

**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**

Samuel Oscar Mendes Cirino Keske

**AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA**

Juiz de Fora
2025

Samuel Oscar Mendes Cirino Keske

**AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS
FERREIRA**

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.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Alesandra Maia Lima Alves

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)

Keske, Samuel Oscar Mendes Cirino .

Avaliações educacionais no ensino médio: percepções e possibilidades na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira / Samuel Oscar Mendes Cirino Keske. -- 2025.

186 p.

Orientadora: Alesandra Maia Lima Alves

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. Aprendizagem Escolar. 2. Escola Agrícola. 3. Avaliação em Larga Escala. 4. Percepção da Comunidade. 5. Desempenho Escolar. I. Alves, Alesandra Maia Lima , orient. II. Título.

Samuel Oscar Mendes Cirino Keske

**AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL
JUVÊNIO MARTINS FERREIRA**

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 01 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Alesandra Maia Lima Alves - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Denise Rangel Miranda
Prefeitura de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Maria Leopoldina Pereira
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 20/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Alesandra Maia Lima Alves, Professor(a)**, em 06/04/2025, às 19:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

29/04/2025, 20:50

SEI/UFJF - 2305069 - PROPP 01.5: Termo de aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Maria Leopoldina Pereira, Usuário Externo**, em 28/04/2025, às 15:53, 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 **DENISE RANGEL MIRANDA, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 15:31, 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) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2305069 e o código CRC 0F9D1E6B.

RESUMO

Essa dissertação foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e investiga o baixo desempenho nas avaliações do SIMAVE/PROEB no Ensino Médio, focando especificamente na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, localizada em Unaí, Minas Gerais. A problemática que orienta essa pesquisa é: Quais são as percepções de alunos e professores sobre os fatores que contribuem para o baixo desempenho da EEJMF nas avaliações do Proeb, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, e como essa realidade pode ser transformada? Utilizando uma abordagem qualitativa, iniciamos com uma revisão bibliográfica, com foco nas pesquisas de Costa (2021), Couto (2013), Ferreira (2019), Freitas (2019), Gatti (2011) e Gusmão (2023). Ainda, foram analisados os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, identificando os principais fatores que contribuem para esse desempenho abaixo do esperado. Os dados foram coletados por meio de análise documental e questionários com gestores, professores e alunos da instituição. O objetivo geral da pesquisa é investigar os motivos que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes para compreender as percepções de alunos, professores e da comunidade escolar sobre as práticas avaliativas. Os objetivos específicos buscam identificar e descrever os principais problemas que estão contribuindo para o baixo desempenho dos estudantes nos testes do SIMAVE/Proeb; analisar os fatores internos e externos que impactam diretamente os resultados escolares e propor ações concretas e práticas que possam melhorar o desempenho acadêmico. Os resultados revelam desafios relacionados à gestão educacional, infraestrutura escolar, formação docente e práticas pedagógicas, e proporcionam um entendimento amplo das expectativas da comunidade sobre a educação. Com base nesses achados, são sugeridas intervenções educacionais eficazes, visando ao fortalecimento da qualidade educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem Escolar, Escola Agrícola, Avaliação em Larga Escala, Percepção da Comunidade e Desempenho Escolar.

ABSTRACT

This dissertation was conducted within the scope of the Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública and investigates the low performance in SIMAVE/PROEB assessments in high school, focusing specifically on Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, located in Unaí, Minas Gerais. The research is guided by the following question: What are the perceptions of students and teachers regarding the factors contributing to EEJMF's low performance in Proeb assessments, especially in the 3rd year of high school, and how can this reality be transformed? Using a qualitative approach, we began with a literature review, focusing on the research of Costa (2021), Couto (2013), Ferreira (2019), Freitas (2019), Gatti (2011), and Gusmão (2023). Additionally, the school's results in external evaluations were analyzed to identify the main factors contributing to this below-expected performance. Data were collected through document analysis and questionnaires with school administrators, teachers, and students. The general objective of the research is to investigate the reasons behind students' low performance to understand the perceptions of students, teachers, and the school community regarding assessment practices. The specific objectives aim to identify and describe the main issues contributing to students' poor performance in SIMAVE/Proeb tests; analyze the internal and external factors that directly impact school results; and propose concrete and practical actions to improve academic performance. The results reveal challenges related to educational management, school infrastructure, teacher training, and pedagogical practices, providing a broad understanding of the community's expectations regarding education. Based on these findings, effective educational interventions are suggested to strengthen educational quality.

