de acertos dos alunos, ou a chamada Teoria Clássica dos Testes (TCT), passaram a ser calculados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>2</sup>. Além disso, como exposto por Bonamino e Franco (1999), os testes passaram a ser realizados somente pelas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e pela 3ª série do ensino médio. Para o ensino fundamental, foram avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, ao passo que, para o ensino médio, foram avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia.

Ainda segundo o documento anteriormente citado, em 1999, os testes passaram por nova reformulação, havendo uma diminuição no quantitativo de descritores avaliados, porém houve a inclusão dos conteúdos de história e geografia

---

<sup>2</sup> A Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) são abordagens distintas para a análise de testes educacionais. A TCT baseia-se na suposição de que a pontuação observada de um indivíduo resulta da soma de sua habilidade verdadeira e de um erro aleatório, tratando todos os itens com o mesmo peso e considerando a pontuação total como indicador da proficiência. Já a TRI, utilizada em avaliações em larga escala como o Saeb, considera as características de cada item (dificuldade, discriminação e acerto ao acaso) e modela a probabilidade de um estudante acertar um item com base em seu nível de habilidade, oferecendo maior precisão e comparabilidade entre aplicações (Pasquali, 2009).

nas avaliações do ensino médio, mantendo-se também os conteúdos avaliados em 1997 (Brasil, 2023).

Uma próxima modificação só ocorreria em 2001, quando as matrizes de referência sofreram alterações ao terem seus conteúdos aglutinados, diminuindo o número de descritores em Língua Portuguesa e em Matemática. Além disso, houve a exclusão dos conteúdos diversificados dos testes, mantendo-se apenas Língua Portuguesa para todas as etapas avaliadas. Nesse ano, a realização das provas continuou nas séries conclusivas de cada ciclo, ou seja, as 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e a 3<sup>a</sup> série do ensino médio.

Ademais, desde a implantação do Saeb, foram aplicados questionários contextuais que, inicialmente, buscavam compreender mais profundamente pontos relacionados à universalização do ensino e à valorização do magistério. Nas edições posteriores, os aspectos mencionados foram mantidos, além de acrescentarem questões voltadas para a gestão escolar e aspectos relacionado à formação dos professores.

Já em edições posteriores, foram incluídos “no escopo dos instrumentos contextuais, questionários sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos” (Bonamino; Franco, 1999, p. 114), em decorrência dos avanços trazidos pelas pesquisas que enfatizavam que aspectos extraescolares também influenciavam no rendimento escolar.

Assim, os resultados do Saeb não só apresentavam dados referentes ao aprendizado, mas também aos dados a respeito do contexto geral em que os alunos se encontravam, relacionando aspectos intra e extraescolares que influenciam diretamente o rendimento escolar. Como defendido por Bonamino e Franco (1999, p. 115),

também parece ter havido pouco diálogo entre o SAEB e as conclusões das pesquisas internacionais desse período, já que são recorrentes na ideia de que as desigualdades no desempenho dos alunos estão mais fortemente correlacionadas com suas diferentes origens sociais e familiares do que com as diferenças pedagógicas e infra-estruturais [sic] existentes entre as escolas.

Isso ampliou a abrangência dos dados do Saeb, fornecendo uma visão mais completa do ambiente no qual os alunos estão inseridos e dos fatores que afetam

diretamente o desempenho escolar. Esses dados, que abrangem aspectos intra e extraescolares, não apenas informam sobre o aprendizado, mas também sobre o contexto geral dos alunos. Esse entendimento destaca a importância de considerar não apenas as diferenças pedagógicas e infraestruturais entre as escolas, mas também as origens sociais e familiares dos alunos ao adotar medidas para aprimorar o ensino.

Segundo Castro (2009), o Saeb passou a ser realizado a cada dois anos, utilizando os mesmos padrões e a escala de proficiência desde 1995. Em 2005, o Saeb foi oficialmente instituído pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, a qual define que, entre outros objetivos, o Saeb tinha como finalidade “contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados” (Brasil, 2005, p. 17). Nesse sentido, além de verificar a qualidade, outro propósito do Saeb é firmar a cultura avaliativa e o uso de seus dados para melhorias.

Tal portaria ainda definiu a obrigatoriedade da participação das escolas públicas e privadas no Saeb, com regras específicas para cada caso. Essa portaria foi importante para o sistema educacional brasileiro, pois forneceu as diretrizes para a realização do Saeb, uma ferramenta fundamental para o acompanhamento e melhoria da qualidade da educação básica no país.

Além do mais, segundo Castro (2009), a partir de 2005, a Prova Brasil passou a utilizar a mesma metodologia do Saeb, se tornando, então, censitária. Tal realização permite averiguar a aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Então,

a fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, foi implementada, a partir de 2005, a Prova Brasil. [...] Com vistas a induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino (Bonamino; Sousa, 2012, p. 378).

Desse modo, a Prova Brasil – de ocorrência bienal – passou a integrar o Saeb, tendo como objetivo principal fornecer dados que possibilitassem a formulação de políticas públicas e o direcionamento de recursos, a fim de alcançar as metas propostas, tendo como base a verificação da qualidade do ensino oferecido.

Corroborando com essa ideia, Castro (2009) afirma que a finalidade da Prova Brasil era fornecer uma análise detalhada do desempenho das escolas públicas. Sendo essa censitária, ela avaliava todos os alunos – das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental – da rede pública urbana de ensino, em Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 2007, a Prova Brasil passou a compor a base de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual afirma em seu 3º artigo que

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2007, recurso *online*).

Desse modo, o Ideb passou a considerar os resultados da Prova Brasil e os dados do Censo Escolar para a constituição de seus resultados. De forma mais detalhada, com base no Ideb, é possível identificar dois índices importantes para verificar a qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho dos alunos, uma vez que esse índice é o produto desses dois indicadores e, portanto, resulta na nota do Ideb. Assim, seu cálculo é feito considerando a média das notas de Língua Portuguesa e Matemática de cada instituição de ensino, multiplicada pela taxa de aprovação, resultando assim, na nota do Ideb (Inep, 2021)

Além disso, o Ideb é a principal métrica utilizada pelo Governo Federal para estabelecer metas educacionais a serem atingidas por instituições de ensino, tanto estaduais quanto municipais. O principal foco desse sistema de metas é incentivar um comprometimento mais intenso por parte das redes de ensino e escolas, com o intuito de aperfeiçoar os resultados e o desempenho na área da educação.

O Ideb se constituiu como um importante indicador, não só pela facilidade de interpretação, uma vez que sua média varia de 0 (zero) a 10 (dez), mas também por apresentar dados personalizados para cada estado, município e escola. Além disso, a combinação entre fluxo e rendimento, como defende Castro (2009), permite que as ações de melhoria sejam orientadas apenas para uma de suas vertentes, evitando a reprovação sistemática ou aprovação em massa sem padrão adequado de

aprendizagem. Ele garante que aprovação e qualidade do ensino andem juntas, defendendo que o ensino na idade adequada aconteça sem prejuízos.

Prosseguindo com as mudanças ocorridas no Saeb, em 2013 com a alteração das nomenclaturas dos anos escolares do ensino fundamental, que antes eram nomeadas como séries, indo de 1ª a 8ª série, e passaram a ser nomeadas como 1º ao 9º ano - devido à inclusão de mais um ano de curso nessa etapa de ensino -, o Saeb também alterou as nomenclaturas das séries avaliadas. Nesse sentido, passando a avaliar os 5º e 9º anos do ensino fundamental, à época.

Data de 2013, ainda, a exclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), e todas elas passam a ter seus públicos atendidos pelo Saeb. Desse modo, o 2º ano do ensino fundamental passa a integrar o público-alvo do Saeb.

Em 2017, novas alterações ocorreram, e a avaliação do Saeb se tornou censitária para a 3ª série do ensino médio, sendo possível a realização da avaliação de forma amostral para escolas particulares. Consequentemente, as escolas particulares também passaram a ter dados no Ideb.

Outras alterações fundamentais no Saeb são firmadas a partir da Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, que define em seu 8º artigo que a avaliação do Saeb acontecerá de forma anual e censitária, buscando mensurar o domínio das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os componentes curriculares avaliados (Brasil, 2020).

Assim, desde 2020 o Saeb ocorre de forma censitária e tem sua matriz de referência de acordo com a BNCC. Além disso, no 10º artigo da mesma portaria, é apresentado o público-alvo da avaliação, que é constituído pelos alunos dos anos avaliados das escolas públicas e privadas das zonas rurais e urbanas (Brasil, 2020). Logo, o Saeb passa a ser realizado em todas as escolas públicas e privadas de localidades diversas, o que permite um panorama geral e detalhado da realidade educacional brasileira.

Além disso, a partir da Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, o Saeb é renomeado e passa a ser chamado de Novo Saeb devido a novos parâmetros e diretrizes estabelecidos para sua implementação. Dentre esses parâmetros, pode-se

destacar que ajustes foram feitos para que ele se adequasse à BNCC, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), à Política Nacional de Alfabetização e ao Novo Ensino Médio (Inep, 2021).

Outras mudanças também ocorreram no âmbito da realização das provas, em que a prova passa a ocorrer anualmente para todos os anos escolares, abrangendo até mesmo a educação infantil, porém sem testes cognitivos para tal etapa, além de incluir conteúdo das quatro áreas do conhecimento. Nesse quesito, os questionários contextuais respondidos por professores e gestores educacionais também sofrem mudanças e gradualmente passam a ser respondidos de forma eletrônica.

Diante disso, é notável que a evolução do Saeb contribuiu para a melhoria da qualidade da educação, provendo dados essenciais para a formulação de políticas públicas que possibilitem atingir a qualidade de educação desejada.

Ademais, a consolidação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica – regulamentada pelo Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 – foi um passo importante para o Brasil, pois proporcionou um panorama abrangente da educação no país, identificando áreas de deficiência e promovendo a responsabilização das instituições educacionais. Além disso, incentivou estados e municípios a desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação, complementando as avaliações nacionais com iniciativas regionais (Brasil, 2018).

O Decreto nº 9.432/2018 foi um marco relevante nesse contexto, pois definiu diretrizes claras para a avaliação da educação básica, garantindo a consistência e a padronização dos processos de avaliação em todo o país. Ele também estabeleceu a importância da transparência dos resultados e do uso desses dados para melhorar a qualidade da educação.

Em resumo, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica desempenha um papel essencial na promoção da qualidade da educação no Brasil. Ao longo dos anos, ela sofreu mudanças, consolidou-se e influenciou a criação de sistemas de avaliação regionais. O Decreto nº 9.432/2018 (Brasil, 2018) e outras normativas são instrumentos chave para orientar e aprimorar esse processo contínuo de avaliação, visando sempre à melhoria da educação básica no país.

As avaliações externas no Brasil estão regulamentadas por diversas legislações e normativas que estabelecem diretrizes, procedimentos e

responsabilidades relacionadas a esses processos. Como lei maior regente da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) -, é a legislação fundamental que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. Ela menciona a necessidade de avaliações da educação básica e do ensino superior e define algumas de suas características gerais. A LDB prevê a realização de avaliações externas no sistema educacional brasileiro. Isso inclui a participação do Brasil em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que permite comparar o desempenho dos estudantes brasileiros com estudantes de outros países.

É importante observar que a LDB é uma lei geral que estabelece princípios e diretrizes para a educação no Brasil. Muitos detalhes específicos sobre a implementação da avaliação, os procedimentos e instrumentos de avaliação são regulamentados por decretos, normativas do Ministério da Educação (MEC) e outras legislações complementares.

Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), as avaliações são citadas como parte integrante do currículo escolar, e as avaliações externas são mencionadas no 2º parágrafo do artigo 33, como parcela do processo educativo (Brasil, 2010).

Outro marco legal importante para as avaliações externas nacionais é a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). A BNCC não só apresenta o conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas, como se relaciona indiretamente às avaliações externas, uma vez que tais avaliações são projetadas com base nos objetivos e competências estabelecidos na BNCC. Tal fato se comprova no artigo 16 da referida Resolução, o qual menciona que “em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação” (Brasil, 2017, p. 11).

Dessa forma, as avaliações externas permitem medir o quão eficazmente as escolas estão implementando os currículos alinhados com a BNCC e se os alunos

estão adquirindo as habilidades e conhecimentos esperados em cada etapa da educação básica.

Por fim, cabe ainda retomar o Decreto nº 9.432/2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e tem o objetivo de estabelecer diretrizes e critérios para a avaliação da qualidade da educação básica no país, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Tal decreto estabelece a importância da avaliação como ferramenta fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica, com a finalidade de oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino. Definindo as instituições responsáveis por conduzir as avaliações da educação básica, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os sistemas de ensino estaduais e municipais. O documento normativo estabelece, ainda, o cronograma de aplicação das avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), entre outros (Brasil, 2018).

No decreto também há a regulamentação da divulgação dos resultados das avaliações, com o objetivo de torná-los acessíveis à sociedade e às instituições educacionais. Além disso, ele determina que os resultados das avaliações sejam utilizados para subsidiar políticas públicas e ações de melhoria na educação básica, bem como para monitorar metas e objetivos estabelecidos.

Em suma, as avaliações externas no contexto educacional brasileiro são regulamentadas por uma série de legislações e normativas que, em conjunto, buscam não apenas medir o desempenho educacional, mas também fornecer subsídios para aprimorar o sistema educacional brasileiro e promover o acesso a uma educação de qualidade para todos.

Quanto a isso, as avaliações externas podem ser um bom subsídio para o aprimoramento educacional, desde que sejam usadas com sabedoria e delicadeza pelo sistema educacional. O fator humano deve ser sempre priorizado, e o trabalho, relacionado a essas avaliações, precisa ser incorporado ao cotidiano escolar sem sobrecarregar alunos e professores. É fundamental que, ao incluir os testes padronizados, não se perca o foco no currículo e no real aprendizado dos alunos, garantindo um equilíbrio entre a avaliação e o desenvolvimento contínuo.

Atualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica tem como objetivo principal medir a qualidade da educação básica no país, fornecendo informações valiosas para a tomada de decisões no campo educacional. Suas avaliações, até então, ocorrem periodicamente a cada dois anos, e estão previstas - de acordo com a Portaria n.º 10, de 8 de janeiro de 2021 - para serem realizadas anualmente, porém de forma gradual (Inep, 2021).

As avaliações são destinadas aos alunos de escolas públicas e privadas, que atendam aos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, e para turmas de 3ª e 4ª série do ensino médio, além de buscar abranger a educação infantil a cada dois anos. No entanto, há algumas exceções quanto à sua aplicação, pois ficam excluídas das avaliações: escolas que têm menos de dez alunos matriculados nas séries avaliadas; escolas ou turmas que atendem apenas estudantes público-alvo da educação especial; escolas indígenas onde não se fala o português e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do magistério e multisseriadas. Porém, alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas regulares têm direito a realizar as avaliações com todas as adaptações necessárias para tal.

Quanto aos conteúdos avaliados, o Saeb engloba diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e da Natureza, com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes em habilidades essenciais para sua formação. Os alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas sorteadas são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática; os 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª série do ensino médio também são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, porém, nessas etapas, quase todas as escolas já participam de forma obrigatória do Saeb. Algumas escolas públicas e particulares do 5º e do 9º ano do ensino fundamental também são sorteadas para fazerem testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com conteúdos alinhados à BNCC.

Além de avaliar o desempenho dos estudantes, o Saeb também coleta informações sobre as condições de ensino, a infraestrutura das escolas, o perfil dos professores e outros fatores que podem influenciar a qualidade da educação. Isso permite uma análise mais completa e aprofundada do sistema educacional, identificando pontos fortes e fracos que precisam ser abordados para a melhoria da educação no país.

Os resultados do Saeb são fundamentais para orientar políticas públicas na área da educação. Com base nas informações coletadas, gestores educacionais, pesquisadores e autoridades podem tomar decisões mais embasadas e direcionar recursos de maneira mais eficiente. Além disso, os resultados também permitem que as escolas e os professores avaliem seu desempenho em relação a padrões nacionais, o que pode incentivar melhorias no ensino e aprendizado.

Os resultados do Saeb, de fato, possuem um grande potencial para orientar políticas públicas de maneira mais informada e eficiente. No entanto, é importante destacarmos que, ao utilizá-los para avaliar o desempenho das escolas e dos professores, devemos ter cuidado para que essa avaliação não se torne uma pressão excessiva. Ao invés de apenas comparar resultados, a reflexão sobre esses dados deve ser incorporada ao processo pedagógico de forma equilibrada, sem sobrecarregar os educadores, atentando-se sempre para o aprendizado real dos alunos e o aprimoramento contínuo.

## 2.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS DA REDE ESTADUAL MINEIRA DE EDUCAÇÃO

Como discutido na seção anterior, os movimentos para a elaboração de um sistema nacional de avaliação iniciaram por volta de 1990, não diferente disso, no estado de Minas Gerais, as primeiras iniciativas voltadas para a avaliação do desempenho estudantil datam de 1988. Tais avaliações eram voltadas apenas para o Ciclo Básico de Alfabetização, o que pode ser verificado na fala de Franco e Calderón (2017, p. 137)

a primeira avaliação educacional em MG foi realizada em 1988, envolvendo apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Mais tarde, foi empreendido um trabalho mais abrangente, a partir da pesquisa intitulada Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi instituído pela Resolução nº 322, de 07 de fevereiro de 1985 (Minas Gerais, 1985), e tinha como principal objetivo a progressão automática do 1º ano para o 2º ano, sem chances de reprovação (Almeida, 2022). Assim, a fim de verificar a aprendizagem dos alunos nesse novo molde de

organização, foram realizadas as primeiras avaliações dos alunos que estavam terminando esse ciclo em 1988.

Ainda de acordo com Almeida (2022, p. 79), “em 31 de março de 1989, o CBA foi ampliado de 1989 a 1996 como estratégia de alfabetização com a publicação da Resolução no 370”, consolidando-se, assim, como uma estratégia de verificação da alfabetização nessa época.

Posterior à publicação das resoluções acima citadas que tratam do CBA, foi promulgada a Constituição do Estado de Minas Gerais em 21 de setembro de 1989, a qual já trazia em seu artigo 196 a garantia do padrão de qualidade, mediante avaliação periódica do sistema educacional como um dos princípios da educação (Minas Gerais, 1989). Desse modo, a inclusão desse princípio reforçava a importância de um sistema educacional eficiente, e a necessidade de monitoramento constante para assegurar a efetividade das estratégias de alfabetização implementadas, como o próprio CBA.

Partindo disso, então, começaram a ser desenvolvidas medidas e pesquisas a respeito do sistema de avaliação mineiro, com o objetivo de expandir as investigações e implementar um programa de avaliação na área educacional. Assim, “desde 1991, a avaliação externa das escolas mineiras tem sido parte integrante da política educacional estadual, preconizada pela Constituição do Estado de Minas Gerais, como garantia de um ensino de qualidade” (Carvalho *et al.*, 2011, p. 109). Nesse contexto, a criação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais possibilitou a expectativa de um monitoramento mais preciso do desempenho das escolas, ajudando a identificar pontos que precisam ser melhorados e a criar políticas públicas mais eficazes (Almeida, 2022).

Com isso, já em 1992, como explicitado por Almeida (2022), todos os municípios mineiros realizaram as avaliações do referido programa de forma censitária para os alunos da então 3ª série (atual 4º ano), a fim de avaliar os alunos egressos das 1ª e 2ª séries do CBA. As avaliações continham conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Redação. Os resultados foram enviados às escolas a fim de possibilitar análises e a elaboração de relatórios que retornariam à Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) para nortear o planejamento. Assim,

o programa de avaliação tinha objetivo de diagnosticar e compor acervo de dados e informações, fornecendo base para implementação de um plano de melhoria do ensino destinado a intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos (Franco; Calderón, 2017, p. 138).

Partindo do exposto, podemos inferir que o programa de avaliação educacional foi projetado para realizar diagnósticos e reunir dados e informações. Essa abordagem fornecia uma base para a implementação de um plano de melhoria do ensino. Nesse sentido, o objetivo principal era intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos altos índices de retenção dos alunos. Ao utilizar os resultados da avaliação como guia, as autoridades educacionais poderiam identificar áreas específicas de deficiência e desenvolver estratégias direcionadas para promover uma educação mais eficaz e inclusiva, visando melhorar o desempenho dos alunos e reduzir a evasão escolar.

Data ainda de 1992 a extensão das séries avaliadas para a 8ª série (9º ano), já com os conteúdos de Ciências, História e Geografia, e nos anos seguintes a avaliação começou a acontecer bianualmente nas 3ª, 5ª séries, nos anos pares, e na 8ª série do ensino fundamental, e na 2ª série do 2º grau (ensino médio), além de avaliar, também, a Habilitação do Magistério, nos anos ímpares. Corroborando com essa ideia, Franco e Calderón (2017, p. 138) afirmam que

eram utilizados três instrumentos básicos: provas, questionário do aluno e questionário da escola. De modalidade censitária, a avaliação incluía exames sistemáticos de cinco séries escolares que representavam o término de ciclo ou de grau de ensino.

Vale ainda destacar que os testes de avaliação do programa incluíam diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Redação. Eles eram compostos por perguntas de múltipla escolha, exceto nos exames aplicados aos alunos da 3ª série do ensino fundamental.

Já em 1998, com a implantação do Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, o ensino foi reformulado, sendo organizado em 2 ciclos, os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, em que havia a possibilidade de reprovação apenas nas séries concluintes de cada ciclo, ou seja, 4ª e 8ª séries. Desse

modo, o programa de avaliação também precisou ser reformulado, passando a ser realizado apenas nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Além disso,

essas avaliações, em vez de serem realizadas a cada dois anos, passaram a ser anuais, com objetivo de verificar se o aluno havia atingido um determinado padrão de desempenho. Nesse mesmo ano, foi incluído um questionário do professor com a finalidade de conhecer sua opinião acerca do contexto escolar e obter informações sobre sua vida profissional e prática pedagógica, além de um segundo questionário dirigido ao responsável pelos alunos, visando obter informações sobre aspectos gerais da escola e avaliar sua participação nas atividades escolares (Franco; Calderón, 2017, p. 139-140).

Desse modo, essas mudanças representam ajustes no sistema educacional em resposta às demandas em evolução. A transição para o Regime de Progressão Continuada e as avaliações anuais refletem a busca por um ensino mais inclusivo e adaptável. Além disso, a inclusão de questionários aos professores e responsáveis amplia a compreensão do contexto educacional, facilitando a adaptação de políticas mais alinhadas às necessidades dos alunos e da comunidade.

Partindo desse novo modelo, Almeida (2022, p. 84) menciona que

foi possível constatar que as desigualdades sociais comprometeram os resultados, em regiões com condições menos favorecidas o desempenho foi menor o que levantou a discussão de que havia necessidade de distribuição de recursos proporcional às especificidades de cada região na busca pelo sucesso escolar dos alunos, por uma educação com qualidade.

Assim, os resultados evidenciaram que as disparidades sociais afetaram os desempenhos educacionais, sendo que em áreas menos favorecidas houve uma performance inferior. Isso suscitou debates sobre a importância de uma distribuição equitativa de recursos, adequada às particularidades de cada localidade, visando alcançar o sucesso educacional dos alunos e garantir uma educação de qualidade, instigando assim, a elaboração de novos modelos de avaliação e distribuição de recursos.

Ainda em 1999, segundo Almeida (2022), foi lançado o programa Escola Sagarana, que tinha como um de seus princípios a priorização de uma avaliação voltada para a qualidade e o sucesso escolar. Durante o ano de 1999, foram realizados seminários e espaços de diálogo em escolas de Minas Gerais, abordando a

organização do ensino e destacando a implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica.

Como resultados dessas discussões, surge então o atual Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), após a reformulação do Programa de Avaliação. O Simave foi instituído pela Resolução nº 14, de 3 de fevereiro de 2000 (Minas Gerais, 2000). Inicialmente, o Simave foi realizado de forma amostral, se restringindo-se apenas à região de Juiz de Fora, somente depois passou a ser realizado de forma censitária (Franco; Calderón, 2017).

Ainda nesse processo inicial, o Simave contava apenas com a avaliação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que acontecia de dois em dois anos. Somente em 2005, houve a inclusão do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae).

Atualmente, o Simave é um sistema de avaliação educacional utilizado no estado de Minas Gerais. Esse sistema foi criado para monitorar e avaliar o desempenho dos estudantes, escolas e redes de ensino, fornecendo informações para o aprimoramento da qualidade da educação em todas as etapas da educação básica no estado.

O Sistema foi implantado em diálogo com as reformas educacionais realizadas a partir do final da década de 1980, com intensificação na década de 1990. Ainda, Bonamino e Franco (1999, p. 110) afirmam que “em Minas Gerais, ao longo da década de 90, desenvolveu-se um sistema de avaliação que objetivava impulsionar a própria reforma educacional proposta”.

O Simave realiza avaliações que medem o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos anos letivos. Os resultados dessas avaliações são usados para identificar áreas de melhoria e para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes.

O sistema também avalia o desempenho das escolas, analisando seus resultados nas avaliações e outros indicadores educacionais. Ainda de acordo com Carvalho *et al.* (2011), isso permite a identificação das escolas que estão se destacando positivamente e daquelas que precisam de apoio adicional.

Além disso, por meio dos resultados das avaliações, é possível obter dados e indicadores educacionais que são disponibilizados para gestores educacionais, professores, pais e toda a comunidade escolar. Essas informações são fundamentais para o planejamento educacional e para o acompanhamento do progresso das escolas e dos estudantes.

Os resultados das avaliações são utilizados pelas autoridades educacionais para tomar decisões sobre políticas e programas de educação. Isso inclui o direcionamento de recursos para áreas que necessitam de intervenção.

Anualmente, escolas das redes estadual e municipal de ensino em Minas Gerais participam das avaliações do Simave, que tem como objetivo principal avaliar o nível de conhecimento e habilidades que os alunos adquiriram. Inicialmente, eram avaliados os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental, bem como do 3º ano do ensino médio, pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). No entanto, em 2006, o programa expandiu seu alcance, incluindo o 2º e 3º anos do ensino fundamental, o que originou o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). Atualmente, o Proalfa foca exclusivamente no 2º ano do ensino fundamental (Minas Gerais, 2024).

As avaliações são elaboradas para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e têm seus resultados disponibilizados apresentando os alunos agrupados em padrões de desempenho, que variam do baixo, intermediário, recomendado e avançado (Franco; Calderón, 2017). Essa distribuição permite perceber a concentração de alunos em cada nível e planejar intervenções adequadas para cada nível.

Além disso, como parte do processo de avaliação da aprendizagem, são conduzidas avaliações formativas para os alunos da educação básica na rede estadual, abrangendo do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Isso inclui estudantes nas modalidades regular, integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em todos os componentes curriculares.

Desse modo, o Simave mostra-se como uma importante iniciativa para o monitoramento e o aprimoramento da educação pública em Minas Gerais e está em diálogo com os esforços nacionais para melhorar a qualidade da educação em todo o

Brasil. Suas avaliações e indicadores contribuem para uma gestão mais eficiente e eficaz do sistema educacional do estado.

Destacamos que, embora as avaliações e indicadores ofereçam subsídios valiosos para uma gestão mais eficiente, a aplicação não deve ser meramente punitiva, mas sim construtiva, oferecendo condições para que as escolas possam refletir sobre os resultados e trabalhar em melhorias contínuas.

### 2.3 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ (MG)

Ubá é um município localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, cuja rede municipal de educação atende desde a educação infantil e o ensino fundamental – anos iniciais e finais -, até a Educação de Jovens e Adultos.

Durante o ano de 2023, a rede municipal de educação atendeu a um número aproximado de 8.521 alunos, desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos, passando pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Na educação infantil, o município possui creches e pré-escolas em período integral e parcial, atendendo desde o berçário, para crianças a partir de um ano e três meses de idade, maternais II e III, para crianças de dois e três anos, respectivamente, além de 1º e 2º períodos para crianças entre quatro e seis anos.

Já no ensino fundamental, a rede atende aos anos iniciais de 1º a 5º ano, aos anos finais de 6º a 9º ano, bem como à EJA tanto na etapa fundamental como ensino médio. Dentro do total de alunos atendidos pela rede, estão incluídos alunos da zona urbana e rural da cidade, bem como alunos público-alvo da educação especial, matriculados tanto em período parcial ou integral. O detalhamento do quantitativo de alunos distribuídos por etapa escolar se encontra na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 - Quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de educação de Ubá (MG) (2023)**

Educação infantil		Ensino fundamental		EJA	
Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Fundamental	Médio
1.649	2.027	4.597	86	133	29
<b>TOTAL</b>				<b>8.521</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados fornecidos pela SME (2023).

Ao analisar a tabela, percebemos que a rede municipal de educação possui um número expressivo de alunos matriculados nos anos iniciais, uma vez que mais de 50% do total de alunos pertence a essa etapa de educação. Outra etapa com quantitativo elevado de alunos é a pré-escola, parte obrigatória da educação infantil, com 2.027 alunos, seguido pela quantidade de alunos matriculados na creche, que tem um total de 1.649 alunos com matrícula efetiva. Ressaltamos, ainda, que o baixo número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental deve-se ao fato de esse ser ofertado apenas em uma escola do município, o que será visto na Tabela 2, a seguir. Além disso, os alunos atendidos pela EJA também são referentes ao quantitativo de uma única escola que atende a essa modalidade de ensino.

O total de alunos efetivamente matriculados na rede municipal de educação está distribuído nas 32 escolas municipais de Ubá, sendo essas de educação infantil, ensino fundamental e EJA. A distribuição das etapas atendidas e sua relação com o quantitativo de escolas pode ser observada na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2 - Quantitativo de escolas e etapas atendidas pela rede municipal de educação de Ubá (MG)**

<b>Etapas atendidas</b>	<b>Quantitativo de escolas</b>
Educação infantil	10
Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)	12
Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais)	1
Ensino fundamental	8
Ensino fundamental e EJA	1
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados fornecidos pela SME (2023).

Como observado, a rede municipal possui, ao todo, 23 escolas que atendem à educação infantil, sendo 10 exclusivas para essa etapa, e outras 13 que atendem ao ensino fundamental e à educação infantil de forma concomitante. Além disso, ao todo, 22 escolas oferecem o ensino fundamental, seja nos anos iniciais (1º ao 5º ano), ensino fundamental nos anos finais (6º ao 9º) ou Educação de Jovens e Adultos, podendo essas escolas serem exclusivas de ensino fundamental anos iniciais ou concomitante com outras etapas. Ressaltamos, ainda, que apenas uma escola oferece os anos finais do ensino fundamental e uma outra oferece a EJA.

Para gerir as escolas da rede, são designados diretores escolares indicados pela equipe gestora da SME. Tais diretores atuam em cargo comissionado, cujas atribuições e exigências para assumir o cargo estão presentes no Decreto nº 3.012, de 7 de novembro de 1991 (Ubá, 1991). Desse modo, todas as escolas possuem diretor (a) escolar, no entanto, as escolas que possuem mais de 400 alunos possuem um profissional de apoio que atua como vice-diretor - mesmo que essa nomenclatura não exista na rede -, sendo esse profissional um supervisor da própria escola que atua especificamente na função de apoio às demandas administrativas da gestão escolar (Ubá, 1991).

Além disso, as escolas possuem supervisores pedagógicos, cujo quantitativo é delimitado de acordo com a quantidade de turmas e segmentos existentes na escola,

esses supervisores, por sua vez, são profissionais efetivos da rede ou contratados mediante processo seletivo. Os supervisores pedagógicos são os responsáveis, de acordo com o Edital do Concurso Público nº 01/2020, pelo assessoramento pedagógico à administração, coordenação do currículo e do ensino, participação em equipes de coordenação, organização de eventos escolares, participação em reuniões com pais e professores, orientação aos professores sobre materiais didáticos e técnicas de ensino, observação e avaliação do ensino e aprendizagem, sugestão de medidas para melhorar o desempenho dos alunos, análise de resultados em gráficos, colaboração em atividades extracurriculares, desenvolvimento de programas de treinamento para professores em serviço, entre tantas outras funções (Ubá, 2020a).

As funções desenvolvidas pelos supervisores pedagógicos são fundamentadas e orientadas pelos direcionamentos dados pela equipe de Apoio Pedagógico, que atua na Secretaria Municipal de Educação. Essa equipe, atualmente, é formada por supervisoras da rede que foram designadas para desenvolver a função de encarregadas da elaboração e acompanhamento das diretrizes do processo de ensino dos alunos da rede.

A equipe de Apoio Pedagógico é constituída por seis profissionais, sendo elas: uma gerente pedagógica; três coordenadoras de planejamento para educação infantil, responsáveis pelos planejamentos para bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas; e cinco coordenadoras de planejamento para o ensino fundamental – anos iniciais, sendo cada uma delas responsável por um ano escolar (1º ao 5º Ano), lidando, especificamente, com um ano escolar ou segmento (SME, 2023).

De acordo com dados disponibilizados pela SME, nem sempre a estrutura de planejamento aconteceu dessa forma. A Secretaria Municipal de Educação tem uma história de desenvolvimento e adaptação ao longo dos anos. Inicialmente, a partir dos anos 2000, eram elaborados Planos de Cursos anuais para guiar a Educação Municipal. Contudo, em 2008, uma mudança significativa ocorreu com a introdução de planejamentos pedagógicos conduzidos pela equipe da SME, com base na Pedagogia Waldorf, visando a unificação e o direcionamento da educação municipal (SME, 2023).

Durante o período dos oito anos seguintes, foi implementado um planejamento semanal por épocas, buscando permitir uma imersão mais profunda nos temas

propostos, conforme essa abordagem pedagógica. O objetivo principal era garantir uma compreensão clara das metas e objetivos educacionais, promovendo a integração das escolas da rede municipal.

Ainda de acordo com os dados fornecidos pela SME (2023), em 2016, com uma nova gestão e abordagem, houve uma reestruturação pedagógica mantendo os planejamentos semanais como ferramentas para organizar as atividades educacionais. Posteriormente, em 2019, com a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a orientar os planejamentos da educação infantil e ensino fundamental. A partir desse momento, o planejamento do ensino fundamental I passou a seguir tais diretrizes.

Em 2021, houve uma expansão da equipe responsável pelos planejamentos, em resposta ao aumento da demanda devido à criação de novas escolas e à necessidade de aprofundamento dos planejamentos pedagógicos. Isso resultou na elaboração de materiais de apoio para profissionais e estudantes, especialmente na educação infantil, incluindo Cadernos de Alfabeto alinhados com as normas da BNCC para as crianças de 4 e 5 anos, enfocando os aspectos de cuidado, educação e brincadeira (SME, 2023).

A rede possui uma equipe de Apoio Pedagógico encarregada de organizar os conteúdos a serem abordados em cada bimestre. Esses conteúdos são repassados para os supervisores escolares, que conduzem reuniões com os professores para esclarecimentos e orientações. O objetivo dessas reuniões é esclarecer os conteúdos e as abordagens propostas pela equipe de apoio pedagógico. Partindo disso, então, os professores elaboram o plano de aula. Tal planejamento torna-se subsídio na orientação do trabalho em sala de aula e permite que as escolas do município trabalhem os mesmos conteúdos em cada bimestre.

Além do planejamento padronizado para toda a rede e das reuniões com os supervisores, a SME possui iniciativas para buscar melhorias no ensino e aprendizado dos estudantes. O planejamento elaborado pela rede previu a flexibilização do currículo, baseando-se no Currículo Referência de Minas Gerais, desde 2020, com o objetivo de priorizar as habilidades e competências essenciais para cada ano escolar,

além de considerar a revisão obrigatória dos Projetos Pedagógicos de todas as escolas do município (Ubá, 2020b).

Um dos projetos destacados é o "Leituras em Conexão", um projeto de leitura que visa fortalecer o interesse pela leitura dos alunos e ampliar os hábitos de leitura e escrita, explorando diferentes gêneros literários e técnicas de escrita (Ubá, 2024). Além disso, foi elaborado um caderno para o 1º ano do ensino fundamental, baseado nas habilidades essenciais previstas no CRMG, com foco no fortalecimento dos alunos para a conclusão da alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental I.

Para atender às necessidades dos alunos nos diferentes níveis de aprendizagem, foi desenvolvido um material para a recomposição da aprendizagem, abrangendo desde os alunos pré-leitores até os leitores fluentes do 2º ao 5º ano, articulando-se com o planejamento curricular (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023). O referido material foi elaborado pela equipe de apoio pedagógico da SME, com a finalidade de propor atividades que seguissem a lógica e a estrutura das avaliações externas, especialmente do Saeb. A iniciativa teve como propósito subsidiar o trabalho docente visando à elevação do desempenho discente nessas avaliações, previstas para o ano de 2023. Encaminhado às escolas por meio eletrônico, o material deveria ser utilizado ao longo do ano letivo como ação pedagógica suplementar, paralela ao currículo oficial e aos projetos já instituídos na rede municipal de ensino.

Com o intuito de melhorar a leitura dos alunos do 5º ano impactados pela pandemia, foi disponibilizado um material específico de fluência em leitura, buscando melhorar a precisão, a velocidade, a entonação adequada e a compreensão, visto que a fluência leitora é uma habilidade essencial no processo de alfabetização e compreensão textual, refletindo diretamente no desempenho escolar dos estudantes. Além disso, foram elaborados simulados para o 2º e 5º anos com base nos descritores das avaliações externas (Saeb e Simave), visando auxiliar os estudantes na preparação para essas avaliações. O detalhamento das ações voltadas para a melhoria dos resultados nas avaliações externas será apresentado na seção 2.4, intitulada "Avaliações externas na Rede Municipal de Educação de Ubá (MG)".

Em suma, a Rede Municipal de Educação de Ubá é composta por um conjunto de escolas mantidas pelo poder municipal, abrangendo escolas de ensino

fundamental, creches, pré-escolas e EJA. O objetivo primário dessa rede é fornecer educação aos alunos da cidade, seguindo as diretrizes e currículos estabelecidos por órgãos competentes. Além disso, a rede desenvolve ações padronizadas voltadas para a tentativa de alcançar melhorias na qualidade de ensino ofertado.

Tais ações, quando utilizadas com responsabilidade, podem servir como ferramentas importantes para o aprimoramento do ensino. No entanto, é fundamental que sejam inseridas de maneira cuidadosa no cotidiano escolar, respeitando os limites e as necessidades de alunos e professores. A integração de ações como o desenvolvimento da fluência leitora e a aplicação de simulados deve ocorrer de forma planejada e pedagógica, sem gerar sobrecarga ou desviar o foco do currículo e do aprendizado real. O olhar humanizado e equilibrado sobre esses processos é essencial para garantir avanços concretos na educação.

#### 2.4 AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ (MG)

De acordo com dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME, 2023), ela coordena um sistema próprio de avaliação em larga escala com o objetivo de realizar o diagnóstico e o acompanhamento da qualidade e equidade da educação municipal. Anteriormente, até 2021, o sistema era estruturado da seguinte maneira: no início de cada ano letivo, era realizada uma avaliação diagnóstica para identificar as habilidades adquiridas pelos alunos no ano anterior e aquelas que ainda precisavam ser desenvolvidas no novo ano, permitindo intervenções com base nos resultados obtidos.

Durante o ano letivo, avaliações formativas eram aplicadas para verificar se as habilidades não adquiridas no ano anterior, identificadas na avaliação diagnóstica, foram consolidadas, e se os objetivos de aprendizagem do Currículo Referencial de Minas Gerais estavam sendo alcançados. No final do ano letivo, uma avaliação somativa era aplicada para medir o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para aquele período na rede municipal.

Nesse contexto, faz-se necessário realizar a distinção entre as avaliações diagnósticas, formativas e somativas, uma vez que cada uma delas possui objetivos e características diferentes. De acordo com Luckesi (2011b), são chamadas de avaliações diagnósticas aquelas que têm por objetivo identificar o nível de conhecimento e as habilidades dos alunos, geralmente é realizada no início do período letivo e ajuda a identificar quais temas precisam de mais atenção e quais áreas podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Luckesi (2011b) ainda ressalta que a avaliação formativa é um processo contínuo que ocorre durante todo o ensino. Ela fornece um parecer regular dos alunos, permitindo ajustes no método de ensino, possibilitando, assim, um acompanhamento constante do aprendizado. Por fim, a avaliação somativa é realizada ao final de um período de ensino e tem como objetivo avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos ao longo do período de estudos. Essa avaliação muitas vezes envolve provas finais, trabalhos ou projetos que permitem aos alunos demonstrarem o que aprenderam, além de gerarem um resultado numérico.

A rede municipal segue os mesmos critérios do Simave ao classificar os alunos nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendável, mas os resultados das avaliações municipais têm uma abordagem distinta. A rede utiliza a Teoria Clássica dos Testes para analisar os resultados, associando-os ao número total de acertos, ao contrário das avaliações externas que seguem a Teoria de Resposta ao Item, que emprega modelos matemáticos para calcular a probabilidade de acerto em cada item e determinar a proficiência do aluno (SME, 2023).

Ainda de acordo com dados fornecidos pela Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME-Ubá (SME, 2023), no âmbito do sistema de avaliação do município, também é realizada, no início do ano, uma avaliação do nível da escrita, utilizando seis hipóteses de escrita baseadas em Ferreiro e Teberosky (1986), denominadas níveis: ortográfico, alfabético, silábico-alfabético, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro e pré-silábico.

A partir de 2022, a rede municipal de educação estabeleceu uma parceria com o CAEd para a elaboração das avaliações formativas e de fluência de leitura, concentrando os esforços na formulação da avaliação diagnóstica e do nível de escrita. Em 2023, a rede municipal elaborou e as escolas aplicaram as avaliações

diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no início de fevereiro. Essas avaliações foram desenvolvidas pela equipe pedagógica da SME, com base em recortes das habilidades determinadas no CRMG para cada ano.

Com base nos resultados, a equipe técnico-pedagógica da SME realizou reuniões gerais e individuais com supervisores e diretores para a análise dos resultados e o fornecimento de orientações para melhorar a aprendizagem dos alunos. Foi determinado que cada escola criasse um plano de intervenção pedagógica para atender às necessidades dos alunos. De acordo com a gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME (2023), esse plano estabeleceu metas para cada escola: reduzir em 20% o número de alunos no nível baixo, aumentar em 10% o número de alunos no nível intermediário e aumentar em 5% o número de alunos no nível recomendável. Porém, além das metas a serem alcançadas, não houve nenhuma orientação da SME sobre como as escolas deveriam elaborar esses planos.

A rede também promoveu capacitações para supervisores, visando instruí-los sobre como classificar corretamente os alunos nos diferentes níveis de escrita, e a equipe técnico-pedagógica realizou visitas às escolas para acompanhar e orientar o trabalho dos profissionais da educação, buscando aprimorar o processo educacional (Ubá, 2024).

Além disso, desde o início de 2023, a SME, de acordo com a publicação no Diário Oficial nº 2.276 de agosto de 2023, elaborou uma ação denominada “Conexão Saeb”, que visa realizar ações coordenadas para aprimorar a formação e o crescimento profissional dos educadores, bem como monitorar o progresso do aprendizado dos alunos (Ubá, 2023). As ações incluem a capacitação contínua dos educadores e o monitoramento do nível de aprendizagem dos alunos. Em abril, houve a capacitação para gestores e supervisores, e a SME preparou um material chamado “Recomposição da Aprendizagem”. Além disso, a proposta “Fluência de Leitura” envolve a prática sistemática de leitura e interpretação, com simulados semanais para familiarizar os alunos com as avaliações externas, como já explicitado anteriormente.