Keywords: School Learning, Agricultural School, Large-Scale Assessment, Community Perception and School Performance.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Estrutura das avaliações em larga escala..... | 30 |
| Figura 2 - Cronograma das atividades dos Itinerários Avaliativos 2016/2017 | 51 |
| Figura 3 - Cronograma de consecução dos Itinerários Avaliativos atualizado no dia 30 de setembro/2019 | 54 |
| Figura 4 - Discussões nos três grupos de trabalho formados na reunião coletiva do Itinerário | 55 |
| Figura 5 - Roteiro para orientação das atividades relativas ao Itinerário 5 “Análise de Desempenho e Rendimento dos Estudantes”..... | 57 |
| Figura 6 - Etapas de funcionamento do Circuito de Gestão..... | 61 |
| Figura 7 - Região Noroeste do estado de Minas Gerais | 64 |
| Figura 8 - Municípios do Noroeste de Minas..... | 66 |
| Figura 9 - Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira | 73 |
| Figura 10 - Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira | 74 |
| Figura 11 - Composição do Saeb | 110 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Distorção idade – série EEJMF (2017 a 2021) (%) | 83 |
| Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa | 97 |
| Gráfico 3 - Proficiência em Matemática | 98 |
| Gráfico 4 - Percentual de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas..... | 111 |
| Gráfico 5 - Tempo de trabalho na EEJMF | 119 |
| Gráfico 6 - Percepção docente sobre como os alunos encaram as avaliações externas. | 122 |
| Gráfico 7 - Fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE | 128 |
| Gráfico 8 - Avaliação da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação..... | 130 |
| Gráfico 9 - Avaliação da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação..... | 133 |
| Gráfico 10 - Idade dos alunos participantes da pesquisa..... | 139 |
| Gráfico 11 - Tempo de estudo na EEJMF | 140 |
| Gráfico 12 - Intenção de estudos após a finalização do Ensino Médio..... | 140 |
| Gráfico 13 - Desempenho no PROEB/SIMAVE | 141 |
| Gráfico 14 - Área de mais dificuldade | 142 |
| Gráfico 15 - Sensação de preparo para as avaliações do PROEB/SIMAVE | 143 |
| Gráfico 16 - Revisão de conteúdos fora da sala de aula..... | 143 |
| Gráfico 17 - Percepção dos alunos sobre o apoio da escola para preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE | 144 |
| Gráfico 18 - Avaliação dos alunos sobre fatores que levam ao baixo desempenho no PROEB/SIMAVE | 146 |
| Gráfico 19 - Classificação da qualidade do ensino oferecido pela EEJMF | 147 |
| Gráfico 20 - Dificuldades na preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE?..... | 149 |
| Gráfico 21 - Acesso a recursos como internet, computador e local adequado para estudar em casa...151 | |
| Gráfico 22 - Ações e recursos que poderiam melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?..... | 152 |
| Gráfico 23 - Infraestrutura da escola e preparação para as avaliações..... | 153 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Resumo dos Programas de Avaliação Educacional em Minas Gerais | 34 |
| Quadro 2 - Trajetória de aplicação do PROALFA (2005/2014) | 36 |
| Quadro 3 - Padrões de Desempenho do PROALFA / PROEB de acordo com os níveis da escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática a partir do ano de 2015..... | 44 |
| Quadro 4 - Benefícios da Avaliação Diagnóstica | 46 |
| Quadro 5 - Estrutura dos Itinerários Avaliativos 2016/2017 | 49 |
| Quadro 6 - Competências das Superintendências Regionais de Ensino e as finalidades das suas três diretorias DIRE, DAFI e DIPE | 65 |
| Quadro 7 - Quadro de Horário e Carga Horária Semanal e Semestral ou Anual de acordo com as modalidades de ensino ofertadas pela Escola Juvêncio | 76 |
| Quadro 8 - Ciclos Avaliativos da rede estadual de ensino de Minas Gerais | 87 |
| Quadro 9 - Quantitativo docente e administrativo da EEJMF (2023)..... | 89 |
| Quadro 10 - Instrumentos de pesquisa | 117 |
| Quadro 11 - Conceitos Fundamentais sobre Avaliação e Desempenho Escolar | 118 |
| Quadro 12 - Desafios apresentados pelos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE | 121 |
| Quadro 13 - Percepção dos docentes sobre conteúdos e habilidades que os alunos demonstram maior dificuldade..... | 125 |
| Quadro 14 - Avaliações do PROEB/SIMAVE e habilidades dos alunos..... | 127 |
| Quadro 15 - Gestão escolar e desempenho dos alunos | 129 |
| Quadro 16 - Impacto da infraestrutura escolar no desempenho dos alunos..... | 132 |
| Quadro 17 - Sugestões de professores para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE | 134 |
| Quadro 18 - Utilização de tecnologias de sala de aula..... | 135 |
| Quadro 19 - Envolvimento das famílias e influência nos resultados dos alunos | 136 |
| Quadro 20 - Envolvimento das famílias e influência nos resultados dos alunos | 138 |
| Quadro 21 - Práticas pedagógicas preparatórias pelos alunos | 150 |
| Quadro 22 - Melhorias na infraestrutura necessárias para aumento de desempenho estudantil: | 154 |
| Quadro 23 - Sugestões adicionais para melhorar o desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE | 155 |
| Quadro 24 - Identificação de problemas e ações propostas | 157 |
| Quadro 25 - Identificação de problemas e ações propostas | 159 |
| Quadro 26 - Implementação do Plano de Ação Educacional..... | 162 |
| Quadro 27 - Implementação do Plano de Ação Educacional – aulas de reforço..... | 165 |
| Quadro 28 - Implementação do Plano de Ação Educacional – formação de professores..... | 166 |
| Quadro 29 - Implementação do Plano de Ação Educacional – aplicação de resultados..... | 167 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 30 - Implementação do Plano de Ação Educacional – melhoria da infraestrutura escolar | 168 |
| Quadro 31 - Implementação do Plano de Ação Educacional – engajar alunos e famílias | 169 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 - Comparativo entre SRE Unaí e Estado de Minas Gerais, 2017-2021 | 67 |
| Tabela 2 - Percentual e desempenho dos alunos do 3º ano do EM das escolas estaduais do município de Unaí na Avaliação de Língua Portuguesa do PROEB (2017 a 2021) (%) | 68 |
| Tabela 3 - Percentual e desempenho dos alunos do 3º ano do EM das escolas estaduais do município de Unaí na Avaliação de Matemática do PROEB (2017 a 2021) (%) | 70 |
| Tabela 4 - Número de alunos por turma na na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira (2024) | 77 |
| Tabela 5 - Rotatividade de Professores Efetivos e Convocados (2017 - 2021) | 79 |
| Tabela 6 - Taxa de Rendimento dos alunos da E. E. Juvêncio Martins Ferreira..... | 81 |
| Tabela 7 - Percentuais de Reprovações no EEMJF (2017/2021) | 82 |
| Tabela 8 - Taxa de Abandono do EM, em percentuais – 2017 a 2021 | 82 |
| Tabela 9 - Desempenho dos estudantes de Minas Gerais, da Regional Unaí e da EEJMF em Língua Portuguesa (2017-2021) (%) | 91 |
| Tabela 10 - Desempenho dos estudantes de Minas Gerais, da Regional Unaí e da EEJMF em Matemática (2017-2021) (%)..... | 92 |
| Tabela 11 - Proficiência média na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do EM da EEJMF..... | 93 |
| Tabela 12 - Percentual de Discentes por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa na EEJMF nas avaliações do PROEB (2017-2021) | 94 |
| Tabela 13 - Desempenho dos alunos do 3º ano do EM em Matemática no SIMAVE/PROEB entre os anos de 2017 e 2021 | 95 |
| Tabela 14 - Flutuação do percentual de alunos por padrão de desempenho em Matemática na EEJMF no PROEB de 2017 a 2021 | 96 |
| Tabela 15 - Evolução da Matrícula por Nível de Ensino Brasil (1970 a 1998) | 105 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANE | Analista Educacional |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| ASB | Auxiliar de Serviços de Educação Básica |
| ATB | Assistente Técnico de Educação Básica |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAE | Conselho de Alimentação Escolar |
| CAEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAPUL | Cooperativa Agropecuária Unai Ltda |
| CBC | Conteúdos Básicos Comuns |
| CNEC | Faculdade Cenequista Nossa Senhora do Carmo |
| CNE/MG | Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais |
| COAGRIL | Cooperativa Agrícola de Unai Ltda |
| DAFI | Diretoria Administrativa e Financeira |
| DIPE | Diretoria de Pessoal |
| DIRE | Diretoria Educacional |
| EEB | Especialistas em Educação Básica |
| EEJMF | Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira |
| EM | Ensino Médio |
| EMTI | Ensino Médio em Tempo Integral |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FACISA | Faculdade de Ciências de Saúde de Unai |
| FACTU | Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai |
| FINOM | Faculdade do Noroeste de Minas |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |

| | |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MG | Minas Gerais |
| MRI | Modelo de Resposta ao Item |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| OCDE | Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico |
| PA | Projeto de Assentamento |
| PAAE | Programa de Avaliação da Alfabetização e do Ensino |
| PAE | Plano de Ação Educacional |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEB | Professor de Educação Básica |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| PROEB | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| RBP | Reunião de Boas Práticas |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público |
| SAEPE | Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco |
| SARESP | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SEDIAE | Secretaria de Avaliação e Informação Educacional |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SIGAE | Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação |
| SIMADE | Sistema Mineiro de Administração Escolar |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle |
| SMAR | Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| SUCEM | Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula |
| TCT | Teoria Clássica dos Testes |

| | |
|-------|----------------------------------------------------------|
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UEP | Unidades Educacionais de Pesquisa |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFVJM | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 | O BAIXO DESEMPENHO NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA..... | 25 |
| 2.1 | AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: CONDICIONANTES HISTÓRICOS..... | 25 |
| 2.2 | AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DE MINAS GERAIS..... | 32 |
| 2.2.1 | Políticas de apropriação de resultados do SIMAVE/Proeb..... | 46 |
| 2.3 | O SIMAVE/PROEB NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO(SRE) UNAÍ..... | 62 |
| 2.4 | ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA..... | 72 |
| 2.5 | O SIMAVE/PROEB NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA..... | 86 |
| 3 | O BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS AVALIAÇÕES DO PROEB: O CASO DA EE JUVÊNIO MARTINS FERREIRA EM UNAÍ/MG..... | 102 |
| 3.1 | EFICÁCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO MULTIFACETADA..... | 102 |
| 3.2 | METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA..... | 116 |
| 3.3 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 118 |
| 3.4 | CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO | Erro! Indicador não definido. |
| | REFERÊNCIAS..... | 173 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1..... | 182 |
| | APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2..... | 186 |