Uma das medidas, de acordo com essa publicação, inclui a formação continuada dos servidores responsáveis pelas escolas da rede e dos professores (Ubá, 2023). No mês de abril, os gestores, supervisores e a Equipe de Apoio

Pedagógico da SME participaram do treinamento "Avaliação e Monitoramento da Educação Básica", ministrado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

A SME contratou o CAEd com o objetivo de promover uma reflexão sobre as ações necessárias para reorganizar o trabalho pedagógico e as rotinas escolares, com base na execução do currículo, e avaliações que acompanhem o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo. Isso permite um monitoramento constante e individualizado, possibilitando aos professores e à equipe gestora realizar intervenções mais ágeis e direcionadas.

Como parte integrante dessas ações, foi firmado um convênio com o CAEd para a realização de avaliações formativas de "Avaliação e Monitoramento da Educação Básica", que podem fornecer relatos mais detalhados da realidade educacional, uma vez que essas avaliações apresentam dados detalhados a respeito das habilidades com maior índice de erros e acertos, tanto no âmbito geral da rede, por escola, turma e até mesmo por aluno. Assim, é possível que gestores e professores possam realizar análises e promover medidas que favoreçam a consolidação dos conteúdos em maior defasagem, ou retomar habilidades preditoras que possam possibilitar melhorias. Tais profissionais têm acesso à plataforma própria do CAEd, que não só apresenta os resultados, como disponibiliza orientações pedagógicas para o trabalho em sala de aula.

Essas avaliações contemplam os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ambas com 22 itens de cada componente curricular, e apresentam habilidades em consonância com o presente na Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o presente na plataforma do CAEd, tais avaliações têm previsão de realização trimestral para as turmas do ensino fundamental.

Essas avaliações contemplam os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com 22 itens de cada componente curricular, apresentando habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular. Os itens são de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, sendo que as questões de Língua Portuguesa envolvem interpretação de texto e as de Matemática abordam problemas matemáticos relacionados ao conteúdo da etapa escolar. As avaliações são realizadas

trimestralmente para as turmas do ensino fundamental, conforme a plataforma do CAEd.

Além disso, para apoiar as escolas na implementação das intervenções pedagógicas, a Equipe de Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental da SME criou um recurso chamado "Recomposição da Aprendizagem" (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023). Esse material visa orientar o trabalho dos professores, garantindo que as intervenções pedagógicas se alinhem ao desenvolvimento individual dos alunos. Assim, os professores podem elaborar planos de ação específicos para cada nível de leitura dos alunos.

O material foi enviado para as escolas via e-mail e repassado aos professores pelos supervisores pedagógicos. Nesse arquivo continha a apresentação do projeto, o objetivo que o impulsionou e sua justificativa, que se dão, pelas falas de suas elaboradoras:

logo que identificamos os resultados do desempenho dos estudantes nas Avaliações Diagnósticas Iniciais, percebemos que a clientela pertencente aos últimos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) apresentaram menor rendimento, já que a ênfase nessa etapa recai sobre o trabalho com as capacidades de leitura bem como sobre aspectos da análise linguística necessárias às práticas de ler, escrever, ouvir e falar (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023, recurso *online*).

Analisando a fala de apresentação da "Recomposição da Aprendizagem", percebemos que o que impulsionou a criação do projeto foi o baixo rendimento nas avaliações diagnósticas do início do ano letivo de 2023. Partindo disso, houve a identificação da demanda de elevar o nível de leitura e escrita dos alunos da rede para que não houvesse prejuízos para o aprendizado de habilidades posteriores, visto que a leitura e escrita são preditoras para tais.

Ademais, também consta no material uma breve descrição a respeito de cada nível de leitura no qual os alunos podem se encontrar, bem como orientações para agrupamentos de alunos que precisam de intervenção para melhoria na leitura e escrita. Também são descritos no material aspectos relacionados à fluência de leituras e características que podem ser reconhecidas nos alunos para a identificação do nível em que ele se encontra.

No entanto, por mais que as orientações e sugestões sejam destinadas aos alunos dos 3º, 4º e 5º anos, as orientações mais enfáticas e sistematizadas se concentraram no 5º ano, sob a forma de um “Caderno de Atividades”. Esse caderno, elaborado especificamente para o 5º ano - 2023, como consta em sua capa, está organizado da seguinte maneira (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023):

- **Capa:** contendo informações do ano escolar a que se dirige e a temáticas das atividades (fluência de leitura);
- **Informações:** explicitando o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o que é avaliado, as datas de realização das provas e um breve resumo sobre as ações a serem realizadas;
- **Cronograma:** com a data de realização de cada “Lição” do caderno, data de aplicação dos simulados referente às lições e data de correção e análise do simulado enviado pela SME;
- **Introdução:** texto explicativo a respeito do material de fluência e compreensão Leitora, além de dicas e sugestões de como desenvolver o trabalho com o material;
- **Conteúdos abordados:** abordando tópicos e descritores considerados ao longo do caderno e das atividades;
- **Lições:** 20 lições com diversos gêneros textuais e questões de interpretação e compreensão para cada um deles;
- **Referências:** fontes consultadas para a elaboração do material.

Como pode ser observado nas partes que constituem o material de recomposição de aprendizagem, percebemos que o material foi formulado de forma padronizada para todas as escolas e possui seções bem delimitadas. A organização do material reforça a preocupação em direcionar o ensino para a realização das avaliações do Saeb. Um trecho retirado do caderno (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023, recurso *online*) em questão reforça esta ideia:

**Meta:** Elevar os resultados da Avaliação Externa;

**Objetivos:** Preparar os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e desenvolvê-los para a realização do **SAEB**, conforme as exigências

das habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos alunos.

**AÇÕES:**

- Atividades para desenvolvimentos das capacidades de Língua Portuguesa. A cada cinco lições, o aluno fará uma avaliação (Simulado).
- Aplicação de **Simulados** elaborados pela SME.

Como observado no trecho acima, identificamos que o direcionamento do material é todo para o preparo e o treinamento para a realização da avaliação de Língua Portuguesa do Saeb, e as ações destacadas se resumem à realização de simulados. No entanto, não são mencionadas ações voltadas para a melhoria na avaliação de Matemática.

Outro fator que chama a atenção diz respeito à realização das atividades desse caderno, que foram elaboradas em um documento à parte, contendo instruções concisas e diretas sobre a condução das atividades. O que pode ser visto no trecho a seguir:

Selecione cinco alunos para a leitura. Cada um lê uma estrofe. Desta vez, você também participará da atividade lendo os versos isolados (3{ e 6{ estrofes). A Última estrofe, cujo verso é bem longo, será lida em conjunto pelo(a) professor(a) e os cinco alunos (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023, recurso *online*).

Como visto, as atividades eram realizadas em sala de aula pelo professor regente de turma e eram orientadas para todos os alunos, independentemente do nível de leitura e de escrita em que eles se encontravam. Com isso, os professores dos 5º anos tiveram que incluir em seus planos de aula as orientações bimestrais enviadas pela SME e as atividades do caderno de preparação para o Saeb.

Desse modo, houve um aumento nas demandas de conteúdos a serem lecionados, visto que nem todas as atividades presentes no caderno estavam alinhadas aos conteúdos enviados no planejamento bimestral. Em decorrência disso, o aprofundamento dos conteúdos ficou com tempo limitado. Outro fator que demandava tempo e diminuía o período dedicado para lecionar os conteúdos era a realização dos simulados que, além da aplicação, exigia tempo para correção e a discussão com a classe.

Outro elemento que contribui para o estreitamento do tempo destinado para o desenvolvimento das atividades provenientes das demandas dos planejamentos bimestrais é a fixação de datas para a realização das Lições do caderno e aplicação dos simulados. Foram elencados 20 dias no decorrer dos meses de abril, maio e junho para a realização das lições, sendo um dia dedicado a cada Lição definida no caderno de atividades. No entanto, do mês julho em diante não houve orientação para prosseguimento com a atividade, havendo apenas indicação para o mês de julho “Planejar e/ou realizar atividades para os alunos, com foco na evolução para nível recomendável” (CURUMIM PEDAGÓGICO, 2023, recurso *online*). Desse modo, até a realização da prova do Saeb, prevista para o período de 23 de outubro a 3 de novembro de 2023, não foram registradas orientações da SME para dar prosseguimento do trabalho iniciado em abril.

Em suma, percebemos que houve a tentativa de ações voltadas para a melhoria dos resultados nas avaliações externas, sobretudo, as do Saeb, principalmente, no que diz respeito à Língua Portuguesa, mas é perceptível a preocupação em tratar de forma específica os descritores que constituem a matriz de referência do Saeb, em detrimento de outros conteúdos.

Destacamos, ainda, a preocupação em realizar intervenções direcionadas apenas para o 5º ano e não para os anos anteriores, o que evidencia a falta de planejamento que trabalhe com a recuperação paralela dos alunos em defasagem. Além disso, observamos que todas as ações sugeridas são direcionadas para o professor regente de turmas, não havendo indicação de atividades a serem realizadas por outros profissionais.

## 2.5 A ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA

A Escola Municipal Acolhida, localizada no bairro Antonina Coelho, no município de Ubá (MG), foi fundada em 1998, desde então funciona como escola de educação infantil e ensino fundamental I. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico elaborado para o triênio de 2023 a 2025, a escola atende a 750 alunos, distribuídos em turmas de maternal 3, 1º e 2º períodos da educação infantil e de anos

iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), atendendo, também, a alunos da educação especial, matriculados nas turmas regulares, sendo as 39 turmas divididas nos períodos matutino e vespertino (Escola Municipal Acolhida, 2023a).

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico:

a clientela escolar atendida é formada, em sua maioria, por crianças que pertencem a famílias de todas classes sociais, com predominância de classe de baixa renda com carência de aspectos familiares, afetivos e vulnerabilidade social (Escola Municipal Acolhida, 2023a, p. 7).

Em relação às características sociais do público da escola, ao analisar as informações disponibilizadas pelo Inep a respeito do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), notamos que os alunos da referida escola se encontram no nível V. De acordo com a Nota Técnica sobre o Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019, no nível V,

os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (Brasil, 2021, p.11).

Ressaltamos que não há grande diferença no nível socioeconômico da escola em questão e as demais escolas da rede municipal, uma vez que elas se encontram em níveis próximos, havendo variação entre os níveis IV e V nas escolas da rede municipal como um todo. Desse modo, percebemos que a escola não destoa do perfil da rede como um todo.

Além do atendimento aos alunos da zona urbana, a escola ainda possui turmas vinculadas em uma escola localizada na zona rural Miragaia. Tais turmas funcionam em um regime de coabitação, ou seja, funcionam em uma escola estadual, porém a administração é feita pela SME-Ubá. Essas turmas vinculadas funcionam de forma multisseriada devido ao quantitativo baixo de alunos. As turmas da escola estão divididas, conforme ilustrado pelas Tabelas 3 e 4.

**Tabela 3 - Quantitativo de alunos e turmas na sede escolar (2023) - Turno matutino**

<b>Ano Escolar</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
1º Período	2	49
2º Período	3	59
1º Ano	3	60
2º Ano	2	45
3º Ano	3	63
4º Ano	3	71
5º Ano	2	49
<b>TOTAL</b>		<b>396</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados da Escola Municipal Acolhida (2023b).

Analisando a formação das turmas do turno da manhã, percebemos que a maior concentração de alunos se dá nas turmas de 4º ano. Mesmo havendo 3 turmas das etapas de 2º período, 1º e 3º ano, no somatório, o 4º ano possui mais alunos que as demais, tendo 71 ao todo. A segunda turma com mais alunos é o 3º ano, com um total de 63 alunos. A maior concentração de alunos nas turmas de 4º ano se dá devido ao maior número de matrículas ocorridas quando estes alunos se encontravam no 1º ano, mesmo havendo transferências de alunos de outras escolas para a escola em questão, ou o contrário, o maior quantitativo se deve à maior entrada de alunos desde sua matrícula inicial na escola.

Observando as turmas do turno da tarde, podemos perceber algumas diferenças quanto ao quantitativo de alunos. Para tal, é válido analisarmos a Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4 - Quantitativo de alunos e turmas na sede escolar (2023) - Turno vespertino**

<b>Ano Escolar</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Maternal 3	1	21
1º Período	2	47
2º Período	2	48
1º Ano	2	35
2º Ano	3	63
3º Ano	2	43
4º Ano	2	47
5º Ano	2	50
<b>TOTAL</b>		<b>354</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados da Escola Municipal Acolhida (2023b).

Analisando as turmas do turno vespertino, notamos que há uma diferença de 42 alunos a menos atendidos nesse turno do que os atendidos no período matutino. Já em relação às turmas, percebemos que, para esse turno, temos mais alunos no 2º ano, com 63 alunos ao todo, sendo esse, também, o único ano com três turmas nesse turno, e o próximo ano com mais alunos é o 5º ano, com 50 alunos na soma das turmas<sup>3</sup>.

Já as turmas vinculadas possuem um quantitativo muito baixo de alunos em cada ano escolar, o que justifica a criação de turmas multisseriadas. Assim, o 1º e 2º períodos ficam em um mesmo agrupamento, o 1º e 2º anos em outro e, por fim, o 3º e 4º anos constituem um outro agrupamento, no entanto não há alunos no 5º ano nessa unidade. Essa distribuição de alunos pode ser vista na Tabela 5.

<sup>3</sup> É válido ressaltarmos que a escola não apresenta histórico de repetências devido à progressão continuada (Brasil, 1996). Em outras palavras, a progressão continuada permite que os alunos avancem para o próximo ano escolar mesmo que não tenham alcançado todos os objetivos de aprendizagem previstos. O principal objetivo dessa abordagem é evitar que os alunos repitam o ano, promovendo a continuidade nos estudos e assegurando que eles permaneçam na escola (Machado; Vasconcelos; Oliveira, 2020).

**Tabela 5 - Quantitativo de turmas e alunos (2023) - Turmas vinculadas**

<b>Ano escolar</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
1º e 2º períodos	1	11
1º e 2º anos	1	16
3º e 4º anos	1	11
<b>TOTAL</b>		<b>38</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados da Escola Municipal Acolhida (2023b).

Como podemos observar nas tabelas apresentadas, a escola atende uma grande quantidade de alunos, distribuídos em turmas que vão do maternal 3 ao 5º ano do ensino fundamental I, totalizando, assim, 788 alunos para o ano de 2023.

A sede da escola está fisicamente organizada da seguinte forma:

- **Piso térreo:** 7 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de multimídia, 1 brinquedoteca, 1 secretaria escolar com banheiro, 1 sala da supervisão, 2 banheiros, 1 sala de professores.
- **Piso superior:** 12 salas de aula, 1 biblioteca, 2 banheiros.
- **Espaço externo:** Quadra poliesportiva com banheiros, pátio com 2 banheiros, refeitório, cozinha, sala de professores com banheiro.

Para suprir a demanda de trabalho existente na escola, faz-se necessário um quadro pessoal com um número elevado de profissionais. Assim, a escola conta com um diretor, uma vice-diretora, quatro supervisores escolares, três secretárias escolares, professoras eventuais, professoras responsáveis pela biblioteca, e uma professora responsável pelo apoio pedagógico, além de 38 professoras regentes efetivas, professoras regentes contratadas, professores de apoio que são contratados de acordo com a demandas dos alunos da educação especial e inclusiva, além de profissionais de serviços gerais e cozinheiras. Tais quantitativos serão apresentados na Tabela 6, que traz o quadro de servidores da escola. Recentemente, houve a efetivação de novos funcionários na rede municipal, desse modo, a escola só tem professores contratados para suprir demanda de profissionais em afastamento de

suas atividades por motivos de licença médica, designados para eventuais ou para o cargo de vice-direção. Podemos observar o quantitativo detalhado de funcionários na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6 - Quadro de servidores (2023)**

<b>Servidor</b>	<b>Quantidade</b>
Professores regentes	38
Professores eventuais	5
Professores de apoio	-
Professor de Ed. física	4
Apoio administrativo	1
Diretor(a)	1
Supervisor(a) pedagógico	4
Serviços gerais	11
Monitores/Estagiários	3
Vigias	2
Meio oficial	2
<b>TOTAL DE SERVIDORES</b>	<b>73</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados da Escola Municipal Acolhida (2023a).

Além dos aspectos organizacionais, administrativos e físicos da escola, é válido ressaltarmos os projetos desenvolvidos na instituição. A Rede Municipal de Educação de Ubá realiza, anualmente, um projeto de leitura a fim de promover o comportamento leitor nos estudantes. De acordo com matéria publicada no sítio da Prefeitura de Ubá (Ubá, 2022), para o ano de 2022, o projeto foi denominado “Leituras em conexão...saberes em conexão”, e tinha como objetivos específicos estimular o raciocínio através da leitura, promover o pensamento crítico ao serem debatidos os temas trazidos pelos livros, expandir o vocabulário dos alunos, promover momento para debate e discussões, além de melhorar a capacidade interpretativa.

O projeto foi desenvolvido em todo o município, em três etapas distintas: "Livros conectados", "Imaginação Conectada" e "Escola de Sabor", em cada etapa era

escolhido um livro único – para todas as escolas da rede – que seria trabalhado em cada ano escolar, e partindo das temáticas trabalhadas em cada livro, após a leitura dos livros, eram desencadeadas discussões com os alunos, realizadas atividades em sala, apresentações diversas sobre o tema, atividades de reconto e outras diversas formas de chamar a atenção dos alunos para a leitura e suas potencialidades (Ubá, 2022).

Além do Projeto de Leitura desenvolvido pela Rede Municipal de Educação, a Escola Municipal Acolhida oferece projetos no contraturno escolar, sendo eles os Projetos de aulas de xadrez e de Capoeira, que têm como finalidade estimular o desenvolvimento de habilidades que nem sempre são contempladas pelas atividades regulares de sala de aula. Ambos como iniciativa da gestão escolar e realizados com a parceria de professores externos à escola e que já realizam outros projetos desvinculados aos desenvolvidos na unidade escolar.

Ainda ocorrem na escola outros projetos, integrados aos momentos da rotina e calendário escolar. Tais projetos surgiram da necessidade de aprimorar o aprendizado dos alunos, proporcionando momentos diferentes de interação com o saber no ambiente escolar. Os programas voltados à leitura foram criados como continuidade do projeto de leitura da rede municipal, como forma de incentivo à leitura e melhoria da fluência. As propostas de Auditórios Comemorativos e Hora Cívica acontecem concomitantemente e se constituem como forma de proporcionar conhecimentos a respeito da cultura local, de datas comemorativas nacionais e municipais, bem como promover a valorização da expressão artística.

## 2.6 APROPRIAÇÃO DE DADOS NA ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA

A Rede Municipal de Educação de Ubá (MG) realiza diferentes avaliações externas com objetivos distintos, mas complementares. Entre elas, destacam-se: as avaliações diagnósticas e formativas desenvolvidas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essas avaliações, que são detalhadas ao

longo desta seção, podem subsidiar o planejamento pedagógico, fornecendo dados relevantes sobre o desempenho dos estudantes.

São diversas as avaliações externas realizadas na escola. Desde 2022, no início do período letivo, são realizadas avaliações diagnósticas da própria rede em todos os anos escolares. Tais avaliações são elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) em uma parceria estabelecida da entre a referida instituição e a Secretaria Municipal de Educação, sendo avaliações para além das do Simave. No entanto, a aplicação das avaliações diagnósticas do CAEd/UFJF se deu-se nos anos de 2022 e 2023, e no ano de 2024, as diagnósticas realizadas foram as elaboradas pela própria SME.

Além das avaliações diagnósticas, também são aplicadas as avaliações formativas, realizadas trimestralmente nas turmas de 2º a 5º ano. Assim como as diagnósticas, as formativas são elaboradas pelo CAEd/UFJF e pertencem ao convênio existente entre a rede municipal e a referida instituição. Tal avaliação tem como objetivo mostrar se os alunos alcançaram as habilidades esperadas para cada momento do ano letivo. Desse modo, é possível acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo, possibilitando identificar habilidades que necessitam de intervenção e/ou consolidação.

As avaliações formativas e diagnósticas diferem quanto à finalidade e ao momento de aplicação. A avaliação diagnóstica ocorre no início de um processo pedagógico com o objetivo de identificar conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades dos alunos, sendo fundamental para planejar intervenções eficazes. Já a avaliação formativa é realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com foco na regulação contínua do ensino, permitindo ajustes nas estratégias pedagógicas. Segundo Luckesi (2011a), a avaliação formativa deve servir como instrumento para melhorar o processo educativo, e não apenas para registrar desempenhos.

Tanto as avaliações diagnósticas quanto as formativas têm por objetivo fornecer dados que auxiliem o professor a compreender melhor os níveis de aprendizagem em que seus alunos se encontram, além de proporcionarem que ele possa readequar a prática ao longo do ano, visando à melhoria da aprendizagem. Portanto, os

professores buscam criar dados internos e individualizados da escola com suas respectivas turmas e alunos, como já explicitado na seção 2.4 “Avaliações externas na Rede Municipal de Educação de Ubá (MG)”.

Além das avaliações acima citadas, outras avaliações externas são realizadas na rede municipal, como as que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)<sup>4</sup>, que, por meio de testes padronizados, tem como objetivo verificar se há aprendizagem na idade correta, considerando habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, com base em uma avaliação de cada uma dessas disciplinas.

O Simave é composto por duas avaliações distintas, a do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e a do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). A primeira é destinada aos alunos do final do 2º e 3º anos do ensino fundamental, e a segunda para os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio.

Essas avaliações padronizadas são voltadas à aferição do desempenho dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais. O Proalfa avalia a alfabetização com 20 a 30 questões que exploram habilidades de leitura e compreensão. Já o Proeb é realizado com provas compostas por 40 itens de múltipla escolha em Língua Portuguesa e Matemática, baseadas na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Ambos os instrumentos têm como finalidade diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes e subsidiar ações pedagógicas e de gestão.

Os dados do Simave são apresentados em plataforma própria, agrupando os alunos em quatro Padrões de Desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado, tais padrões se relacionam diretamente à escala de proficiência. Os dados podem ser relativos à rede de ensino, ao município, ao estado, a e cada escola. Assim, é possível estabelecer um comparativo entre a escola e a sua respectiva rede, possibilitando fazer inferências sobre esses resultados (Minas Gerais, 2000).

Além dessas avaliações feitas em escala estadual, há avaliações somativas em nível nacional, como as constituintes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são realizadas nos 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do

---

<sup>4</sup> Sistema criado em 2000 em uma parceria entre a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o CAEd/UFJF (Minas Gerais, 2000).

ensino médio. Essas avaliações têm como objetivo fazer um diagnóstico da educação brasileira. Tal diagnóstico é feito a partir das “médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (Inep, [2023], recurso *online*) No caso da escola em questão, são contemplados os 2º e 5º anos do ensino fundamental.

É válido destacarmos os resultados obtidos pela escola nas últimas edições do Simave, ou seja, com base na realização do Proalfa (2º e 3º anos) e do Proeb (5º ano). Tal análise se faz necessária para que possamos compreender o contexto no qual a escola se insere no que diz respeito aos padrões de desempenho em que os alunos se encontram. Os resultados podem ser vistos na Tabela 7.

**Tabela 7 - Resultados do Proalfa - Língua Portuguesa**

ANO	Baixo		Intermediário		Recomendado		Avançado	
	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede
2015 (3º ano)	2,0%	4,4%	7,9%	6,8%	51,5%	52,5%	38,6%	36,3%
2016 (3º ano)	5,6%	4,8%	7,9%	4,6%	70,8%	62,2%	15,7%	28,5%
2017 (3º ano)	1,0%	4,5%	2,9%	5,8%	47,6%	56,0%	48,5%	33,7%
2018 (2º ano)	0,0%	0,0%	1,2%	4,8%	56,5%	59,1%	42,4%	36,1%
2018 (3º ano)	6,1%	7,0%	9,2%	7,0%	61,2%	54,0%	23,5%	32,0%
2019 (2º ano)	0,0%	0,6%	10,1%	5,7%	53,9%	57,6%	36,0%	36,2%
2021 (2º ano)	6,0%	3,0%	30,0%	22,0%	59,0%	57,0%	6,0%	18,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Simave ([2023]).

Observando os dados apresentados na Tabela 7 é possível percebermos que no Proalfa, na disciplina de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos se concentra nos níveis Recomendado e Avançado, havendo variações na concentração entre esses dois níveis ao longo dos anos. No entanto, mesmo com variações, a maioria dos alunos se manteve nos níveis mais altos de desempenho. Notamos, ainda, que a escola sempre obteve médias de desempenho muito próximas das apresentadas pela rede municipal, sendo que ambas mantêm a maior concentração de alunos dentro ou acima do padrão Recomendado.

Observamos, também, que, no ano de 2021, tem-se uma discrepância na concentração de alunos no nível Avançado, pois a escola em questão possuía 6% de seus alunos nesse nível, ao passo que a média da rede é de 18%. Notamos, ainda, uma diferença de 8% na concentração de alunos no nível Intermediário, na escola 30% dos alunos estão nesse nível e, a média da rede indica que 22% se concentram no nível em questão.

Estabelecendo um comparativo entre os resultados obtidos em 2019 e em 2021, notamos que, na referida escola, houve um aumento na concentração de alunos nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendado, e uma diminuição do percentual de alunos no nível Avançado. Em 2019, nenhum aluno se encontrava no nível Baixo, em 2022, 6% passaram a se concentrar nesse nível, havendo um aumento de 6% dos alunos no nível Recomendado. Já no nível Intermediário, em 2019, havia 10,1% de alunos, em 2022, esse percentual cresceu 19,9%, passando a ter 30% dos alunos concentrados nesse nível. No nível Recomendado, houve um aumento de 2019 para 2021 de 5,1%, ao passo que no nível Avançado houve uma queda de 30% em relação ao resultado de 2021. Uma hipótese para essas mudanças se deve ao momento pandêmico, que refletiu em perdas na qualidade do ensino e aprendizagem.

É necessário, ainda, apresentar os dados obtidos no Proalfa na disciplina de Matemática para que se perceba as variações de resultados ao longo dos anos, o que se observa na Tabela 8.

**Tabela 8 - Resultados do Proalfa - Matemática**

ANO	Baixo		Intermediário		Recomendado		Avançado	
	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede
2017 (3º ano)	6,8%	9,5%	3,9%	10,4%	42,7%	54,7%	46,6%	25,3%
2018 (2º ano)	0,0%	2,2%	15,9%	15,9%	76,1%	63,7%	8,0%	18,1%
2018 (3º ano)	23,5%	15,4%	8,2%	13,3%	57,1%	51,3%	11,2%	20,1%
2019 (2º ano)	1,1%	1,7%	14,9%	18,0%	55,2%	58,0%	28,7%	22,3%
2021 (2º ano)	8,0%	9,0%	46,0%	34,0%	43,0%	45,0%	3,0%	12,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Simave ([2023]).

Analisando os dados obtidos na avaliação de Matemática, é possível inferirmos que a maior concentração dos alunos ainda se mantém entre os níveis Recomendado e Avançado, porém, diferentemente do que se observa em Língua Portuguesa, a maior parte dos alunos está no nível Recomendado, havendo menor concentração no nível “Avançado”. Fazendo um comparativo com o observado na rede municipal, notamos que, assim como em Língua Portuguesa, até 2019, os níveis de concentração dos alunos, em sua maioria, não apresentavam grande diferença entre a rede e a escola. Nesse sentido, em ambas, a maior parte dos alunos se encontrava no nível Recomendado e Avançado.

Em 2021, observamos uma mudança nesse cenário, uma vez que a diferença entre os resultados obtidos pela rede e pela escola começam a apresentar discrepâncias. Em Língua Portuguesa, tal diferença é maior, mas em Matemática também é possível percebermos uma disparidade maior do que o observado nas edições anteriores a 2021. As maiores diferenças encontram-se nos níveis Intermediário e Avançado. Nesse cenário, enquanto a escola apresenta 46% dos alunos no nível Intermediário, a rede possui 34%, uma diferença de 12%. Já em relação ao percentual de alunos no nível Avançado, a escola possuía 3% e a rede 12%, uma diferença de 9%.

Comparando os resultados obtidos pela escola em 2019 e em 2021 em Matemática, notamos um aumento de 6,9% de alunos no nível Baixo, um aumento de 31,1% de alunos no nível Intermediário, uma queda de 12,2% no nível Recomendado, e uma queda de 25,7% na concentração de alunos no nível Avançado. Desse modo, a escola que até 2019 tinha a maior concentração de alunos nos níveis Recomendado e Avançado passa a ter sua maior concentração nos níveis Baixo e Intermediário. Tal constatação deve levar a equipe gestora e pedagógica da escola a aumentar a preocupação quanto aos resultados e buscar por melhorias.

Estabelecendo um comparativo entre os resultados alcançados em 2021 em Língua Portuguesa e Matemática, percebemos que os alunos continuaram apresentando melhor desempenho em Língua Portuguesa do que em Matemática. Em Língua Portuguesa, a maior concentração de alunos está no nível Recomendado, com 59% dos alunos, e, em Matemática, o maior percentual de alunos encontra-se no nível Intermediário, com 46%. Outra diferença se dá ao fato de que, de modo geral, a maior

parte dos alunos está nos níveis Recomendado e Avançado, ao passo que, em Matemática, o maior percentual de alunos aloca-se nos níveis Baixo e Intermediário.

Já em relação ao Proeb, até o ano de 2019, verificamos, também, que os alunos se concentram nos níveis Recomendado e Avançado nas duas disciplinas avaliadas. Nessa avaliação, ainda, destacamos a menor concentração de alunos nos níveis Avançado e Recomendado em Matemática, comparado ao quantitativo de alunos em Língua Portuguesa. Em 2021 algumas mudanças são perceptíveis. Como podemos observar na Tabela 9 a seguir.

**Tabela 9 – Resultados Proeb (5º ano) - Língua Portuguesa**

ANO	Baixo		Intermediário		Recomendado		Avançado	
	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede
2013	2,7%	20,4%	24,3%	33,4%	73,0%	46,2%		
2014	8,7%	14,9%	35,0%	29,7%	56,3%	55,4%		
2016	6,1%	4,7%	25,6%	23,2%	30,5%	35,6%	37,8%	36,4%
2018	10,2%	7,4%	27,3%	20,5%	35,2%	32,2%	27,3%	39,8%
2019	3,4%	5,8%	13,6%	19,4%	40,9%	35,1%	42,0%	39,7%
2021	4,0%	14,0%	30,0%	31,0%	40,0%	35,0%	25,0%	21,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Simave ([2023]).

Observando os dados acima apresentados, podemos perceber que, mesmo que se tenha uma concentração maior dos alunos nos níveis Recomendado e Avançado, o quantitativo de alunos nos níveis Baixo e Intermediário aumentou, tanto na rede quanto na escola.

Apesar de a rede municipal não ser o foco da pesquisa, destacamos que, de modo geral, não há grandes variações entre as concentrações até o ano de 2019, o que também se percebe nos resultados do Proalfa nas duas disciplinas avaliadas. Em relação aos dados de 2021, é possível percebermos que a rede possuía 10% a mais de alunos no nível Baixo e 9% a mais no nível Intermediário, por sua vez, a escola apresentou uma concentração 5% maior, em relação à rede, de alunos no nível Recomendado e de 4% a mais no nível Avançado. Desse modo, a escola apresenta

uma concentração de alunos nos níveis Recomendado e Avançado maior do que a rede no ano de 2021.

Em Matemática, observamos mudanças mais significativas quanto à concentração de alunos em cada nível no ano de 2021, como podemos ver na Tabela 10, a seguir.

**Tabela 10 – Resultados Proeb (5º ano) - Matemática**

ANO	Baixo		Intermediário		Recomendado		Avançado	
	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede	Escola	Rede
2013	1,4%	11,7%	14,9%	26,2%	83,8%	62,1%		
2014	6,7%	11,1%	19,2%	20,6%	74,0%	68,3%		
2016	4,9%	7,5%	19,5%	23,4%	37,8%	38,8%	37,8%	30,3%
2018	10,2%	8,6%	33,0%	24,7%	37,5%	40,8%	19,3%	25,9%
2019	3,4%	7,6%	27,3%	27,7%	39,8%	40,7%	29,5%	24,0%
2021	20,0%	22,0%	29,0%	37,0%	37,0%	31,0%	13,0%	10,0%

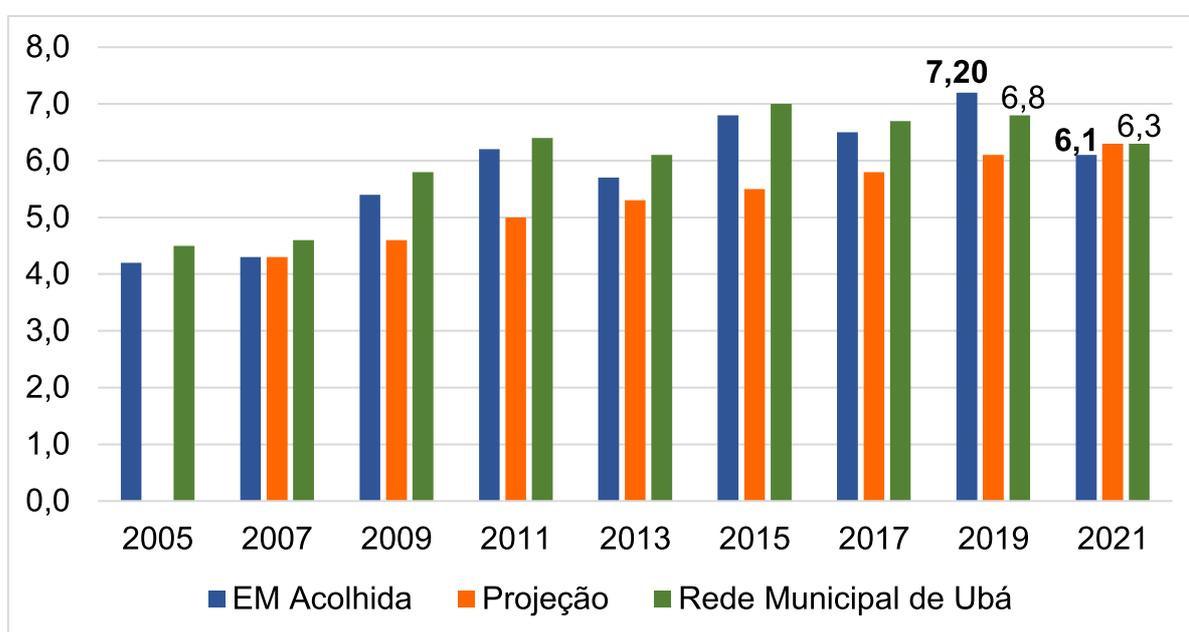
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Simave ([2023]).

No Proeb, para o ano de 2019, tem-se uma concentração de 82,9% de alunos nos níveis Recomendado e Avançado em Língua Portuguesa, ao passo que em Matemática essa concentração é de 68,5%. Mesmo havendo uma diferença de concentração entre Língua Portuguesa e Matemática, a maioria dos alunos se encontra em padrões de desempenho mais elevados, estando dentro das expectativas.

Em 2021, essa concentração teve mudanças significativas. Como podemos observar, em Língua Portuguesa, 65% dos alunos se concentram nos níveis Recomendado e Avançado, uma queda de 17,9% em relação à 2019, e para os mesmos níveis em Matemática, tem-se 50% dos alunos, representando uma queda de 18,5%. Mesmo que tenhamos quedas em ambas as disciplinas, o menor desempenho ainda se dá em Matemática. Em ambas as disciplinas notamos um aumento no percentual de alunos nos níveis Baixo e Intermediário, representando uma queda no desempenho geral. No entanto, tais modificações podem ter ocorrido devido à pandemia que acarretou períodos de aulas remotas.

Diante desse contexto de avaliações que permeiam a rotina e o cotidiano escolar, surgiu uma preocupação em toda a escola, pois no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) publicado em 2021, foi constatada a queda de 1,1 no índice da escola, que saiu de 7,2 em 2019, para 6,1 em 2021. Realizando um comparativo com a média da Rede Municipal, notamos que em 2019 a rede atingiu 6,8, e 6,3 em 2021. Essa queda pode ser observada no Gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1 – Evolução dos resultados do Ideb**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Ideb (INEP, 2022).

A partir da análise do gráfico, percebemos que a escola saiu de uma posição de destaque, estando acima da média municipal em 2019, para uma posição abaixo da média municipal em 2021. Porém, a análise de tal queda, considerando-se um contexto pós-pandemia, não se torna tão abrupta e preocupante a princípio. Tal queda foi destacada em uma reunião ocorrida ao final do 3º bimestre de 2022, entre gestores escolares da rede municipal com membros da Secretaria Municipal de Educação. Nessa reunião foram tratados diversos assuntos referentes às necessidades da rede municipal de educação, como orientações quanto à organização do último bimestre que se aproximava, e, também, os resultados da rede no Ideb. No entanto, não há registros da pauta dessa reunião.

Um outro fato interessante a ser destacado ao observarmos os dados obtidos nas últimas nove edições do Ideb é que a escola, assim como a rede municipal, de modo geral, seguiu um fluxo crescente nos resultados alcançados, e, mesmo que houvesse quedas em alguns anos, elas eram superadas nas edições seguintes, mantendo a progressão.

Podemos ainda citar que a escola, desde 2007, manteve-se acima da meta projetada<sup>5</sup>, o que demonstra um bom desempenho e crescimento constante do índice. Mesmo que no decorrer do tempo, em alguns anos houvesse queda, a escola conseguiu se manter acima da meta projetada e recuperar a queda no ano posterior. Observamos ainda que esse é um movimento presente também na média da rede.

A análise dos resultados da escola em relação à meta projetada torna-se necessária, pois as metas projetadas foram criadas, em 2005, com a finalidade de acompanhar a evolução da qualidade da educação brasileira. De acordo com Castro (2009, p. 282),

a combinação entre fluxo e aprendizagem resulta em uma média que varia de 0 (zero) a 10. As metas são diferenciadas para cada Unidade da Federação, por município e por escola, para as duas fases do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, apresentadas bianualmente de 2005 a 2021.

Como forma de intervir na queda do Ideb, em 2022, a escola adotou – por iniciativa da gestão e da equipe pedagógica interna – a realização de planos de intervenções focados nos alunos que apresentaram baixo desempenho nas avaliações formativas trimestrais realizadas pelos alunos dos 2º e 3º anos e na realização de simulados para as turmas de 5º ano. Perceberemos adiante que a escola tenta, a seu modo, utilizar os resultados que alcança em avaliações externas para encaminhar suas ações, porém, por se tratar de uma escola grande, em comparação às demais da rede, e por ter supervisores diferentes para os anos escolares, algumas medidas adotadas se diferenciam. A fim de ilustração, citamos que, no ano de 2022, havia uma supervisora responsável pelos 1º, 2º e 3º anos, a qual atuava na escola há um certo tempo e para os 4º e 5º anos, um outro supervisor,

---

<sup>5</sup> A meta projetada presente no gráfico diz respeito ao que foi projetado para a escola em questão e não uma meta comum à rede e à escola.

que chegou à escola em junho de 2022, assim, esse preferiu adotar outras medidas de intervenção. Essa organização por segmentos, somada à rotatividade de profissionais, dificulta o alinhamento das ações pedagógicas entre os diferentes anos, evidenciando uma fragilidade na conexão entre os atores responsáveis pelas decisões educacionais, o que pode comprometer a coerência e a continuidade das intervenções propostas.

Esses planos de intervenção, focados nos alunos com baixo desempenho e elaborados de forma emergencial, contavam com a presença do percentual de alunos com desempenho Baixo e um detalhamento do que o aluno era capaz de realizar em sala de aula. Além disso, havia uma gama de possíveis atividades – que seriam realizadas pelos professores – ou recursos que poderiam ser utilizados para melhorar a aprendizagem do aluno. Tais sugestões foram sintetizadas e sugeridas pelos supervisores em um quadro, que continha, também, as habilidades em defasagem. O Quadro 1, a seguir, ilustra uma prática que foi adotada para discutir os dados da Primeira Avaliação Formativa, no que tange todos os anos do ensino fundamental I, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas que foi abandonado no decorrer do ano.

**Quadro 1 – Intervenção nas habilidades com menores taxas de acertos - Língua Portuguesa 2º ano - 1º Avaliação  
Formativa 2022**

<b>Habilidade</b>	<b>Intervenções pedagógicas executadas</b>	<b>Intervenções pedagógicas planejadas</b>
Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	Apresentar o alfabeto, desenvolvendo a consciência da ordem alfabética.	Construção do sistema alfabético e ortográfico através de atividades, uso de dicionário, construção de agenda, brincadeiras com o objetivo de trabalhar a ordem alfabética.
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Orientação do uso dos gêneros textuais, identificando em diferentes gêneros.	Valorizar a vivência do aluno através de diferentes gêneros textuais, conscientizando, informando, opinando, narrando, explicando, ensinando, instruindo, divertindo etc.
Inferir informações em textos.	Desenvolver a alfabetização e o letramento apresentando os gêneros textuais propostos.	Desenvolver competência leitora com estratégias encantadoras para desenvolver a alfabetização, letramento, oralidade, fluência e interpretação.

Fonte: Escola Municipal Acolhida (2023b).

Observando o Quadro 1 é possível notarmos que a escola apresenta uma sistematização do que deve ser feito a partir dos dados obtidos após a realização da Primeira Avaliação Formativa, quadros como esse são elaborados tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática para as turmas de 1º, 2º e 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Toda a organização, independentemente, da série e disciplina é realizada nesse mesmo formato. Além disso, também são arquivadas cópias das avaliações realizadas em cada ano escolar, para que se possam fazer consultas posteriores à forma como cada habilidade foi empregada na avaliação. No entanto, o material desenvolvido após a divulgação dos resultados das avaliações teve sua continuidade interrompida pela dinâmica escolar, tanto que essa sistematização aconteceu apenas até a 2ª avaliação formativa de 2022.

A fim de interpretar os resultados obtidos na 1ª Avaliação Formativa 2022, a equipe gestora e de supervisores sistematizou os dados relativos aos resultados obtidos nas avaliações formativas, em tabelas, identificando o percentual de alunos que se encontravam nos níveis Muito Baixo, Baixo, Médio e Alto, de acordo com os relatórios recebidos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), após a correção das avaliações. Para esse momento não houve consulta aos professores.

A interpretação desses dados levou em consideração as questões que tiveram menores taxas de acerto, que, além de serem sinalizadas, foram analisadas de acordo com a habilidade necessária para sua realização, além de haver a orientação a respeito das intervenções pedagógicas que poderiam ser realizadas a fim de alcançar o desenvolvimento da habilidade que se encontrava em defasagem.

Mesmo que haja essa estruturação sobre as intervenções a serem adotadas, poucas reuniões acontecem, tampouco são registradas, e as orientações quanto ao trabalho que os professores devem desenvolver são passadas em momentos corridos do cotidiano escolar, seja durante o café de minutos, com recados dados rapidamente nas portas das salas ou em outros encontros repentinos pelos corredores da escola. O Quadro 1, visto na página 70, por exemplo, não foi apresentado aos professores, a pesquisadora teve a partir do levantamento de evidências para a fundamentação da pesquisa. Desse modo, a falta de formalidade nos momentos de diálogo e orientações torna-se um empecilho para o melhor desenvolvimento do trabalho na escola.

Tais orientações sobre as intervenções presentes no Quadro 1 (p. 70) diziam respeito às habilidades que estavam em defasagem e que deveriam ser mais bem trabalhadas a fim de consolidação, e sugestões de como trabalhar com tais habilidades, contendo sugestões de recursos pedagógicos, estratégias didáticas e metodologias que poderiam ser utilizados, seguindo o mesmo modelo apresentado no Quadro 1 (p. 70).