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo de mudanças constantes, e entender essas transformações nos ajuda a enxergar melhor as pessoas e suas realidades. Diante disso, a escola é chamada a repensar suas práticas pedagógicas, buscando formas de se conectar com o presente e criar espaços de aprendizagem mais acolhedores, inclusivos e significativos. Essas adaptações visam atender às necessidades e desafios da sociedade contemporânea, preparando os alunos para acessar o mundo do trabalho e contribuir com o mundo em que vivem. Os educadores devem estar atentos às diferentes realidades que afetam os alunos, pois esses fatores são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e influenciam diretamente em como interagem e aprendem. A avaliação faz parte do dia a dia da escola e tem um papel muito maior do que simplesmente atribuir notas. Ela ajuda a entender como cada estudante está aprendendo, quais são suas dificuldades, seus avanços e até suas potencialidades. Quando bem conduzida, a avaliação orienta o trabalho do professor, mostrando caminhos para melhorar as práticas em sala de aula. Também pode ser um momento de troca, em que o aluno se sente ouvido e valorizado, percebendo que seu esforço é acompanhado com atenção e cuidado. Assim, mais do que um instrumento de medida, a avaliação se torna uma aliada no processo de ensinar e aprender. Dessa forma, a avaliação se torna um elemento central para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os educadores tomem decisões mais informadas e promovam intervenções que contribuam para o sucesso escolar. Essa reflexão é essencial para conectar as práticas avaliativas às estratégias de ensino, garantindo que a educação seja cada vez mais inclusiva e eficaz.

Desde meados da década de 1990, as avaliações externas ganharam um papel central nas discussões sobre educação no Brasil, conforme apontam Sousa e Alavarse (2003). Inicialmente, essas avaliações foram concebidas como ferramentas para diagnosticar a situação do processo educacional no país. Com o passar do tempo, elas passaram a estruturar políticas públicas educacionais (Sousa; Oliveira, 2003). Hoje, essas avaliações são fundamentais na implementação de projetos de financiamento e alfabetização em instituições que apresentam resultados insatisfatórios (Jesus, 2019). Através dessas avaliações, é possível identificar e superar as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de intervenções eficazes que visam melhorar a qualidade do ensino.

Para enfrentar esses desafios de maneira eficaz, é essencial que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas aos princípios constitucionais de igualdade de acesso e garantia

de qualidade. No entanto, segundo Jesus (2019), os gestores frequentemente enfrentam dificuldades em utilizar os resultados das avaliações externas de forma estratégica e eficaz. Muitas escolas, especialmente aquelas com menos recursos ou em regiões desfavorecidas, encontram barreiras significativas na interpretação e aplicação desses dados.

Essas dificuldades têm muitas causas, e uma delas é a falta de formação adequada para que gestores e professores saibam como analisar e interpretar os resultados das avaliações. Mas é importante lembrar que essa responsabilidade não é apenas da escola. A própria Secretaria Estadual de Educação e as Superintendências Regionais também têm um papel fundamental nesse processo, pois muitas vezes não oferecem o suporte técnico e a capacitação necessária para que esse trabalho aconteça de forma efetiva. Além disso, em muitas escolas ainda não se criou uma cultura que valorize o uso dos dados como ferramenta para melhorar a aprendizagem. Assim, mesmo quando os resultados das avaliações externas chegam, falta apoio para transformar essas informações em ações práticas, que realmente façam diferença na sala de aula.

Essa situação leva a um círculo vicioso, em que os dados, em vez de servirem como catalisadores de melhoria, acabam sendo subutilizados ou mesmo ignorados. Isso pode perpetuar as desigualdades educacionais, já que as escolas que mais precisam de intervenções eficazes são justamente aquelas que têm menos capacidade de usar os dados disponíveis para promover mudanças significativas. Portanto, é crucial que sejam desenvolvidas políticas que não apenas forneçam os dados, mas também capacitem as escolas a usá-los de forma eficaz, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

É vital adotar uma abordagem aprofundada na análise e utilização dos resultados das avaliações externas. Uma gestão escolar eficiente, que utiliza dados concretos para tomar decisões, pode melhorar significativamente os indicadores educacionais. A pesquisa de Couto (2015), sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ em Minas Gerais (MG), reforça a importância de analisar separadamente as variáveis de fluxo escolar e desempenho acadêmico para uma avaliação mais precisa. Costa (2015) destaca que o fluxo escolar problemático, marcado por altas taxas de reprovação e abandono, é um grande desafio que afeta negativamente o IDEB.

¹ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mede a qualidade da educação no Brasil combinando dois indicadores: o desempenho dos alunos em provas de Língua Portuguesa e Matemática e a taxa de aprovação escolar. Esse índice é utilizado para monitorar e melhorar as políticas educacionais no país. (INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 28 ago. 2024.)

Fica evidente que no âmbito da melhoria contínua das políticas educacionais e alinhado ao seu compromisso social, o papel das avaliações externas se destaca como um elemento importante na implementação de políticas públicas eficazes. Essas avaliações têm promovido uma crescente atenção aos diagnósticos educacionais, gerando dados valiosos sobre o desempenho escolar (Sawicki; Pagliarin, 2018). Embora o uso desses dados varie entre as instituições, muitos gestores escolares e outros agentes públicos, incluindo a comunidade na qual a escola está inserida, têm se concentrado em analisar as potencialidades e limitações reveladas pelos resultados das avaliações em larga escala (Martins; Souza, 2012). Dessa forma, o processo de interpretação e aplicação dos resultados não é uniforme em todas as escolas, mas a tendência é que haja um esforço crescente para utilizar esses dados de maneira mais eficaz. Essa análise detalhada possibilita uma compreensão mais profunda das necessidades educacionais e dos desafios enfrentados pelas escolas, orientando a formulação e a implementação de políticas públicas mais direcionadas e eficientes (Ivo; Hypolito, 2017). Utilizando esses dados, gestores e outros envolvidos no processo educativo podem tomar decisões mais informadas e baseadas em evidências, focando em estratégias que realmente atendam às necessidades dos alunos e melhorem o desempenho escolar (Costa et al., 2021). Assim, as avaliações externas desempenham um papel duplo: fornecem uma visão geral do estado da educação e servem como instrumentos essenciais para o aprimoramento contínuo das práticas e políticas educacionais.

A gestão escolar torna-se crucial na criação de um ambiente que favoreça uma educação de alta qualidade. Segundo Davi (2021), essa responsabilidade envolve não apenas o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado estimulante, mas também a monitoração do desempenho de estudantes e professores. Tal abordagem exige a busca constante por estratégias que aprimorem o desempenho escolar. Entre os métodos eficazes para alcançar esse objetivo, destacam-se as avaliações periódicas, que permitem à gestão escolar obter uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos e, a partir dessas informações, implementar mudanças que contribuam positivamente para o ambiente escolar.

Desempenhando um papel importante ao desenvolver e sustentar parcerias produtivas com pais e responsáveis, um fator determinante para o sucesso educacional dos alunos. Segundo Miranda et al. (2020), esse envolvimento abrange uma série de estratégias específicas: assegurar uma comunicação clara e contínua que mantém as famílias informadas sobre as atividades escolares e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes; organizar reuniões regulares e eventos comunitários que convidam a participação ativa dos pais no ambiente educacional; e prover feedback detalhado sobre o progresso individual e as necessidades de

aprendizagem dos alunos. Estas iniciativas visam não apenas aproximar as famílias da dinâmica escolar, mas também criar um círculo de apoio em torno dos estudantes, melhorando sua motivação e engajamento.

Essas avaliações têm promovido uma crescente atenção aos diagnósticos educacionais, gerando dados valiosos sobre o desempenho escolar (Sawicki e Pagliarin, 2018). No contexto específico de Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) têm desempenhado um papel crucial ao fornecer indicadores de qualidade que auxiliam na formulação de políticas educacionais e na gestão escolar.

A atuação da gestão escolar vai além da administração cotidiana, estendendo-se à integração ativa da comunidade escolar. Ao reconhecer e implementar uma abordagem holística, que valoriza a contribuição de cada membro da comunidade, a gestão escolar promove um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, onde o desenvolvimento dos estudantes é visto como uma responsabilidade compartilhada.

O objeto deste estudo é a Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira (EEJMF), localizada no município de Unaí, na região Noroeste de Minas Gerais – Aproximadamente 600 km distante da capital Belo Horizonte. Conhecida carinhosamente como "Escola Agrícola", a EEJMF se destaca por oferecer Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) com foco na formação Técnica em Agropecuária. As aulas ocorrem nos turnos matutino e vespertino, e há também um Curso Técnico em Agropecuária Subsequente oferecido no período diurno. A instituição possui uma extensão na Escola Municipal Padre José Anchieta, localizada no Projeto de Assentamento (PA) Curral do Fogo, onde são oferecidas três turmas do Novo Ensino Médio (NEM)². A EEJMF é um importante ponto de convergência educacional para alunos oriundos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas municipais, estaduais e privadas, tanto da área urbana quanto rural. Conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), em 2023, a instituição contava com um total de 228 alunos matriculados.

A motivação para este estudo surgiu a partir da observação dos resultados dos alunos da

² O Projeto de Assentamento (PA) Curral do Fogo é uma iniciativa governamental voltada para a reforma agrária, localizada na região de Unaí, Minas Gerais. Este projeto tem como objetivo proporcionar terra e apoio à agricultura familiar para famílias sem terra ou com terra insuficiente para seu sustento, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável na área rural. A inclusão de uma extensão da Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira neste local destaca o compromisso da educação com o desenvolvimento integral dos estudantes, oferecendo não apenas acesso ao ensino médio regular, mas também formação técnica especializada em agropecuária, visando capacitar jovens para o mercado de trabalho local e incentivar práticas agrícolas sustentáveis. Esta iniciativa reflete o esforço de integrar educação, desenvolvimento comunitário e sustentabilidade, preparando os alunos para contribuir de forma significativa para a economia local e o bem-estar da comunidade. (INEP, 2023)

EEJMF nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) entre 2017 e 2024. A análise desses dados revelou uma tendência preocupante de estagnação no desempenho acadêmico. Nesse período, ficou claro que a escola enfrentou dificuldades significativas, evidenciadas pelo desempenho abaixo do esperado de um número considerável de alunos. Essa situação foi especialmente notável no 3º ano do Ensino Médio (EM), onde os resultados de proficiência nas avaliações indicaram um agravamento dessa condição ao longo dos anos. Diante desse cenário, surgiu a questão central desta investigação: Quais são as percepções de alunos e professores sobre os fatores que contribuem para o baixo desempenho da EEJMF nas avaliações do Proeb, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, e como essa realidade pode ser transformada? Essa pergunta orientou a pesquisa, buscando compreender as causas subjacentes e propor soluções para melhorar os resultados educacionais.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar alguns motivos que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes do Ensino Médio da EEJMF nas avaliações do SIMAVE/Proeb, além de compreender as percepções de alunos, professores e da comunidade escolar sobre as práticas avaliativas.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa se debruçou sobre três objetivos específicos: Identificar e descrever os principais problemas que estão contribuindo para o baixo desempenho dos estudantes nos testes do SIMAVE/Proeb; Analisar os fatores internos e externos que impactam o desempenho dos alunos na EEJMF; e Propor ações concretas e práticas visando a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes do SIMAVE/Proeb. OK