Após a análise das questões, foi elaborado pelas professoras de cada turma um relato individual dos alunos de 2º e 3º anos que apresentaram desempenho abaixo do esperado, elencando as principais dificuldades desses estudantes, a fim de conseguir construir um plano de intervenção com base na necessidade de cada aluno. As descrições sobre os alunos foram relatos breves e sintéticos, como o que segue: “Aluna em processo de alfabetização. Possui dificuldade em interpretar o que lê. Está no nível silábico. Lê palavras de sílabas simples e está recebendo intervenção da professora durante a execução das atividades” (Escola Municipal Acolhida, 2023b). Na leitura do restante do documento, notamos que todos os relatos são simples e diretos.

Diante disso, as professoras dos alunos em destaque passaram a elaborar, sob solicitação da equipe de supervisão, atividades de intervenção com a finalidade de proporcionar a aprendizagem ou a consolidação das habilidades em defasagem apresentadas por esses alunos. No entanto, tais solicitações foram realizadas em momentos corridos e informais do cotidiano escolar, na maioria das vezes, com recados rápidos na porta da sala de aula.

As atividades que constituem o plano de intervenção dizem respeito às adaptações necessárias para que cada aluno atinja o desenvolvimento de determinada habilidade, sejam elas adaptações quanto ao material/recurso, até mesmo quanto ao nível do conteúdo que será trabalhado com o aluno. Tais adaptações são de total responsabilidade dos professores e se estendem a todos os alunos, elas ocorrem durante todo o ano letivo, independente da realização ou não de avaliações externas. No entanto, mesmo que o professor seja o responsável pela seleção e realização de atividades de intervenção, não há um planejamento sistemático sobre elas ou forma de registro que não seja o caderno do aluno.

Essas intervenções têm como principal objetivo o aprendizado do aluno e, para o ano de 2023, segundo orientações recebidas da SME, elas deverão ser intensificadas e organizadas de forma mais sistematizada, constituindo um Plano de Recomposição de Aprendizagem que vem sendo discutido e testado, mas, até o momento, não há decisões fechadas sobre a forma como será realizado.

Para o 5º ano, em 2022, foi adotada como proposta de intervenção pela escola a realização semanal de simulados de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de preparar os alunos para as avaliações. Dessa forma, foi solicitada a realização, em toda quinta ou sexta-feira, e a correção com os alunos na segunda-feira seguinte. Tais simulados eram elaborados pelos supervisores, tendo como base as questões relacionadas às habilidades que tiveram menor taxa de acertos nas avaliações formativas. Em conversa com o supervisor, foi constatado que a realização dos exercícios se deu de forma emergencial e imediata, para que pudesse ter início de forma rápida e sem causar grandes mudanças na dinâmica escolar. Uma outra justificativa para a realização dessa intervenção diz respeito à familiarização dos alunos com a forma como as questões são apresentadas nas avaliações externas, pois verificou-se que muitos conteúdos presentes nas avaliações são de conhecimento dos alunos, porém esses não conseguiam transpor o que viam em sala com o que era perguntado nos testes.

De modo geral, notamos que há tentativa da equipe gestora e pedagógica de utilizar os resultados obtidos nas avaliações – mesmo que sem sucesso -, buscando formas de intervenção que contribuam para a recuperação dos alunos com desempenho abaixo do esperado. Essa preocupação é comprovada pela tentativa de compilar resultados e possíveis intervenções anteriormente citadas. Diante disso, reitero a questão norteadora deste trabalho, que visa identificar as ações tomadas pela escola com vista aos resultados e dados obtidos em diversas avaliações externas realizadas.

A falta de sucesso nas ações da equipe gestora e pedagógica, apesar do esforço em tratar os resultados das avaliações externas, pode estar relacionada a alguns fatores. Primeiramente, a ausência de sistematização no uso dos dados dificulta a transformação da informação em ação pedagógica efetiva. Ainda que haja a intenção de intervir, as estratégias parecem não estar suficientemente

fundamentadas em análises consistentes ou integradas aos planejamentos dos diferentes segmentos escolares. Além disso, a fragmentação das ações, mencionada anteriormente, com a presença de diferentes supervisores por segmento, contribui para a desarticulação entre os atores, o que compromete a continuidade e a coerência das intervenções. Essa lacuna entre intenção e prática revela um uso ainda incipiente dos dados avaliativos como norteadores de decisões pedagógicas estruturadas, o que acaba limitando o impacto positivo dessas intervenções na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, para o ano de 2023, há um projeto sendo estruturado para a realização de reforço escolar para os alunos que estão em defasagem pelas professoras eventuais de cada turno, em parceria com a professora da biblioteca. Para a escolha dos alunos, foram considerados como prioridade aqueles que ainda não estavam alfabetizados e que haviam passado pelo ciclo de alfabetização. Assim, primeiramente, serão trabalhadas as atividades de alfabetização com os alunos de 4º e 5º anos que não leem. Com os demais alunos de outras etapas, serão desenvolvidas as atividades de intervenção.

Para a efetivação do projeto, foi reservado um local e os alunos que necessitarão de reforço foram listados, no entanto, ainda está sendo estudada uma forma de ministrar as atividades de reforço, sem que haja grandes prejuízos aos conteúdos trabalhados em sala, visto que o reforço acontecerá durante as aulas, uma vez que não é possível a realização no contraturno, devido a questões de locomoção, presença dos alunos e, também, pelo fato de as professoras que trabalham com o reforço no contraturno não terem contato com a professora regente da turma de origem desse aluno. A proposta é que o reforço e a intervenção pedagógica sejam realizados de forma conjunta, assim, esse contato entre os professores é de extrema importância para o bom desenvolvimento do aluno. Ainda sobre isso, cada aluno terá um caderno de atividades de intervenção, que será de responsabilidade da professora regente de cada etapa de escolarização elaborar as atividades adaptadas para a necessidade do aluno.

Realizando buscas sobre as orientações e propostas de intervenções adotadas tanto pela escola quanto pela rede municipal, constatamos que a forma de lidar com os dados foi pautada em entender quais eram as maiores dificuldades, ou seja, em

quais habilidades/conteúdos concentrava-se o maior percentual de alunos com desempenho abaixo do esperado para intervir da forma como a escola e o professor julgassem necessário. Contudo, como não há tempo para discussões coletivas, e as informações são passadas de forma corrida, como se fossem “recados”, fica a critério do professor organizar suas intervenções. Contudo, como não há tempo para discussões coletivas, e as informações são repassadas de maneira apressada e sem aprofundamento, como se fossem apenas “recados”, cabe ao professor, individualmente, organizar suas próprias intervenções pedagógicas. Percebemos que a SME dialoga com as escolas a fim de que elas busquem formas de intervir nos pontos de defasagem, mas a maneira como elas acontecem fica a cargo de cada escola e da organização que ela consegue desenvolver.

Concluimos que, por mais que a SME oriente as escolas por meio de e-mails, não há direcionamentos que fujam dos documentos orientadores das avaliações externas. Em algumas situações são apresentados gráficos sobre os resultados, mas são os mesmos que todos têm acesso nas plataformas das avaliações. Assim, percebemos que há muitas discussões sobre a temática, contudo, há apenas proposições do que deve ser feito, sem a realização de um trabalho mais aprofundado.

Com base na análise dos e-mails enviados pela Secretaria Municipal de Educação para a escola, nos anos de 2022 e 2023, tratando das avaliações externas, percebemos que as orientações sobre elas não diferem muito do que encontramos nos próprios manuais de aplicação dessas provas. Como exemplo, segue um trecho do e-mail com as orientações para as avaliações diagnósticas<sup>6</sup>, aplicadas no início do ano letivo de 2023:

a avaliação diagnóstica é uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível, dessa forma, mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada estudante, em específico (APOIO PEDAGÓGICO SME, 2023, recurso *online*).

---

<sup>6</sup> Elaboradas pela equipe de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Ubá.

Além dessas orientações, nos anexos do e-mail constam apenas as avaliações que deverão ser aplicadas para cada ano escolar, não havendo outra informação a respeito delas.

Como retorno à SME sobre essas avaliações, os professores deveriam preencher uma planilha com os dados da turma: ano escolar, número de alunos, número de alunos que realizaram a avaliação, número de alunos ausentes e nome do professor; nome dos alunos, quais questões eles acertaram, o total de acertos por aluno, o total de erros por questão, a soma de acertos da turma, a média de acertos e o nível em que a turma se encontra (Baixo, Médio ou Alto). Esses dados deveriam ser enviados em até 2 dias após a realização das avaliações (realizada nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2023). No entanto, após o envio dos dados pela escola, não houve retorno oficial, por parte da SME, a respeito dos resultados dessas avaliações, tampouco reflexões a respeito dos dados.

Cada professor analisou os dados obtidos em suas respectivas turmas e adotou as medidas que julgaram necessárias para a melhoria e a recuperação dos alunos que se encontravam com desempenho abaixo do esperado. Essa análise tornou-se obrigatória, pois posteriormente cada professor teve que enviar uma nova tabela contendo a avaliação geral que abrangesse os resultados obtidos em interpretação, escrita e Matemática, informando em qual nível cada aluno se encontrava. A supervisão, por sua vez, ficou a cargo de reunir os dados de cada turma e compor um diagnóstico geral da escola, mapeando as principais fragilidades encontradas em cada etapa escolar, e enviar esse diagnóstico para a SME.

Além das avaliações diagnósticas, a SME envia orientações quanto às avaliações formativas e as avaliações que compõem o Simave, no entanto, essas orientações resumem-se ao envio dos manuais de aplicação elaborados pelas instituições responsáveis por cada uma dessas avaliações.

Quanto aos resultados, as orientações que constam nos e-mails dizem respeito somente ao que foi obtido nas avaliações formativas. Tais e-mails continham um cronograma de reuniões com cada escola, discriminando em qual horário seria realizada a reunião de cada etapa escolar, bem como os dias de reuniões. Participaram dessas reuniões o profissional responsável pelo planejamento de cada etapa escolar, os supervisores e a equipe gestora da escola. Além disso, era

informado o site<sup>7</sup> para que a equipe pedagógica e gestora de cada escola pudesse acessar os resultados de cada turma e fizesse a análise de acordo com o que fosse apresentado na plataforma digital. Para a reunião com a equipe da SME, cada escola deveria: “**Providenciar para nossa reunião individual:** Relatórios de resultados, Intervenções pedagógicas executadas e Intervenções pedagógicas planejadas” (APOIO PEDAGÓGICO SME, 2022, recurso *online*, grifo nosso).

Nesse e-mail, tinha o seguinte conteúdo:

Prezados,

Bom dia!

Informamos que os resultados da **1ª avaliação formativa 2022** realizada pela Rede em parceria com o CAEd estão disponíveis na plataforma: <https://plataformamunicipios.caeddigital.net>.

Para visualizá-los é preciso acessar a plataforma com CPF como usuário e senha. Acessar o card **Resultados**, a aba **Avaliação Formativa** e o botão **2022**.

Os resultados devem ser estudados e analisados com toda EQUIPE ESCOLAR (Direção, Supervisão e Professores) **a nível de Escola, Tuma e Estudantes** (APOIO PEDAGÓGICO SME, 2022, recurso *online*, grifo nosso).

Analisando os e-mails recebidos quanto aos resultados, notamos que a devolutiva realizada foi tardia, uma vez que os resultados da 1ª avaliação formativa foram disponibilizados em junho, e a avaliação foi realizada no primeiro bimestre. Logo, os resultados analisados não refletiam uma realidade tão atual, poderiam ter sido modificados durante esse período.

Um ponto a ser destacado, é o fato de em nenhum e-mail acessado ser citada ou encaminhada alguma orientação quanto à forma de como analisar os resultados, deixando a cargo da escola a busca por essas informações e formas de analisar.

Ressaltamos, também, que somente gestores e supervisores participaram da reunião sobre as avaliações externas, e não houve registros do que foi tratado, apenas os dias e horários nos quais ocorreram. Os professores não participam de reunião com a SME, os únicos momentos nos quais os professores tinham acesso à SME através da equipe de planejamento era em reuniões de planejamento que, até julho de 2022, eram realizadas via *Google Meet*, contendo as orientações quanto ao

---

<sup>7</sup> Para mais informações, acesse: <https://plataformamunicipios.caeddigital.net>.

planejamento que seria desenvolvido em cada bimestre. A partir da nomeação dos supervisores, em junho de 2022, essas reuniões ficaram restritas a eles, e o repasse das informações passou a ocorrer de forma rápida durante as aulas.

Adicionalmente, em 2024, passaram a acontecer na escola as avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que foi instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e visa garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental e recuperar as aprendizagens dos alunos dos 3º ao 5º anos afetadas pela pandemia (Brasil, 2023). O programa inclui avaliações periódicas de Língua Portuguesa, leitura e escrita, e Matemática, realizadas pelas escolas. A partir de 20 de março de 2024, começou a aplicação dos testes e o lançamento das respostas das avaliações formativas do Ciclo I/2024.

O Ciclo II ocorreu entre junho e julho de 2024, enquanto o Ciclo III aconteceu entre outubro e novembro de 2024. As avaliações de Língua Portuguesa e Matemática são compostas por 22 questões de múltipla escolha, enquanto a avaliação de fluência leitora é composta por duas listas de palavras e um texto para interpretação, além da avaliação escrita, que é composta por uma produção de texto, direcionada por um tema.

Os resultados dos testes são enviados para uma plataforma do CAEd, a qual permite identificar imediatamente o percentual de acerto em cada uma das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a concentração de alunos nos níveis “Defasagem”, “Intermediário” e “Adequado” e as habilidades com maiores índices de erros ou acertos. Além disso, é possível identificarmos em qual nível de leitura cada aluno se encontra, além da situação de escrita de cada um.

Devido à rapidez dos resultados durante cada ciclo, torna-se viável a aplicação e de intervenções pedagógicas com base nos resultados dos ciclos anteriores, com o objetivo de corrigir defasagens e monitorar a eficácia das estratégias educacionais.

Esse processo de intervenção pedagógica embasa as ações voltadas à apropriação dos resultados, tanto pela escola quanto pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Notamos um esforço em gerir o currículo escolar de forma que ele contemple os conteúdos abordados nas avaliações externas. Esse foco é evidente, sobretudo, na busca por sanar as deficiências identificadas a partir de intervenções

pedagógicas direcionadas aos alunos com maiores dificuldades. A ênfase está em ajustar o ensino para superar as lacunas apontadas por essas avaliações.

Embora haja uma preocupação com a recuperação das defasagens, os professores precisam seguir os conteúdos previstos no planejamento bimestral da SME. Isso adiciona uma camada extra de trabalho, pois os docentes precisam conciliar as demandas curriculares das avaliações externas com os conteúdos previamente estabelecidos para cada série. Como resultado, os professores acabam priorizando os conceitos e os conteúdos que consideram mais urgentes ou essenciais, muitas vezes em detrimento de outros que acreditam poder suprimir ou resumir, seja por julgá-los menos relevantes ou porque serão abordados em anos posteriores.

Corroborando com essa ideia, destacamos o conceito defendido por Michael Young (2014), que afirma que o currículo está relacionado ao conjunto de conhecimentos especializados organizados que uma instituição educacional deve transmitir aos alunos. Ele vai além de uma lista de conteúdos, envolvendo decisões sobre o que é considerado conhecimento essencial e como ele será ensinado. O currículo reflete relações de poder, já que a escolha dos conteúdos implica determinar quais saberes são mais relevantes e quem tem acesso a eles.

Na Escola Municipal Acolhida, a gestão do currículo segue esse conceito ao utilizar dados de avaliações externas e diagnósticas para adaptar o processo de ensino às necessidades dos alunos. Essas avaliações permitem identificar quais habilidades precisam ser desenvolvidas ou consolidadas, buscando que o currículo atenda às demandas educacionais específicas de cada turma. No entanto, as decisões sobre intervenções pedagógicas são realizadas de forma prática e emergencial, o que reflete uma tentativa de aliar a crítica e a normatividade na gestão curricular, conforme apontado por Young (2014).

Contudo, a gestão das intervenções e a utilização dos dados enfrentam desafios. As orientações aos professores nem sempre são sistemáticas ou formalizadas, o que pode prejudicar a continuidade das intervenções planejadas. Apesar disso, a escola se esforça para alinhar o currículo às necessidades de seus alunos, utilizando as informações obtidas para realizar intervenções pedagógicas e simulações periódicas com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações externas e internas.

De modo geral inferimos que, tanto na rede quanto na referida escola há a intenção de analisar, utilizar e se apropriar dos dados e resultados provenientes das avaliações externas, no entanto, faltam registros e estruturação das formas como utilizar esses dados de forma mais efetiva. Apesar da dificuldade, é de grande valia que, de certa forma, seja destinado um tempo para estudar os dados.

Essa situação mostra o desafio de equilibrar um currículo fixo com as demandas das avaliações externas. Os professores precisam ser flexíveis e tomar decisões estratégicas, lidando com a falta de tempo enquanto tentam seguir o currículo e, ao mesmo tempo, garantir que os alunos se saiam bem nas avaliações.

### **3 AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Pretendemos neste capítulo, apoiando-se nas discussões de Luckesi (2011a; 2011b), Machado (2012) e Machado e Alavarse (2014), discorrer sobre os principais conceitos e concepções teóricas relacionados às avaliações externas e à apropriação de resultados, buscando compreendê-las como parte do processo educativo. Além disso, buscamos estabelecer, com base nesses autores, diálogos possíveis entre a avaliação e o cotidiano escolar, bem como refletir sobre o contexto em que se insere. Para tanto, este capítulo está dividido em quatro seções, as quais abordam as temáticas tratadas no presente trabalho, além de apresentar a proposta metodológica da pesquisa.

Na primeira seção, intitulada “Avaliar ou examinar? Reflexões críticas sobre o uso das avaliações externas” é abordada a temática da avaliação externa no Brasil, dando ênfase ao ato de examinar e avaliar, sob uma perspectiva crítica. Apoiando-se nos autores que tratam do tema, buscamos diferenciar o ato de examinar do ato de avaliar, apresentando as concepções por trás de cada um dos conceitos.

Ainda nessa seção é discutido como essas avaliações constituem-se como ferramentas importantes para a identificação das forças e fraquezas das instituições de ensino, fornecendo dados que podem orientar a formulação de políticas e práticas voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Em se tratando dos limites, destacamos visão frequente de que as avaliações externas são tratadas de forma similar aos exames tradicionais, com uma ênfase predominante em resultados quantitativos. Para que as avaliações externas possam realmente contribuir para a melhoria da educação, é essencial que os dados obtidos sejam usados como base para uma autoavaliação contínua e para o desenvolvimento de intervenções educacionais mais amplas. Assim, é importante que esses dados integrem um processo educativo que valorize todas as disciplinas e promova um desenvolvimento mais abrangente e equilibrado dos alunos.

Na segunda seção, “A apropriação de resultados das avaliações externas”, é explorada a importância das avaliações externas dentro de um processo educativo contínuo e abrangente. O foco estará na apropriação dos resultados dessas

avaliações, um aspecto fundamental para garantir que as informações obtidas sejam utilizadas de maneira eficaz no planejamento escolar e pedagógico.

A seção aborda, também, a necessidade de articular os resultados das avaliações externas com as avaliações internas das escolas, uma vez que essa articulação é crucial para uma compreensão mais profunda da realidade escolar e para a implementação de estratégias que vão além da simples obtenção de bons resultados em testes.

A terceira seção deste capítulo, “Procedimentos Metodológicos para a realização da pesquisa”, trata da abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual se baseou nas técnicas da pesquisa qualitativa. Para a pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos, além da observação do cotidiano escolar e das análises de documentos e materiais de orientação da SME e da escola, entrevistas e questionários para a equipe gestora e pedagógica da escola, a fim de compreender como recebem, interpretam e tratam os dados das avaliações externas, objetivando propor ações de intervenção que visem à melhoria do processo educativo, tentando compreender a forma como veem as avaliações externas e entender o sentido que atribuem a ela.

Por fim, na quarta seção deste capítulo, é feita a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Momento em que é possível confrontar as respostas dos participantes com os pressupostos teóricos discutidos anteriormente, bem como com as observações da autora enquanto pesquisadora e participante do contexto investigado. A análise será organizada em cinco subseções, de modo a facilitar a compreensão dos resultados a partir dos quatro eixos temáticos definidos no instrumento de coleta, além de uma subseção final dedicada à síntese geral dos achados.

A primeira subseção apresenta os dados referentes ao Eixo 1, que trata da percepção da equipe escolar sobre a importância das avaliações externas. A segunda subseção aborda o Eixo 2, voltado à compreensão e à interpretação dos dados oriundos dessas avaliações. A terceira subseção trata do Eixo 3, que diz respeito ao uso e à apropriação dos dados para embasar intervenções pedagógicas. Na quarta subseção, analisamos o Eixo 4, que considera as ações orientadas pela SME no ano de 2023 e como elas foram percebidas pela equipe escolar. Por fim, a quinta subseção

sintetiza os principais pontos observados na pesquisa de campo, articulando-os aos objetivos da pesquisa.

### 3.1 AVALIAR OU EXAMINAR? REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Tratar das avaliações externas é um tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, pois tem sido alvo de diversas discussões e debates constantes no decorrer das últimas décadas. Essas avaliações desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro, uma vez que podem identificar pontos fracos e fortes do sistema educacional, auxiliando na formulação de políticas e ações para aprimorar a qualidade da educação. Entendemos por avaliação

um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é recente no Brasil, e deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar seu trabalho (Alavarse; Bravo; Machado, 2013, p. 24-25).

Logo, isso envolve considerar as habilidades dos alunos, o currículo, os hábitos de estudo, as estratégias de ensino dos professores, a gestão escolar e os recursos disponíveis. Esse enfoque completo é crucial para tomar decisões mais informadas e eficazes na educação. Portanto, “usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (Machado, 2012, p. 76). Dessa forma, a avaliação não é apenas um fim em si mesma, mas um meio de identificar áreas de melhoria e implementar mudanças que beneficiem o ensino, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.

Antes de seguirmos com a discussão, cabe-nos conceituar o que se entende por avaliações externas. De acordo com Machado (2012, p. 71), “avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e

operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. Isso significa que as avaliações externas são realizadas por indivíduos ou entidades que não fazem parte da rotina diária da escola. O principal objetivo dessas avaliações, segundo Machado (2012), é oferecer uma visão imparcial e criteriosa sobre o funcionamento e os resultados das instituições educacionais, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias.

Outro fator que merece destaque é a distinção entre avaliar e examinar, uma vez que, de modo geral, segundo Luckesi (2011a), examinar (ou verificar) diz respeito à classificação e seleção, já avaliar corresponde ao diagnóstico e inclusão do educando. Assim, o ato de examinar ocupa-se em quantificar o saber do aluno, a fim de aprovação ou reprovação, sem buscar o que influenciou tais resultados ou o que pode ser feito para que se atinja melhorias. Em contrapartida, o ato de avaliar indica uma preocupação com o processo por trás dos resultados obtidos, buscando realizar o diagnóstico do que pode ser feito para compreender melhor o que levou àqueles dados e o que pode ser feito a fim de alcançar resultados mais satisfatórios. Compreendemos, então, que o ato de avaliar vai muito além da aplicação de um instrumento avaliativo, considerando a análise e o uso dos resultados.

De acordo com Luckesi (2011a, p. 27), ainda se tem a predominância do ato de examinar sob o ato de avaliar, “nossa história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto nossa história dos exames escolares já é um tanto mais longa”. Pelo fato de o ato de avaliar ser recente, esse se torna menos usual nas práticas educativas. Além disso, observamos que, na escola analisada, há uma tendência maior à verificação do que à avaliação. Isso significa que há uma prioridade em confirmar o conhecimento em vez de realizar a avaliação de forma crítica, ou usar os dados das avaliações para criar estratégias de melhorias.

Retomando a história da avaliação da aprendizagem no Brasil, percebemos que essa data do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, aparecendo na LDB de 1971, em que o termo “exames escolares” foi substituído pela expressão “ aferição do aproveitamento escolar” (Brasil, 1971). Essa mudança traz uma nova concepção, pelo menos no que diz respeito à nomenclatura utilizada, mas o termo “avaliação da aprendizagem” só foi, de fato, utilizado na LDB de 1996 (Brasil, 1996).

De acordo com Luckesi (2011a, p. 29):

nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como 30 nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem.

Percebemos que houve a mudança quanto ao nome, mas a conduta por trás da avaliação permaneceu a mesma existente no ato de examinar. Tal situação corrobora com a necessidade de investir, antes de tudo, na aprendizagem do ato de avaliar. Não só no que diz respeito à teoria que sustenta a avaliação da aprendizagem, mas sim, compreender e colocar em prática a avaliação cotidianamente. Historicamente, percebemos a adoção da nova nomenclatura, contudo, sem a incorporação do conceito na prática, sem mudanças de atitudes, sem mudar os métodos utilizados.

A prática dos exames se tomou um dos papéis primordiais nos estabelecimentos de ensino. Trazendo para o campo das avaliações externas, notamos que apenas os resultados obtidos, os gráficos que apresentam a concentração de alunos por padrões de desempenho, ou o resultado numérico final, configuram-se como estratégias distantes de gerar um diagnóstico mais completo do desempenho dos alunos. Como enfatiza Luckesi (2011a, p. 38):

o estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames. [...] As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade. [...]. O próprio sistema de ensino está atendo aos resultados gerais.

E devido a isso, que, muitas vezes, só vemos a análise ou a simples leitura dos dados sem pensar nas implicações que eles podem trazer para a prática educativa. Isto é, a ênfase do trabalho volta-se pouco para o processo de aprendizagem ou para os fatores que influenciam o alcance de tais resultados. Percebemos que há pouca preocupação em realizar intervenções partindo dos dados obtidos. Conforme os dados apresentados no capítulo descritivo, isso se faz presente na escola estudada, pois só são tomadas medidas de intervenção nos anos de realização do Saeb ou nas datas que antecedem à realização de qualquer outra avaliação externa.

De acordo com Luckesi (2011b, p. 186), “por vezes, em educação, prendemo-nos aos múltiplos levantamentos de dados sobre o desempenho do educando, da escola ou do sistema de ensino, mas não nos dedicamos a buscar e praticar soluções adequadas e construtivas”

Nos moldes como identificamos a percepção sobre a avaliação – utilizada como exame – acaba por se tornar o fim do processo educativo, não sendo visto o potencial que ela possui enquanto instrumento para melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela pode amparar medidas quanto à aprendizagem dos alunos. Portanto, a avaliação deve ser vista como um componente qualitativo, que vai além do aspecto numérico e quantitativo presente nos exames.

A despeito disso, percebemos a realização da “aferição” da aprendizagem, no sentido de verificação quantitativa do aprendizado do aluno. Nesse sentido, o aprendizado tem sido quantificado, a partir através de uma nota ou conceito, que acaba por reduzir o aprendizado do aluno a uma medida, que nem sempre expressará todo o processo trilhado por ele.

Nesse prisma, segundo Luckesi (2011a), o professor transforma o acerto do aluno em medida, convertendo-se em pontos. Muitas vezes, ocorrendo – de forma indevida – a permutação da aprendizagem (elemento qualitativo) para as pontuações (elementos quantitativos). Essa transposição afeta a utilização da interpretação dos resultados, uma vez que a aprendizagem do aluno é ignorada nas análises, para dar lugar à análise das notas, e essas, por sua vez, são avaliadas como abaixo ou acima da média, relacionando-se diretamente à aprovação ou à reprovação. Mesmo que esses resultados não sejam expressos por notas, e, sim, por conceitos, o aspecto quantitativo sobrepõe-se sobre o qualitativo, pois cada conceito corresponderá a um intervalo de notas.

Há uma forma diferenciada do uso dos resultados da aprendizagem, a menos utilizada, uma vez que é a que atende aos preceitos da avaliação da aprendizagem. Nesse modelo de utilização dos resultados, é exigido que os educadores estejam concentrados na efetiva aprendizagem, isto é, na análise do desenvolvimento dos educandos, que possibilite formas de rever o que está em defasagem, utilizando, assim, os resultados como parte do processo educativo e não apenas como critério

para classificação. Nesse contexto, os resultados são ferramentas para alavancar a aprendizagem.

Diante do exposto, podemos inferir que a escola tem atuado com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, pois como elucidado por Luckesi (2011a, p. 53):

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Percebemos, então, de acordo com o autor, que o ato de avaliar, por ser dinâmico, exige uma ação mais dedicada do educador. Em contrapartida, a verificação, por sua vez, é geralmente um processo mais simples e direto que envolve a coleta de resultados de uma avaliação "congelada" da situação. Pode ser vista como uma fotografia instantânea do conhecimento ou habilidades de um aluno em um determinado momento. Isso é comumente associado a testes, exames ou tarefas que têm respostas certas ou erradas.

Por outro lado, a avaliação é um processo mais abrangente e dinâmico, que vai além da simples coleta de informações, envolvendo a análise dessas informações e a tomada de decisões com base nelas. A avaliação considera não apenas o que o aluno sabe, mas como ele aplica esse conhecimento, como resolve problemas, como se relaciona com os outros e como se desenvolve ao longo do tempo. A avaliação direciona o objeto (no caso, o aluno) em uma trilha dinâmica de ação, permitindo que os educadores adaptem seu ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e promovam o crescimento contínuo (Luckesi, 2011a).

Sob esse viés, ainda destacamos que:

'aprender a avaliar' significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática (Luckesi, 2011a, p. 30).

Para que se mude a conduta avaliativa, é necessária uma mudança mais profunda do que o simples ato de mudar o termo “exames” ou “provas” para avaliar, pois o conceito avaliar extrapola a pura aplicação de testes com vistas à obtenção de notas, condizendo com uma conduta que entende a avaliação como um processo contínuo e constante.

Essa distinção enfatiza a importância da avaliação formativa, que fornece retorno contínuo e orientado para o desenvolvimento, em oposição à avaliação somativa, que é frequentemente associada a notas finais e classificações. Ambas são importantes na educação, mas a ênfase na avaliação pode ajudar a promover o aprendizado autêntico e o desenvolvimento integral dos alunos, em vez de apenas medir o conhecimento em um momento específico.

Retornando às avaliações externas, ressaltamos que essas são importantes, porque fornecem dados que podem ajudar as equipes escolares na garantia do ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Esses dados, quando usados de forma consistente, têm o potencial de melhorar significativamente a educação. No entanto, é fundamental que a avaliação das escolas não se limite apenas a esses dados. Eles devem ser o ponto de partida para uma avaliação mais ampla, que inclua uma autoavaliação contínua e uma reflexão profunda sobre a realidade da escola.

No tange às áreas do conhecimento avaliadas, podemos afirmar que

em relação ao fato de as avaliações externas, em geral, priorizarem algumas disciplinas as autoras ressaltam que ‘[...] há indícios de uma redução curricular que se consolida, pouco a pouco, com a valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática’ (Sousa; Pimenta; Machado, 2012, p. 35-36 *apud* Machado; Alavarse, 2014, p. 428).

De acordo com os autores, percebemos que há pontos críticos a serem comentados, como uma tendência nas avaliações externas de priorizar disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, escolha que pode levar a uma redução do currículo. Essa ênfase pode resultar na marginalização de outras áreas do conhecimento, comprometendo uma educação integral e diversificada. Por isso, é crucial que as escolas utilizem os dados das avaliações externas para orientar melhorias, sem permitir que isso restrinja o currículo ou diminua a importância de outras disciplinas.

Contudo, para que as avaliações possam contribuir para o alcance das melhorias educacionais, é importante que se faça o uso correto de seus dados, não só na interpretação, mas na tomada de decisões a partir deles.

Como destacado no capítulo anterior, há indícios de que nos moldes das ações orientadas pela SME, as avaliações, em vez de subsidiarem decisões a respeito do processo de aprendizagem de forma abrangente e contínua, estão se tornando a finalidade do processo educativo. Sobre isso, Machado e Alavarse (2014, p. 420), citando Vianna (2005), afirmam que

a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Concluimos que as ações analisadas por esta pesquisa fogem ao que se tem como avaliação, uma vez que “a função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados” (Luckesi, 2011b, p.186). Nesse sentido, mesmo que levem o nome de avaliações diagnósticas, seu uso está de encontro à prática dos exames. Mudar essa prática é algo que demanda tempo, ao nos remetermos à história do conceito de avaliação vemos que o uso da nomenclatura levou tempo, a adequação ao modo de uso, então, demanda um esforço ainda maior.

Destacamos, ainda, que é necessário ter cuidado ao se estabelecerem intervenções, a fim de que essas não seja reducionista e acabem por delimitar as preocupações somente aos conteúdos que caem nas avaliações, inferiorizando as demais disciplinas, a esse efeito denominamos “estreitamento do currículo” que, segundo Fernandes (2019, p. 79):

um dos efeitos mais nefastos das avaliações externas é o chamado ‘estreitamento’ ou ‘afunilamento’ do currículo que consiste na tendência de os professores ensinarem para o que consideram que vai ser perguntado nos exames. Nestas condições, todo o resto é ignorado ou tratado de forma superficial. Além do mais, este efeito afeta substancialmente o que é ensinado e como é ensinado, dando, por exemplo, mais ênfase a tarefas de natureza rotineira e menos a tarefas que exigem mais tempo e que envolvem processos de recolha, organização, tratamento e análise de informação. Nestes termos, as

disciplinas que não são objeto de exame tendem a perder a sua importância aos olhos de alunos, professores, pais e encarregados da educação, havendo assim um certo 'esvaziamento' do currículo. Ou seja, domínios que são relevantes para a formação dos alunos são tratados superficialmente ou podem nem sequer ser ensinados ao longo da sua escolaridade, pois só se atribui valor e, por isso, só se ensina o que é examinado. A investigação também sugere que a tendência para 'estreitar' o currículo é tanto maior quanto mais consequências forem atribuídas aos resultados dos exames.

Desse modo, ao estabelecer intervenções educacionais baseadas em avaliações externas, é crucial evitar uma abordagem que limite o foco apenas aos conteúdos avaliados. Essa visão pode levar a um "estreitamento do currículo", em que professores passam a ensinar somente o que será examinado, negligenciando outras áreas importantes do conhecimento. Esse foco não só empobrece a educação como prejudica a formação integral dos alunos. É fundamental, portanto, que as políticas educacionais promovam um currículo equilibrado e abrangente, valorizando todas as disciplinas e competências essenciais para o desenvolvimento completo dos estudantes, independentemente de serem incluídas nas avaliações externas.

Sobre esse aspecto, vemos que na escola pesquisada a preocupação concentra-se em promover ações para as disciplinas avaliadas e no ano em que ocorrem as avaliações do Saeb, principalmente, na utilização dos simulados semanalmente, como descrito em seções anteriores. Nesse prisma, tomar como medida de intervenção o uso de simulados constitui-se como uma medida inadequada, de acordo com a literatura que trata sobre apropriação. Ainda sobre isso, destacamos que

as avaliações externas condicionam de forma mais ou menos significativa a seleção das propostas de trabalho que se propõem aos alunos, levando muitos professores a utilizarem frequentemente tarefas com questões semelhantes às que normalmente aparecem nos exames (Fernandes, 2019, p. 79).

De acordo com Luckesi (2011a), para obtermos resultados diferentes no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas, precisamos adotar novos hábitos que, por sua vez, exigem novas aprendizagens e condições adequadas para serem praticados. Isto é, para conseguirmos resultados melhores na educação, precisamos adotar uma abordagem que seja ao mesmo tempo flexível e reflexiva, de

modo que teoria e prática se complementem. No entanto, mesmo que se tenha consciência da necessidade de mudança de postura, para os educadores têm sido difícil fazer a transição dos hábitos ligados aos exames escolares para aqueles relacionados à avaliação. Outro fator que merece destaque é não depositar toda a culpa sobre os professores, pois

não faz muito sentido condenar educadores que, hoje, ainda, não conseguem transitar do ato de examinar para o ato de avaliar na escola. Importa agir junto a eles para que, vagarosamente, possam produzir uma ‘desconstrução’ interna desse modo de agir, reconstruindo um novo; ou, segundo uma linguagem do materialismo dialético, importa agir junto a eles para que possam superar o passado, incorporando-o numa nova visão e num novo modo de ser (Luckesi, 2011a, p. 69).

Para tanto, é importante que se tenha um trabalho cooperativo e coletivo, isso porque a mudança de hábitos requer esforços múltiplos. Por mais que se tenha consciência da necessidade de rever hábitos e modificar condutas, tem sido um processo difícil nas escolas e, mesmo que não se tenha o “risco” da reprovação nas avaliações externas, a pressão e a “punição” recai sobre a equipe escolar, que não quer ter baixos índices, não apenas por eles constatarem, de certo modo, o aprendizado e o resultado do trabalho dos profissionais, mas também por evitar chamar a atenção da SME para algo negativo e que poderia gerar mais vitórias para a escola.

Nesse cenário, observamos que a postura da Secretaria Municipal de Educação, em vez de se apresentar como parceira orientadora e apoiadora das unidades escolares, assume um caráter de vigilância constante e controle, o que enfraquece a autonomia das escolas e gera um ambiente de insegurança e cobrança. Tal abordagem não fomenta melhorias sustentáveis no processo educacional e tende a reforçar práticas baseadas na busca por resultados imediatos, muitas vezes dissociadas das reais necessidades pedagógicas e humanas da comunidade escolar.

A respeito disso, Fernandes (2019, p. 80) destaca que “é importante referir que os próprios professores sofrem consequências como resultado das pressões sentidas para que os seus alunos obtenham boas notas nos exames”. Desse modo, a pressão para que os alunos obtenham boas notas nos exames afeta diretamente os

professores, que sentem o peso dessa responsabilidade em seu trabalho diário. Esse constante foco em garantir altos desempenhos pode criar um ambiente estressante e desgastante para os educadores.

Muitas vezes, essa pressão leva a uma abordagem de ensino mais voltada para os exames, o que pode comprometer uma educação mais ampla e integral. Assim, é crucial encontrar um equilíbrio que permita preparar os alunos para as avaliações sem sacrificar o bem-estar dos professores e a qualidade geral do ensino.

Essa abordagem limitada e pontual das avaliações resulta em uma série de consequências negativas. A falta de intervenções processuais consistentes impede que as dificuldades individuais sejam identificadas e tratadas de maneira eficaz ao longo do ano letivo. Assim, o foco se mantém nos resultados finais, negligenciando o desenvolvimento das habilidades e os conhecimentos necessários para a formação integral dos estudantes. Além disso, a pressão sobre a equipe escolar pode gerar um ambiente de trabalho tenso e pouco colaborativo.

Os professores e gestores, ao temerem consequências negativas de baixos índices, podem priorizar estratégias de curto prazo que melhorem as pontuações imediatas, em detrimento de práticas pedagógicas inovadoras e mais eficazes a longo prazo. Essa situação pode desestimular a busca por desenvolvimento profissional e a implementação de metodologias mais participativas e centradas no aluno.

Portanto, é crucial que as avaliações sejam integradas como parte de um processo educativo mais amplo, que inclui intervenções contínuas e bem planejadas, focadas no desenvolvimento integral dos alunos. A utilização de avaliações diagnósticas e formativas pode transformar a maneira como a aprendizagem é percebida e gerida, promovendo um ambiente mais positivo e eficaz tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

### 3.2 A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Como visto na seção anterior, é importante que as avaliações externas e seus resultados façam parte de um processo educativo amplo e contínuo, para isso, deve ocorrer a devida apropriação de seus resultados. Faz-se necessário, portanto,

conceituar a que se refere o termo “apropriação”. De acordo com Faria (2015), é o processo de analisar os resultados das avaliações e integrá-los ao planejamento escolar e pedagógico. Isso envolve identificar tanto os pontos fortes quanto as áreas de melhoria, utilizando os dados como base para organizar e definir estratégias. Aplicar esses dados de maneira adequada na prática pedagógica e na administração escolar é crucial para alcançar uma educação de qualidade.

No entanto, ainda segundo Faria (2015), embora a avaliação em larga escala no Brasil tenha avançado, ainda é necessário melhorar a forma como os resultados são compartilhados e utilizados. A apropriação dos dados influencia diretamente as ações na escola, especialmente, as da equipe gestora, que deve usar essas informações para orientar o planejamento e as iniciativas escolares. Contudo, apropriar-se eficazmente desses resultados ainda é um desafio a ser enfrentado.

Corroborando ao acima exposto, Luckesi (2011a, p. 65) afirma que “a avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados”. A avaliação deve ser, portanto, prática e aplicável no dia a dia escolar, manifestando-se em ações concretas que reflitam uma assimilação efetiva e consciente dos princípios pedagógicos. Para isso, um diagnóstico preciso e bem fundamentado é essencial para orientar intervenções educativas eficazes, resultando em melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, para que as avaliações sirvam de subsídios e possam prover dados para o alcance de resultados melhores, os dados precisam ser analisados de forma qualitativa, e, a partir deles, façam-se as devidas intervenções, pois sem análises corretas e direcionadas as intervenções não surtirão efeito. No entanto, em grande parte das vezes, o que acontece é o uso inadequado dos dados. Esse fato se comprova ao vermos o que acontece na escola pesquisada, uma vez que se adotam medidas com vistas apenas à obtenção de resultados, sem preocupação com o processo. Quanto a isso, “devemos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, a fim de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas” (Alavarse; Bravo, Machado; 2013, p. 26). Assim, essa perspectiva

destaca a importância de ver as informações das avaliações como indicadores do processo de ensino e aprendizagem. Ao revelar as trajetórias dos alunos, das escolas e das redes de ensino, essas informações são essenciais para apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas. Dessa forma, as avaliações servem não apenas para medir desempenho como também para orientar melhorias contínuas na educação.

Cabe, ainda, compreender os processos de apropriação de dados que ocorrem na escola em questão, destacando como esses dados são interpretados e utilizados pela equipe escolar. É fundamental que haja uma reflexão sobre como esses processos influenciam não apenas as decisões pedagógicas, mas também a cultura escolar e as práticas de ensino. A maneira como os dados são apropriados pode determinar o sucesso das estratégias implementadas e o impacto real na aprendizagem dos alunos. A respeito disso, Machado (2012, p. 73) declara que

refletir sobre como as escolas vêm, ou não, analisando e utilizando os resultados das suas práticas consolidados na Prova Brasil e no Ideb e estimular a apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola são condições para assegurar a melhoria da qualidade das escolas.

Refletir sobre como a escola estudada tem analisado e utilizado os resultados consolidados na Prova Brasil e no Ideb, além de estimular a devida apropriação desses resultados pelos profissionais da escola, são condições essenciais para garantir a melhoria da qualidade educacional. A avaliação não se limita a uma simples mensuração de desempenho, mas é um processo contínuo e indispensável para estabelecer e monitorar metas tanto qualitativas quanto quantitativas. Ao adotar esse enfoque, a avaliação incentiva uma análise sistemática da qualidade das práticas escolares e dos resultados obtidos. Nessa perspectiva, a avaliação facilita a integração dos dados fornecidos pela avaliação externa com a cultura e os mecanismos de autoavaliação das escolas, fortalecendo assim sua capacidade de identificar áreas de melhoria e implementar estratégias eficazes para alcançar melhores resultados educacionais (Machado; Alavarse, 2014).

Partindo disso, podemos compreender a importância das avaliações como alicerce para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da qualidade do

ensino ofertado. Para que isso aconteça, é necessário que se dê a devida atenção aos resultados. Assim,

para que as avaliações externas possam contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos, tem de haver uma forte e inequívoca aposta política para melhorar as práticas de avaliação que ocorrem nas escolas e nas salas de aula. Isto significa uma forte aposta na formação contínua dos professores desenvolvida em modalidades baseadas em projetos de intervenção realizados nas escolas e com a participação ativa dos professores. Deste modo, fará sentido considerar que as avaliações externas podem contribuir para melhorar a qualidade dos sistemas escolares através da sua articulação com avaliações internas cujo principal propósito é melhorar o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2019, p. 84).

Como exposto anteriormente, é preciso que se faça uma relação entre as avaliações internas e externas e que se analise os resultados para além dos números que eles expressam. Ao relacionar os dados externos com os obtidos nas avaliações internas, podemos compreender de maneira mais aprofundada a realidade escolar, o contexto no qual a escola se insere e o porquê de ter atingidos esses resultados.

Contudo, quando uma escola não utiliza adequadamente a avaliação como um processo contínuo e uma condição para estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas, corre o risco de enfrentar desafios significativos na melhoria da qualidade educacional e, principalmente, na garantia dos direitos básicos de aprendizagem dos alunos. A falta de uma interpretação sistemática sobre suas práticas e resultados pode resultar em estagnação ou até mesmo em retrocessos na qualidade do ensino oferecido. No caso da escola pesquisada, esse declínio não foi percebido, contudo, podemos encontrar, no decorrer do tempo, uma estagnação dos resultados.

Sem articular as contribuições da avaliação externa com a cultura interna e os dispositivos de autoavaliação, a escola pode perder oportunidades de identificar áreas críticas de melhoria e implementar ajustes necessários. Além disso, a falta de uso devido dos resultados de avaliações pode comprometer a eficácia das iniciativas pedagógicas e administrativas. Assim, é crucial que a escola adote uma abordagem proativa e integradora em relação à avaliação, utilizando-a não apenas como um instrumento de medida, mas como um incentivo para o aprimoramento contínuo.

Um aspecto igualmente importante é a inclusão e a participação ativa de todos os segmentos envolvidos no processo educativo na criação e na implementação dessas políticas e avaliações. A colaboração entre profissionais das Secretarias de Educação, gestores escolares e professores é indispensável para garantir que as avaliações externas sejam aceitas e validadas. Essa participação coletiva promove um ambiente de diálogo e apropriação do processo avaliativo, enriquecendo o desenvolvimento das políticas educacionais e garantindo que elas sejam mais eficazes e representativas das necessidades reais da comunidade escolar (Machado; Alavarse, 2014).

Portanto, o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo é fundamental para a aceitação das avaliações externas e para a construção de um sistema educacional mais coeso e eficiente, capaz de atender às demandas e expectativas de uma sociedade em constante transformação. Para que isso ocorra, a apropriação de precisa ocorrer de forma adequada, não vale apenas conhecer os resultados, sem adotar medidas eficientes e voltadas aos problemas e lacunas identificadas, sobre isso Machado e Alavarse (2014, p. 420) afirmam que “essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades”.

Para que esses dados sejam incorporados da maneira correta, é preciso que as ações tomadas extrapolem a simples realização de simulados nos moldes das avaliações. Nesse sentido, as medidas adotadas vão para além do treinamento e se transformem em condutas mais amplas e aprofundadas. De acordo Machado e Alavarse (2014, p. 417), citando Oliveira e Araújo (2005), é preciso que se tenha atenção ao uso das avaliações externas, pois

o debate apontando a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares.

Diante desse contexto, entendemos que as avaliações externas influenciam significativamente a escolha das propostas de trabalho oferecidas aos alunos, levando

muitos professores a priorizarem tarefas que replicam o formato das questões dos exames. Essa abordagem não apenas limita o ensino como desvaloriza outras áreas do conhecimento e práticas pedagógicas mais abrangentes. É essencial, portanto, repensar as estratégias adotadas para garantir que as intervenções educativas promovam um currículo mais equilibrado e inclusivo.

Relacionado ao acima exposto, cabe, ainda, retomar as análises sobre a prática de simulados, a qual é possível estabelecer relação com o que é defendido por Fernandes (2019, p. 79),

os resultados das avaliações externas aos quais os meios de comunicação social e/ou as pressões de natureza política atribuem o 'estatuto' de high stakes não traduzem em geral o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Na verdade, os alunos são treinados para responder a questões que supostamente são formuladas nos exames e, conseqüentemente, tendem a obter respostas certas.

Nesse caso, a prática de simulados frequentemente se torna um exercício de preparação, objetivando treinar os alunos para responder a questões esperadas nos exames, em vez de promover uma compreensão profunda e significativa dos conteúdos. Essa abordagem pode resultar em uma discrepância entre os resultados dos exames e o real conhecimento e habilidades dos alunos. Muitas vezes, os alunos acabam decorando padrões de respostas e técnicas específicas para se saírem bem nas avaliações, o que não necessariamente reflete uma aprendizagem sólida ou uma capacidade crítica de aplicar o conhecimento em contextos variados.

Essa prática pode ser prejudicial ao desenvolvimento educacional, pois tende a criar uma educação superficial e mecanizada. Ao invés de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, a atenção excessiva aos simulados promove um ensino voltado apenas para o desempenho em testes. Isso não apenas limita a experiência educativa dos alunos, mas também pode desvalorizar outras disciplinas e competências essenciais para uma formação integral.

Entretanto, mesmo que práticas inadequadas de apropriação possam gerar resultados não exitosos ou mecanismos tendenciosos, os resultados de avaliações externas são potenciais para a melhoria da realidade educacional. A respeito disso, destacamos que

embora a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, admite-se que esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade (Alavarse; Bravo; Machado, 2013, p. 19).

Apesar das práticas inadequadas de apropriação poderem levar a resultados distorcidos ou ineficazes, as avaliações externas possuem um grande potencial para melhorar a educação.

Embora a noção de qualidade associada a índices como o Ideb possa ser limitada, pois não considera todos os aspectos do processo pedagógico, ele ainda oferece benefícios importantes. O Ideb proporciona uma visão, mesmo que incompleta, da realidade educacional brasileira, destacando as condições das escolas. Esse índice relaciona o aumento da aprovação com o aumento do desempenho, conseguindo reconciliar dois objetivos frequentemente vistos como conflitantes, demonstrando que é possível melhorar tanto a qualidade do ensino quanto as taxas de sucesso escolar. Por serem aspectos fundamentais para uma educação de qualidade, devem ser levados em conta nos esforços para aprimorar o sistema educacional do país.

O debate delineado por Oliveira e Araújo (2005 *apud* Machado; Alavarse, 2014) destaca a importância de incorporar os resultados das avaliações externas na prática educacional sem cair na armadilha do determinismo. É crucial reconhecer que os resultados escolares não são exclusivamente determinados pela atuação dos professores, como se esses fossem os únicos responsáveis por todos os desdobramentos dentro da escola.

A visão de que os resultados das avaliações são uma simples consequência do trabalho individual dos professores é simplista e não reflete a complexidade do ambiente educacional, que é influenciado por uma série de fatores interligados, como recursos disponíveis, o apoio familiar, as políticas educacionais e as condições socioeconômicas dos alunos. Nesse sentido, é fundamental adotar uma abordagem mais ampla e integrada ao interpretar e aplicar os resultados das avaliações externas,

reconhecendo o papel dos professores como parte de um contexto maior e multifacetado, que impacta diretamente o desempenho escolar.

Em conclusão, é evidente que as avaliações externas representam uma ferramenta importante para o monitoramento e o aprimoramento da educação no Brasil. Apesar das limitações na concepção de qualidade e das possíveis distorções causadas por práticas inadequadas de apropriação dos resultados, essas avaliações oferecem uma visão fundamental da realidade educacional, destacando tanto os desafios quanto as áreas de melhoria nas escolas.

Contudo, é essencial adotar uma abordagem crítica e integradora ao interpretar os resultados, evitando simplificações que atribuam exclusivamente aos professores a responsabilidade pelo desempenho dos alunos. Portanto, é necessário considerar o ambiente educacional como um sistema complexo influenciado por diversos fatores interligados. Ao atuarmos dessa forma, podemos utilizar de maneira mais eficaz os dados proporcionados pelas avaliações externas para implementar políticas educacionais mais equitativas, que promovam o aumento das taxas de aprovação e a melhoria substantiva na qualidade do ensino oferecido aos estudantes brasileiros.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a equipe gestora e pedagógica de uma escola municipal de Ubá pode se apropriar dos dados e resultados obtidos nas avaliações externas, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada. Como desdobramentos do objetivo geral, os objetivos específicos são apresentados a seguir. O primeiro deles é descrever como são realizadas as ações e práticas de apropriação de dados, considerando a realidade escolar, os registros realizados ao longo da pesquisa, bem como os resultados das avaliações externas. O segundo objetivo consiste em discutir, com base no referencial teórico, as avaliações externas e a política nacional de avaliação brasileira a fim de compreendê-la como instrumento para melhoria do processo educativo. O terceiro objetivo é analisar de que maneira os dados chegam até a escola, como são estudados, repassados para a equipe pedagógica e discutidos a fim de planejar as intervenções. Por fim, o quarto

objetivo é propor um Plano de Ação Educacional que vise aprimorar a apropriação de dados e resultados das avaliações externas realizada pela escola, intervindo na forma de análise, discussão e compreensão dos dados.

Desse modo, a escolha por uma metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de explorar em profundidade as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em estudo. Entendemos por pesquisa qualitativa como, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 1986, p. 13), “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se preocupa com questões da realidade que não necessariamente são quantificadas, atentando-se para a compreensão e a explicação das relações sociais envolvidas nessa dinâmica.

Adicionalmente, a presente pesquisa enquadra-se no tipo chamado pesquisa de campo, que visa o levantamento de dados e é

utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Lakatos; Marconi, 2003, p. 186).

Realizar a pesquisa de campo é útil quando se busca uma compreensão detalhada e contextualizada das dinâmicas que ocorrem no contexto em que a pesquisa se insere. Por meio da observação do cotidiano escolar, entrevistas e aplicação de questionários, a pesquisa de campo permite uma análise mais rica e profunda, possibilitando a identificação de variáveis e que podem não ser evidentes em estudos puramente teóricos. Por conseguinte, essa metodologia é importante para a validação das hipóteses formuladas e para a elaboração e/ou proposição de soluções práticas e eficazes para os problemas investigados.

Desse modo, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abrangente. Essa etapa envolveu a consulta a diversas fontes acadêmicas, incluindo livros, artigos científicos e dissertações. A pesquisa bibliográfica teve como finalidade construir um embasamento teórico para o estudo, reunindo e analisando teorias e conceitos pertinentes ao tema. Além disso, buscou identificar as contribuições já existentes na

literatura, direcionando a investigação de forma mais precisa e fundamentada. Em relação às etapas de investigação, Lakatos e Marconi (2003, p. 186) destacam que

as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto.

Assim, para a formulação do referencial teórico foi realizado um estudo bibliográfico que tem como função “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183). Essa revisão de literatura, junto ao próprio caso de gestão, forneceu a base teórica necessária para a elaboração dos instrumentos da pesquisa de campo.

A escolha desse percurso de investigação se faz necessária, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada”. Assim, foram consultados, além de legislações e normativas sobre as avaliações, os autores que discorrem sobre a temáticas e defendem quanto às formas de avaliação e apropriação de dados, buscando sempre traçar relações entre a prática identificada no esboço do caso de gestão e vislumbrando a realização da posterior pesquisa de campo.

Para tanto, cabe-nos ainda destacar o que se entende enquanto fonte de pesquisa. Lakatos e Marconi (2003, p. 159) destacam dois tipos de fontes de consulta, e ambas se aplicam ao trabalho aqui realizado, sendo elas:

- a) Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc.
- b) Fontes Secundárias - imprensa em geral e obras literárias.

E a fim de complementar e corroborar com os levantamentos da pesquisa bibliográfica, outra etapa envolveu a coleta de dados diretamente com os participantes da escola pesquisada. Essa coleta permitiu a obtenção de informações detalhadas e contextuais, essenciais para a compreensão aprofundada do tema investigado.

A coleta de dados em campo proporciona uma visão mais realista e prática dos fenômenos estudados, permitindo a relação das informações obtidas com as derivadas da revisão bibliográfica. Dessa maneira, a pesquisa torna-se mais robusta e capaz de gerar dados que contribuem significativamente para o avanço do conhecimento na área estudada, além de oferecer subsídios concretos para a implementação de intervenções baseadas em evidências sólidas. Diante desse pressuposto, foram escolhidos dois principais instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e questionários.

A escolha da realização de entrevistas semiestruturadas deu-se por elas serem conduzidas de forma a permitir que os entrevistados expressem suas opiniões e experiências de maneira livre, seguindo um roteiro predefinido que garante a cobertura dos tópicos essenciais. Permitem, ainda, aprofundar questões que porventura possam surgir no decorrer da entrevista.

Realizar entrevistas com os gestores escolares é fundamental para obter uma visão abrangente da instituição, do tema de pesquisa e do caso de gestão aqui apresentado. Eles possuem uma visão que extrapola a sala de aula, isso porque eles têm acesso às informações e às orientações que chegam da SME que, sobretudo, influenciam diretamente o clima escolar, impactando professores e estudantes. Além disso, eles são responsáveis por direcionar e planejar a apropriação de resultados na escola, a avaliação contínua e a adaptação de políticas às realidades específicas da escola. Suas percepções e práticas fornecem compreensões valiosas para a formulação de políticas mais eficazes e alinhadas com as necessidades reais do ambiente educacional.

Foram, também, realizadas entrevistas com os supervisores, com vistas a compreender a visão pedagógica por trás das ações referente à apropriação dos resultados educacionais. Em relação aos supervisores, destacamos que eles desempenham um papel importante na implementação das políticas educacionais e na orientação dos professores, garantindo que as estratégias de ensino sejam aplicadas de forma eficaz. Eles têm uma visão completa do processo de ensino-aprendizagem, podendo identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias.

Além disso, os supervisores estão diretamente envolvidos na formação contínua dos professores e na promoção de boas práticas pedagógicas, o que os torna fonte de informações sobre o desenvolvimento profissional docente. Suas experiências ajudam a identificar os desafios enfrentados no dia a dia escolar e as soluções práticas adotadas para superá-los, proporcionando uma compreensão completa do ambiente educacional e da eficácia das intervenções pedagógicas.

Diante do exposto, a entrevista foi estruturada em 20 questões, divididas em 4 eixos: Eixo 1 – Importância das avaliações externas, composto por 5 questões; Eixo 2 – Compreensão e interpretação dos dados, que compreende as questões 6 a 9, totalizando 5 questões; Eixo 3 – Apropriação e uso dos dados para realização de intervenções pedagógicas, formado por 7 questões e Eixo 4 – Ações orientadas pela SME em 2023, que engloba as últimas 4 questões da entrevista. Esses eixos são comuns, destinados tanto aos gestores quanto aos supervisores.

As entrevistas<sup>8</sup> foram realizadas individualmente com o diretor da escola, a vice-diretora e os supervisores, sendo uma entrevista com o responsável pela supervisão no turno da manhã e outra com o responsável pelo turno da tarde. Tal distinção deve-se tanto pelo fato de os supervisores trabalharem em horários distintos como por eles desencadearem formas diferentes de orientação quanto às avaliações externas. Essa abordagem das entrevistas com os supervisores possibilitou analisar as medidas adotadas por cada um deles quanto às avaliações.

A entrevista com o diretor escolar foi realizada no dia 12 de novembro de 2024, na escola objeto desta pesquisa, e teve a duração de 54 minutos. O contato inicial com o diretor ocorreu pessoalmente na semana anterior à entrevista. Inicialmente, a entrevista estava prevista para o dia 6 de novembro, mas devido a imprevistos e à dinâmica escolar, foi reagendada para a semana seguinte. Situação semelhante ocorreu com a entrevista da vice-diretora, que foi realizada no dia 13 de novembro, com duração de 62 minutos. Ambos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no momento da gravação das entrevistas.

As entrevistas com os supervisores foram realizadas no dia 5 de novembro. Ambos assinaram o termo de consentimento no momento da entrevista, que foi

---

<sup>8</sup> Disponível no Apêndice A – Entrevista Semiestruturada com os gestores e supervisores.

gravada em áudio. Da mesma forma, como ocorreu com a equipe gestora, o contato com os supervisores foi feito pessoalmente. Com a supervisora do período da manhã, como ela também atua na escola no período da tarde, foi possível realizar sua entrevista no ambiente escolar, assim como a do supervisor da tarde. A entrevista da supervisora da manhã teve duração de 49 minutos, enquanto a do supervisor da tarde durou 53 minutos.

Com vistas a ouvir os professores e entender a visão deles diante das avaliações externas e intervenções adotadas, foram aplicados questionários<sup>9</sup>. Segundo a literatura pesquisada, “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 201). Os questionários são uma ferramenta eficiente para coletar dados de muitos participantes, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa das percepções e opiniões dos professores. Esse método possibilitou a obtenção de uma amostra representativa, garantindo que as diversas experiências e pontos de vista fossem contemplados. Eles permitiram, ainda, que os professores expressassem suas opiniões de forma anônima, o que viabilizou resultar em respostas mais sinceras e detalhadas. A aplicação de questionários aos professores foi crucial para compreender como que os professores participam ou entendem as ações de apropriação de resultados da escola.

Assim, o questionário foi composto por questões destinadas a obtenção dos dados demográficos, além de outras 22 questões distribuídas em 4 eixos, os mesmos utilizados nas entrevistas com gestores e supervisores. Com exceção à primeira questão, todas as demais foram de múltipla escolha, a fim de compreender regularidades nas respostas e a melhor tabulação e análise de dados.

Os questionários são constituídos por 5 blocos de questões, um bloco introdutório, que consta informações pessoais e profissionais, preservando em sigilo a identidade do professor, além de outros 4 blocos, denominados eixos os quais serão: Eixo 1 – Importância das avaliações externas, composto por 5 questões; Eixo 2 – Compreensão e interpretação dos dados, constituído por 4 questões; Eixo 3 –

---

<sup>9</sup> Disponível no Apêndice B - questionário para os professores.

Apropriação e uso dos dados para realização de intervenções pedagógicas, que possui 9 questões e Eixo 4 – Ações orientadas pela SME em 2023, formado pelas últimas 4 questões do questionário.

Esses questionários foram destinados àqueles que estão na escola, no mínimo, desde o início da pesquisa (2022). Tal escolha se deve, pois no ano de 2023, as ações da SME foram mais sistemáticas quanto às avaliações externas, principalmente no que diz respeito à realização de simulados.

O contato com os respondentes ocorreu inicialmente de forma presencial, durante momentos como o café, a entrada e a saída. Como o questionário foi elaborado no *Google Forms*, o link foi enviado individualmente pelo *WhatsApp* para cada professor. Para o supervisor e a vice-diretora, o instrumento foi compartilhado em dias distintos, no grupo da escola. Por meio do formulário on-line, os participantes puderam manifestar seu consentimento para participar da pesquisa, sendo garantidos o anonimato das respostas e o sigilo das informações.

Ao todo, 20 professores foram contatados, número inferior ao total de turmas do ensino fundamental da escola. Isso ocorreu porque quatro professores atuavam em turmas tanto no período matutino quanto no vespertino, e participação da pesquisadora no questionário foi desconsiderada. Os instrumentos foram enviados a todos os professores do 1º ao 5º ano, totalizando 20 profissionais, conforme apresentado na Tabela 11, a seguir.

**Tabela 11 - Quantitativo de professores que receberam os questionários**

Ano escolar	Quantidade de professores/turno		Total
	Matutino	Vespertino	
1º ano	3	2	5
2º ano	3	2	5
3º ano	2	2	4
4º ano	2	1	3
5º ano	1	2	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de dados fornecidos pela escola.

Porém, devido a fatores desconhecidos diversos, foi possível obter 15 respostas no questionário enviado.

A realização dos questionários ofereceu subsídios para a comparação entre as formas como são entendidas as questões relativas à apropriação de dados, possibilitando analisar como a equipe gestora e pedagógica de uma escola municipal de Ubá pode se apropriar dos dados e resultados obtidos nas avaliações externas, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada.

Destacamos, ainda, que os questionários foram analisados de forma qualitativa, uma vez que essa abordagem envolve a interpretação do conteúdo das respostas para identificar temas, categorias e padrões recorrentes. Isso foi feito não apenas pela análise dos dados, mas também pela citação de respostas que se destaquem em meio às demais, o que possibilitou compreender o significado das respostas no contexto do estudo, considerando as nuances e complexidades das experiências ou opiniões expressas pelos participantes.

Por fim, tais análises contribuíram para a elaboração do PAE, uma vez que as lacunas identificadas pelos profissionais que participaram da pesquisa, em conjunto com a literatura estudada, permitiram a elaboração de um plano de ação estruturado para o contexto em que a pesquisa se insere.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a coleta de dados, faz-se necessário analisá-los, buscando confrontar os resultados obtidos na pesquisa de campo com o que foi levantado no referencial teórico, assim como as observações da autora mediante sua vivência e pesquisas no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, para que possamos, então, verificar se os objetivos da pesquisa foram respondidos.

Partindo disso, esta seção do trabalho está dividida em cinco subseções, em que a primeira se destina a analisar e discorrer a respeito dos dados obtidos no Eixo 1 da pesquisa, que objetiva compreender qual é a visão da equipe escolar quanto à importância das avaliações externas. Na segunda subseção, por sua vez, é abordado o Eixo 2, o qual teve perguntas destinadas a entender como os respondentes e

entrevistados compreendem e interpretam os dados de avaliações externas. Já a terceira subseção destina-se ao terceiro eixo de perguntas sobre a apropriação e uso dos dados para realização de intervenções pedagógicas. A quarta subseção, relativa ao Eixo 4, visa analisar as percepções da equipe escolar mediante as ações orientadas pela SME em 2023. Por fim, na quinta subseção, é feita uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

Cabe-nos agora, apresentar o perfil dos entrevistados e respondentes desta pesquisa. Destacamos que foi mantido o sigilo quanto aos nomes dos entrevistados e respondentes. Desse modo, eles serão identificados pelos cargos que ocupam.

Iniciamos com o diretor da escola, que possui 30 anos de experiência na área da educação, dos quais 20 foram dedicados à função de gestor escolar, atuando tanto em escolas estaduais quanto municipais. Na instituição atual, ele trabalha por 11 anos, sendo 9 deles como diretor. Sua atuação como gestor nessa escola ocorreu entre 2009 e 2016 e, posteriormente, entre 2021 e 2024.

A vice-diretora, por sua vez, tem 25 anos de experiência docente, sendo 23 deles dedicados à escola em análise. Ela já atuou como professora regente e como apoio pedagógico — função semelhante à de supervisor escolar, exercida antes da nomeação de supervisores efetivos na rede. Na função de vice-diretora, possui uma experiência de 4 anos na escola.

A supervisora do turno da manhã acumula 23 anos de experiência docente, dos quais 19 foram dedicados à escola pesquisada. Além disso, possui 6 anos de atuação como apoio pedagógico, desempenhando essa função ao longo de sua trajetória na instituição.

Por fim, o supervisor do turno da tarde possui 10 anos de experiência na área da educação, tendo atuado majoritariamente na rede estadual e privada. Há dois anos e meio, desempenha a função de supervisor, período que coincide com sua atuação na escola objeto desta pesquisa.

Ao analisar o tempo de atuação dos entrevistados, observamos que todos possuem uma vasta experiência na educação, o que contribui significativamente para a gestão e para as práticas pedagógicas da escola pesquisada. Esses dados demonstram que todos os entrevistados têm uma sólida trajetória profissional, com maior parte de sua experiência concentrada na escola pesquisada, especialmente no

caso da vice-diretora e da supervisora do turno da manhã. O supervisor do turno da tarde, embora com menos tempo de atuação na escola, pode trazer experiências adquiridas em outras redes de ensino.

Para a realização da pesquisa, foram coletadas informações a respeito de 15 professores da escola, grande parte deles servidores do quadro efetivo. Nesse universo, 20% dos respondentes atuam na docência há menos de 5 anos, 20% atuam entre 5 e 10 anos, 46,7% têm atuação dentro de 11 a 20 anos, e outros 13,3% têm experiência na educação há mais de 20 anos. Com base nos dados apresentados, verificamos a predominância de profissionais com mais de 5 anos de experiência na escola em questão, quase metade (46,7%) tem tempo de atuação entre 11 e 20 anos, tempo que indica familiaridade com práticas pedagógicas e, possivelmente, com políticas educacionais. Adicionalmente, 13,3% possuem mais de 20 anos de experiência, indicando a presença de profissionais que testemunharam várias mudanças no cenário educacional e, portanto, podem trazer contribuições valiosas em termos de comparações históricas e reflexões críticas. Destacamos, ainda, que cerca de 40% dos respondentes possuem até 10 anos de experiência (20% com menos de 5 anos e 20% entre 5 e 10 anos). Esses profissionais representam um grupo em formação e adaptação às práticas escolares e às políticas educacionais, mas que também trazem perspectivas inovadoras e contemporâneas para o processo educativo.

Essa diversidade de experiências permite uma troca rica entre gerações: os professores mais experientes compartilham seu conhecimento acumulado, enquanto os mais novos trazem ideias e abordagens atuais. Além disso, o fato de a maioria ser servidor efetivo garante estabilidade na equipe, facilitando a continuidade das estratégias pedagógicas, especialmente no uso dos dados das avaliações externas.

Para aproveitar melhor esses dados, cabe oferecer formações que atendam às necessidades específicas de cada grupo, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe. Isso pode ajudar a melhorar as práticas pedagógicas e os resultados educacionais.

Quanto ao nível de formação, percebemos que 86,7% dos professores respondentes possuem pós-graduação *lato sensu*, enquanto 6,7% possuem mestrado e 6,7% possuem graduação. Tais dados expressam um nível elevado de qualificação

do corpo docente, com muitos buscando aprimorar suas práticas pedagógicas por meio de estudos adicionais. Contudo, o percentual de professores que tem apenas graduação aponta para uma possibilidade de incentivo à formação continuada, promovendo maior uniformidade na qualificação entre os profissionais.

No que se refere ao tempo de atuação na unidade escolar em questão, percebemos que há tempos diversos de atuação, com variações entre 2 e 19 anos, perpassando por 4, 5, 6 e 13 anos, cuja maior concentração de professores se dá entre 5 e 2 anos. A análise do tempo de atuação na unidade escolar revela uma equipe com diversidade temporal, combinando experiências recentes e mais longas. Embora haja variações significativas, a maior concentração entre 2 e 5 anos sugere uma equipe relativamente nova na escola, refletindo em processos de renovação ou mobilidade profissional. Essa diversidade pode favorecer uma combinação de perspectivas, com professores mais novos contribuindo com ideias inovadoras e aqueles com maior tempo de atuação oferecendo conhecimento contextualizado e continuidade nas práticas institucionais.

Com base nos dados apresentados, percebemos um quadro diversificado e dinâmico dentro da equipe docente, que combina diferentes níveis de experiência e formação. A predominância de professores com mais de 5 anos de atuação, tanto na docência quanto na escola, revela um grupo consolidado e familiarizado com a dinâmica institucional. Além disso, a formação continuada, representada por uma predominância de pós-graduados, indica um esforço para aprimorar constantemente as práticas pedagógicas.

A diversidade no tempo de atuação contribui para um ambiente de troca de saberes, em que a experiência histórica dos mais experientes combina-se com a energia e inovação dos mais jovens. Com isso, inferimos que a equipe está em um processo contínuo de adaptação, aprendizado e fortalecimento, processo que, aliado a uma maior formação, pode resultar em um impacto positivo na apropriação e uso dos dados das avaliações externas e no desenvolvimento de intervenções pedagógicas eficazes. A continuidade do investimento em formação e a promoção da colaboração entre os diferentes perfis de experiência podem ser cruciais para o aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

Por fim, visando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por nos referir a eles pelos cargos que ocupam, utilizando as designações Gestor 1, Gestor 2, Supervisor 1 e Supervisor 2, sendo os números atribuídos de forma aleatória. Da mesma forma, os professores são identificados como 'Professor' seguido de um número entre 1 e 15.

### 3.4.1 Importância das avaliações externas

Com este primeiro eixo, buscamos entender, na visão dos entrevistados e respondentes, como as avaliações externas são percebidas no contexto escolar, tendo como objetivo investigar o papel dessas avaliações na prática pedagógica, no desenvolvimento de estratégias e no impacto da qualidade do ensino, além de analisar como elas influenciam a gestão do currículo na escola.

As respostas obtidas pelas entrevistas destacam o papel das avaliações externas como ferramentas fundamentais para medir e avaliar a qualidade do ensino nas escolas e redes de ensino. Para os entrevistados, essas avaliações não se limitam à simples medição do desempenho dos alunos; elas são percebidas como instrumentos cruciais para monitorar a educação, fornecendo dados importantes sobre o nível de aprendizado dos estudantes. Como um dos entrevistados mencionou, “*as avaliações externas têm o propósito de medir o desempenho e a qualidade do ensino das escolas*” (Supervisor 2, entrevista realizada em nov. 2024). Nas respostas de todos os entrevistados, há uma forte ênfase na ideia de que essas avaliações ajudam a identificar lacunas na aprendizagem, permitindo um diagnóstico preciso do processo educacional. Esse participante ainda afirmou que elas “*buscam identificar lacunas na aprendizagem e também deveriam orientar políticas públicas*” (Supervisor 2, entrevista realizada em nov. 2024), evidenciando a função diagnóstica das avaliações.

Para os entrevistados, a principal finalidade dessas avaliações é acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Elas foram descritas como ferramentas necessárias para evidenciar falhas no processo educacional, possibilitando que os professores e gestores escolares atuem de forma

mais precisa e focada no reforço das habilidades que precisam ser melhoradas ou sistematizadas. Como um entrevistado colocou, “*no contexto, [as avaliações] nos ajudam a nortear o trabalho e evidenciam as falhas para que possamos agir reforçando as habilidades que precisam ser retomadas ou sistematizadas*” (Supervisor 1, entrevista realizada em nov. 2024). Dessa maneira, podemos concluir que as avaliações externas são vistas como um recurso importante para nortear o trabalho pedagógico, ajudando a ajustar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades identificadas nos alunos, como o reforço de competências específicas que ainda não foram suficientemente desenvolvidas.

Além disso, as avaliações externas são percebidas como um meio de identificar desigualdades no sistema educacional. A capacidade de monitorar a qualidade da educação em diferentes níveis é vista como uma ferramenta para reconhecer disparidades de aprendizado, tanto entre as escolas quanto dentro das mesmas. Como um entrevistado observou, “*elas monitoram a qualidade da educação, orientam políticas públicas e incentivam a melhoria contínua*” (Gestor 2, entrevista realizada em nov. 2024), reforçando a importância dessas avaliações para direcionar políticas públicas que busquem combater desigualdades no ensino.

Outro aspecto relevante mencionado foi o uso dos dados para estabelecer metas específicas e desenvolver planos de intervenção que melhorem o desempenho dos alunos. As respostas indicam que os resultados podem ser usados para embasar a formação dos professores, introduzir metodologias diversificadas e implementar projetos direcionados às dificuldades identificadas. Como um dos supervisores apontou:

*com base nos resultados, **seria interessante a escola estabelecer metas específicas e desenvolver planos de intervenção para melhorar o desempenho dos alunos. Esses dados podem ser utilizados para capacitar os professores, introduzir metodologias diversificadas, reforçar os conteúdos fundamentais e implementar projetos que atendam às dificuldades identificadas*** (Supervisor 2, entrevista realizada em nov. 2024, grifos nossos).

Desse modo, como visto no caso de gestão e no indicado na literatura consultada, percebemos que tais falas estão em acordo com o que se espera do papel das avaliações externas nas unidades escolares. Notamos que o discurso dos

profissionais entrevistados está muito alinhado à teoria que norteia a apropriação de dados de avaliações externas. Nas falas destacadas pelo Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024), percebemos que tais ações não são realizadas pela escola, uma vez que ele se refere às ações de apropriação como hipóteses, sugestões ou possibilidades, ao utilizar-se de “seria interessante” e “podem ser utilizados”. Destacamos que ele utilizou um tempo verbal diferente do presente, que afirmaria que a apropriação acontece na escola.

Essa fala reforça que, apesar de a escola deter conhecimento das possibilidades que as avaliações externas apresentam a fim de trazer melhorias para o ensino, essas ações, de fato, não acontecem da forma como deveriam. O próprio supervisor acima citado mencionou situações que poderiam trazer melhorias na apropriação de dados.

Como destaca Luckesi (2011a, p. 65), “a avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados”. Assim, é preciso que os dados das avaliações externas sejam mais do que ferramentas de diagnóstico; devem estar integrados ao planejamento pedagógico e à prática cotidiana das escolas.

Essa integração requer um esforço contínuo por parte da equipe gestora e dos professores para transformar as informações em ações concretas que impactem positivamente o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, a apropriação dos dados deve ir além do reconhecimento das desigualdades, promovendo intervenções efetivas e estratégias que realmente façam diferença no contexto educacional, contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade.

Essas avaliações não são apenas uma forma de medir o desempenho, mas são vistas como um instrumento para orientar intervenções pedagógicas. As respostas indicam que os dados gerados por essas avaliações ajudam a ajustar e refinar as práticas pedagógicas, proporcionando aos educadores as informações necessárias para adaptar seus métodos de ensino às realidades dos alunos. No entanto, apesar de as falas estarem em diálogo com o que está presente na literatura sobre a temática, as ações adotadas pela escola nem sempre são as melhores para alcançar os resultados desejados. Como verificado no capítulo 2, o qual traz destaque para a

prática de simulados e intervenções pedagógicas realizadas pela escola apenas para as turmas que realizam as avaliações externas em cada ano.

A respeito disso, destacamos que o foco da apropriação de dados não pode ser apenas identificar falhas, mas a utilização dos resultados para implementar ações corretivas e preventivas, garantindo que os alunos tenham a oportunidade de alcançar o nível de aprendizado esperado. Um dos entrevistados tem conhecimento desse fato, e indicou que *“as avaliações são necessárias por acompanharem o desenvolvimento dos alunos no ensino-aprendizagem”* (Gestor 1, entrevista realizada em nov. 2024). Esse mesmo entrevistado, em outro momento, ainda anunciou que *“através das avaliações externas, percebemos como está o desenvolvimento dos alunos, partindo dos resultados obtidos podemos aplicar as intervenções pedagógicas para um melhor resultado”* (Gestor 1, entrevista realizada em nov. 2024), destacando, portanto, o valor contínuo das avaliações para ajustar a trajetória educacional. Apesar da percepção, é possível percebermos uma lacuna na transposição do conhecimento teórico para as medidas efetivamente adotadas pela escola, o que compromete a implementação de estratégias alinhadas às demandas identificadas pelas avaliações.

Em se tratando, ainda, da compreensão da finalidade das avaliações externas, faz-se necessário discutir as respostas obtidas no questionário destinado aos professores. Diferentemente do observado nas respostas dos gestores e dos supervisores, as respostas dos professores abrangeram diferentes vertentes. Por se tratar de uma pergunta dissertativa, foi possível reconhecermos as diferentes percepções do grupo pesquisado.

Das 15 respostas, 8 destacaram o papel diagnóstico das avaliações externas, percebendo-as como ferramenta para avaliar a qualidade do ensino. Os respondentes destacaram que essas avaliações permitem confrontar o ensino praticado nas escolas com o que deveria ser ensinado, funcionando como um termômetro da educação. Elas são percebidas como uma forma de obter parâmetros sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, além de medir o desempenho das escolas. Tal visão pode ser expressa nas respostas presentes no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2 - Visão dos professores sobre as avaliações externas**

<b>Respondente</b>	<b>Fala</b>
Professor 1	<i>Necessária, pois através delas conseguimos ter uma noção de alcance do que é transmitido aos alunos.</i>
Professor 2	<i>A finalidade é saber se os alunos estão no nível de aprendizado desejado.</i>
Professor 3	<i>É importante para saber se o aluno consolidou o conteúdo.</i>
Professor 4	<i>Avaliar o ensino nas escolas.</i>
Professor 6	<i>Ter um parâmetro para analisar o nível dos estudantes e da qualidade do ensino.</i>
Professor 7	<i>Ter um parâmetro do nível de aprendizagem dos alunos em cada etapa escolar.</i>
Professor 9	<i>Acredito que avalie a qualidade do ensino ofertado às crianças.</i>
Professor 11	<i>Avaliar o nível dos estudantes.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

Os supervisores afirmaram que o papel das avaliações externas pode ser visto como termômetro para o ensino ofertado, ao explicarem que elas “*têm o papel influente, pois nos mostram se a aprendizagem está sendo qualitativa*” (Supervisor 1, entrevista realizada em nov. 2024). O Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024), por sua vez, ressaltou que “*o papel da avaliação externa na escola deveria servir como um indicador do desempenho dos alunos em relação a competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino e a partir desse indicador o professor direcionar seu planejamento*”. Tais respostas reforçam a ideia de que a avaliação externa pode contribuir para estratégias de ensino personalizadas, alinhadas ao conteúdo trabalhado, sem transformar a prática pedagógica em uma preparação apenas para os testes. Os entrevistados destacaram que o objetivo não se resume apenas a treinar os alunos para as provas, mas refere-se a usar as questões das avaliações como um instrumento dentro do conteúdo planejado, com foco no aprendizado real. Dessa forma, os profissionais têm conhecimento que as

avaliações externas se tornam ferramentas valiosas para o aperfeiçoamento educacional.

Corroborando essa ideia, é possível citarmos que

devidos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, a fim de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas (Alavarse; Bravo; Machado, 2013, p. 26).

Uma das respostas ainda destacou a possibilidade de relacionar e comparar os resultados da rede, seja entre escolas ou turmas de uma mesma unidade escolar, ao afirmar que as avaliações externas “*permitem traçar diagnóstico da rede e identificar desigualdade existente entre as escolas ou mesmo dentro de uma mesma escola*” (Professor 12, questionário aplicado em nov. 2024). Esse relato evidencia o caráter diagnóstico das avaliações, uma vez que o principal objetivo dessas avaliações, segundo Machado (2012), é oferecer uma visão imparcial e criteriosa sobre o funcionamento e os resultados das instituições educacionais, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias.

Tal caráter vai de encontro com o que explicitado no capítulo 2, ao discorrer sobre as avaliações diagnósticas da rede municipal de educação. Essas, por mais que nem sempre tenham a devida apropriação e encaminhamento de intervenções, amparam os professores, de certo modo, sobre o nível em que as turmas se encontram.

Nesse sentido, como apontado pelo Professor 12, a avaliação é vista como uma ferramenta de diagnóstico que revela as disparidades no ensino, permitindo a criação de políticas para a redução dessas desigualdades e a melhoria do sistema educacional. Essa resposta demonstra uma preocupação com a equidade no sistema educacional, sublinhando a utilidade das avaliações externas para detectar disparidades que podem afetar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse prisma, vale ressaltar o exposto por Ribeiro (2013, p. 73), citando Barreto *et al.* (2001) e Oliveira (2010), ao afirmar

que os pesquisadores que tendem, no Brasil, a validar os testes padronizados em larga escala como instrumentos de gestão têm foco

na ideia de que os gestores precisam adotar meios que permitam monitorar as desigualdades escolares para, na educação básica, cumprirem com a obrigatoriedade do direito à educação.

De acordo com esse pressuposto, as avaliações externas podem ser consideradas ferramentas que, se forem utilizadas para minimizar as desigualdades, podem promover a equidade, pois fornecem dados que evidenciam quais são os maiores desafios na garantia de oportunidades educacionais iguais para todos. A partir desses diagnósticos, é possível identificar lacunas de desempenho entre diferentes grupos de estudantes e direcionar recursos e estratégias pedagógicas para suprir essas demandas específicas.

Além disso, a equidade não se restringe apenas à garantia de acesso à educação, diz respeito à oferta de condições efetivas para que todos os alunos desenvolvam plenamente suas capacidades. Nesse sentido, as avaliações externas podem orientar ações que promovam justiça social no ambiente escolar, como a redistribuição de recursos materiais, a qualificação de professores e o apoio pedagógico direcionado. Ao revelar as desigualdades e possibilitar intervenções que visem sua redução, essas avaliações desempenham um papel no fortalecimento de um sistema educacional mais inclusivo e igualitário.

A respeito disso, Ribeiro (2013, p. 75), citando Barrère (2010),

indica que os resultados dos testes padronizados em larga escala podem não ser devidamente usados, nas escolas, enquanto subsídio para delinear soluções de problemas detectados, sem que os atores dessas instituições tenham apoio no desenvolvimento da expertise necessária para tal finalidade.

Para que isso ocorra, é necessário que a equipe escolar tenha conhecimento a respeito de como transformar esses dados em ações efetivas para alcançar um sistema educacional mais inclusivo e igualitário.

Como visto nas respostas dos professores, acima explicitadas, as avaliações externas são consideradas como uma maneira eficaz de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos. Elas são vistas como necessárias para medir se os alunos consolidaram o conteúdo e para verificar se o ensino está alcançando seus objetivos. As avaliações ajudam a identificar o quanto o ensino foi aprendido pelos estudantes,

fornecendo dados que permitam ações pedagógicas mais eficientes, isto é, que sirvam para mapear as lacunas no aprendizado e garantir que o conteúdo esteja sendo bem absorvido pelos alunos.

Decorrente da temática das intervenções advindas das possíveis análises dos dados das avaliações externas, surgiram respostas que indicam a gestão do currículo pautada nos dados, uma vez que dois professores mencionaram que *“as avaliações têm o objetivo de medir o desempenho dos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades”* (Professor 14, questionário aplicado em nov. 2024), além de possibilitarem *“confrontar o que o ensino é com o que deveria ser”* (Professor 5, questionário aplicado em nov. 2024).

Por esse ângulo, essas respostas refletem a percepção de que as avaliações não apenas medem o desempenho como orientam a ação pedagógica, ajudando as escolas a se adaptarem conforme as necessidades identificadas. De acordo com Young (2014), as decisões curriculares devem ser fundamentadas em evidências e centradas no desenvolvimento das habilidades necessárias para o progresso educacional e social dos alunos.

Ainda nesse sentido, o Professor 5 (questionário aplicado em nov. 2024), citando Cruz (2022, p. 28)<sup>10</sup>, destacou em um espaço disponível para comentários gerais que *“a principal preocupação é a ênfase gerada pela avaliação apenas em aspectos mensuráveis, estreitando, assim, perigosamente nossa imaginação coletiva sobre o que a educação é ou deva ser”*. Essa visão, expressa pelo Professor 5, ressalta a necessidade de uma gestão curricular que vá além da busca por resultados mensuráveis, incorporando uma abordagem mais ampla e significativa da educação.