Ao abordar esses objetivos, o estudo buscou não apenas identificar e apontar as causas do baixo desempenho, mas também fornecer um plano de ação claro e fundamentado para enfrentar esses desafios, que podem contribuir com a melhora da qualidade educacional na EEJMF. Portanto, a análise do desempenho dos estudantes no Proeb na EEJMF se tornou relevante para compreender as dinâmicas educacionais e os desafios específicos enfrentados por uma instituição de ensino médio técnico em uma região peculiar de Minas Gerais. Espera-se que, ao identificar esses fatores, seja possível propor estratégias e intervenções que não apenas elevem o padrão de desempenho dos alunos, mas também melhorem a proficiência geral da escola, beneficiando assim toda a comunidade escolar.

Minha conexão pessoal e profissional com o tema deste estudo deriva da minha experiência como Diretor Escolar da EEJMF, cargo que ocupei de 2019 a 2024. Minha formação acadêmica inclui um Bacharelado e Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Atenas, bem como uma Licenciatura em Geografia pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), concluída em 2016. Além disso, sou pós-graduado em Supervisão, Orientação,

Inspeção e Gestão Escolar pela Faculdade Intellectus, título obtido em 2019.

Iniciei minha carreira profissional em 2013, como Professor de Educação Básica (PEB) em Educação Física. Em outubro de 2018, tornei-me efetivo na EEJMF e na Escola Estadual Teófilo Martins Ferreira. Desde que comecei a lecionar na EEJMF, em 2014, percebi algumas dificuldades relacionadas à Gestão Pedagógica que, ao meu ver, podem estar influenciando diretamente o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Proeb.

A análise dos dados do Proeb na EEJMF, no período de 2017 a 2021, revelou uma significativa diminuição na proficiência média dos estudantes. Como ex-gestor escolar, minha motivação central é impulsionar a melhoria da qualidade do ensino oferecido nesta instituição. Acredito que, através da pesquisa e da gestão pedagógica, podemos desempenhar um papel fundamental na promoção de melhores práticas educacionais. A gestão pedagógica é um assunto em constante desenvolvimento, e esta pesquisa tem o potencial de contribuir para o avanço do conhecimento e aprimoramento das estratégias pedagógicas em várias instituições. Através da análise detalhada e da implementação de um plano de ação claro e fundamentado, espero contribuir com a melhoria do desempenho dos alunos e a qualidade educacional na EEJMF, beneficiando toda a comunidade escolar.

É importante salientar que os apontamentos destacados anteriormente não são críticas, mas sim observações objetivas feitas com o propósito de compreender e melhorar o cenário educacional na EEJMF. Esses são elementos essenciais de um processo analítico que visa identificar áreas de aprimoramento e oportunidades de desenvolvimento. Em vez de serem vistos como falhas, devem ser considerados como pontos de partida para um diálogo construtivo e para a implementação de estratégias que visem fortalecer a instituição. O foco é criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e enriquecedor para todos os envolvidos, buscando sempre um impacto positivo no desempenho e bem-estar dos estudantes.

A escolha por uma abordagem metodológica qualitativa para conduzir as análises deste estudo se justifica pela necessidade de compreender profundamente os fatores que influenciam o baixo desempenho dos alunos da EEJMF nos testes do SIMAVE/PROEB. A metodologia qualitativa permite explorar as percepções, experiências e contextos dos envolvidos — alunos, professores, gestores e a comunidade escolar — de uma maneira que vai além dos números e estatísticas.

Por meio de observações e análise documental, foi possível captar nuances e fatores subjetivos, como a motivação dos estudantes, a adequação do currículo, as condições de ensino, e o impacto das políticas educacionais locais. Essa abordagem foi essencial para identificar as

dinâmicas e desafios específicos enfrentados pela escola, oferecendo uma compreensão mais rica e detalhada do problema, o que pode, em última instância, contribuir para a formulação de estratégias mais eficazes de intervenção.

Nesse contexto, recorri às reflexões de autores renomados com vasta experiência no campo da gestão escolar, da avaliação em larga escala e dos fatores que influenciam o desempenho dos estudantes, como Ikeshoji et al. (2015), Luck (2017), Luck et al. (2005) e Vicente (2010), que fornecem análises e perspectivas sobre gestão escolar e desempenho acadêmico, enquanto outros como Pagan e Tolentino Neto (2015), Martinelli e Genari (2009), Gatti (2012) e Chagas (2015) fundamentam seus argumentos sobre a influência de fatores, internos e externos associado ao desempenho escolar dos alunos e processo de ensino aprendido. Ressalta-se, contudo, que a identificação específica dos autores e a apresentação de suas respectivas perspectivas e concepções serão realizadas de forma mais detalhada ao longo do desenvolvimento do estudo, a fim de enriquecer as análises e proporcionar uma base teórica sólida para as conclusões alcançadas.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo introduz o estudo, fornecendo uma visão geral do contexto da pesquisa. Neste capítulo, foram destacados a relevância do estudo, os objetivos, a justificativa e a metodologia empregada. Abordou-se a importância das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro e a necessidade de compreender os fatores que afetam o desempenho dos alunos, bem como o papel da Gestão Escolar.