Ao relacionar os dados das avaliações externas com a prática pedagógica, é possível evitar que o currículo se limite a atender apenas aos critérios avaliativos, promovendo, em vez disso, uma formação integral e contextualizada. Conforme

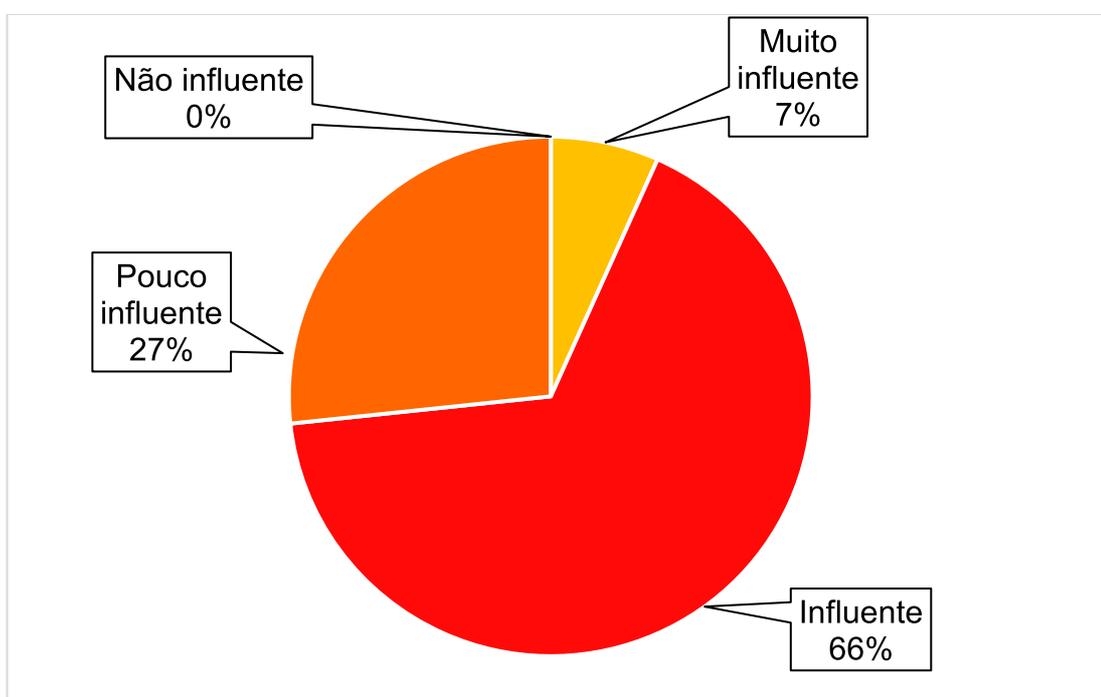
---

<sup>10</sup> Obra citada pelo Professor 5 em resposta ao questionário aplicado em novembro de 2024. CRUZ, Sâmia Fernandes. **SPAECE**: limites e possibilidades – estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - World University Ecumenical, School of Education, Miami (EUA), 2022. Disponível em: <https://universityecumenical.com/repositorio/wp-content/uploads/2023/10/SAMIA-FERNANDES-CRUZ.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

apontado por Young (2014), a gestão curricular deve equilibrar a adaptação às demandas das avaliações com a preservação de uma visão educacional que priorize o desenvolvimento pleno dos alunos, garantindo que o currículo reflita tanto as habilidades necessárias quanto os valores que norteiam a educação.

Acerca da gestão curricular, os professores foram perguntados no questionário sobre como a gestão do currículo na escola era influenciada pelas avaliações externas. Os resultados podem ser verificados no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Influência das avaliações externas na gestão curricular**



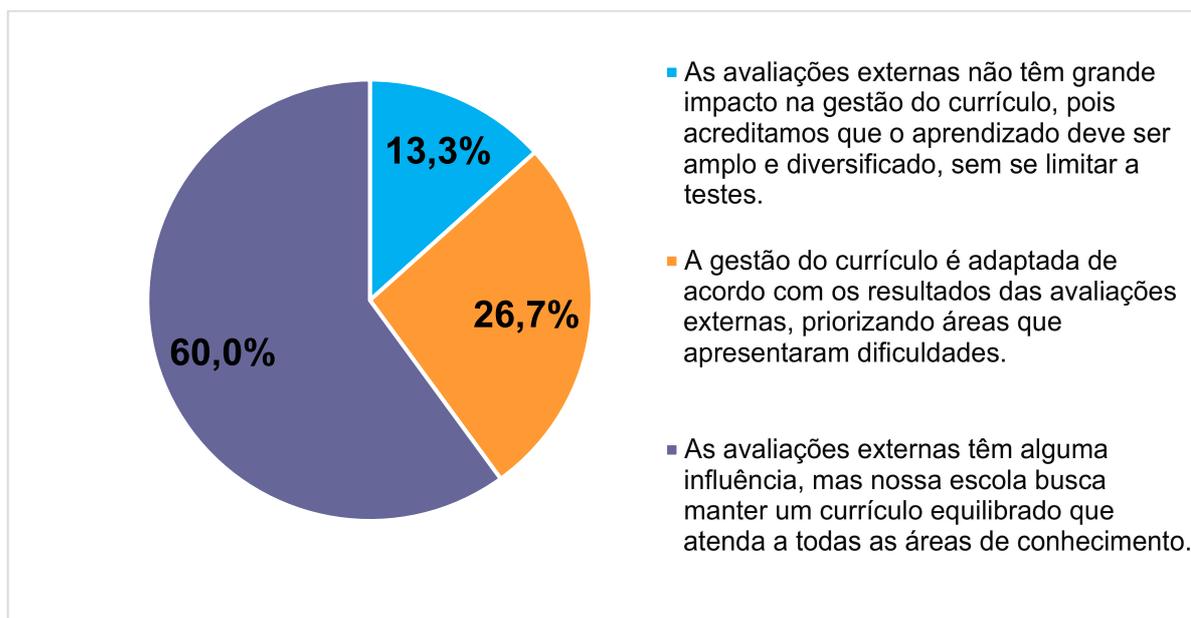
Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

Os dados apresentados refletem uma percepção majoritária de que as avaliações externas possuem um impacto relevante no planejamento das ações educacionais da escola. A classificação de 66,7% como "influente" destaca que os gestores e professores reconhecem o valor dessas avaliações para guiar decisões pedagógicas e estratégias curriculares. Entretanto, a presença de 26,7% considerando-as "pouco influentes", pode indicar limitações na apropriação desses dados para intervenções efetivas, sugerindo desafios na articulação entre os

resultados das avaliações e a prática educativa, especialmente no contexto da equidade e da adequação local.

Ainda sobre currículo, ressaltamos a percepção dos professores em relação à forma como a gestão curricular é influenciada pelas avaliações externas. Os dados do Gráfico 3 podem ser observados.

**Gráfico 3 - Influência das avaliações externas na gestão do currículo**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

Os dados reforçam uma percepção predominante de que, embora as avaliações externas exerçam influência na gestão curricular, essa influência não é determinante ou limitadora. A maior parte dos respondentes (60%) reconheceram uma influência moderada, salientando que a escola se esforça para equilibrar o currículo e contemplar todas as áreas do conhecimento, evitando uma centralização excessiva nas disciplinas avaliadas. Os 40% que veem impacto reduzido das avaliações indicaram um ensino amplo e diversificado, que não se restringe ao desempenho em testes. O fato de nenhum participante considerar que o currículo é fortemente moldado pelas avaliações externas demonstra uma resistência a práticas reducionistas e uma busca por estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade e a equidade no processo educacional. Isso sugere que as escolas se empenham em usar os dados

das avaliações como ferramentas complementares, ao invés de norteadores absolutos.

Podemos dizer que as indicações dos professores reforçam a ideia de que não há um direcionamento único quanto ao uso dos dados, como visto no capítulo 2, muitas ações diante das avaliações externas ficam a critério de cada professor, da importância que ele atribui em buscar utilizar ou não os dados em sua prática. Tal direcionamento impreciso confirma-se nas falas dos supervisores sobre esse assunto.

O Supervisor 1 (entrevista realizada em nov. 2024) afirmou que

*o currículo [planejamento da Secretaria Municipal de Educação], o professor deve segui-lo, pois está de acordo com a BNCC e o Currículo de Minas Gerais, porém gerenciamos orientando que as intervenções precisam ser aplicadas aos alunos que estão com dificuldade em consolidar as habilidades propostas.*

O Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) mencionou

*percebo que a gestão do currículo na escola e da rede também, deveria ser orientada pelos dados das avaliações externas, levando em consideração o contexto e as necessidades específicas dos alunos, como por exemplo a cultura de realização das avaliações. É muito importante que o currículo seja flexível o suficiente para adaptar-se à realidade e às mudanças necessárias.*

Embora ambos os supervisores reconheçam a importância do currículo na gestão educacional, suas perspectivas sobre o impacto das avaliações externas são distintas. O Supervisor 1 adota uma visão mais rígida, enfatizando que o currículo da SMS, alinhado à BNCC e ao CRMG, deve ser seguido pelos professores, com ajustes sendo feitos apenas quando necessário, para atender os alunos com dificuldades específicas. Ele destaca a função orientadora das intervenções, sem sugerir mudanças significativas no currículo com base nas avaliações externas.

Por outro lado, o Supervisor 2 acredita que a gestão curricular deve ser orientada pelos dados das avaliações externas, considerando o contexto e as necessidades dos alunos, incluindo aspectos culturais. Ele defende uma abordagem mais flexível, em que o currículo seja adaptado conforme a realidade, e vê as avaliações externas como ferramentas para identificar as mudanças necessárias no ensino.

Essa divergência entre os supervisores reflete a falta de consenso sobre como os dados das avaliações externas devem influenciar o planejamento e a gestão do currículo, o que, por sua vez, está de acordo com as opiniões dos professores, que variam em relação ao uso desses dados em suas práticas pedagógicas. Vale pontuarmos que, segundo Ribeiro (2013, p. 74), citando Barrère (2010),

deixados sozinhos, os atores da escola são obrigados a tomar decisões com base nesses resultados sem que tenham tal expertise. Quando tais indicadores aportam dúvidas quanto à eficiência e à eficácia de ações que estão ocorrendo na escola – mobilização, projetos específicos, comportamento das equipes –, a tentação de esquecer os dados é grande. As avaliações não entram tão facilmente no terreno das escolas, segundo essa autora. Mas geram efeitos: novos espaços de reflexão, de incertezas e de tensões. Compreendê-los, para Barrère (2010), é fundamental para delinear um cenário mais completo do impacto dessas medidas sobre a escola.

A relação entre os dados da pesquisa e a análise de Barrère (2010 *apud* Ribeiro, 2013) destaca a complexidade do impacto das avaliações externas no contexto escolar. Embora a maioria das respostas indique influência positiva, a dificuldade mencionada por Ribeiro (2013) em relação à falta de expertise dos educadores para interpretar e utilizar os dados reflete as limitações observadas no grupo que as considera "pouco influentes". Assim, as avaliações externas, apesar de criarem espaços para reflexões e tensões, demandam suporte técnico e formação contínua para promover intervenções mais significativas.

O anteriormente exposto relaciona-se diretamente ao relatado pelo Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024), ao mencionar que

*com os dados, direção, supervisão e professores poderiam implementar melhorias mais direcionadas, tanto em políticas educacionais quanto em práticas de sala de aula. Mas infelizmente, devido às demandas impostas pelas secretarias, fica difícil esse olhar mais específico dos resultados.*

Tal constatação se comprova ao analisar as ações de apropriação pouco sistemáticas que acontecem na escola, como a prática de simulados e a falta de momentos dedicados para análises dos resultados. A falta de suporte foi destacada pelo Gestor 2 (entrevista realizada em nov. 2024), ao relatar que “o planejamento é

*realizado pela SME, cada escola faz suas intervenções de acordo com sua realidade*". Essa fala pode ser complementada pelo Supervisor 1 (entrevista realizada em nov. 2024), que afirmou *"aqui na escola sempre nos preocupamos com os resultados e o que repassamos para os professores em busca de melhorias"*.

Mesmo afirmando a preocupação com as avaliações, percebemos a ausência de uma descrição mais detalhada sobre as ações realizadas pela escola em busca de melhorias, bem como de informações sobre como as avaliações orientam as decisões pedagógicas e administrativas. Essa lacuna evidencia a necessidade de problematizar o contexto escolar, buscando identificar as possibilidades de aprimoramento e promover reflexões sobre como os dados das avaliações podem ser mais efetivamente utilizados para guiar práticas educativas.

Em relação ao currículo, as respostas dos professores demonstram que eles reconhecem as avaliações como ferramentas que medem o desempenho e orientam ajustes no currículo escolar. Essa constatação reforça a importância de um currículo que responda às demandas reais da educação, utilizando os dados obtidos nas avaliações externas para construir estratégias pedagógicas que potencializem o aprendizado e assegurem que todos os alunos tenham acesso a um ensino que favoreça seu pleno desenvolvimento.

Cabe então, nesse momento, que levemos em consideração o que foi citado pelo Professor 13 (questionário aplicado em nov. 2024), o qual mencionou que as avaliações externas têm por finalidade *"repensar as ações na área e para a área"*. Um dos entrevistados destacou essa perspectiva ao afirmar que *"o papel da avaliação na escola vai além do diagnóstico do que o aluno aprender ou não, este é apenas o ponto de partida para direcionar o trabalho do professor, acompanhando o progresso dos alunos e fornecendo feedback frequente"* (Gestor 2, entrevista realizada em nov. 2024).

Essas respostas enfatizam a avaliação como uma prática contínua que se conecta ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando feedbacks constantes que ajudam os alunos a melhorarem seu desempenho. Dessa forma, elas são vistas como instrumentos para repensar ações pedagógicas e avaliar o alcance das habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos. A partir dos dados gerados

por essas avaliações, as escolas podem reorientar seus esforços para garantir que os alunos atinjam os objetivos educacionais estabelecidos.

As respostas anteriormente apresentadas estão diretamente relacionadas ao conceito de apropriação, que, de acordo com Faria (2015), é o processo de analisar os resultados das avaliações e integrá-los ao planejamento escolar e pedagógico. Esse percurso envolve identificar tanto os pontos fortes quanto as áreas de melhoria, utilizando os dados como base para organizar e definir estratégias. Aplicar esses dados de maneira adequada na prática pedagógica e na administração escolar é crucial para alcançar uma educação de qualidade.

Outro professor destacou que as avaliações têm como finalidade “*avaliar o aprendizado do aluno e o desenvolvimento do professor e da escola em geral*” (Professor 15, questionário aplicado em nov. 2024). À vista disso, podemos nos remeter ao defendido por Fernandes (2019, p. 80) quando destaca que “é importante referir que os próprios professores sofrem consequências como resultado das pressões sentidas para que os seus alunos obtenham boas notas nos exames”.

Essa perspectiva revela como as avaliações externas podem influenciar não apenas os alunos, como os professores, que muitas vezes se veem pressionados a articular suas práticas pedagógicas às exigências dessas provas. Essa pressão pode gerar efeitos ambíguos: por um lado, pode incentivar melhorias no ensino; por outro, pode limitar a criatividade docente e priorizar resultados quantitativos em detrimento de uma formação integral e contextualizada (Fernandes, 2019). Portanto, é crucial que as avaliações sejam usadas como ferramentas de diagnóstico e aprimoramento, e não como instrumentos de cobrança que desconsiderem as múltiplas dimensões do processo educativo.

Nessa perspectiva, é possível considerarmos a adoção das chamadas “Lições”, que foram desenvolvidas pela SME a fim de “preparar” os alunos dos 5º anos de 2023 para as avaliações do Saeb. Como visto no capítulo 2, as atividades contidas nos cadernos eram um acréscimo ao que os professores deveriam desenvolver mediante ao que era solicitado no currículo daquele ano escolar.

Em se tratando, ainda, da finalidade das avaliações externas, um professor destacou que “*não vejo vantagens. Os alunos, muitas vezes, são treinados para essas avaliações. Os professores aplicam atividades muito parecidas para os alunos se*

*saírem bem nessas provas*” (Professor 10, questionário aplicado em nov. 2024). Para esse respondente, as avaliações podem levar os alunos a serem treinados para os testes, com professores aplicando atividades similares às provas, ação que pode distorcer o objetivo original de avaliar a aprendizagem de forma autêntica.

Esse professor percebe que o foco nas avaliações externas pode gerar uma falsa sensação de aprendizado ao priorizar a memorização em vez de uma aprendizagem mais profunda e significativa. Tal fala vai ao encontro do exposto por Fernandes (2019, p. 79), pois

os resultados das avaliações externas aos quais os meios de comunicação social e/ou as pressões de natureza política atribuem o ‘estatuto’ de high stakes não traduzem em geral o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Na verdade, os alunos são treinados para responder a questões que supostamente são formuladas nos exames e, conseqüentemente, tendem a obter respostas certas.

A partir do argumento do autor citado, torna-se imprescindível que os gestores e educadores reflitam sobre como integrar os dados das avaliações externas de maneira que favoreçam intervenções pedagógicas mais amplas e eficazes, assegurando que o aprendizado vá além da memorização e alcance níveis mais profundos de compreensão e aplicação. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o impacto das avaliações externas no cotidiano escolar deve ser ponderado para evitar que práticas reducionistas, como o treinamento para testes, perpetuem-se. Para isso, essas avaliações precisam ser compreendidas como parte de um processo diagnóstico mais amplo, integrado a estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de competências complexas e contextualizadas.

Outras críticas às avaliações externas foram percebidas em um espaço destinado para comentários adicionais, como as feitas pelo Professor 11 (questionário aplicado em nov. 2024), ao afirmar que “*esta prova deveria ser elaborada de acordo com a realidade local*”, além disso o Professor 2 (questionário aplicado em nov. 2024), destacou que “*no primeiro e segundo ano não deveria aplicar prova externa*”.

As falas dos professores 2 e 11 destacam críticas importantes às avaliações externas, apontando limitações quanto à sua aplicação e contextualização. O Professor 11 ressaltou a necessidade de que essas avaliações considerem as especificidades e realidades locais, o que indicaria uma maior adequação ao contexto

educacional de cada escola ou região. A respeito disso, Ribeiro (2013, p. 71) destaca que

portanto, médias de desempenhos, sem consideração às dificuldades de cada aluno, à relação entre desigualdade escolar e situações socioeconômicas familiares, devidas a territórios distintos ou a quaisquer condições de origem, não são resultados adequados. Não podem contribuir para o delineamento de políticas educacionais e práticas escolares com potencial de diminuir as desigualdades de modo a fortalecer a escola e a vida social.

Ignorar as especificidades territoriais, socioeconômicas e culturais pode comprometer o potencial das avaliações externas como ferramentas para reduzir desigualdades e fortalecer a educação. Entendemos essas avaliações precisam ser adaptadas às particularidades de cada contexto, de modo a gerar dados mais precisos e relevantes, capazes de subsidiar ações pedagógicas e políticas públicas que promovam a equidade e a qualidade no ensino.

O Professor 2 questionou a pertinência da aplicação dessas provas em séries iniciais, sugerindo que o foco nessa etapa deveria priorizar outras formas de avaliação mais compatíveis com o estágio de desenvolvimento dos alunos, uma vez que, ao serem aplicadas em momentos iniciais da escolarização, essas provas podem gerar pressões inadequadas sobre alunos e professores, desconsiderando as particularidades do desenvolvimento infantil e o caráter mais formativo que deveria predominar nessas séries.

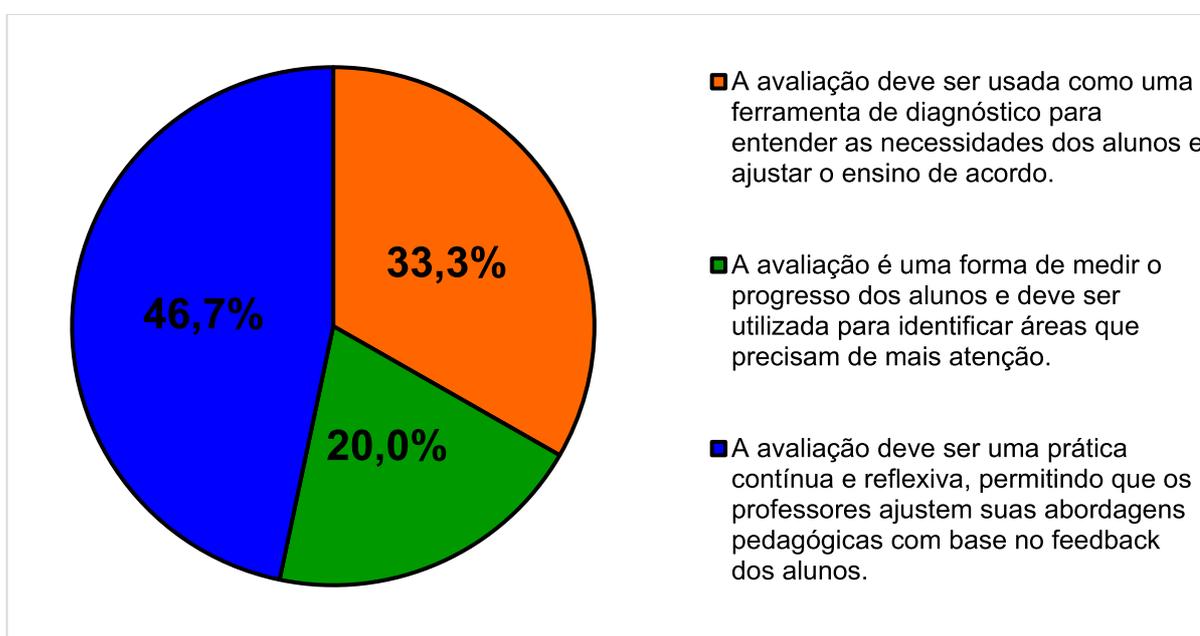
Essas reflexões reforçam a importância de adaptar os instrumentos avaliativos às necessidades pedagógicas e contextuais, de forma a evitar generalizações que possam comprometer a autenticidade e a equidade do processo avaliativo. Nesse sentido, surge a necessidade de repensar o papel das avaliações externas, garantindo que elas sejam ferramentas de diagnóstico efetivas e respeitem as diversidades educacionais existentes.

Em conjunto, as respostas das entrevistas e questionários fornecem uma visão abrangente e detalhada sobre a percepção das avaliações externas na educação. Embora exista uma valorização geral de seu papel na melhoria contínua da educação, surgem críticas, especialmente sobre o risco de as avaliações se tornarem um fim em si mesmas, com foco excessivo na preparação para os testes, resultando em uma abordagem superficial do ensino. No entanto, a maioria dos

entrevistados/respondentes vê essas avaliações como uma oportunidade importante de diagnóstico e ajuste, sendo essenciais para criar um ambiente educacional mais eficaz e justo.

Quanto ao papel das avaliações externas, foco da segunda questão do questionário e da entrevista, foi possível obtermos respostas mais padronizadas, uma vez que essa questão é de múltipla escolha para os respondentes do questionário. Desse modo, as respostas obtidas são as destacadas no Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Papel da avaliação e influência na prática pedagógica**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

A análise dessa questão revela como os professores percebem o papel da avaliação na escola e como ela pode influenciar tanto a prática pedagógica quanto a aprendizagem dos alunos. As respostas indicam diferentes visões sobre a função das avaliações, com destaque para a necessidade de personalização do ensino, o ajuste pedagógico contínuo e a identificação das necessidades dos alunos.

A maioria dos respondentes (46,7%) acredita que a avaliação deve ser uma prática contínua e reflexiva, permitindo que os professores ajustem suas abordagens pedagógicas com base no feedback dos alunos. Essa visão sugere que a avaliação é entendida como um processo dinâmico, não apenas para medir o desempenho, mas

para orientar os ajustes pedagógicos, garantindo que os métodos de ensino sejam adaptados conforme as necessidades dos estudantes. Isso reforça a ideia de que a avaliação é um instrumento de melhoria contínua.

A segunda maior porcentagem (33,3%) aponta que a avaliação deve ser usada como uma ferramenta de diagnóstico, com o objetivo de entender as necessidades dos alunos e ajustar o ensino de acordo. Essa perspectiva destaca a avaliação como um meio fundamental para identificar lacunas no aprendizado e adaptar o ensino de forma personalizada, garantindo que todos os alunos recebam a atenção necessária para alcançar os objetivos educacionais.

A opção de 20%, que sugere que a avaliação é uma forma de medir o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de mais atenção, reflete uma visão importante, mas com um foco maior na mensuração e no monitoramento do progresso. Nessa visão, a avaliação não é vista como uma ferramenta para ajustar práticas pedagógicas. Ela reforça a ideia de que a avaliação é importante para monitorar o desempenho e ajudar os professores a se atentarem em áreas específicas de melhoria.

Vale ainda apontarmos que duas respostas não foram assinaladas: a avaliação deve servir como um incentivo para que os alunos se esforcem e alcancem seus objetivos de aprendizagem e a avaliação é um meio de responsabilização para professores e gestores, pois os resultados podem influenciar decisões e recursos na escola. As opções com 0% de escolha indicam que as visões sobre a avaliação como incentivo ou responsabilização não são predominantes entre os entrevistados. A avaliação como incentivo não foi vista como um papel importante, sugerindo que os entrevistados não consideram a avaliação como um fator motivacional para os alunos, e sim como uma ferramenta de diagnóstico e melhoria pedagógica. Do mesmo modo, a avaliação como responsabilização para professores e gestores também foi rejeitada, o que pode indicar que a maioria dos entrevistados prefere ver a avaliação como uma ferramenta de apoio à aprendizagem, em vez de uma ferramenta punitiva ou de controle administrativo. A ausência de respostas que associam a avaliação à motivação dos alunos ou à responsabilização de professores e gestores indica uma visão mais pedagógica do seu uso. Embora positivo por evitar uma abordagem punitiva, isso também pode limitar o potencial mobilizador da avaliação. Um equilíbrio

é necessário, para que ela sirva tanto ao aprimoramento das práticas quanto ao engajamento de todos os atores escolares.

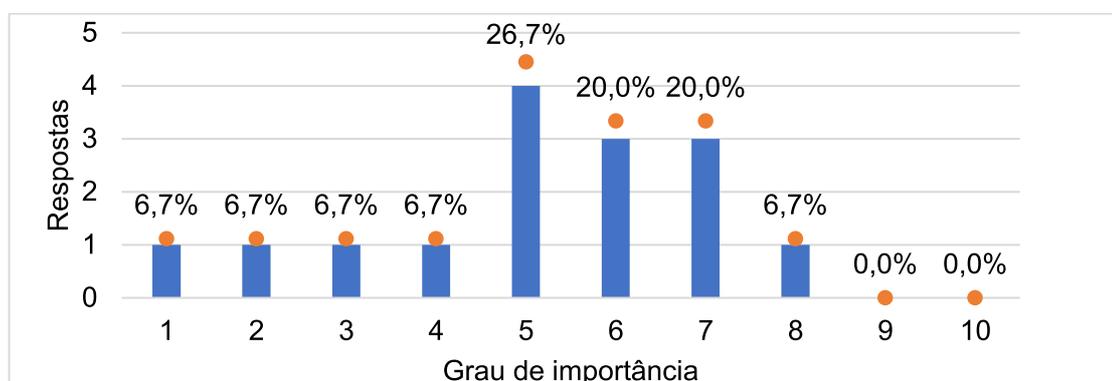
Com relação à responsabilização, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que esta se refere a uma forma de atribuir consequências diretas aos agentes escolares com base nos resultados das avaliações. As autoras destacam que esse processo implica tanto aspectos simbólicos, como a transparência pública dos resultados, quanto consequências materiais, que podem pressionar as escolas e seus gestores a melhorarem a qualidade do ensino. Dessa forma, a responsabilização busca assegurar que os resultados educacionais sejam constantemente monitorados e que os responsáveis por falhas sejam efetivamente cobrados.

Concluimos que a combinação das respostas das entrevistas com as respostas do questionário evidencia uma visão consolidada sobre o papel da avaliação na escola, destacando seu caráter diagnóstico e formativo. A maioria dos entrevistados enxerga a avaliação como uma ferramenta essencial para entender as necessidades dos alunos e ajustar o ensino de maneira personalizada, com 46,7% dos participantes enfatizando a necessidade de uma prática contínua e reflexiva. Esse entendimento é reforçado nas respostas abertas, em que os entrevistados destacam a importância da avaliação como um instrumento de feedback que permite ajustes pedagógicos e o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Em resumo, como destacado sobre a importância e a finalidade das avaliações externas, de um modo geral, os entrevistados destacaram o caráter diagnóstico dessas avaliações.

Como respondentes, os professores deveriam sinalizar em uma escala de um a dez, qual a fidelidade das avaliações externas quanto ao aprendizado real dos alunos, em que um correspondia a “pouco fiel” e dez, “muito fiel”. Foi possível obtermos o seguinte resultado, apresentado no Gráfico 5.

**Gráfico 5 - Fidelidade dos resultados das avaliações externas com o desempenho do aluno**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

As respostas revelam uma percepção variada entre os respondentes. A maior parte dos participantes (26,7%) atribuiu a nota 5, indicando que consideram as avaliações externas como uma representação moderadamente fiel do desempenho dos alunos. Esse resultado sugere que os respondentes reconhecem algum valor nas avaliações, mas percebem limitações na avaliação, quanto a capacidade de refletir com precisão o aprendizado dos alunos.

Além disso, 20% das respostas atribuíram a nota 6 e 7, indicando uma visão ligeiramente mais positiva, porém com ressalvas, isso porque sugere que, embora as avaliações sejam consideradas razoavelmente indicativas do desempenho dos alunos, ainda há uma percepção de que aspectos importantes do processo de aprendizagem não são completamente capturados por essas ferramentas. Isso pode refletir uma visão de que as avaliações externas não conseguem abordar toda a complexidade do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, uma pequena fração de respostas foi atribuída às notas mais baixas, como 1, 2, 3 e 4 (6,7% para cada uma dessas notas), indicando uma percepção crítica e um ceticismo em relação à efetividade das avaliações externas. Para esses respondentes, as avaliações externas não refletem de forma adequada o desenvolvimento dos alunos, possivelmente, devido às limitações, como a padronização dos testes, que pode não contemplar as especificidades de cada aluno ou contexto escolar.

Curiosamente, nenhuma das respostas correspondem às notas 9 ou 10, implicando que, apesar do reconhecimento das avaliações externas como ferramentas importantes, não há confiança total em sua capacidade de representar fielmente o desempenho dos alunos. Isso sugere que, embora as avaliações externas sejam vistas como uma ferramenta útil para medir certos aspectos do aprendizado, elas são consideradas insuficientes para capturar a totalidade do processo educacional e o desenvolvimento individual dos estudantes.

Sobre isso, Ribeiro (2013) aponta que há limitações na correspondência entre os resultados das avaliações externas e o desempenho real dos alunos em sala de aula. Os resultados dessas avaliações muitas vezes não refletem integralmente as aprendizagens alcançadas, pois desconsideram fatores contextuais, como as desigualdades sociais e econômicas, bem como a riqueza e a diversidade das práticas pedagógicas locais. Esse pressuposto ressalta a necessidade de uma análise crítica e contextualizada dos dados para evitar interpretações reducionistas e equívocos na formulação de políticas educacionais.

Em resumo, os dados indicam uma visão mista e moderada sobre a fidelidade das avaliações externas, com muitos respondentes considerando que elas refletem parcialmente o desempenho dos alunos, mas com limitações que merecem atenção.

### **3.4.2 Compreensão e interpretação dos dados**

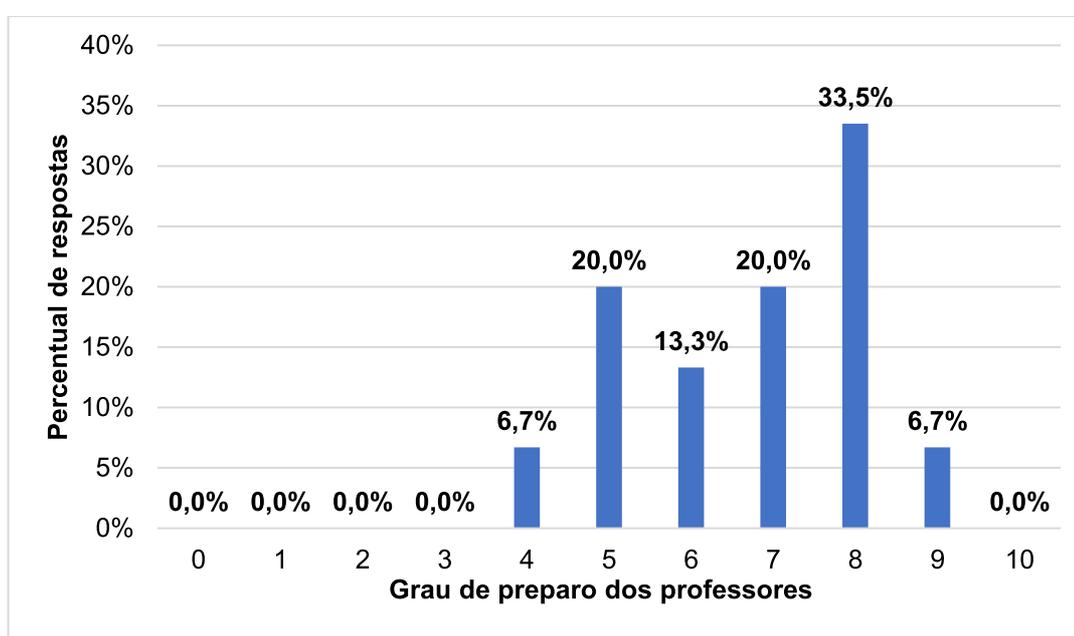
Neste segundo eixo, são discutidas as respostas dos participantes da pesquisa sobre a compreensão e interpretação dos dados das avaliações externas. Buscamos entender como ocorrem as análises na escola e em que medida os profissionais se sentem aptos a interpretar esses dados para sua posterior utilização em sala de aula.

No tocante a isso, tanto gestores, supervisores e professores – de modo geral – consideram estar razoavelmente preparados para interpretar os dados das avaliações externas. Tomar conhecimento desse fato faz-se necessário, pois a capacidade de análise desses resultados é fundamental para orientar intervenções pedagógicas mais assertivas e planejar ações alinhadas às necessidades dos alunos. Além disso, identificar eventuais lacunas na formação ou no uso dessas ferramentas

pode subsidiar políticas de formação continuada que reforcem a eficácia da utilização das avaliações externas no contexto escolar.

Os professores deveriam assinalar, em uma escala de zero a dez, o quanto se sentiam preparados para interpretar os dados provenientes das avaliações externas, nesse modelo, zero indicava que se sentiam nada preparados e dez, plenamente preparados. O nível de preparo dos professores, de acordo com as respostas no questionário, pode ser verificado no Gráfico 6.

**Gráfico 6 - Grau de preparo dos professores**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

O gráfico reflete a autopercepção dos professores sobre o nível de preparo para interpretar os dados das avaliações externas. As respostas demonstram uma concentração nos níveis intermediários e moderados, especialmente nos níveis 7 (20%) e 8 (33,5%), indicando que os educadores consideram possuir um preparo razoável. Contudo, nenhum professor atribuiu a si mesmo o nível máximo (10), evidenciando que não se sentem plenamente capacitados. Além disso, 40% situaram-se entre os níveis 4 e 6, reforçando a percepção de que ainda há lacunas significativas.

Dialogando com essa autoavaliação, os gestores e supervisores se sentem preparados para essa análise de dados. As respostas revelaram que, embora haja gestores e supervisores que se considerem capacitados – como expressou o Supervisor 1 (entrevista realizada em nov. 2024): “*não sinto dificuldade no presente momento, nas primeiras vezes tinha insegurança, mas no passar dos anos a experiência foi facilitando*”. Existe, também, a percepção de que a formação continuada e a experiência são fatores essenciais para aprimorar a análise e a utilização dos dados, isso foi destacado pelo Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024),

*não muito, penso que a interpretação envolve habilidades específicas de análise de dados e compreensão dos indicadores educacionais e eu como supervisor não tenho uma boa capacitação para então capacitar os professores. Considero que seria interessante, formações periódicas envolvendo supervisores para ajudar os educadores a entenderem e utilizar esses dados de maneira eficaz dentro da sala de aula.*

A dificuldade apontada por esse supervisor destaca a necessidade de formações específicas e regulares, que abordem habilidades analíticas e interpretação de indicadores educacionais. Esse suporte seria crucial para melhorar a atuação desses profissionais e para fortalecer a mediação entre os dados das avaliações externas e a prática docente.

Contrapondo a fala do Supervisor 2, os gestores sentem-se capacitados, pois participam de formações promovidas pela SME. Isso é comprovado pela fala do Gestor 1 (entrevista realizada em nov. 2024)

*me sinto capacitado, fazendo comparações de uma escola com a outra, trabalhamos em conjunto com a supervisão. E a secretaria investe em vários cursos também. Mas com o avanço das avaliações e novas orientações educacionais as capacitações se tornam essenciais para atender as novas demandas.*

Embora tais capacitações de fato ocorram, como descrito no capítulo 2, elas são direcionadas exclusivamente a gestores e supervisores e não acontecem com frequência regular. A fala do Supervisor 2, em certa medida, diverge das opiniões dos demais entrevistados, o que pode ser explicado pelo fato de ele ter assumido a função

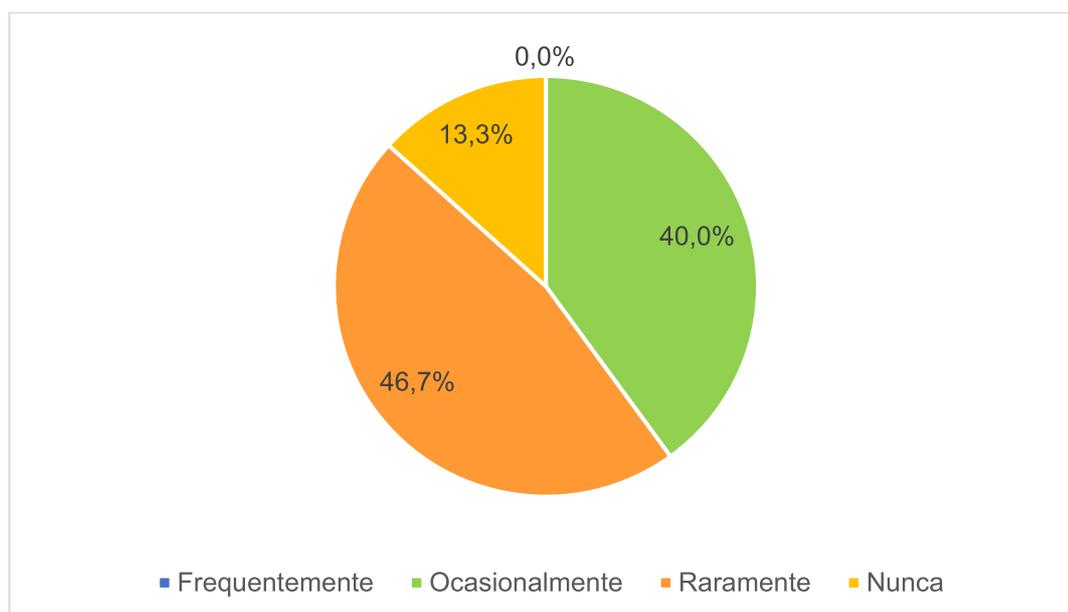
em 2022 e possuir experiência em redes de ensino diferentes da municipal, diferentemente dos demais participantes. Essa situação evidencia, ainda, a carência da Secretaria Municipal de Educação em promover formações recorrentes e abrangentes para todos os profissionais da rede.

Além disso, como ainda citado pelo Supervisor 2, as capacitações ocorrem estritamente a eles e, também, os momentos de análises mais detalhadas dos dados das avaliações externas

*após o recebimento dos resultados, a supervisão analisa e interpreta esses resultados, identificando as habilidades com mais defasagem, após esta etapa, transformamos esses dados em gráficos e tabelas mostrando o desempenho por disciplina e por ano/série escolar. E esse material, posteriormente, é enviado para SME e depois é realizado uma análise com a equipe da secretaria (Supervisor 2, entrevista realizada em nov. 2024).*

Quanto à necessidade de capacitações, destacamos que as ações formativas devem englobar diferentes educadores e ser organizadas de maneira integrada, a fim de gerar a colaboração indispensável para impulsionar transformações (Boudett; City; Murname, 2020). Isso destaca a importância de ações formativas que promovam integração e articulação entre os diferentes profissionais da educação. Essa perspectiva é essencial, pois reconhece que a capacitação isolada de gestores ou supervisores não é suficiente para provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Ao contrário, formações coletivas e contínuas criam um ambiente de colaboração, facilitando a colaboração necessária para interpretar e aplicar dados educacionais de maneira mais eficaz.

Comprovando o descrito no capítulo 2 e divergindo da necessidade de ações formativas integradas evidenciada por Boudet, City e Murname (2020), os professores, ao responderem o questionário, relataram receber capacitações com pouca frequência, como pode ser observado no Gráfico 7.

**Gráfico 7 - Frequência de capacitações para professores**

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

Os dados apresentados evidenciam uma lacuna significativa na frequência das formações destinadas aos professores para a interpretação de dados das avaliações externas. Apenas 40% relataram recebê-las ocasionalmente, enquanto 46,7% afirmaram que as capacitações são raras e 13,3% indicaram nunca as ter recebido. Esses números reforçam a percepção de insuficiência de formação apontada anteriormente. A ausência de formações regulares e abrangentes impacta diretamente na capacidade dos professores de analisar e utilizar os dados para intervenções pedagógicas, ressaltando a necessidade de ações mais consistentes e sistemáticas pela SME.

Ademais, os dados indicam um cenário preocupante em relação à formação continuada para os professores no uso de avaliações externas. A ausência de capacitações frequentes pode comprometer a eficácia das ações pedagógicas e dificultar a articulação entre os dados das avaliações e a prática docente. A predominância de respostas indicando “raramente” ou “nunca” terem recebida formação evidencia uma falta de investimento estruturado na formação docente, impactando negativamente a equidade e a adequação das intervenções educativas.

Isso reforça a importância de políticas públicas que promovam formações regulares e inclusivas para toda a rede.

Relacionado à clareza dos dados, tanto supervisores, gestores e professores os consideram moderadamente claros. Nesse quesito, em uma escala de zero a cinco, 66,7% dos professores atribuíram 3 à clareza dos dados, ao passo que 20% atribuíram 2 e 6,7% atribuíram 4 e 5. Os supervisores e gestores os consideram relativamente claros, no entanto, destacaram a falta de conhecimento técnico para uma interpretação mais aprofundada. Para o Gestor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) esses dados *“são acessíveis, mas claros nem sempre, pois são dados técnicos, relatórios que exigem interpretação sobre o que cada índice ou escala representam”*, complementado essa ideia, o Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) ressaltou que *“ainda há desafios para que todos os membros da equipe escolar entendam plenamente as informações”*.

Legitimando o acima exposto, Fernandes (2019) afirma que, para que as avaliações externas desempenhem um papel significativo na melhoria das aprendizagens, é necessário um compromisso para aperfeiçoar as práticas avaliativas realizadas nas escolas. Esse avanço depende de um investimento na formação continuada dos professores, com foco em projetos de intervenção nas instituições e participação ativa dos educadores. Dessa maneira, as avaliações externas podem contribuir para a qualidade dos sistemas educacionais.

Ao encontro da falta de capacitação identificada, os profissionais entrevistados destacaram dificuldades no que tange à devida interpretação de dados, o que ser verificado nas respostas apresentadas no Quadro 3, a seguir.

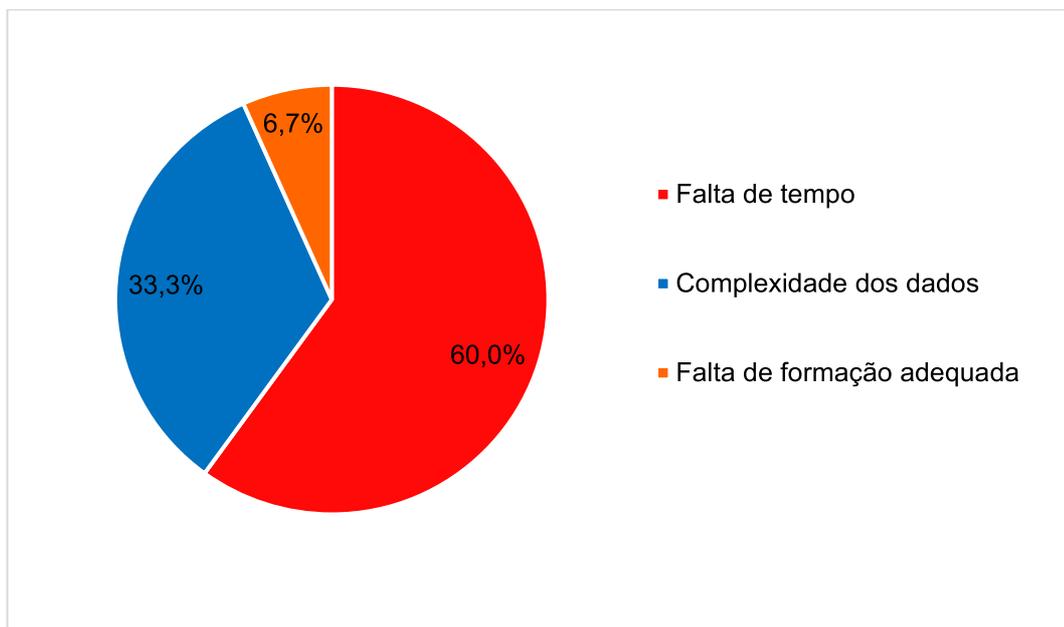
**Quadro 3 - Dificuldades na interpretação de dados (Gestores e Supervisores)**

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
Gestor 1	<i>As dificuldades que encontramos é que muitas questões cobradas nas avaliações não foram trabalhadas, além de falta de contextualização.</i>
Gestor 2	<i>Dificuldade em identificar o que realmente é relevante, pois nem sempre os resultados representam a qualidade do ensino, já que são testes padronizados. Dificuldade em relacionar os resultados com práticas pedagógicas que promovam melhorias.</i>
Supervisor 1	<i>A principal dificuldade é analisar e adaptar o currículo.</i>
Supervisor 2	<i>Considero que a falta de formação específica para supervisores e professores, para familiarizarem-se mais com a análise dos resultados. Acredito que uma boa formação ajudaria e muito no direcionamento das ações pedagógicas práticas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas pelos sujeitos durante as entrevistas.

As respostas evidenciam desafios na interpretação dos dados das avaliações externas, incluindo a falta de articulação entre os conteúdos avaliados e ensinados, a limitação dos testes padronizados em refletir a realidade escolar e dificuldades na adaptação curricular. Além disso, a falta de formação específica impede o uso efetivo dos resultados para melhorias pedagógicas, reduzindo o impacto das avaliações no aperfeiçoamento do ensino.

No encontro do destacado pelos entrevistados, as respostas apuradas no questionário dos professores destacaram a falta tempo como uma das dificuldades, como se verifica no Gráfico 8.

**Gráfico 8 - Principais dificuldades para interpretação de dados**

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

O Gráfico 8 revela que a principal dificuldade apontada pelos professores ao interpretar os dados das avaliações externas é a falta de tempo, mencionada por 60% dos participantes, seguido pela complexidade dos dados (33,3%) e pela falta de formação adequada (6,7%). Essa predominância da "falta de tempo" como obstáculo corrobora o que foi discutido anteriormente sobre as limitações enfrentadas pelos profissionais na prática educativa, justificadas por demandas do dia a dia que dificultam o aprofundamento e a análise dos resultados. A respeito disso, Ribeiro (2013, p. 74), citando Barrère (2010), aponta que

a cultura de testes padronizados em larga escala aumenta, na escola, a quantidade de trabalho burocrático, sobretudo, da equipe de direção (produção de documentos, arquivamento, etc.). E cria novas tarefas: produção de dados internos, acompanhamento dos dados, interpretação, etc.

Esse processo, que exige tempo e atenção dos profissionais da educação, muitas vezes acaba por sobrecarregar os educadores, limitando o tempo disponível para o planejamento pedagógico e o aprofundamento nas questões específicas dos

alunos. Além disso, a necessidade de lidar com grandes volumes de dados pode desviar a atenção dos aspectos mais qualitativos e essenciais do processo educativo, como as necessidades individuais dos alunos e as estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto da sala de aula.

Ademais, a complexidade dos dados e a insuficiência de capacitação demonstram lacunas estruturais na formação e no suporte oferecido, reforçando a necessidade de políticas que promovam formações contínuas, otimizem o uso do tempo e facilitem o entendimento dos indicadores. Esses fatores comprometem o aproveitamento pleno das avaliações externas como ferramentas de melhoria da qualidade do ensino.

Apropriação e uso dos dados para realização de intervenções pedagógicas.

A análise dos dados provenientes das avaliações externas é fundamental para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e administrativas nas escolas. Nesta seção, são discutidas as estratégias de disseminação desses dados entre os professores e demais membros da equipe escolar, bem como o suporte oferecido pela Secretaria de Educação para sua apropriação. São abordadas também as práticas de planejamento de intervenções pedagógicas baseadas nesses dados, exemplos de ações tomadas e os desafios enfrentados, mostrando iniciativas que buscam alcançar a melhoria do desempenho dos alunos.

Tratando-se do compartilhamento dos dados das avaliações externas com os professores, notamos que as respostas dos supervisores e gestores evidenciam que os dados das avaliações externas são compartilhados por meio de práticas como reuniões pedagógicas e momentos de planejamento bimestral. As respostas dos supervisores revelam diferentes práticas utilizadas para esse repasse. Segundo o Supervisor 1 (entrevista realizada em nov. 2024): “*Através de planilhas comparativas (CAEd), Proeb e Proalfa, analisamos junto com a SME e repassamos para os professores*”. Da mesma forma, o Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) destacou que “*os dados das avaliações externas são compartilhados com a equipe escolar em reuniões pedagógicas, onde os resultados são apresentados e discutidos em conjunto e nas reuniões de repasse dos planejamentos bimestrais*”. Essas práticas demonstram a tentativa de integrar os resultados das avaliações ao cotidiano escolar, promovendo reflexões e ajustes na prática pedagógica.

No entanto, observamos que as práticas de disseminação variam entre os entrevistados, refletindo a ausência de um protocolo padronizado para o compartilhamento e a análise dos dados. Apesar de envolverem momentos de reflexão coletiva, não há menção a estratégias de formação contínua vinculadas a essas análises, limitando a eficácia do processo. Como mencionado na seção anterior, para maximizar o impacto dos dados das avaliações externas, seria fundamental articular essas reuniões com formações específicas, garantindo que os profissionais se sintam aptos a interpretar os resultados e a utilizá-los de maneira eficiente no planejamento pedagógico. Isso se comprova pelo explicitado por Boudett, City e Murname (2020, p. 112), ao afirmarem que

as lideranças escolares desempenham um papel central na criação de condições para que os professores se apropriem dos dados, promovendo momentos colaborativos de análise e assegurando que os resultados sejam integrados ao planejamento de forma consistente.

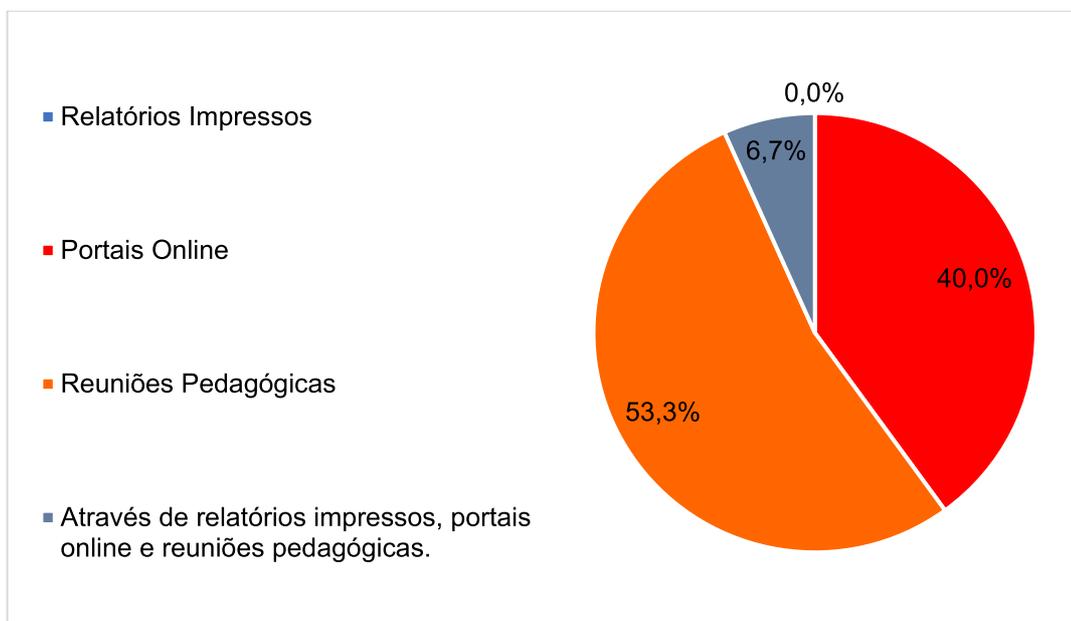
A relevância das lideranças escolares, como supervisores e gestores, aparece de forma evidente nas práticas descritas anteriormente, como reuniões pedagógicas e planejamentos bimestrais. No entanto, a análise revelou a ausência de um protocolo padronizado e a falta de articulação entre os momentos de análise dos dados e formações contínuas. Essa citação salienta a necessidade de um papel mais ativo das lideranças, que devem garantir o compartilhamento dos dados e a criação de espaços colaborativos de reflexão e planejamento para maximizar seu uso pedagógico.

As reuniões bimestrais destacadas pelo Supervisor 2 acontecem em momentos rápidos para a apresentação dos conteúdos que serão trabalhados no decorrer daquele bimestre. Como tratado no capítulo 2, esse momento resume-se na leitura e apresentação das habilidades e dos conteúdos que serão trabalhados e nas orientações que a equipe de planejamento pedagógico da SME dá aos supervisores.

No que diz respeito às avaliações externas, no planejamento encaminhado pela SME costuma haver menção às habilidades com maior índice de erros e que merecem ser enfatizadas naquele bimestre. No entanto, esse destaque só se encontra no material disponibilizado aos supervisores, como os slides da apresentação feita pela equipe da SME. Para os professores apenas são citadas as habilidades ou conteúdos que merecem maior destaque.

Os professores, por sua vez, ao responderem o questionário, sinalizaram a forma pela qual tem acesso aos dados das avaliações externas, como pode ser verificado no Gráfico 9.

**Gráfico 9 - Forma de acesso aos dados das avaliações externas**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

A análise dos dados evidencia que o compartilhamento dos resultados das avaliações externas ocorre predominantemente por reuniões pedagógicas (53,3%) e portais on-line (40,0%), com mínima integração de métodos mais abrangentes, como relatórios impressos combinados com outras estratégias (6,7%). Supervisores e gestores relataram que os resultados são analisados com base em habilidades e competências, sendo repassados em reuniões rápidas durante os planejamentos bimestrais. Contudo, as práticas variam e refletem a ausência de padronização, além da falta de integração entre os materiais detalhados fornecidos aos supervisores e o que chega aos professores.

Essa fragmentação compromete a eficácia do uso pedagógico dos dados, já que a disseminação não inclui orientações formativas aprofundadas para os docentes. Como abordado anteriormente, integrar capacitações específicas às reuniões e

materiais disponibilizados seria uma solução relevante para maximizar o impacto das avaliações externas na melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

Indo ao encontro ao discutido, é preciso compreender que para que as avaliações externas cumpram o papel de reduzir desigualdades e promovam justiça como equidade, é necessário que os resultados sejam amplamente discutidos e contextualizados pelas equipes escolares, criando condições para que professores e gestores possam implementar práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às necessidades reais dos alunos (Ribeiro, 2013).

Como já mencionado, a SME dá suporte aos gestores e supervisores para a apropriação dos dados das avaliações externas nas escolas. Questionados sobre como esse suporte ocorre e se consideram suficiente, os entrevistados apresentaram percepções distintas. O Gestor 1 (entrevista realizada em nov. 2024) ressaltou que *“a secretaria determina a data para fazermos as avaliações”*. Já o Gestor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) destacou um apoio mais direto, afirmando que *“uma equipe pedagógica da SME apoia as escolas na análise desses dados, incorporando esses resultados ao planejamento pedagógico”*. Para o Supervisor 1 (entrevista realizada em nov. 2024), esse suporte é eficiente, pois *“preocupa-se não só apenas em elevar os índices, mas no aprendizado de qualidade”*. No entanto, o Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) apontou fragilidades nesse processo ao considerar que *“o suporte oferecido pela secretaria é muito limitado, em termos de frequência e profundidade, o que dificulta uma apropriação completa dos dados”*.

As respostas revelam uma divergência de percepções entre os gestores e supervisores quanto ao suporte oferecido pela SME para a apropriação dos dados das avaliações externas. Enquanto o Gestor 2 e o Supervisor 1 percebem o apoio da SME como eficaz, destacando ações como o acompanhamento por uma equipe pedagógica e a preocupação com a qualidade do aprendizado, o Supervisor 2 aponta limitações importantes relacionadas à frequência e à profundidade desse suporte. Por outro lado, a resposta do Gestor 1 é limitada ao aspecto operacional, sugerindo que a Secretaria organiza a aplicação das avaliações, mas não fornece informações adicionais sobre o suporte pós-avaliação.

Essa variação nas percepções pode indicar a ausência de um padrão uniforme de suporte às escolas ou diferenças na comunicação e implementação das

orientações entre as unidades escolares. Tal cenário reforça a necessidade de um suporte mais sistemático e abrangente, garantindo que todos os profissionais tenham acesso a ferramentas e formações que viabilizem uma análise aprofundada e o uso pedagógico eficaz dos dados.

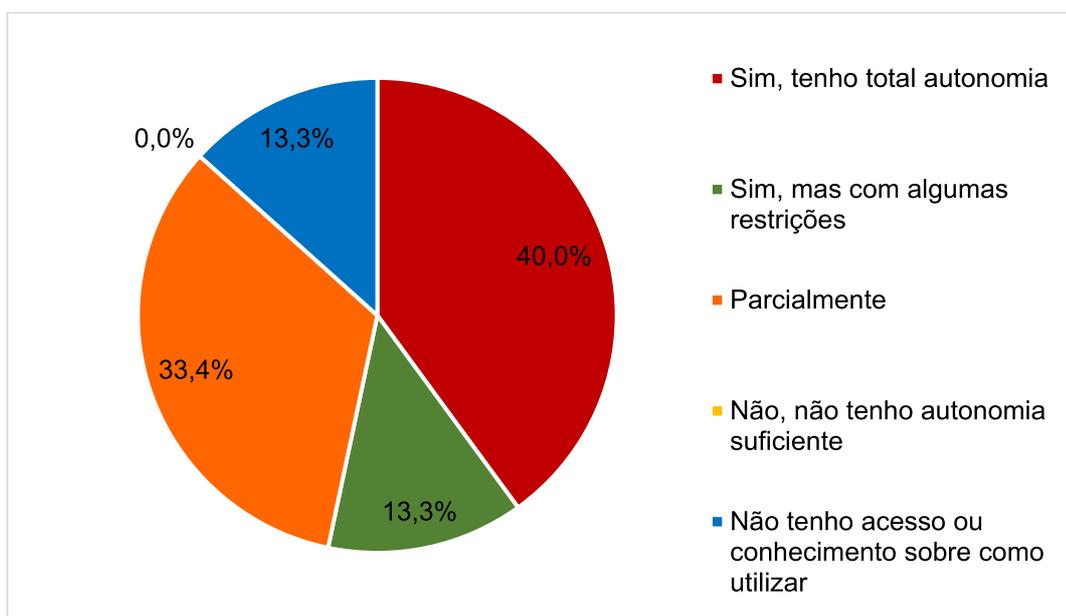
Ademais, a diferença nas percepções evidencia que a forma como o suporte é oferecido pode não atender de maneira equitativa às necessidades de todos os profissionais envolvidos no processo. A ausência de uma estratégia mais estruturada e contínua para a apropriação dos dados pode comprometer a utilização efetiva das avaliações externas como instrumento para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Desse modo,

para que os dados sejam utilizados de maneira eficaz no processo educativo, é essencial que todas as partes envolvidas recebam o suporte necessário. Isso inclui não apenas acesso aos dados, mas também formação contínua, ferramentas adequadas e uma cultura organizacional que valorize o uso de evidências para a tomada de decisão pedagógica (Boudett; City; Murnane, 2020, p. 45).

Isso reforça a importância de um suporte mais robusto e abrangente por parte da SME, alinhando-se à necessidade de garantir acesso equitativo e formação contínua para todos os profissionais, como destacado na análise.

Os professores também relataram o quanto têm de autonomia para acessar e utilizar os dados das avaliações externas em seus planejamentos. As respostas podem ser observadas no Gráfico 10, a seguir.

**Gráfico 10 - Autonomia na utilização dos dados no planejamento**

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

A análise dos dados apresentados reforça a importância de discutir e contextualizar os resultados das avaliações externas no âmbito escolar. A autonomia dos professores para acessar e utilizar os dados revela uma divisão significativa: embora 40% tenham relatado ter total autonomia, uma parcela expressiva (60%) indicou restrições ou limitações (13,3%), seja de forma parcial (33,4%) ou por falta de conhecimento (13,3%).

Esses números evidenciam que, apesar da intenção de democratizar o uso dos dados, existem barreiras que dificultam uma apropriação efetiva por parte dos docentes, uma vez que “a falta de clareza sobre como acessar, interpretar e aplicar os dados nas decisões pedagógicas é uma barreira comum, mesmo em sistemas que disponibilizam os resultados de maneira ampla” (Boudett; City; Murname, 2020, p. 68).

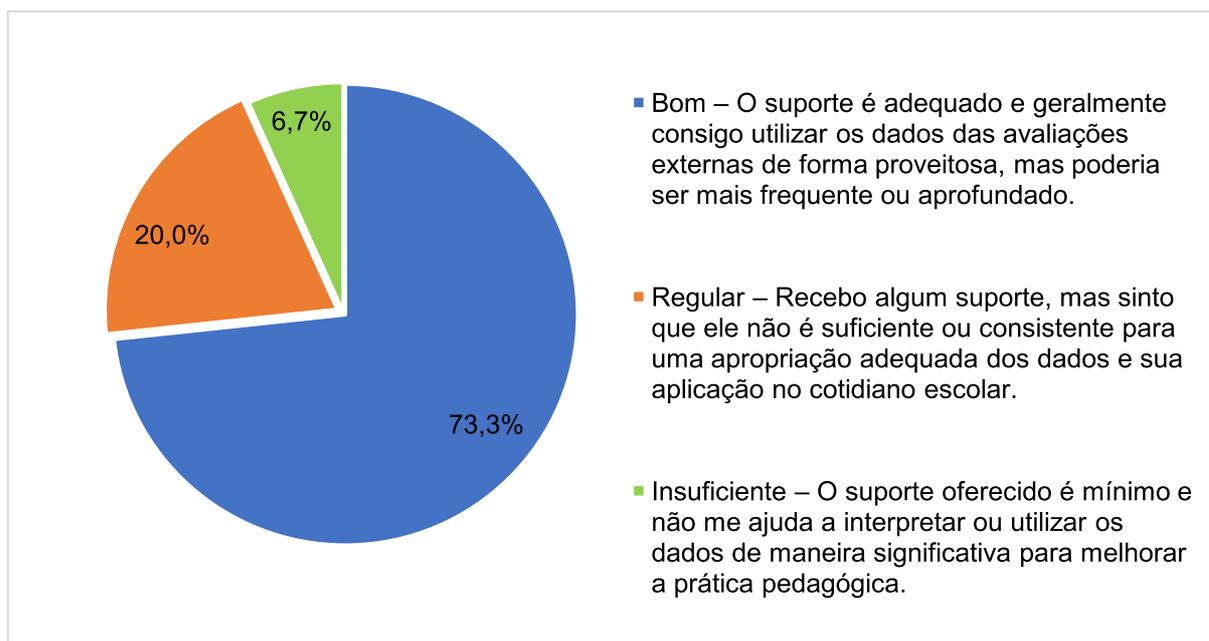
Esse ponto dialoga diretamente com os dados apresentados sobre a autonomia dos professores para acessar e utilizar os resultados das avaliações externas. Apesar de uma parcela significativa afirmar ter autonomia, a existência de restrições e a falta de conhecimento técnico por parte de alguns docentes revela que há problemas a serem superados. Isso sugere que, mesmo quando os resultados estão disponíveis,

a ausência de protocolos claros e formações específicas dificultam seu uso pleno, limitando o impacto positivo que poderiam ter sobre o planejamento pedagógico.

Além disso, a ausência de professores que relataram não ter autonomia suficiente (0,0%) sugere que há um esforço institucional para disponibilizar os dados, mas a porcentagem daqueles que desconhecem como utilizá-los (13,3%) sinaliza lacunas no processo formativo. Essas lacunas comprometem o potencial das avaliações externas como ferramentas para a redução de desigualdades, uma vez que a capacidade de interpretação e aplicação dos resultados é essencial para práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos.

Outro fato que comprova a variação quanto às orientações é a avaliação feita pelos professores quanto ao suporte recebido para a apropriação dos dados. No Gráfico 11, apresenta essas avaliações.

**Gráfico 11 - Avaliação do suporte à apropriação**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

Os dados revelam que a grande maioria dos professores (73,3%) classifica o suporte como "bom", sugerindo que, embora eles considerem o suporte adequado, há uma percepção de que ele poderia ser mais frequente ou aprofundado. Essa avaliação reflete uma possível lacuna nas orientações e na formação contínua, pois os docentes

indicam que, apesar de conseguirem utilizar os dados de forma proveitosa, há espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito à profundidade das orientações e à continuidade da formação.

Por outro lado, 20% dos professores indicaram que o suporte recebido é "regular", apontando que as orientações são insuficientes ou inconsistentes, comprometendo a capacidade de apropriar-se adequadamente dos dados e aplicá-los no contexto escolar. Esse dado sugere uma falha nas orientações, que não são suficientemente claras ou consistentes para que os professores possam utilizar os dados de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas cotidianas. A presença de 6,7% de professores classificando o suporte como "insuficiente" evidencia a dificuldade de alguns educadores em obter ajuda significativa para interpretar e aplicar os dados das avaliações externas.

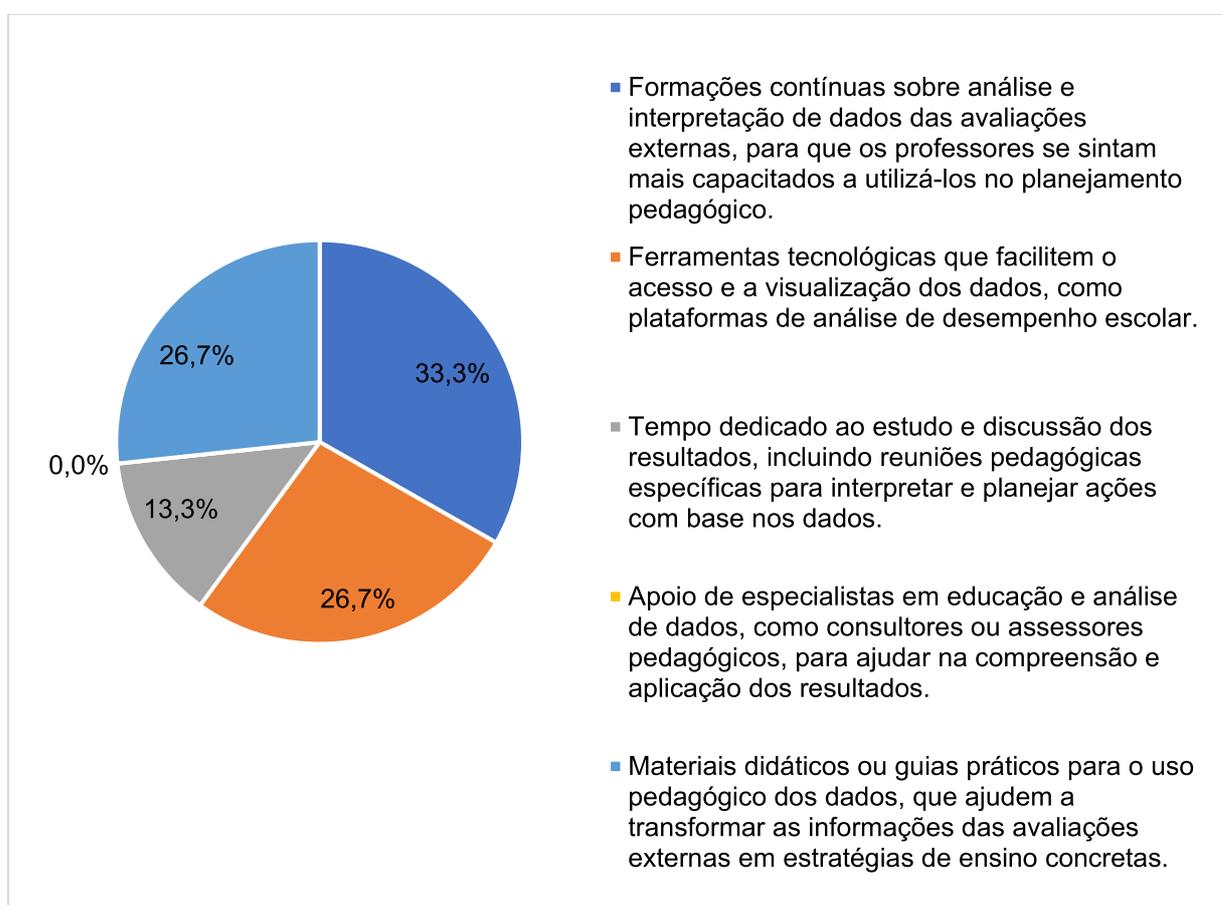
A ausência de qualquer professor classificando o suporte como "excelente" e o fato de que nenhum respondeu "inexistente" indicam que, embora haja algum esforço em fornecer suporte, a qualidade e a frequência desse apoio ainda são motivos de preocupação. A falta de especificação quanto às orientações e o impacto disso na formação dos professores refletem uma abordagem que, apesar de ser reconhecida como adequada por muitos, carece de um planejamento mais claro e consistente, de modo a garantir que todos os educadores recebam o apoio necessário para integrar os dados das avaliações externas de maneira eficaz no planejamento pedagógico. Isso aponta para a necessidade de uma maior estruturação das ações da SME, para que haja um suporte contínuo, aprofundado e direcionado, capaz de atender às especificidades de cada docente e sua realidade escolar.

Corroborando com o relatado pelos professores, podemos afirmar que "para que os dados sejam efetivamente utilizados no planejamento pedagógico, os educadores precisam ser capacitados a interpretá-los de forma crítica e traduzi-los em práticas que atendam às necessidades dos alunos" (Boudett; City; Murname, 2020, p. 45). Essa constatação reforça a necessidade de investir na formação contínua de professores, como destacado nas discussões anteriores. A ausência de capacitações regulares, identificada tanto nos relatos dos supervisores quanto nas respostas dos professores, compromete o potencial dos dados como ferramentas pedagógicas. A

formação deve permitir que os docentes interpretem os resultados e os conectem às práticas de sala de aula, promovendo intervenções eficazes e inclusivas.

Dialogando com os dados acima, os professores foram indagados a destacar o que consideram necessário para melhorar a apropriação dos dados das avaliações externas. Ressaltamos que, nessa questão, os professores foram convidados a assinalar apenas uma das alternativas, para que elencassem a que julgassem mais necessária entre todas. As respostas estão demonstradas no Gráfico 12.

**Gráfico 12 - Recursos necessários para melhorar a apropriação dos dados**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

A análise dos dados apresentados no Gráfico 12 evidencia uma convergência com as discussões realizadas anteriormente, destacando a formação contínua como uma necessidade primordial para a apropriação efetiva dos dados das avaliações externas. Com 33,3% das respostas apontando para a demanda por capacitações

voltadas à análise e interpretação de dados, fica evidente que os professores sentem falta de suporte técnico e pedagógico adequado para transformar os resultados das avaliações em práticas que impactem positivamente o ensino. Essa lacuna reafirma o que Boudett, City e Murnane (2020) argumentam sobre a importância da formação crítica e contextualizada para o uso efetivo dos dados educacionais.

Outro aspecto relevante é a menção às ferramentas tecnológicas e materiais didáticos, ambos apontados por 26,7% dos participantes como recursos que podem facilitar a visualização e aplicação dos dados no contexto pedagógico. Além disso, “o fortalecimento da capacidade interna das escolas, por meio de equipes colaborativas e treinadas, é fundamental para transformar os dados em estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos” (Boudett; City; Murnane, 2020, p. 54). A necessidade de instrumentos acessíveis e práticas guiadas demonstra que os professores carecem de formação e de meios práticos para operacionalizar os dados em suas estratégias de ensino.

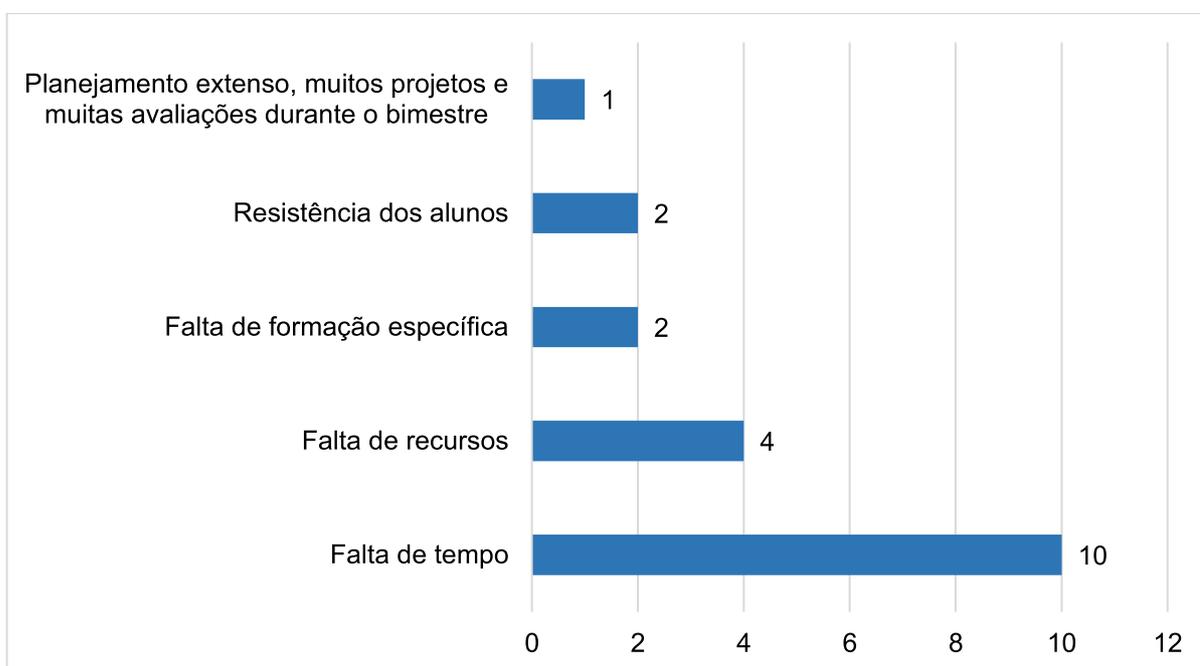
A ausência de respostas indicando a busca por apoio de especialistas reforça que os educadores percebem o desafio como algo que pode ser solucionado com investimentos na estrutura interna da rede, desde que bem direcionados. Esses dados corroboram a necessidade de articulação entre políticas de formação contínua, uso de tecnologia e material de apoio, alinhados às demandas reais dos profissionais.

Em decorrência de todo esse processo de acesso, análise, interpretação e suporte, a escola precisa se apropriar desses dados e criar intervenções baseadas nos resultados apurados. Foi constatado – mediante questionário – que 86,7 % dos professores que participaram da pesquisa utilizam os resultados das avaliações externas para o planejamento de suas intervenções, ao passo que 13,3% não baseia as intervenções nos dados das avaliações externas.

O percentual elevado de professores que consideram as avaliações externas para suas intervenções demonstra um esforço significativo por parte da equipe docente em integrar esses dados ao planejamento pedagógico. Esse dado reforça a importância atribuída às avaliações externas como ferramenta orientadora das práticas educacionais, mesmo diante de desafios. A incorporação dos resultados permite que os professores identifiquem fragilidades no aprendizado dos alunos e desenvolvam estratégias mais direcionadas e alinhadas às necessidades da turma.

Por outro lado, os 13,3% que não utilizam esses dados para o planejamento representam uma lacuna que precisa ser investigada e tratada. Essa ausência de uso possivelmente está relacionada à dificuldade em acessar os dados, em interpretá-los adequadamente ou até mesmo à falta de recursos e apoio institucional para transformar essas informações em ações práticas, como os próprios docentes informaram ao relatar os principais desafios para incorporarem os dados das avaliações externas nas intervenções. Essas respostas podem ser observadas no Gráfico 13.

**Gráfico 13 - Desafios nas intervenções pedagógicas<sup>11</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

Os dados apresentados evidenciam que a principal barreira enfrentada pelos professores ao utilizarem os resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico é a falta de tempo, mencionada por 10 participantes. Esse resultado reflete a sobrecarga de tarefas que os docentes enfrentam, incluindo múltiplos

<sup>11</sup> Especificamente nessa questão os professores puderam assinalar mais de uma resposta, a fim de que relatassem a maior quantidade de dificuldades possíveis enfrentadas.

compromissos com planejamento, avaliações e outros projetos pedagógicos, dificultando a dedicação necessária para a análise e apropriação dos dados de forma efetiva.

A falta de recursos foi apontada por 4 professores, destacando limitações estruturais, como acesso insuficiente a materiais, ferramentas ou tecnologia que facilitem a interpretação dos resultados. Esse fator pode inibir o uso dos dados como ferramenta de melhoria. Já a falta de formação específica, mencionada por 2 professores, revela a necessidade de capacitações contínuas e direcionadas, que poderiam instrumentalizar os docentes para interpretar os dados e aplicá-los de forma prática.

A resistência dos alunos, identificada por 2 participantes, e o planejamento extenso mencionado por 1, reforçam desafios contextuais e culturais que dificultam a efetividade do uso dos dados. Esses fatores sugerem que, além de suporte técnico e formativo, é essencial criarmos condições favoráveis à implementação de intervenções pedagógicas baseadas nas avaliações externas.

Os entrevistados, por sua vez, dialogam com as respostas dos professores ao revelarem a falta de tempo, de capacitação, de recursos, de apoio e a dificuldade de saber como incluir os dados nas intervenções. Porém, ressaltaram outras dificuldades, como: *“resistência à mudança metodológica de alguns profissionais, muitas vezes, por insegurança, recursos insuficientes e principalmente dificuldades de envolver a comunidade escolar, apoio e engajamento dos pais ou responsáveis”* (Gestor 1, entrevista realizada em nov. 2024). Tal resposta se verifica no percentual de professores que não usam os dados das avaliações externas em suas intervenções, o que, de certo modo, revela uma resistência em aderir a novas demandas e pode demonstrar a falta de domínio prático em realizar o que é solicitado.

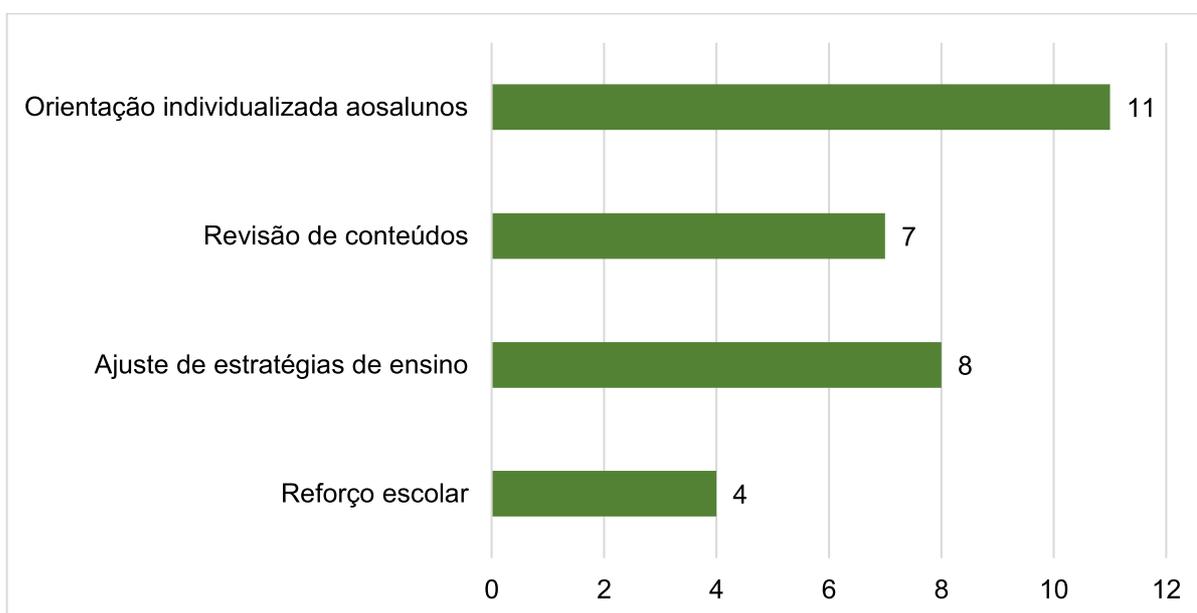
A falta de engajamento dos responsáveis pode ser justificada pela falta de suporte dos pais aos alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, seja no auxílio às tarefas escolares, na presença em reuniões de pais ou no encaminhamento a profissionais da saúde, quando os professores verificam que as dificuldades dos alunos aparentam extrapolar o que está no domínio pedagógico de intervenção. Em resumo, a fala do Gestor 1 revelou que, além de aspectos estruturais

e metodológicos, questões culturais e sociais influenciam a implementação efetiva das mudanças propostas pelas avaliações externas.

Ao encontro da situação acima descrita, Ribeiro (2013) destaca que a implementação de avaliações externas eficazes requer a superação de desafios estruturais e culturais nas escolas. A pesquisadora observa que, frequentemente, os profissionais da educação enfrentam dificuldades relacionadas à resistência e à mudança metodológica, falta de recursos e desafios no engajamento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis. Esses obstáculos podem comprometer a efetividade das avaliações externas e a utilização dos dados gerados para aprimorar o ensino.

Por fim, por mais que se tenham diversos desafios e lacunas para a efetiva apropriação de dados e realização de intervenções pedagógicas, gestores, supervisores e professores conseguem ver êxito em algumas medidas adotadas, como as apresentadas no Gráfico 14.

**Gráfico 14 - Intervenções pedagógicas utilizadas<sup>12</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

<sup>12</sup> Especificamente nessa questão os professores puderam assinalar mais de uma resposta, a fim de que relatassem a maior quantidade de dificuldades possíveis enfrentadas.

Os dados apresentados no Gráfico 14 revelam que, apesar dos desafios enfrentados para a apropriação e a utilização eficaz dos dados das avaliações externas, a comunidade escolar tem implementado medidas que são percebidas como exitosas para o aprimoramento do aprendizado dos alunos. A adoção dessas intervenções faz-se necessária, pois “o trabalho pedagógico deve estar voltado para uma educação inclusiva, que reconheça as diferenças de ritmo de aprendizagem e ofereça suporte adequado para o progresso de todos os alunos” (Ribeiro, 2013, p. 9). Nesse sentido, a orientação individualizada aos alunos, apontada por 11 respostas, destaca-se como a principal medida adotada. Essa prática reflete uma atenção às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma abordagem pedagógica mais personalizada. Tal estratégia é fundamental para reduzir desigualdades e apoiar os alunos que apresentam dificuldades mais acentuadas.

Em seguida, aparecem o ajuste de estratégias de ensino e a revisão de conteúdos, com 8 e 7 respostas, respectivamente. Essas medidas indicam um esforço contínuo por parte dos educadores em adaptar suas práticas pedagógicas com base nos resultados das avaliações externas, demonstrando uma postura reflexiva e aberta à mudança. Por fim, o reforço escolar, citado em 4 respostas, evidencia um trabalho adicional focado na recuperação de aprendizagens e no fortalecimento de habilidades essenciais para o progresso educacional.

No contexto da pesquisa, esses dados reforçam a ideia de que as avaliações externas, quando apropriadas pela equipe escolar, podem se transformar em ferramentas poderosas para orientar ações pedagógicas concretas e eficazes. Contudo, a distribuição das respostas também sugere que algumas práticas, como o reforço escolar, são pouco utilizadas. Essa menor quantidade de respostas indicando o reforço escolar como uma medida de intervenção utilizada justifica-se pelo fato de este ser realizado pelas professoras eventuais. Desse modo, só ocorre quando elas não estão em sala de aula substituindo algum professor ausente. Além disso, são prioridade do reforço escolar aqueles alunos que não foram alfabetizados no 1º e 2º ano, e que estão no 3º, 4º e 5º ano.

Os gestores e supervisores discorreram acerca do reforço escolar como medida de intervenção pedagógica, como pode ser observado:

*Após este trabalho conseguimos observar a melhoria diária desses alunos, aqui tínhamos 17 alunos do quarto ano muito defasados, com essas intervenções, 15 desenvolveram totalmente, os outros 2 restantes são crianças com necessidades especiais que evoluíram dentro de suas possibilidades (Gestor 1, entrevista realizada em nov. 2024).*

*Os professores propõem atividades de intervenção pedagógica para os alunos e quando possível, professores de reforço são acionados para desenvolver esta intervenção. Principalmente nas habilidades que desenvolvem alfabetização e habilidades de operações matemáticas percebemos que as intervenções são eficazes, muitos alunos que não foram alfabetizados no 2º ano, são no 3º. As aulas de reforço observamos que são mais eficazes (Supervisor 1, entrevista realizada em nov. 2024).*

*Considero que o projeto de leitura e o reforço escolar tem se mostrado bem-sucedidos (Supervisor 2, entrevista realizada em nov. 2024).*

As falas dos supervisores e gestores reforça a importância do reforço escolar como uma intervenção pedagógica capaz de minimizar lacunas de aprendizagem, especialmente em relação à alfabetização e às operações matemáticas básicas. Apesar de sua eficácia ser reconhecida, como apontado pelo Gestor 1, que relatou resultados significativos no desempenho dos alunos defasados, a implementação do reforço escolar enfrenta desafios, como a dependência de disponibilidade das professoras eventuais. Essa limitação compromete a regularidade e a abrangência da ação, como evidenciado no capítulo 2.

Além disso, as falas dos supervisores evidenciam que o reforço escolar é direcionado a alunos com defasagens mais críticas, como os que não foram alfabetizados nos anos iniciais. O Supervisor 1 destacou a eficácia dessas intervenções ao relatar que muitos alunos conseguem avançar nos anos subsequentes, demonstrando o potencial das estratégias direcionadas. O Supervisor 2 complementou ao afirmar que o projeto de leitura, associado ao reforço escolar, tem se mostrado uma iniciativa bem-sucedida, sugerindo que intervenções combinadas podem potencializar os resultados.

Quanto ao reforço, destacamos que “a personalização do ensino a partir da interpretação criteriosa dos dados disponíveis possibilita que educadores ajustem suas práticas às especificidades dos estudantes, promovendo melhorias no

aprendizado" (Boudett; City; Murname, 2020, p. 48). Contudo, é notável que o acesso ao reforço escolar seja condicionado a fatores como a disponibilidade de profissionais e a priorização de determinados anos e habilidades. Essa realidade revela a necessidade de maior investimento por parte da Secretaria de Educação, tanto no provimento de recursos humanos quanto na estruturação de um plano contínuo de reforço. Apenas com a ampliação e consolidação dessas práticas será possível assegurar que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou séries, tenham acesso a intervenções efetivas.