No segundo capítulo, foi relatada e descrita a história das avaliações em larga escala no Brasil e em Minas Gerais, discutindo o Proeb, as escalas de proficiência e o Programa Jovem de Futuro, que é uma política relacionada à interpretação dos resultados. Também foi apresentado o histórico e o contexto da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Unaí em relação ao Proeb, além de detalhes sobre a EEJMF e sua conexão com o SIMAVE/PROEB. Este capítulo abordou políticas educacionais relacionadas às avaliações externas e forneceu justificativas para a pesquisa.

No terceiro capítulo, foi realizada uma análise dos fatores associados ao baixo desempenho nos resultados das avaliações SIMAVE/PROEB. Foi feita uma análise aprofundada das avaliações externas no Estado de Minas Gerais, com foco especial no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), abordando a estrutura e o funcionamento do SIMAVE, incluindo as escalas de proficiência utilizadas para mensurar o desempenho dos alunos.

No quarto capítulo, foi detalhada a metodologia adotada para a investigação do baixo

desempenho dos alunos da EEJMF nas avaliações do SIMAVE/PROEB. Este capítulo descreveu minuciosamente o processo de coleta e análise de dados, abrangendo a revisão dos documentos institucionais, a realização de entrevistas com educadores e a aplicação de questionários a alunos e pais. Também foram abordadas a avaliação das práticas pedagógicas e dos recursos disponíveis na escola, além da análise do contexto socioeconômico dos alunos. A metodologia adotada visou proporcionar uma compreensão abrangente dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico, permitindo a formulação de recomendações fundamentadas para a melhoria dos resultados educacionais.

Ao final deste trabalho, vamos compartilhar as diversas visões dos membros da comunidade escolar – principalmente alunos e professores – destacando as perspectivas, que muitas vezes são contraditórias, que cada um tem sobre os processos de avaliação. Percebe-se, em alguns casos, uma tendência de culpar uns aos outros, o que pode refletir uma dificuldade em compreender que os desafios que enfrentamos não se limitam apenas às relações diretas entre esses grupos, mas também estão ligados a falhas estruturais nas políticas educacionais que impactam o desempenho escolar.

Por fim, no quarto capítulo, é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE) resultante deste estudo. O principal objetivo do PAE é apoiar a equipe pedagógica da escola, oferecendo abordagens que aprimorem a compreensão do processo das avaliações externas e seus benefícios na melhoria da qualidade da educação oferecida pela EEJMF. Este plano será construído com base em pesquisa de campo e evidências coletadas.

2 O BAIXO DESEMPENHO NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA

O capítulo 2 tem como objetivo identificar e descrever os principais problemas que estão contribuindo para o desempenho dos estudantes da EEJMF nos testes do SIMAVE/PROEB. Para isso, o capítulo está organizado em cinco seções, conforme detalhado a seguir. Na seção 2.1, abordamos o histórico das avaliações em larga escala no Brasil. Na seção 2.2, apresentamos o contexto das avaliações externas no estado de Minas Gerais e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE). Na subseção 2.2.1, discutimos as escalas de proficiências do SIMAVE/PROEB, e na subseção 2.2.2, apresentamos o Programa Jovem de Futuro como uma política de apropriação de resultados do SIMAVE/PROEB em Minas Gerais. Na seção 2.3, contextualizamos o SIMAVE/PROEB na SRE Unai, abordando seu contexto histórico, as orientações pertinentes aos processos de aplicação e a apropriação dos resultados. Também analisamos os resultados dos alunos do 3º ano do EM de todos os municípios sob a jurisdição da SRE.

A análise dos resultados dos alunos do 3º ano do EM em todos os municípios sob a jurisdição da SRE tem o objetivo de contextualizar o desempenho da EEJMF em um panorama mais amplo, identificar tendências regionais e comparar estratégias e práticas entre diferentes escolas. Essa análise permite avaliar a eficácia das políticas educacionais implementadas pela SRE e promover a melhoria contínua, aprendendo com práticas bem-sucedidas e adaptando estratégias para enfrentar desafios comuns. Em resumo, é uma abordagem essencial para entender o desempenho da EEJMF em relação ao contexto regional e aprimorar as práticas educacionais com base em evidências. Na seção 2.4, exploramos o histórico e os dados da EEJMF. Finalmente, na seção 2.5, tratamos do histórico da EEJMF, explicitando a relação do contexto escolar com as avaliações externas e o processo de apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB.

2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: CONDICIONANTES HISTÓRICOS

As iniciativas significativas em avaliação educacional no Brasil ganharam importância no final do século XX. Impulsionado por agências financiadoras internacionais, o Ministério da Educação (MEC) começou a desenvolver estudos voltados para a avaliação educacional. Esse esforço levou à formação dos princípios fundadores do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (SAEB).

Esse avanço coincidiu com o período de redemocratização do Brasil, marcando uma fase de intensa busca pela universalização e aprimoramento da qualidade educacional. A introdução de instrumentos de avaliação em larga escala emergiu como uma resposta direta a essas necessidades, destacando a importância dessas avaliações no panorama socioeducacional do país.