Ressaltamos, ainda, que 92,3% dos professores conseguem observar melhorias no aprendizado dos alunos com o uso das intervenções, sejam significativas ou mais lentas e processuais, a depender do ritmo de aprendizagem. Os outros 7,7% relataram não possuir opinião formada, pois as intervenções precisam de mais tempo para mostrar resultados consistentes.

Desse modo, os dados revelam um cenário predominantemente positivo em relação à percepção dos professores sobre as melhorias no aprendizado dos alunos a partir das intervenções pedagógicas baseadas em dados das avaliações externas. Os 92,3% dos professores que percebem melhorias, reforçaram a eficácia dessas intervenções na identificação e abordagem de fragilidades específicas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que essas melhorias sejam descritas como significativas para alguns alunos e mais graduais para outros, a adaptação ao ritmo individual demonstra uma abordagem pedagógica mais inclusiva e diferenciada, alinhada às necessidades diversas das turmas.

Por outro lado, os 7,7% que relataram não possuir opinião formada indicam um ponto de atenção. A necessidade de mais tempo para que as intervenções apresentem resultados consistentes aponta para a importância de acompanhar as práticas a médio e longo prazo, garantindo a continuidade das ações e permitindo que elas sejam ajustadas conforme novas demandas emergem. Isso também sugere que intervenções mais robustas e bem fundamentadas podem exigir planejamento inicial, e acompanhamento contínuo para avaliar seu impacto de forma abrangente.

Em suma, a apropriação de dados das avaliações externas pela escola revela-se um processo fundamental para orientar intervenções pedagógicas eficazes e personalizadas. A análise desses dados permite que gestores, supervisores e

professores identifiquem fragilidades no aprendizado e desenvolvam estratégias direcionadas para superá-las. Medidas como a orientação individualizada, o ajuste de estratégias de ensino, a revisão de conteúdos e o reforço escolar destacam-se como práticas adotadas pelas equipes escolares para promover melhorias no desempenho dos alunos. A orientação individualizada, em especial, reflete uma atenção às necessidades específicas de cada estudante, contribuindo para a redução de desigualdades e para a promoção de uma educação mais equitativa. Apesar dessas práticas, desafios como a falta de tempo, recursos e formação ainda limitam a apropriação plena dos dados e a realização de intervenções em maior escala.

### **3.4.3 Ações orientadas pela SME em 2023**

A presente seção aborda a percepção de gestores, supervisores e professores sobre as ações orientadas pela Secretaria Municipal de Educação em 2023, com foco em sua pertinência e impacto no contexto escolar. São analisadas práticas como a utilização de apostilas e simulados para aprimorar os resultados nas avaliações externas, especialmente no Saeb, bem como sua influência no aprendizado efetivo dos alunos. Além disso, a discussão inclui uma reflexão sobre a priorização de intervenções voltadas exclusivamente ao 5º ano e à sua adequação como estratégia para alcançar melhorias nos indicadores educacionais. Essas questões permitem avaliar a relação entre as diretrizes da SME e os desafios enfrentados pela comunidade escolar na busca por uma educação de qualidade.

No que tange às orientações da SME, tanto gestores quanto supervisores as consideram pertinentes e adequadas, afirmando que o suporte oferecido é pertinente. No entanto, destacamos novamente, com descrito no capítulo 2 e nas seções anteriores, esse suporte não chega até os professores e não há tempo para os supervisores repassarem isso aos docentes.

Quanto às Lições e simulados, constatamos que as falas dos gestores e supervisores revelaram um consenso sobre a relevância das "Lições" das apostilas e dos simulados para a melhoria dos resultados nas avaliações externas, especialmente no Saeb. Os gestores e supervisores destacam aspectos positivos dessas práticas,

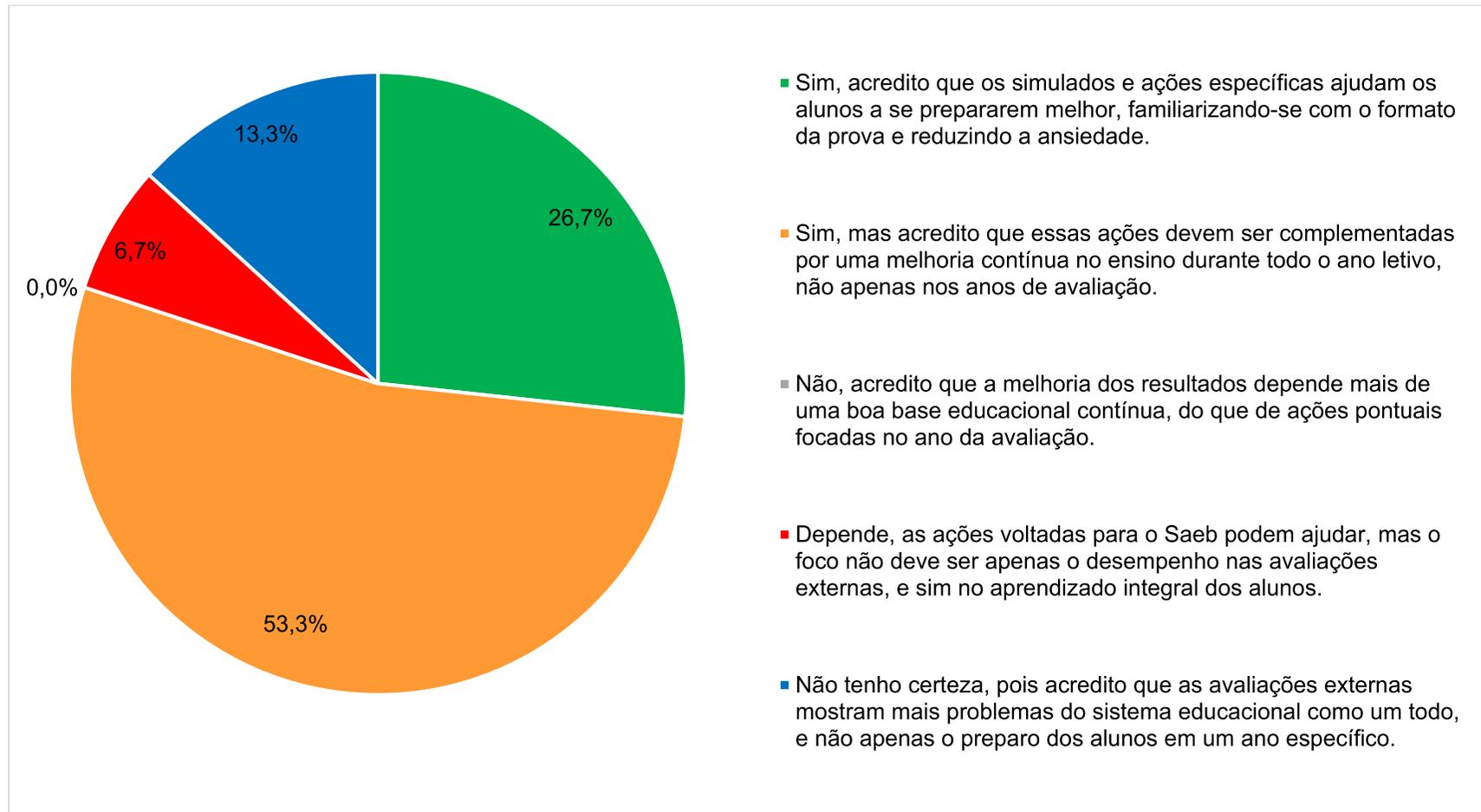
como sua capacidade de atuar como ferramentas de intervenção pedagógica e de diagnóstico. O Gestor 1 e o Supervisor 1 ressaltaram que os simulados auxiliam na identificação de dificuldades específicas dos alunos, permitindo que as intervenções sejam direcionadas para as habilidades e os conteúdos que necessitam de reforço. Isso evidencia o papel estratégico dessas atividades na preparação para avaliações de larga escala.

Embora os gestores e supervisores reconheçam os simulados como ferramentas úteis para a identificação de dificuldades e para a preparação dos alunos para avaliações externas, é necessário um olhar mais crítico sobre essa prática. O uso frequente de simulados pode, em alguns casos, levar a um treinamento específico para as provas, direcionando o ensino para os formatos e tipos de questões das avaliações em larga escala, em vez de promover uma aprendizagem mais ampla e significativa. Essa prática pode gerar uma falsa impressão de progresso, mascarando dificuldades reais dos alunos, os quais apresentam bons desempenhos nos simulados, mas ainda enfrentarem lacunas no desenvolvimento de habilidades essenciais. Assim, é fundamental que os simulados sejam utilizados de maneira equilibrada, como um recurso complementar dentro de uma abordagem pedagógica mais ampla, que priorize o desenvolvimento integral dos estudantes e não apenas a obtenção de bons resultados nas avaliações externas.

Além disso, as respostas indicam limitações que precisam ser consideradas. O Gestor 2 apontou que, embora as Lições sejam alinhadas às demandas das avaliações externas, elas não consideram as diferenças nos níveis de aprendizagem dos alunos, comprometendo a eficácia para aqueles que apresentam defasagens significativas. O Supervisor 2 reforçou a importância dos simulados e das Lições para anos escolares estratégicos, como o 2º e o 5º, mas não aborda como essas práticas impactam o aprendizado dos demais alunos. Esses pontos sugerem a necessidade de ajustar e diversificar as abordagens, garantindo que as estratégias adotadas sejam inclusivas e contemplem as diversas necessidades dos estudantes, indo além da preparação específica para avaliações externas.

Sobre os simulados e a melhoria nos resultados das avaliações externas, os professores foram convidados a responder em que medida acreditavam que os

simulados contribuían para resultados exitosos, quanto a isso, podemos observar no Gráfico 15, a seguir.

**Gráfico 15 - Simulados e melhorias nas avaliações externas**

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

A resposta dos professores sobre a eficácia dos simulados e ações específicas nas avaliações externas é diversificada, como evidenciado no Gráfico 15. Enquanto 26,7% acreditam que as ações específicas ajudam a preparar os alunos, a maioria, 53,3%, considera que essas ações devem ser complementadas por uma melhoria contínua do ensino ao longo do ano letivo, não se limitando aos anos que são avaliados. Esse dado reforça a ideia de que o foco exclusivo nos simulados e nas práticas pontuais pode ser insuficiente, sendo necessário um acompanhamento pedagógico contínuo e integral, que vá além da preparação para as avaliações externas. A falta de ênfase em resultados pontuais e a valorização do aprendizado integral são aspectos que os professores consideram fundamentais para o desenvolvimento efetivo dos alunos.

Os dados indicam que, apesar do reconhecimento da importância dos simulados e das Lições como instrumentos para a preparação para avaliações externas, há um consenso crescente sobre a necessidade de um enfoque mais abrangente e inclusivo. As práticas pedagógicas precisam ser ajustadas para atender à diversidade das necessidades dos alunos, assegurando que a preparação para as avaliações externas não seja apenas uma resposta pontual, mas parte de um processo contínuo e adaptado às especificidades de cada estudante.

Os gestores e supervisores, por sua vez, no que diz respeito ao foco apenas no 5º ano apresentaram diferentes perspectivas sobre a adequação e a necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas ao 5º ano, considerando o contexto das avaliações externas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Embora todos os entrevistados reconheçam a importância das intervenções para o sucesso educacional, existem divergências sobre o momento mais adequado para implementá-las e a abrangência dessas ações.

O Gestor 1 propõe uma visão mais abrangente e preventiva, sugerindo que as avaliações e intervenções deveriam começar no primeiro ano, para que os alunos se acostumem com o processo de ensino-aprendizagem desde cedo. Essa proposta está alinhada com a ideia de que a base educacional sólida desde os primeiros anos de escolaridade é essencial para o desenvolvimento contínuo dos estudantes, evitando o acúmulo de dificuldades que podem comprometer o aprendizado nos anos

subsequentes. Essa perspectiva sugere um enfoque preventivo e contínuo, em vez de um atendimento tardio das defasagens nos anos mais avançados, como o 5º ano.

O Gestor 2 reforça essa visão, argumentando que as intervenções precoces são mais eficazes do que tentar corrigir defasagens acumuladas ao longo do tempo. Ele ressalta a importância de atuar desde o início da alfabetização para evitar que os alunos cheguem ao 5º ano com lacunas significativas no aprendizado, o que pode prejudicar sua motivação e dificultar a compreensão dos conteúdos mais complexos. Essa abordagem preventiva enfatiza a importância de um acompanhamento contínuo, não deixando para depois a resolução de dificuldades que poderiam ser enfrentadas mais cedo.

Por outro lado, os supervisores expressam uma visão mais centrada no 5º ano, destacando a importância das intervenções justamente nesse momento, quando os alunos se preparam para a transição para o ensino fundamental II. O Supervisor 1 reconheceu que o 5º ano é um período crucial para consolidar habilidades essenciais, como leitura, escrita e conceitos matemáticos fundamentais. As intervenções, nesse contexto, são vistas como uma forma de garantir que os alunos estejam bem-preparados para o próximo ciclo de aprendizagem. Essa abordagem coloca a atenção na adequação das intervenções para garantir que os alunos alcancem os marcos de desenvolvimento necessários antes de avançar para o próximo nível educacional.

O Supervisor 2 (entrevista realizada em nov. 2024) também destacou a importância das intervenções no 5º ano: *“Considero as intervenções realizada no 5º ano de extrema importância. O Programa de Recomposição das Aprendizagens, realizado em 2023 foi de muita relevância para os resultados deste ano”*. Essa fala enfatiza a relevância de ações direcionadas para corrigir defasagens, mas coloca o foco na importância de intervenções para reverter os impactos das dificuldades acumuladas ao longo dos anos.

Em suma, as respostas revelam uma tensão entre duas abordagens: uma mais preventiva e contínua, que propõe intervenções desde os primeiros anos de escolaridade, e uma mais centrada no 5º ano, visando corrigir as defasagens antes da transição para o ensino fundamental II. A análise dessas respostas sugere que, embora a intervenção no 5º ano seja considerada crucial para consolidar aprendizagens essenciais, há uma necessidade crescente de integrar ações mais

precoces ao longo de toda a trajetória escolar, de modo a garantir que os alunos não cheguem aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades acumuladas, comprometendo a aprendizagem e motivação.

Nesse prisma, 93,4 % dos professores consideraram importante intervir não só no 5º ano, mas trabalhar de forma preventiva, a fim de que se evite uma sobrecarga excessiva no 5º ano, uma vez que ações apenas no 5º ano podem trazer resultados imediatos. Nesse sentido, uma abordagem mais ampla em outros anos seria mais eficaz a longo prazo, pois um equilíbrio entre intervenções específicas no 5º ano e ações contínuas nos outros anos seria a melhor estratégia para melhorar os resultados. Assim, os respondentes entendem que começar desde os primeiros anos garantiria uma base sólida de aprendizagem e melhores resultados ao longo do tempo, possibilitando que o aprendizado seja progressivo e mais eficaz. Na contramão dessa proposta, 6,6% dos professores consideram que focar apenas no 5º ano pode ser eficaz, já que é um momento crucial para o desempenho em avaliações externas, mesmo que ações em outras séries também são importantes.

De modo geral, os dados destacam a importância de intervenções pedagógicas desde os anos iniciais da educação básica, visando prevenir dificuldades de aprendizagem que possam se acumular ao longo dos anos. Essa abordagem preventiva é enfatizada por Luckesi (2011a), que destaca a necessidade de ações educativas contínuas para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a transição para o ensino fundamental II, especialmente no 5º ano, é reconhecida como um momento crítico para consolidar habilidades essenciais. Boudett, City e Murnane (2020) ressaltam a importância de estratégias de intervenção que considerem as necessidades específicas dos alunos em diferentes estágios de desenvolvimento, alinhando-se à ênfase dos gestores na preparação adequada para essa transição.

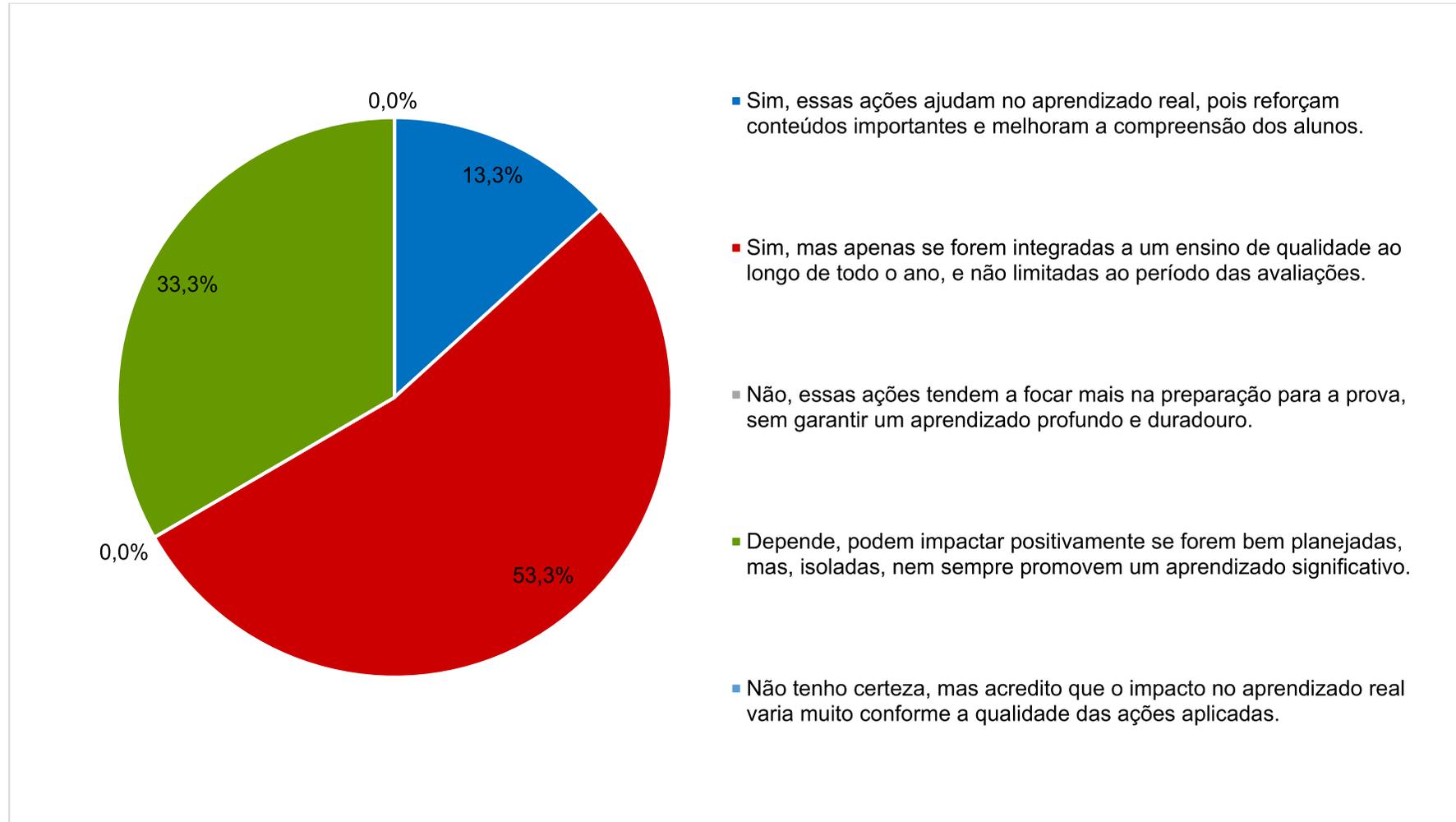
Sobre o impacto dessas ações na aprendizagem real dos alunos, percebemos que gestores e supervisores destacaram uma percepção amplamente positiva sobre o impacto das ações vinculadas às avaliações externas no aprendizado real dos alunos, indo além da simples melhoria nos resultados das provas. O Gestor 1 enxerga as avaliações externas como um marco significativo para o sucesso educacional, sugerindo que essas ferramentas têm um papel estruturante no processo de

aprendizagem. Já o Gestor 2 traz uma visão mais prática e detalhada, enfatizando que o impacto positivo dessas ações depende de sua aplicação voltada ao desenvolvimento de habilidades fundamentais, como interpretação, resolução de problemas e pensamento lógico.

Os supervisores complementam essa análise ao reforçarem a ideia de que atividades como os simulados não apenas "treinam" os alunos para as provas como promovem a consolidação de habilidades essenciais para a aprendizagem contínua. O Supervisor 1 destacou que essas práticas não se limitam ao contexto das avaliações externas, mas fornecem uma base sólida para o desenvolvimento escolar a longo prazo, evidenciando a relevância de estratégias que visam à internalização dos conteúdos. De forma semelhante, o Supervisor 2 considerou essas ações como um recurso valioso para consolidar o aprendizado, o que aponta para a conexão direta entre as intervenções pedagógicas e a fixação dos conteúdos pelos alunos.

A respeito disso, Esteban e Fetzner (2015) observam que, em algumas redes de ensino, há uma pressão por resultados que levem à implementação de provas bimestrais elaboradas pela administração central, acompanhadas de cadernos de reforço escolar destinados a treinar os alunos para essas avaliações. Essa prática pode resultar em um estreitamento do currículo, com base em exercícios de treinamento para as provas e propostas curriculares com objetivos padronizados e fragmentados. Os autores argumentam que essa abordagem pode comprometer a democratização da educação escolar, ao privilegiar a preparação para exames em detrimento de uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Nesse sentido, os professores puderam responder como as Lições e simulados impactavam no real aprendizado dos alunos. Os dados podem ser vistos no Gráfico 16.

**Gráfico 16 - Impacto no aprendizado dos alunos**

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado aos professores.

As respostas dos professores indicam uma visão equilibrada e crítica sobre o impacto das intervenções pedagógicas, como simulados e lições, no aprendizado real dos alunos. De acordo com os dados apresentados no Gráfico 16, 53,3% dos professores afirmaram que essas ações são úteis apenas se forem integradas a um ensino de qualidade ao longo de todo o ano letivo, destacando que a continuidade e consistência são fatores essenciais para garantir resultados significativos. Isto porque, segundo Luckesi (2011a, p. 47) "a avaliação deve ser um instrumento que orienta o processo educativo, apontando as direções necessárias para que o ensino e a aprendizagem alcancem os seus objetivos, mas sem se limitar a resultados pontuais". Essa perspectiva reflete uma preocupação com a necessidade de um planejamento pedagógico que vá além da preparação para avaliações externas, priorizando o aprendizado integral dos alunos.

Uma parcela menor, mas significativa (33,3%), acredita que o impacto positivo dessas intervenções depende de um bom planejamento. Essa constatação reforça a importância de ações que não sejam isoladas, mas que estejam alinhadas a objetivos pedagógicos claros e bem definidos. Além disso, 13,3% dos professores afirmaram que essas intervenções ajudam diretamente no aprendizado real, pois reforçam conteúdos importantes e melhoram a compreensão dos alunos. Apesar disso, nenhum professor considera que tais práticas, quando mal planejadas ou limitadas ao período de avaliação, possam garantir um aprendizado profundo e duradouro.

Logo, intervir apenas no 5º ano não é o ideal, pois "quando priorizamos uma prática avaliativa contínua e integrada ao cotidiano escolar, promovemos não apenas o aprendizado de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências essenciais" (Luckesi, 2011b, p. 33). Corroborando essa ideia, Boudett, City e Murnane (2020, p. 73) afirmam que "o uso de evidências educacionais não deve ser limitado a um objetivo final de sucesso em testes padronizados, mas deve se expandir para fomentar habilidades duradouras que beneficiem os alunos ao longo de sua trajetória escolar". Portanto, as intervenções pedagógicas devem ser planejadas de forma contínua, abrangendo todo o percurso escolar e não apenas momentos específicos.

Ao considerar as etapas iniciais da educação como fundamentais para a construção de uma base sólida, evita-se o acúmulo de dificuldades que possam comprometer o desempenho futuro dos alunos. Além disso, estratégias contínuas promovem não apenas o sucesso em avaliações externas, mas também o

desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios educacionais e sociais em longo prazo. Dessa forma, garantir ações pedagógicas que articulem as avaliações externas com o cotidiano escolar contribui para consolidar aprendizagens significativas e duradouras.

De modo geral, os dados refletem uma visão de práticas dos professores, que reconhecem o potencial das intervenções pedagógicas, mas enfatizam que seu impacto depende de uma abordagem ampla e integrada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Elas também sugerem que, para alcançar resultados efetivos, é fundamental alinhar as práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos, garantindo que o aprendizado não seja apenas voltado para avaliações externas, mas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, é importante considerarmos que a eficácia dessas ações depende de sua implementação de forma inclusiva e contextualizada, garantindo que atendam às diversas necessidades dos estudantes e que seu impacto vá além da preparação específica para avaliações externas, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

#### **3.4.4 Síntese da análise e apontamentos para o PAE**

Esta subseção visa apresentar uma síntese da análise e dos dados e trazer alguns apontamentos para o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional (PAE). Com base nas subseções anteriores, os principais desafios encontrados na escola pesquisada para melhoria da apropriação de dados provenientes das avaliações externas estão sintetizados Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4 - Principais desafios encontrados na escola pesquisada para melhoria da apropriação de dados de avaliações externas**

<b>Desafio para apropriação</b>	<b>Ação para o PAE</b>
Falta de orientações sobre avaliações externas para os professores.	Formação para a apropriação de dados.
Falta do planejamento de intervenções a longo prazo.	Reuniões bimestrais para planejamento.
Carência de “padronização” de ações disseminadas pelos supervisores.	Reunião de análise, ajustes e compartilhamento de ideias.
Foco exclusivo de intervenções apenas no 5º ano.	Reforço e intervenções pedagógicas em todos os anos escolares.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As avaliações externas são reconhecidas como ferramentas importantes na escola e a apropriação dos resultados enfrenta desafios que dificultam a implementação eficaz de estratégias pedagógicas. Embora haja base teórico sobre seu uso, persiste uma lacuna entre esse conhecimento e a prática. A integração dos dados ao planejamento escolar ainda não ocorre de maneira ideal, exigindo capacitação contínua e uma abordagem pedagógica que vá além da preparação para testes.

Os entrevistados apontaram dificuldades na interpretação e aplicação dos dados, destacando a falta de formação específica e a sobrecarga de trabalho como fatores limitantes. Além disso, há um desajuste entre os conteúdos avaliados e o que é ensinado, comprometendo a eficácia das avaliações como ferramentas de melhoria educacional. Apesar das reuniões promovidas pela SME, a disseminação dos resultados carece de um protocolo mais estruturado e momentos de reflexão mais aprofundados.

Gestores e supervisores percebem a necessidade de fortalecer a formação continuada e de promover maior articulação entre os profissionais da escola. Os professores reconhecem o valor dos dados e apontam que o suporte técnico e pedagógico precisa ser mais consistente para que os resultados das avaliações externas sejam efetivamente incorporados às práticas escolares.

A preparação para essas avaliações, por meio de simulados e lições, é vista como relevante, mas precisa estar integrada a um ensino contínuo e inclusivo, abrangendo todos os anos escolares. A ênfase exclusiva no 5º ano não é suficiente para garantir o aprendizado ao longo da trajetória escolar. Entendemos que estratégias abrangentes e articuladas desde os anos iniciais são essenciais para evitar lacunas de aprendizagem e promover uma educação de qualidade.

Portanto, para que as avaliações externas sejam plenamente aproveitadas como instrumentos de transformação educacional, é essencial um planejamento pedagógico contínuo, uma capacitação regular dos profissionais e um fortalecimento da comunicação entre a equipe escolar. Dessa forma, a escola pode não apenas melhorar seus indicadores educacionais, mas também garantir um ensino que valorize o aprendizado como um processo significativo e duradouro.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A MELHORIA DA APROPRIAÇÃO DE DADOS NA ESCOLA PESQUISADA**

Tomando como base os resultados obtidos na pesquisa de campo e o referencial teórico utilizado no desenvolvimento da presente pesquisa, este Plano de Ação Educacional (PAE) foi elaborado a fim de melhorar a apropriação de dados e resultados realizada na escola.

Como descrito no capítulo 3, as principais lacunas identificadas na escola são: a falta de formação/capacitação para análise de dados; a falta de orientações sobre avaliações externas para os professores; a necessidade do planejamento de intervenções a longo prazo; a carência de “padronização” de ações disseminadas pelos supervisores e a superação do foco exclusivo em intervenções apenas no 5º ano, apontando para a realização de ações preventivas e mais duradouras.

Inicialmente, destacamos que, para que se tenha uma boa apropriação de dados, faz-se necessário que a equipe escolar, sobretudo a gestão e supervisão pedagógica, tenha domínio e conhecimento dos dados e das formas como interpretá-los, para que consigam auxiliar os professores na tomada de decisões.

Para tanto, inicialmente, é importante que sejam apresentadas as etapas do Processo de Melhoria do *Data Wise* (Boudett; City; Murname, 2020), o qual é sintetizado em 3 etapas distintas: preparar, investigar e agir. Essas etapas são subdivididas em 8, ao todo. O processo é uma abordagem estruturada para utilizar dados educacionais com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem. Esse modelo é composto por um ciclo de oito passos, que visa apoiar escolas e educadores na tomada de decisões orientadas por dados.

Em síntese, cada uma das etapas traz uma perspectiva prática e aplicável na realidade escolar. Na etapa de preparar, notamos a importância de estabelecer uma estrutura sólida para a análise de dados, que reflete em uma necessidade de organizar o trabalho colaborativo e utilizar informações existentes para construir uma base inicial. O processo de investigar destaca a importância da construção de conhecimento necessário para entender e atender às necessidades dos estudantes, permitindo que as decisões sejam bem fundamentadas.

Por fim, a etapa de agir enfatiza a execução de mudanças concretas e o monitoramento cuidadoso de seu impacto, reforçando o compromisso com uma

melhoria contínua baseada em evidências. Essa abordagem cíclica incentiva os educadores a refletirem sobre suas práticas, experimentarem novas estratégias e aprimorarem constantemente o ensino, com o objetivo final de aumentar a eficácia no aprendizado dos alunos (Boudett; City; Murname, 2020). Tomando esse modelo como base, os gestores e supervisores, junto à equipe escolar, poderão traçar o plano que a escola realizará com vistas a alcançar as melhorias almejadas.

Para facilitar a visualização das ações propostas, foi adotado o modelo 5W2H<sup>13</sup>, pois é uma ferramenta de planejamento que organiza ações de forma clara e eficiente, respondendo a sete perguntas essenciais: o que será feito?, por quê?, onde?, quando?, quem será responsável?, como será executado? e quanto custará?. Essa metodologia auxilia gestores, professores e equipes pedagógicas a estruturarem planos de ação, garantindo que todos os aspectos relevantes sejam considerados, promovendo maior clareza, organização e eficácia na implementação das estratégias educacionais, como podem ser vistas no Quadro 5.

#### Quadro 5 - Síntese do Plano de Ação por meio da ferramenta 5W2H

(continua)

<b>Ação 1</b>	
O quê? ( <i>What?</i> )	Formação para apropriação de dados.
Etapa <i>Data</i> <i>Wise</i>	Preparar.
Por quê? ( <i>Why?</i> )	Preparar os profissionais para a análise correta dos dados de avaliações externas.
Onde? ( <i>Where?</i> )	Sala de reuniões.
Quem? ( <i>Who?</i> )	Toda a equipe escolar.

<sup>13</sup> Nome que utiliza os pronomes interrogativos da língua inglesa: *What?* (o quê?), *Why?* (por quê?), *Where?* (onde?), *When?* (quando?), *Who?* (quem?), *How?* (como?) e *How Much?* (quanto?) (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 2025).

<b>Ação 1</b>	
Quando? ( <i>When?</i> )	Início do ano letivo – dias escolares.
Como? ( <i>How?</i> )	Ministrar oficinas práticas e teóricas sobre leitura, interpretação e uso dos dados das avaliações externas.
Quanto? ( <i>How Much?</i> )	Recursos impressos e tempo dedicado para a preparação e reunião.
<b>Ação 2</b>	
O quê? ( <i>What?</i> )	Reuniões bimestrais entre supervisores e professores para planejamento.
Etapa <i>Data</i> <i>Wise</i>	Investigar.
Por quê? ( <i>Why?</i> )	Levantamento de dados e planejamento de intervenções posteriores.
Onde? ( <i>Where?</i> )	Sala de reuniões.
Quem? ( <i>Who?</i> )	Supervisores e professores – reuniões específicas de cada ano escolar.
Quando? ( <i>When?</i> )	Final de cada bimestre – após divulgação dos resultados da avaliação Criança Alfabetizada. Durante o horário de aula.
Como? ( <i>How?</i> )	Realizar debates em grupo, análise colaborativa dos dados e construção coletiva das ações pedagógicas.
Quanto? ( <i>How Much?</i> )	Recursos impressos e tempo dedicado para o levantamento de dados e reunião.
<b>Ação 3</b>	
O quê? ( <i>What?</i> )	Reunião de análise, ajustes e compartilhamento de ideias.

<b>Ação 3</b>	
Etapa <i>Data</i> <i>Wise</i>	Agir.
Por quê? ( <i>Why?</i> )	Analisar as medidas adotadas e a eficácia delas, bem como compartilhar com a equipe as medidas bem-sucedidas.
Onde? ( <i>Where?</i> )	Sala de reuniões.
Quem? ( <i>Who?</i> )	Toda equipe escolar.
Quando? ( <i>When?</i> )	Final de cada semestre – dias escolares.
Como? ( <i>How?</i> )	Utilizar estudos de caso e feedback dos professores para ajustar práticas e construir novas estratégias.
Quanto? ( <i>How Much?</i> )	Recursos impressos e tempo dedicado a análises e reuniões.
<b>Ação 4</b>	
O quê? ( <i>What?</i> )	Reforço.
Etapa <i>Data</i> <i>Wise</i>	Agir.
Por quê? ( <i>Why?</i> )	Recuperação e recomposição da aprendizagem.
Onde? ( <i>Where?</i> )	Sala de aula não utilizada naquele turno.
Quem? ( <i>Who?</i> )	Professor de reforço.
Quando? ( <i>When?</i> )	Todos os dias.
Como? ( <i>How?</i> )	Aplicar metodologias ativas, como jogos, leitura guiada e resolução de problemas adaptados às necessidades dos alunos.

<b>Ação 4</b>	
Quanto? ( <i>How Much?</i> )	Recursos impressos e tempo dedicado ao planejamento e às aulas.
<b>Ação 5</b>	
O quê? ( <i>What?</i> )	Intervenções pedagógicas.
Etapa <i>Data Wise</i>	Agir.
Por quê? ( <i>Why?</i> )	Intervir nas habilidades e nos conteúdos em defasagem da turma como um todo.
Onde? ( <i>Where?</i> )	Sala de aula.
Quem? ( <i>Who?</i> )	Professores regentes.
Quando? ( <i>When?</i> )	Uma vez na semana.
Como? ( <i>How?</i> )	Propor atividades práticas e dinâmicas que reforcem as habilidades necessárias.
Quanto? ( <i>How Much?</i> )	Recursos impressos e tempo dedicado ao planejamento e à execução das intervenções.
<b>Ação 6</b>	
O quê? ( <i>What?</i> )	Banco de Intervenções.
Etapa <i>Data Wise</i>	Agir.
Por quê? ( <i>Why?</i> )	Criar um inventário de todas as intervenções já realizadas para que outros professores possam utilizá-las.
Onde? ( <i>Where?</i> )	Sala da supervisão Arquivos on-line - nuvem.

<b>Ação 6</b>	
Quem? (Who?)	Supervisores.
Quando? (When?)	Uma vez na semana.
Como? (How?)	Estruturar um banco digital ou físico com planos de aula, estratégias e avaliações detalhadas por conteúdo e habilidades.
Quanto? (How Much?)	Recursos impressos e tempo dedicado à postagem das intervenções.
<b>Ação 7</b>	
O quê? (What?)	Jogos pedagógicos que trabalhem habilidades em defasagem.
Etapa Data Wise	Agir.
Por quê? (Why?)	Avaliar a aprendizagem dos alunos.
Onde? (Where?)	Sala de aula.
Quem? (Who?)	Professores regentes.
Quando? (When?)	Ao final de cada bimestre.
Como? (How?)	Propor desafios ou dinâmicas lúdicas que integrem o conteúdo das disciplinas com situações do cotidiano escolar.
Quanto? (How Much?)	Recursos impressos e tempo dedicado ao planejamento e à execução dos jogos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como observamos no Quadro 5, são propostas ações voltadas para a apropriação de dados das avaliações externas e intervenções pedagógicas. Por meio

dessa estrutura, buscamos promover um planejamento mais claro e colaborativo, envolvendo diferentes atores escolares em etapas que incluem formação continuada, reuniões de análise e práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, a proposta visa contribuir para um acompanhamento mais eficaz do processo de ensino e aprendizagem, apontando caminhos para uma gestão educacional mais integrada. Partindo disso, a descrição detalhada de cada uma das ações e a qual etapa do Modelo *Data Wise* que ela se insere são descritas nas próximas seções.

#### 4.1 PREPARAR

A etapa de preparar tem como objetivo criar as condições necessárias para que a equipe escolar trabalhe de forma colaborativa e eficiente no uso de dados. Para isso, é essencial uma organização para o trabalho colaborativo, o que implica estabelecer uma cultura de confiança, em que os membros da equipe possam discutir dados e tomar decisões sem receio de julgamentos. Esse processo inclui a definição de normas de trabalho em grupo, como respeito mútuo e abertura ao diálogo. Além disso, é importante construir o letramento em avaliação, garantindo e de que maneira podem ser utilizados para fundamentar as decisões pedagógicas. Essa etapa envolve a realização de capacitações e reflexões que auxiliem na interpretação dos indicadores educacionais (Boudett; City; Murname, 2020).

Assim, o primeiro passo para que se possa traçar os elementos de ação do plano é compreender o que são dados, é preciso compreender que

quando usamos o termo 'dados', referimo-nos não apenas às pontuações em testes de alto risco administrados para monitorar políticas de educação estaduais e federais, mas também à ampla variedade de outras informações sobre habilidades e conhecimentos dos alunos geralmente disponíveis na escola (Boudett; City; Murname, 2020, p. 2).

Desse modo, a equipe precisa tomar conhecimento do aluno como um todo, não apenas do seu rendimento em avaliações externas, mas também a respeito dos conhecimentos que ele consegue expressar em sala de aula, seja pela participação,

pela realização de atividades em classe ou pelas avaliações internas. Assim, será possível compreender melhor o resultado apurado nos exames externos.

Com vistas a contemplar essa primeira etapa do método, sugerimos a realização de formações para apropriação de dados, as quais aconteceriam nos dias letivos do início do ano para toda a equipe escolar e teriam como objetivo preparar os profissionais para análise correta dos dados de avaliações externas. Essa estratégia aconteceria por meio de oficinas práticas e teóricas sobre leitura, interpretação e uso dos dados das avaliações externas.

Essas oficinas seriam ministradas pela equipe gestora e de supervisão da escola, uma vez que já recebem capacitação da SME sobre as avaliações externas. Além disso, essas reuniões seriam um bom momento para que toda a equipe tome conhecimento dos resultados alcançados pelos alunos no ano anterior, pois isso forneceria um panorama do que esperar para o ano letivo que se inicia.

Além disso, essa formação contemplaria a maneira de se interpretar os dados, como: concentração de alunos em cada nível de aprendizagem, o que cada um desses níveis considera, quais habilidades foram consolidadas e quais ainda estão em defasagem, quais as habilidades com maiores índices de erros. Essa análise contribui para compreender o ponto de intervenção em que se deve agir.

Após o apanhado geral dado pela equipe gestora e supervisora, os professores seriam distribuídos em grupos, segundo a etapa ano no qual vão lecionar naquele ano. Nesses grupos, os professores fariam análises mais detalhadas dos padrões de desempenho, habilidades e objetivos daquela avaliação, bem como já esboçariam possíveis intervenções a partir daqueles dados. Essa ação se faz necessária, pois

amplos panoramas de dados de nível escolar podem fornecer informações úteis sobre como os alunos estão se saindo como grande grupo, mas, para entender a variação de habilidades ou conteúdos específicos por série ou até mesmo por aluno, também é útil para as equipes de professores discutirem 'minipanoramas' de dados ao longo do ano (Boudett; City; Murname, 2020, p. 99).

Em sequência da atividade em grupo, os professores seriam convidados a compartilhar uma síntese das conclusões obtidas através das análises, assim poderiam encontrar em conjunto pontos de melhoria e intervenção.

Com essa proposta, buscamos não apenas promover uma leitura técnica dos dados, mas também fortalecer a integração e o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Ao envolver toda a equipe escolar no processo de análise e interpretação das informações das avaliações externas, cria-se um ambiente de corresponsabilidade e troca de experiências, potencializando a elaboração de intervenções pedagógicas mais assertivas. Essa abordagem inicial estabelece uma base sólida para as etapas subsequentes do método *Data Wise*, garantindo que as ações a serem implementadas estejam fundamentadas em um diagnóstico preciso e compartilhado por todos os envolvidos no processo educacional.

## 4.2 INVESTIGAR

A etapa de investigar, por sua vez, contempla estabelecer as bases para o trabalho colaborativo. A equipe entra na etapa de investigação, explorando os dados disponíveis para compreender melhor as necessidades dos alunos e as possíveis causas de seus desafios. O primeiro passo é criar um panorama de dados, reunindo informações variadas, como resultados de avaliações externas, registros de frequência e trabalhos dos alunos, a fim de obter uma visão ampla do contexto escolar. Em seguida, a equipe mergulha nos dados dos estudantes, analisando-os de forma aprofundada para identificar padrões de desempenho e necessidades específicas. Por fim, é realizada uma análise das práticas pedagógicas, examinando como o ensino pode estar influenciando os resultados observados. Essa reflexão permite identificar áreas que demandam ajustes, contribuindo para a elaboração de estratégias mais direcionadas e eficazes.

Dessa maneira, propomos a realização de reuniões bimestrais – aproveitando o momento do repasse do planejamento – entre a supervisão e os professores de cada etapa escolar, para que juntos possam analisar não apenas os dados das avaliações externas, mas também o rendimento dos alunos naquele bimestre, buscando encontrar lacunas e conteúdos em defasagem, a fim de encontrar medidas de intervenção. Tais reuniões se fazem necessárias, pois possibilitariam debates em grupo, análise colaborativa dos dados e construção coletiva das ações pedagógicas. Dessa forma, essa ação justifica-se, pois “a melhor maneira de manter contato com

as equipes é sentar-se regularmente nas várias reuniões de equipe” (Boudett; City; Murname, 2020, p. 20). Portanto, a única forma de conseguir ações contínuas e eficazes, dá-se pela discussão em equipe.

Buscando uma alternativa para a falta de tempo e evitar a sobrecarga de horário fora do horário de aulas, essas reuniões aconteceriam durante o horário da aula e teriam a duração aproximada de duas horas. Nesse período, as professoras eventuais substituiriam os professores que estariam em reunião, não causando prejuízos aos alunos. Tal medida se torna viável, pois, em média, há duas ou três turmas de cada etapa escolar por turno e duas professoras eventuais, além de estagiários, os quais poderiam atuar como professores regentes por um curto tempo.

A adoção dessa medida se faz necessária, pois “o tempo talvez seja o recurso mais escasso nas escolas. E a única coisa mais difícil do que encontrar tempo para um indivíduo se concentrar em uma determinada tarefa é encontrar tempo para grupos de pessoas trabalharem juntos!” (Boudett; City; Murname, 2020, p. 21). Isso evidencia a necessidade de estabelecer e gerenciar oportunidades que promovam a colaboração produtiva entre educadores. No contexto escolar, onde as demandas diárias se mostram intensas e constantes, organizar horários e criar espaços para o diálogo é um desafio significativo para a construção de uma cultura de melhoria contínua. Segundo Boudett, City e Murname (2020), os gestores devem encontrar um tempo no calendário anual para a realização de reuniões.

Além de identificar as lacunas, nessas reuniões seriam destacadas as habilidades que precisam ser retomadas bem como ações que podem ser implementadas para melhorá-las. Um exemplo dessa ação seria o procedimento no qual se identificou que os alunos do 4º ano estão com maior índice de erro na habilidade H15 de Matemática - Medir área de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada, cujos lados se posicionam sobre linhas de grade da malha. Com base nessa habilidade, os professores e supervisores buscariam analisar o motivo de os alunos não terem alcançado êxito nessa habilidade. Para tanto, retornariam à avaliação, para auxiliar a localizar as questões que abrangem essa habilidade, buscariam compreender se o erro foi ocasionado por falta de interpretação ou pelo fato de os alunos não terem conhecimento do conteúdo, pois é comum que nessas avaliações venham alguns conteúdos ainda não estudados.

Caso a origem do erro seja o aluno não ter tido contato com o conteúdo, seria preciso aguardar o momento adequado para o ensino. Caso o erro seja por incompreensão ou defasagem, a equipe buscaria retomar essa habilidade e até mesmo outras anteriores que possam ocasionar erros. Feito esse levantamento, os professores incluiriam mais atividades, práticas e teorias sobre a habilidade em defasagem. Esse percurso seria aplicado para todos os conteúdos.

No entanto, caso haja muitas habilidades com índices de erro alto, a equipe deveria priorizar a que julgar mais necessária para o momento, pois “não é humanamente possível abordar todos os problemas de uma só vez! Escolher um problema centrado no aprendiz irá ajudá-lo a desenvolver uma cultura de investigação, dando-lhe um lugar para começar” (Boudett; City; Murname, 2020, p.123).

Nessa reunião, os professores construiriam um histórico de dados, tomando como base, principalmente, os resultados das avaliações externas, registrando qual o percentual de alunos que se encontra em cada nível estabelecido pelas avaliações. Tomando como base, por exemplo, as avaliações do Programa Criança Alfabetizada, os professores registrariam o quantitativo e o nome dos alunos que se encontram em Defasagem e nos níveis de aprendizado Intermediário e Adequado.

Os dados das avaliações do Programa Criança Alfabetizada seriam priorizados para as reuniões bimestrais, isso porque são dados imediatos, os quais temos acesso assim que é feito o lançamento dos gabaritos dos alunos. Ao serem registradas as respostas dos alunos, é apresentada a concentração dos alunos em diferentes níveis, mostrando o índice de acerto de cada habilidade, além de trazerem os resultados sobre a fluência de leitura e produção escrita dos alunos. Nesse cenário, seria possível intervir na turma que realizou a prova, diferentemente de outras avaliações, com as do Saeb, que só disponibilizam os dados no ano seguinte, inviabilizando a intervenção na turma que realizou a avaliação.

Com essa discriminação, fica mais fácil identificar quais os alunos que precisariam de reforço/intervenção mais enfático e compreender os motivos que levam cada aluno a ter determinado rendimento. Esse registro permitiria que, ao final do ano, o professor percebesse a evolução dos alunos ou aqueles que permaneceram no mesmo nível de aprendizagem.

Desse modo, os professores agrupariam os alunos por níveis de aprendizagem para que pudessem estabelecer quais as intervenções mais apropriadas e quais os alunos que serão direcionados para o reforço escolar. Esse agrupamento seria feito em quatro níveis distintos: Iniciante, Emergente, Adequado e Avançado.

No nível Iniciante, estariam os alunos com desempenho muito abaixo do esperado, que apresentam aprendizagem correspondente a anos anteriores, por exemplo: alunos do 3º ano em diante e que não estão alfabetizados, ou aqueles que não dominam o básico das 4 operações fundamentais. Esses alunos seriam alvo da Recomposição da Aprendizagem, visando melhorar prejuízos de anos escolares anteriores ao atual. No nível Emergente, encontram-se os alunos que, apesar de estarem com aprendizagem condizente à etapa escolar a qual pertencem, estão abaixo da média da turma. Seriam aqueles que precisam consolidar habilidades daquele ano escolar específico e requerem atenção individualizada para esse desenvolvimento. Estariam nesse grupo, por exemplo: alunos que conseguem ler, mas ainda não adquiriram fluência ou habilidade de fazer interpretação implícita, ou aqueles que compreendem o processo da divisão, mas ainda não consegue realizar o algoritmo. O nível Adequado contempla os alunos com o nível de aprendizagem esperado para o ano escolar, conseguem bons resultados, contudo, precisam conquistar mais autonomia e consolidar algumas habilidades. E o Avançado são aqueles alunos que consolidaram as habilidades previstas e conseguem realizar atividades com autonomia, sem grandes dificuldades.

Os supervisores analisariam a concentração de alunos em cada nível de cada sala, com cautela, cuidando para que o professor não se sinta em uma competição, mas, sim, para ver se há necessidade de reagrupamento de alunos nos anos seguintes e para a criação das turmas de reforço.

Ao final do ano, o professor deixaria os alunos daquela turma listados no nível no qual se encontram, para que o professor do ano seguinte consiga dar início às intervenções pedagógicas logo no início do ano letivo. Os alunos podem e devem ser reagrupados de acordo com seus avanços e melhorias de desempenhos.

Em síntese, a etapa de investigação do método *Data Wise* apresenta-se como um momento crucial para compreender os dados e suas implicações, direcionando os esforços pedagógicos de forma eficiente e embasada. A partir de reuniões bimestrais e semestrais, que favorecem o trabalho colaborativo e a análise contínua dos

resultados, a equipe escolar poderia identificar lacunas no aprendizado, ajustar práticas pedagógicas e desenvolver estratégias de intervenção mais assertivas. Esse processo não apenas promoveria uma cultura de reflexão e melhoria contínua como fortalece o vínculo entre supervisores e professores, proporcionando um ambiente de apoio mútuo. Nesse sentido, a investigação orienta ações pedagógicas direcionadas, garantindo maior eficácia no alcance dos objetivos educacionais e na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

#### 4.3 AGIR

A etapa de agir no método *Data Wise* concentra-se em transformar as descobertas obtidas nas fases anteriores em ações concretas que promovam melhorias significativas no aprendizado dos alunos. Inicialmente, a equipe desenvolve um plano de ação, elaborando estratégias específicas para enfrentar os desafios identificados, com metas claras e passos definidos para alcançá-las. Em seguida, é essencial planejar a avaliação do progresso, estabelecendo critérios para monitorar os avanços e verificar se as ações estão surtindo os efeitos esperados, promovendo um ciclo contínuo de melhoria. Por fim, a equipe implementa o plano e realiza avaliações periódicas, ajustando as estratégias conforme necessário, para garantir que as ações tenham o impacto positivo desejado no desempenho dos estudantes.

O plano de ação foi construído no decorrer de todo o processo, não apenas na etapa de agir. O conjunto de reuniões trará encaminhamentos para a delimitação das habilidades prioritárias para intervenção, bem como as demais ações delimitadas. O primeiro passo do plano, como delimitado na subseção anterior, seria agrupar os alunos entre os quatro níveis: Iniciante, Emergente, Adequado e Avançado. Tal distribuição deverá ser feita tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, pois um mesmo aluno pode estar em níveis diferentes, a depender da disciplina.

Após esse agrupamento, os alunos seriam enviados para o reforço escolar, que ficaria responsável pelos alunos dos níveis Inicial e Emergente, isso porque são níveis que requerem maior atenção individualizada, inviabilizando o trabalho do professor regente em sala de aula. De posse das habilidades que deverão ser trabalhadas em cada uma das disciplinas e níveis, os professores de reforço, com o apoio dos

supervisores, desenvolveriam seus planos de aulas voltados à recuperação e recomposição da aprendizagem desses alunos.

O reforço deveria ser realizado de segunda à sexta-feira, com pequenos grupos de alunos, para viabilizar a aprendizagem efetiva. Além disso, em uma mesma turma de reforço poderia ter alunos de diferentes anos escolares, pois estes estariam agrupados de acordo com o nível de aprendizagem e as necessidades individuais de cada aluno.

O tempo em que cada turma ficaria no reforço por dia dependeria da quantidade de grupos que serão formados. Desse modo, apesar de o reforço acontecer todos os dias, nem sempre será com os mesmos alunos. O professor responsável pelo reforço<sup>14</sup> organizaria os horários de atendimento da maneira que julgar melhor para atender às demandas. Esse profissional seria responsável tanto pelos conteúdos de Língua Portuguesa quanto pelos de Matemática.

Para atender às necessidades dos alunos nos níveis Adequado e Avançado, os professores regentes desenvolveriam atividades de intervenção pedagógica, direcionadas ao fortalecimento e consolidação das habilidades em defasagem, além de oferecerem oportunidades de aprofundamento para os estudantes mais avançados. Essas intervenções seriam planejadas para ocorrer semanalmente, com uma abordagem prática e dinâmica, que estimule o interesse e a participação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente.

Durante essas atividades, os professores poderiam utilizar estratégias como jogos educativos, que reforcem conceitos específicos; trabalhos coletivos, que incentivem a colaboração entre os alunos, e pesquisas guiadas, que despertem a curiosidade e aprofundem o conhecimento. Brincadeiras estruturadas também poderiam ser aplicadas para revisar conteúdos de forma lúdica e significativa.

Além disso, os professores teriam liberdade para ajustar as atividades com base nas necessidades específicas da turma e nos interesses dos alunos, assegurando que as práticas pedagógicas sejam relevantes e eficazes. O objetivo é proporcionar avanços tanto para os alunos no nível Adequado, com o intuito de progredirem para o nível Avançado, quanto para aqueles que estão nesse nível,

---

<sup>14</sup> Em 2025, um dos professores - por motivos pessoais - foi designado para ficar fora de sala, e, por isso, foi remanejado para atender, exclusivamente, à demanda do reforço escolar.

garantindo que continuem motivados e preparados. Essa prática regular de intervenções pedagógicas contribuirá para um desenvolvimento mais equilibrado e para a redução das desigualdades no aprendizado dentro da sala de aula.

Em decorrência de todo esse processo, a aprendizagem dos alunos seria avaliada com base em jogos ou até mesmo nas próprias intervenções realizadas. Desse modo, o professor deveria propor desafios ou dinâmicas lúdicas que integrem o conteúdo das disciplinas com situações do cotidiano escolar. Essa ação seria realizada ao final de cada bimestre, e seus resultados seriam compartilhados e analisados nas reuniões bimestrais com os demais professores que lecionam no mesmo ano escolar, e com o supervisor responsável.

Como consequência desse processo, os supervisores ficariam responsáveis por criar um Banco de Intervenções, o qual seria disponibilizado em uma pasta “em nuvem”, à qual todos teriam acesso para visualizar as intervenções realizadas, que poderiam ser utilizadas por professores de diferentes etapas escolares e em diferentes anos letivos. Tal ação possibilitaria compartilhar práticas de sucesso e poupar tempo de planejamento. Incluir os supervisores nesse processo é importante, pois “o que os líderes podem fazer para ajudar no plano de ação? [...] Fornecer recursos, [...] ajudar os professores a desenvolver habilidades e conhecimentos que eles precisam para se envolver no cerne da atividade” (Boudett; City; Murname, 2020, p. 171).

Nesse banco, estariam dispostos jogos de Língua Portuguesa e Matemática, para serem realizados ao final de cada bimestre, a fim de apurarem se houve melhorias das habilidades em defasagem. Tais jogos seriam realizados com a intenção de constatar o aprendizado, e não de apenas apresentar aos alunos o modelo das avaliações externas ou prepará-los para esses testes. Esses jogos podem ser encontrados em diversas páginas de atividades pedagógicas na internet, bem como podem ser criados pelos profissionais da escola. São jogos de perguntas e respostas que envolvem habilidades em grupo, a agilidade no pensamento, o trabalho em equipe e a competição.

O banco de intervenções faz-se necessário por viabilizar um inventário de todas as intervenções realizadas para que outros professores possam utilizá-las, além de dispor a respeito de planos de aula, estratégias e avaliações detalhadas por conteúdo e habilidades.

Em decorrência do processo desenvolvido ao longo de todo ano e contemplando a etapa de avaliação do processo, ao final de cada semestre, nos dias escolares, propomos realizar as reuniões de análises, ajustes e compartilhamento. Essas reuniões teriam como finalidades analisar as medidas adotadas e a eficácia delas, bem como compartilhar com a equipe as medidas bem-sucedidas.

Nessas reuniões, a equipe escolar utilizaria as experiências e atividades desenvolvidas na própria escola para fornecer feedback aos professores para ajustar práticas e construir novas estratégias. Os professores e supervisores compartilhariam as medidas que adotaram ao longo do semestre e os demais poderiam utilizar as ideias para o semestre seguinte. Além disso, poderiam elencar os pontos fortes e fracos de cada medida e buscar formas de melhorar o que foi desenvolvido.

Esse momento também seria importante para uma análise parcial dos resultados alcançados, uma vez que poderiam utilizar os dados das avaliações internas e externas realizadas na escola para acompanhar a evolução e desempenho dos índices.

Diante do exposto, o conjunto de ações delineadas ao longo do processo, desde o agrupamento dos alunos por níveis de aprendizagem até a implementação das intervenções pedagógicas e das reuniões de análise e compartilhamento, visa garantir uma abordagem sistemática e colaborativa para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. A integração de estratégias diversificadas, como reforço escolar, atividades práticas e dinâmicas, e a criação de um Banco de Intervenções, evidencia o compromisso com uma gestão pedagógica eficaz e voltada para resultados. Além disso, o monitoramento constante e a análise reflexiva dos avanços alcançados, realizados por meio de reuniões regulares, asseguram um ciclo contínuo de avaliação e ajuste.

Em suma, o PAE segue uma abordagem estruturada e colaborativa que visa promover uma melhoria contínua no desempenho dos alunos. A etapa de preparação, destinada à capacitação dos professores para o uso de dados, é fundamental para criar um ambiente onde as decisões pedagógicas sejam tomadas com base em uma análise precisa e criteriosa. Entendemos que formação do letramento em avaliação garante que os educadores compreendam os indicadores educacionais e saibam como utilizá-los para identificar defasagens e implementar intervenções eficazes.

A etapa de investigação, com reuniões bimestrais para discutir os dados, fortalece o trabalho coletivo, permitindo uma reflexão contínua sobre o desempenho dos alunos e a definição de estratégias personalizadas para cada nível de aprendizagem.

A ação, por sua vez, transforma essas análises em práticas concretas, como o agrupamento de alunos por níveis e a criação de intervenções direcionadas, incluindo reforço escolar e atividades pedagógicas específicas. A utilização de um Banco de Intervenções e a implementação de dinâmicas lúdicas, como jogos, são estratégias que não apenas avaliam o progresso como mantêm o engajamento dos alunos, garantindo um ciclo de aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa busca compreender como a equipe gestora e a pedagógica de uma escola municipal de Ubá, que atende ao ensino fundamental I, apropria-se dos dados obtidos nas avaliações externas. Foi constatado, mediante a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que a equipe escolar compreende a importância das avaliações externas para o diagnóstico de aprendizagem dos alunos, entende que as avaliações externas não podem ser utilizadas como único parâmetro para compreender o desempenho dos alunos e busca incorporar práticas de apropriação no cotidiano escolar.

No entanto, devido a fatores como: a falta de formação/capacitação para a análise de dados; a falta de orientações sobre avaliações externas para os professores; a necessidade do planejamento de intervenções a longo prazo; a carência de “padronização” de ações disseminadas pelos supervisores e o foco exclusivo de intervenções apenas no 5º ano, a apropriação não acontece da maneira como deveria e os resultados alcançados estão abaixo do esperado. Além disso, verificamos que não há uma unidade quanto às ações realizadas, pois fica a critério do professor a realização de intervenções com base nos resultados das avaliações externas. Assim, podemos considerar a apropriação de dados na referida escola como falha.

Em resposta ao objetivo geral e ao primeiro objetivo específico, descrevemos como são realizadas as ações e práticas de apropriação de dados, considerando a realidade escolar, os registros realizados ao longo da pesquisa, bem como os resultados das avaliações externas. Como já dito, a apropriação dos dados se dá de forma falha, pois não há uma sistematização das ações especificamente voltadas para as discussões e práticas voltadas para as avaliações externas. Verificamos a presença de falta de formação continuada voltada para os professores e a adoção de medidas imediatistas ou voltadas exclusivamente para os anos em que são realizadas as avaliações do Saeb, sobretudo, com foco no 5º ano, com vistas a conquistar um melhor Ideb. Portanto, vimos a ausência de ações cotidianas constantes para realizar intervenções ao longo do processo educativo, e não apenas no ano de conclusão do ensino fundamental I.

O segundo objetivo específico é contemplado, pois de forma adicional ao acima exposto, constatamos na literatura sobre a temática a importância da adoção de ações consolidadas e bem planejadas, a fim de evitar ações superficiais e com pouca eficiência. Assim, a consulta ao referencial teórico possibilitou contrapor a realidade escolar com a forma como deveria acontecer a devida apropriação de dados para que avaliações, que constituem a política nacional de avaliação brasileira, possam ser instrumentos para melhoria do processo educativo.

O terceiro objetivo específico é atingido ao observarmos que, na escola, os dados são utilizados de forma esporádica, em ocasiões específicas de análise. Embora tenham sua importância, não são organizadas para garantir um uso consistente e contínuo das informações. Essa prática sugere que a escola realiza uma abordagem limitada dos dados, deixando de aproveitar seu potencial completo para uma compreensão mais ampla da realidade escolar e para o monitoramento eficaz de seu progresso ao longo do tempo.

Por fim, ao contemplar o quarto objetivo específico, a elaboração do Plano de Ação Educacional possibilita planejar ações voltadas para a utilização dos dados das avaliações externas para a implementação de intervenções pedagógicas. Utilizando o Modelo *Data Wise* e a ferramenta 5W2H, criamos uma estrutura que possibilita um planejamento mais claro e colaborativo, envolvendo diferentes membros da comunidade escolar em etapas que abrangem formação continuada, reuniões de análise e práticas pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

Dessa forma, a proposta pretende contribuir para um acompanhamento mais eficiente do processo de ensino e aprendizagem, apontando direções para uma gestão educacional mais integrada, a partir de formação para a apropriação de dados, de reuniões periódicas para análises, de ajustes e compartilhamento de ideias, bem como de proposição de ações de reforço escolar, intervenções pedagógicas, uso de jogos e a criação de um banco de intervenções, o qual deve contribuir para o compartilhamento de ideias e economia no tempo de planejamento dos docentes.

Destacamos, ainda, que as ações propostas foram pensadas utilizando os recursos e o tempo destinado para o planejamento que a escola dispõe, pois, como identificado na pesquisa de campo, um dos maiores desafios encontrados é a falta de tempo. Logo, otimizar o tempo disponível na carga horária cumprida na escola seria importante para que as ações possam ser implementadas com maior fidedignidade.

No entanto, as ações demandarão da equipe pedagógica como um todo: adequação da prática educativa, trabalho colaborativo, reorganização do planejamento e participação ativa de todos os educadores.

Partindo disso, ampliamos a compreensão acerca do problema investigado, uma vez que constatamos que, para os profissionais da escola, a apropriação de dados da forma como é realizada é suficiente e há profissionais considerando os dados de avaliações externas em seu planejamento. Também foi possível identificar a importância da gestão do currículo para essa temática, assunto que poderá ser mais bem desenvolvido em pesquisas futuras, isso porque uma das limitações dos profissionais em realizar intervenções é conciliar o conteúdo presente no currículo com as habilidades que necessitam de intervenção e devem ser incluídas no planejamento.

Assim, tratar da apropriação de dados é extremamente relevante, pois contribui diretamente com o trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que o processo educativo está permeado por diversas avaliações, como apresentado no capítulo 2, e estas não são uma atividade extra a ser desenvolvida, fazendo parte do processo educativo como um todo. Entendemos que as avaliações não deveriam ser vistas como as vilãs do processo, mas como um momento de colher os frutos da docência, ao trazerem a constatação do aprendizado.

O ensino-aprendizagem deveria ser dotado da “cultura” da avaliação, entendendo-a como descrita por Luckesi (2011a), de forma que sua prática se traduzisse em atos cotidianos. Em diálogo com essa concepção, a educação ofertada deveria ter recursos e qualidade o suficiente para que as avaliações externas se tornassem mais um simples acontecimento do cotidiano escolar, que não gerassem medo e preocupações em docentes e alunos, e só apresentassem o resultado de toda aprendizagem.

Devido a isso, minha prática pedagógica, em específico, desde o início da pesquisa passou por transformações, não apenas pela experiência adquirida no decorrer desses mais de dois anos, mas ao internalizar os conceitos discutidos nesta pesquisa. Agora, faz parte do meu exercício uma análise mais aprofundada dos resultados das avaliações, não apenas as externas, pois busco compreender o que está além das médias, padrões de desempenho e porcentagens, tento compreender como realmente aquele dado se relaciona com o que eu percebo em sala de aula.

Em vias de conclusão, este trabalho não teve o objetivo de apontar as falhas da escola como fato fechado e impossibilitado de mudança, mas de investigar possibilidades de melhorias. Tal trabalho ainda, viabiliza futuras pesquisas, ao deixar lacunas a serem preenchidas visando trazer discussões a respeito do plano de carreira dos profissionais, para que se tenha melhor entendimento do real tempo remunerado que o docente tem para se dedicar ao planejamento.

Decorrente do plano de carreira, evidenciamos a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da formação continuada promovida pela SME, não apenas para os gestores e supervisores, mas que contemple, também, professores e demais profissionais que atuam na escola.

Além disso, uma outra possibilidade é estender o tema proposto para o nível de gestão municipal, buscando entender qual é a visão da SME a respeito das avaliações externas, da apropriação de dados e da adoção de medidas de intervenção. E como consequência disso, compreender quais os impactos do plano de ação nas avaliações futuras, investigando lacunas práticas e processuais

Quanto às limitações da pesquisa, destacamos a dinâmica escolar que inviabilizou o aprofundamento com gestores e supervisores sobre o detalhamento de algumas informações, principalmente, durante a pesquisa documental. Outros pontos que impactaram os resultados da pesquisa e limitaram seu desenvolvimento foi a dificuldade de acesso a informações fornecidas pela SME e a falta de atas e documentos que pudessem ser utilizados como evidências. Por fim, um fato que afetou negativamente os resultados da pesquisa foi a adesão dos professores ao questionário em quantidade abaixo do esperado, pois uma participação maior teria possibilitado dados mais fiéis à realidade pesquisada.

Em síntese, a presente pesquisa evidenciou os desafios e as possibilidades relacionados à apropriação dos dados de avaliações externas no contexto escolar, destacando a necessidade de sistematização das práticas pedagógicas e de gestão para otimizar o uso desses dados no planejamento educacional. Embora tenha sido constatado que a equipe escolar reconhece a importância das avaliações externas, a falta de formação, de planejamento a longo prazo e de ações coordenadas ainda são barreiras significativas. Nesse sentido, a proposta do Plano de Ação Educacional aponta caminhos viáveis para uma gestão integrada e colaborativa, promovendo a

formação continuada, o uso eficiente do tempo escolar e a criação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos.

Esperamos, portanto, que este trabalho contribua para futuras discussões e práticas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, reforçando a ideia de que a avaliação deve ser parte integrante e positiva do cotidiano escolar e não um fator de ansiedade ou exclusão.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M., BRAVO, M. H., MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12–31, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1900>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ALMEIDA, F. M. **O sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública e o dilema da qualidade**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia (MG), 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37731/3/o%20sistema%20mineiro.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

APOIO PEDAGÓGICO SME. **Informações sobre Avaliações do CAEd**. Destinatário: curumimpedagogico@gmail.com. Ubá (MG), 15 de junho de 2022. 1 mensagem eletrônica.

APOIO PEDAGÓGICO SME. **Orientações sobre as Avaliações Diagnósticas**. Destinatário: marianiluzia19@hotmail.com. Ubá (MG), 09 fev. 2023. 1 mensagem eletrônica.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov./1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n108/n108a05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BOUDETT, K.P; CITY, E. A.; MURNAME, R. J. **Data Wise**: guia para o uso de evidências na educação. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 55, p. 17, 22 mar. 2005. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria\\_931\\_NovoSaeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília: SG, 2018. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm). Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 85, seção 1, p. 57, 6 maio 2020. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2020/legislacao/portaria\\_n458\\_05052020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019**: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/indicador\\_nivel\\_socioeconomico\\_saeb\\_2019\\_nota\\_tecnica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 11 abr. 2025.

CARVALHO, S. W., *et al.* O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. **Educação Em Foco**, Belo Horizonte, n. 18, p. 97-121, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/233/203>. Acesso em: 28 maio 2024.

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: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em: 12 set. 2023.

CURUMIM PEDAGÓGICO. **Material de Recomposição da Aprendizagem**. Recomposição da Aprendizagem 3º ao 5º ano. Destinatário: marianiluzia19@hotmail.com. Ubá, 25 maio 2023. 1mensagem eletrônica.

ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA. **Projeto Político Pedagógico**. Ubá (MG): Escola Municipal [Acolhida], 2023a. 40p.

ESCOLA MUNICIPAL ACOLHIDA. **Dados sobre a escola fornecidos diretamente pela instituição**. Ubá (MG): Escola Municipal [Acolhida], 2023b. Impressos.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GgrT6m3X86rnxfjqgMQzXNJ/?format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FARIA, F. S. C. **A apropriação dos resultados do PROEB**: estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3153/1/fernandasevarollicrestonfaria.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, Brasília, v.25, p.74-90, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v25/1981-0431-LC-25-e24579.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826>. Acesso em: 23 fev. 2024.

INEP. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 6, seção 1, p. 23, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em outubro, 2023.

INEP. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *In: Gov.br*, Brasília, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/at\\_download/file](https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file). Acesso em: 15 nov. 2024.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70–82, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/117>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhpv9vNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MACHADO, M. R. C.; VASCONCELOS, A. M. N.; OLIVEIRA, A. S. As políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1097-1121, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KxgkZ64PQVMmmtLNvvdXhYH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 322, de 07 de fevereiro de 1985**. Belo Horizonte: SEE, 1985.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Constituição de 21/09/1989**. Belo Horizonte: ALMG, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1989/1989/?cons=1>. Acesso em: 25 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 14, de 3 de fevereiro de 2000**. Instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Belo Horizonte: SEE, 2000.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, p. 992-999, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1205/0bd95b21b7592df56860916e130a7a27fe57.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. 5W2H: o que é, para que serve e por que usar na sua empresa. *In*: **Sebrae**, [S. l.], 7 fev. 2025. Disponível em: <https://www.sebrae-sc.com.br/blog/5w2h-o-que-e-para-que-serve-e-por-que-usar-na-sua-empresa>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). *In*: **Simave**, [S. l., 2023]. Disponível em: <https://resultados.caedufjf.net/resultados/admin/>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SME. **Dados fornecidos diretamente pela Secretaria Municipal de Educação**. Ubá, SME, 2023. Impressos.

UBÁ. Prefeitura Municipal de Ubá. **Decreto nº 3.012, de 07 de novembro de 1991**. Define as atribuições e as especificações dos cargos do Quadro dos Servidores Públicos do Município de Ubá e dá outras providências. Ubá (MG): PMU, 1991. Disponível em: [https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/decreto\\_3012\\_1991](https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/decreto_3012_1991). Acesso em: 15 jan. 2024.

UBÁ. Prefeitura Municipal de Ubá. **Edital do concurso público nº 01/2020, de 23 de janeiro de 2020**. Concurso público para provimento de cargos da Prefeitura Municipal de Ubá. Ubá (MG): PMU, 2020a. Disponível em: [https://transparencia.uba.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx?cdLocal=18&arquivo={E4A03788-540C-AE3C-450C-48DA22D32B7B}.pdf](https://transparencia.uba.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=18&arquivo={E4A03788-540C-AE3C-450C-48DA22D32B7B}.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

UBÁ. Prefeitura Municipal de Ubá. **Decreto nº 6.501, de 26 de novembro de 2020**. Homologa a adesão do município ao Currículo Referência de Minas Gerais, nas escolas da rede municipal de ensino. Ubá (MG): PMU, 2020b. Disponível em: [https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/decreto\\_6501\\_2020](https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/decreto_6501_2020). Acesso em: 28 maio 2024.

UBÁ. Projeto Leituras em Conexão é concluído com Exposição Literária. Prefeitura de Ubá. *In: Prefeitura Ubá*, Ubá, 2022. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/projeto-leituras-em-conexao-e-concluido-com-exposicao-literaria/256320>. Acesso em: 27 out. 2023.

UBÁ. SME realiza ações com foco na preparação dos alunos para as avaliações externas. **Diário Oficial Eletrônico**, Ubá (MG), ano X, n. 2.276, 21 ago. 2023.

UBÁ. Avanços conquistados reforçam compromisso com um futuro melhor e mais sustentável para todos. *In: Prefeitura Ubá*, Ubá (MG), 28 maio 2024. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/avancos-conquistados-reforcam-compromisso-com-um-futuro-melhor-e-mais-sustentavel-para-todos/257283>. Acesso em: 30 maio 2024.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 9 jan. 2023.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES E SUPERVISORES**

### **Introdução**

#### 1. Agradecimento e apresentação

- Estou conduzindo uma pesquisa de mestrado sobre a apropriação e uso pedagógico dos dados educacionais obtidos nas avaliações externas.
- A entrevista está sendo gravada, apenas para fins de pesquisa e tabulação dos dados, e todas as respostas serão confidenciais e usadas exclusivamente para fins acadêmicos.

#### 2. Consentimento

- Você concorda em participar desta entrevista e permitir a gravação para fins de análise?

### **Eixo 1 – Importância das avaliações externas**

1. Qual é a sua percepção sobre a finalidade das avaliações externas (como Saeb, Proeb, Proalfa) no contexto educacional?
2. Qual é, na sua opinião, o papel da avaliação na escola e como você acredita que ela pode influenciar sua prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos?
3. De que maneira as avaliações externas influenciam o desenvolvimento de planos e estratégias pedagógicas na sua escola?
4. Você considera que as avaliações externas são um instrumento válido para a melhoria da qualidade do ensino? Por quê?
5. Como você percebe a gestão do currículo na sua escola?

### **Eixo 2 – Compreensão e interpretação dos dados**

6. Como você e sua equipe recebem e analisam os resultados das avaliações externas? Pode descrever o processo?

7. Você se sente capacitado para interpretar os dados das avaliações externas? Que tipo de formação ou apoio você recebe para isso?
8. Quais são as principais dificuldades enfrentadas na interpretação dos dados das avaliações externas?
9. Em sua opinião, os dados fornecidos pelas avaliações externas são claros e acessíveis para todos os membros da equipe escolar?

### **Eixo 3 – Apropriação e uso dos dados para realização de intervenções pedagógicas**

10. Como os dados das avaliações externas são disseminados entre os professores e outros membros da equipe escolar?
11. Qual é o tipo de suporte oferecido pela Secretaria de Educação para a apropriação dos dados das avaliações externas? Você acredita que esse suporte é suficiente?
12. De que maneira os dados das avaliações externas são utilizados para planejar intervenções pedagógicas na escola? Pode dar exemplos.
13. Quais tipos de intervenções pedagógicas, baseadas nos dados das avaliações externas, têm sido implementadas com sucesso?
14. Você observa melhorias no desempenho dos alunos após a implementação dessas intervenções? Pode compartilhar exemplos concretos?
15. Quais são os principais desafios que a escola enfrenta ao utilizar os dados das avaliações externas para planejar e executar intervenções pedagógicas?
16. Há alguma iniciativa específica que a escola implementou com base nos dados das avaliações externas que você considera um modelo de sucesso?

### **Eixo 4 – Ações orientadas pela SME em 2023**

17. A respeito das ações orientadas pela SME, em 2023, você as avalia como pertinentes?
18. Você acredita que a realização das “Lições”, presentes nas apostilas, e dos simulados foram importantes para a melhoria dos resultados nas avaliações externas, principalmente, no Saeb?

19. Para além dos resultados nas avaliações externas, essas ações impactam no real aprendizado dos alunos?
20. O que você pensa a respeito da realização de intervenções voltadas apenas ao 5º ano? Acredita que essa seja a forma mais adequada de alcançar resultados melhores?

### **Conclusão**

21. Você tem alguma sugestão de como a apropriação e o uso pedagógico desses dados podem ser melhorados?
22. Existe algo mais que você gostaria de adicionar sobre a utilização dos dados das avaliações externas na escola?

### **Encerramento**

- Agradeço imensamente pela sua participação e pelas informações compartilhadas.
- Reforço que as suas respostas são valiosas para a pesquisa e contribuirão para uma melhor compreensão sobre o uso pedagógico dos dados educacionais.
- Se tiver alguma dúvida ou desejar acompanhar os resultados da pesquisa, estou à disposição para fornecer mais informações.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES****Dados Demográficos**

- Quantos anos de experiência você tem na educação?

( ) Menos de 5 anos.

( ) 5-10 anos.

( ) 11-20 anos.

( ) Mais de 20 anos.

- Há quanto tempo atua nessa escola? \_\_\_\_\_

- Qual é o seu nível de formação?

( ) Graduação.

( ) Especialização.

( ) Mestrado.

( ) Doutorado.

( ) Outros (especificar): \_\_\_\_\_

**Eixo 1 – Importância das avaliações externas**

1. Na sua percepção, qual é a finalidade das avaliações externas (como Saeb, Proeb, Proalfa) para a educação?

---

---

---

---

2. Qual é, na sua opinião, o papel da avaliação na escola e como você acredita que ela pode influenciar sua prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos?

( ) A avaliação deve ser usada como uma ferramenta de diagnóstico para entender as necessidades dos alunos e ajustar o ensino de acordo.

( ) A avaliação é uma forma de medir o progresso dos alunos e deve ser utilizada para identificar áreas que precisam de mais atenção.

( ) A avaliação deve servir como um incentivo para que os alunos se esforcem e alcancem seus objetivos de aprendizagem.

( ) A avaliação é um meio de responsabilização para professores e gestores, pois os resultados podem influenciar decisões e recursos na escola.

( ) A avaliação deve ser uma prática contínua e reflexiva, permitindo que os professores ajustem suas abordagens pedagógicas com base no feedback dos alunos.

3. Você acredita que os resultados das avaliações externas refletem fielmente o desempenho dos alunos?

Nada Fiel

Muito Fiel

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

---



---



---



---

4. Como você avalia a influência das avaliações externas no planejamento das ações educacionais da sua escola?

( ) Muito influente.

( ) Influyente.

( ) Pouco influente.

( ) Não influente.

5. Como você percebe que a gestão do currículo na sua escola é influenciada pelas avaliações externas, como Saeb, Proeb e Proalfa?

( ) A gestão do currículo é fortemente moldada pelas avaliações externas, resultando em um foco maior nas disciplinas avaliadas.

( ) As avaliações externas têm alguma influência, mas nossa escola busca manter um currículo equilibrado que atenda a todas as áreas de conhecimento.

( ) A gestão do currículo é adaptada de acordo com os resultados das avaliações externas, priorizando áreas que apresentaram dificuldades.

( ) As avaliações externas não têm grande impacto na gestão do currículo, pois acreditamos que o aprendizado deve ser amplo e diversificado, sem se limitar a testes.

( ) A influência das avaliações externas é moderada, pois utilizamos os resultados como um dos vários fatores na revisão do currículo, sem permitir que dominem completamente o planejamento escolar.

## **Eixo 2 – Compreensão e interpretação dos dados**

6. Em uma escala de 0 a 10, quanto você se sente preparado para interpretar os resultados das avaliações externas?

Nada preparado

Extremamente preparado

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Com que frequência você participa de formações ou capacitações sobre interpretação de dados educacionais?

( ) Frequentemente.

( ) Ocasionalmente.

( ) Raramente.

( ) Nunca.

8. Quais são as principais dificuldades que você encontra na interpretação dos dados das avaliações externas?

- Falta de tempo.
- Complexidade dos dados.
- Falta de formação adequada.
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

9. Em uma escala de 0 a 5, quanto você considera que os dados apresentados nas avaliações externas são claros e acessíveis? Em que 0 é nada claro e 5, muito claros e acessíveis.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

### **Eixo 3 – Apropriação e uso dos dados para realização de intervenções pedagógicas**

10. De que forma você tem acesso aos dados das avaliações externas?

- Relatórios impressos
- Portais on-line.
- Reuniões pedagógicas.
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

11. Você tem autonomia para acessar e utilizar os dados das avaliações externas em seu planejamento pedagógico?

- Sim, tenho total autonomia.
- Sim, mas com algumas restrições.
- Parcialmente.
- Não, não tenho autonomia suficiente.
- Não tenho acesso ou conhecimento sobre como utilizar.

---

---

---

12. Como você avalia o suporte oferecido pela escola ou Secretaria de Educação para a apropriação dos dados das avaliações externas?

- Excelente – Recebo orientações claras e consistentes, além de formação contínua para interpretar e utilizar os dados de forma eficaz no planejamento pedagógico.
- Bom – O suporte é adequado e geralmente consigo utilizar os dados das avaliações externas de forma proveitosa, mas poderia ser mais frequente ou aprofundado.
- Regular – Recebo algum suporte, mas sinto que ele não é suficiente ou consistente para uma apropriação adequada dos dados e sua aplicação no cotidiano escolar.
- Insuficiente – O suporte oferecido é mínimo e não me ajuda a interpretar ou utilizar os dados de maneira significativa para melhorar a prática pedagógica.
- Inexistente – Não recebo nenhum tipo de suporte ou orientação para a utilização dos dados das avaliações externas.

13. Quais recursos ou apoios você considera necessários para melhorar a apropriação dos dados das avaliações externas?

Formações contínuas sobre análise e interpretação de dados das avaliações externas, para que os professores se sintam mais capacitados a utilizá-los no planejamento pedagógico.

Ferramentas tecnológicas que facilitem o acesso e a visualização dos dados, como plataformas de análise de desempenho escolar.

Tempo dedicado ao estudo e à discussão dos resultados, incluindo reuniões pedagógicas específicas para interpretar e planejar ações com base nos dados.

Apoio de especialistas em educação e análise de dados, como consultores ou assessores pedagógicos, para ajudar na compreensão e aplicação dos resultados.

Materiais didáticos ou guias práticos para o uso pedagógico dos dados, que ajudem a transformar as informações das avaliações externas em estratégias de ensino concretas.

Outro: \_\_\_\_\_

14. Com que frequência você utiliza os dados das avaliações externas para planejar suas aulas?

Sempre.

Frequentemente.

Ocasionalmente.

Raramente.

Nunca.

15. Você realiza algum tipo de intervenção pedagógica baseada nos resultados das avaliações externas?

Sim

Não.

16. Se sim, que tipos de intervenções pedagógicas você costuma realizar? (Pode assinalar mais de uma opção)

- Reforço escolar.
- Ajuste de estratégias de ensino.
- Revisão de conteúdos.
- Orientação individualizada aos alunos.
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

17. Você observa melhorias no desempenho dos alunos após as intervenções pedagógicas baseadas nos dados das avaliações externas?

- Sim, observo melhorias significativas no desempenho dos alunos após as intervenções baseadas nos dados das avaliações externas.
- Sim, mas as melhorias são pequenas e graduais, exigindo um acompanhamento contínuo ao longo do tempo.
- Às vezes, dependendo da intervenção pedagógica aplicada, alguns alunos melhoram mais que outros.
- Não, não percebo uma melhoria clara no desempenho dos alunos após as intervenções baseadas nos dados.
- Ainda não tenho uma opinião formada, pois as intervenções precisam de mais tempo para mostrar resultados consistentes.

18. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar os dados das avaliações externas para intervenções pedagógicas? (Pode assinalar mais de uma opção)

- Falta de tempo.
- Falta de recursos.
- Falta de formação específica.
- Resistência dos alunos.
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

**Eixo 4 – Ações orientadas pela SME em 2023**

19. A respeito das ações orientadas pela SME, em 2023, você as avalia como pertinentes?

( ) Sim, observo melhorias significativas no desempenho dos alunos após as intervenções pedagógicas baseadas nos dados das avaliações externas.

( ) Sim, observo algumas melhorias, mas ainda há desafios que precisam ser trabalhados para atingir melhores resultados.

( ) Observo poucas melhorias no desempenho dos alunos, mesmo com as intervenções baseadas nos dados das avaliações externas.

( ) Não, não observo melhorias significativas no desempenho dos alunos após as intervenções pedagógicas.

( ) Ainda não tenho dados suficientes ou tempo suficiente para avaliar se houve melhorias no desempenho dos alunos após as intervenções.

20. Você acredita que a realização de simulados e ações voltadas, especificamente, nos anos de realização do Saeb são importantes para a melhoria dos resultados nas avaliações externas?

( ) Sim, acredito que os simulados e ações específicas ajudam os alunos a se prepararem melhor, familiarizando-se com o formato da prova e reduzindo a ansiedade.

( ) Sim, mas acredito que essas ações devem ser complementadas por uma melhoria contínua no ensino durante todo o ano letivo, não apenas nos anos de avaliação.

( ) Não, acredito que a melhoria dos resultados depende mais de uma boa base educacional contínua, do que de ações pontuais focadas no ano da avaliação.

( ) Depende, as ações voltadas para o Saeb podem ajudar, mas o foco não deve ser apenas o desempenho nas avaliações externas, e sim no aprendizado integral dos alunos.

( ) Não tenho certeza, pois acredito que as avaliações externas mostram mais problemas do sistema educacional como um todo, e não apenas o preparo dos alunos em um ano específico.

---

---

---

21. Para além dos resultados nas avaliações externas, essas ações impactam no real aprendizado dos alunos?

- ( ) Sim, essas ações ajudam no aprendizado real, pois reforçam conteúdos importantes e melhoram a compreensão dos alunos.
- ( ) Sim, mas apenas se forem integradas a um ensino de qualidade ao longo de todo o ano, e não limitadas ao período das avaliações.
- ( ) Não, essas ações tendem a focar mais na preparação para a prova, sem garantir um aprendizado profundo e duradouro.
- ( ) Depende, podem impactar positivamente se forem bem planejadas, mas, isoladas, nem sempre promovem um aprendizado significativo.
- ( ) Não tenho certeza, mas acredito que o impacto no aprendizado real varia muito conforme a qualidade das ações aplicadas.

22. O que você pensa a respeito da realização de intervenções voltadas apenas ao 5º ano?

- ( ) Focar apenas no 5º ano pode ser eficaz, já que é um momento crucial para o desempenho em avaliações externas, mas ações em outras séries também são importantes.
- ( ) Ações apenas no 5º ano podem trazer resultados imediatos, mas uma abordagem mais ampla em outros anos seria mais eficaz a longo prazo.
- ( ) Penso que um equilíbrio entre intervenções específicas no 5º ano e ações contínuas nos outros anos seria a melhor estratégia para melhorar os resultados.
- ( ) Acredito que as intervenções devem começar desde os primeiros anos para garantir uma base sólida de aprendizagem e melhores resultados ao longo do tempo e para que o aprendizado seja progressivo e mais eficaz.