Os condicionantes históricos da avaliação em larga escala são essenciais para compreender como esse processo se desenvolveu ao longo do tempo. Desde os anos 1960, o Brasil testemunhou um aumento no uso de avaliações educacionais. No entanto, conforme apontado por Werle (2011), foi em 1988 que as primeiras experiências de avaliação em larga escala na educação básica foram introduzidas, e essas iniciativas, após importantes reformulações, permanecem em vigor até hoje.

A partir da década de 1990, especialmente no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, que reduziu o papel seu como executor direto das políticas públicas, passando a desempenhar predominantemente um papel regulador, o debate sobre a avaliação em larga escala ganhou maior relevância e espaço. De acordo com os argumentos de Assunção e Carneiro (2012), é evidente que as avaliações em larga escala foram concebidas de maneira centralizada e padronizada, resultando em uma desconexão com a realidade das escolas para as quais deveriam ser relevantes.

Uma das ações relevantes nesse contexto está documentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/SAEB) de 2011. Esse documento destaca que em 1995 houve a introdução de uma nova metodologia estatística chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI), que teve várias contribuições, incluindo a possibilidade de tornar comparáveis os resultados obtidos nos diferentes ciclos de avaliação.

A partir de 1995, e nos anos subsequentes, foram avaliadas amostras representativas dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, bem como na 3ª série do EM. No entanto, como os resultados se referiam apenas a uma amostra dos alunos, eles não eram divulgados por rede de ensino, o que impossibilitava a análise dos resultados por escolas ou municípios.

Com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394, a responsabilidade pela avaliação em larga escala passou a ser atribuída à União, com o objetivo principal de promover a melhoria da qualidade da educação no país. Essa reestruturação do sistema de avaliação reverberou na centralização das decisões no âmbito da União e, conseqüentemente, na diminuição da tomada de decisão por parte dos estados. Isso

levou alguns estados, como São Paulo e Pernambuco, a criar seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implementado em 1996, e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), realizado pela primeira vez em 2000, conforme mencionado por Bonamino e Sousa (2012).

As Matrizes de Referência passaram por uma atualização, em 2001, devido à disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC, visando alinhar a avaliação em larga escala com as diretrizes e orientações curriculares estabelecidas pelos PCN, garantindo uma avaliação mais alinhada com as políticas educacionais vigentes.

Observa-se, então, ao longo da década de 1990, a construção de um novo perfil para o sistema de avaliação. Destaca-se também a contribuição de fatores como o financiamento, impulsionado por empréstimos obtidos junto ao Banco Mundial, e a terceirização das operações técnicas nesse contexto de reorganização das avaliações em larga escala, resultando na denominação de SAEB. Como observado por Werle (2011, p. 775), a partir desse ponto, as funções do MEC foram reduzidas à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, enquanto os professores universitários assumiram uma posição mais subordinada, e as administrações locais passaram a desempenhar um papel limitado, principalmente no apoio logístico durante a aplicação das provas.

Em virtude das exigências legais, os processos de avaliação em larga escala ganharam ainda mais relevância no Brasil e foram impulsionados por diversas iniciativas a partir da década de 2000. Foi a partir deste período que o Brasil começou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa passou a ser realizado a cada três anos a partir dessa data.

A Prova Brasil, criada em 2005, configura-se como uma resposta às limitações do SAEB, que tinha apenas uma função diagnóstica e de monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. Com a Prova Brasil, o país passou a contar com uma ferramenta que não só diagnosticava, mas também introduzia o conceito de responsabilização no sistema educacional.

No contexto da evolução das avaliações educacionais no Brasil, um marco importante foi alcançado em 2005, refletindo um esforço contínuo para aprimorar as ferramentas de medição e análise do desempenho escolar. Nesse ano, o SAEB, conforme documentado no Projeto Básico do SAEB/INEP de 2017, passou por uma transformação significativa. Originalmente uma única avaliação abrangente, o SAEB foi desdobrado em duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como

Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK).

Essa inovação representou um passo crucial para a ampliação das avaliações externas, possibilitando que os resultados fossem divulgados de maneira mais detalhada por municípios e escolas (Brasil, 2007). Tal desdobramento não apenas permitiu uma análise mais refinada dos dados educacionais, mas também marcou o início de uma nova era na avaliação da qualidade educacional no país. Com a Prova Brasil focando em avaliar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas (MEC, 2010), e a ANEB expandindo a avaliação para uma amostra nacional representativa de estudantes (INEP, 2010), o sistema educacional brasileiro ganhou instrumentos poderosos para diagnóstico e planejamento educacional.

A implementação das avaliações externas nas políticas educacionais tem enfrentado questionamentos críticos, especialmente no âmbito das instituições de ensino público. Muitos educadores expressam preocupações acerca da eficácia e do propósito real dessas avaliações, apontando para a necessidade de uma reflexão cuidadosa sobre suas limitações (Fernandes, 2021). Essas críticas servem como um alerta sobre as fragilidades intrínsecas às avaliações externas, sugerindo que, embora úteis, esses instrumentos devem ser empregados com discernimento. É crucial considerar as implicações dessas avaliações não apenas em termos de medição de desempenho, mas também no que diz respeito ao impacto no processo educativo como um todo (MEC, 2020). Assim, essas vozes críticas destacam a importância de se adotar uma abordagem equilibrada, que reconheça tanto os benefícios quanto as limitações dessas ferramentas de avaliação, garantindo que elas sejam utilizadas de maneira a apoiar efetivamente o desenvolvimento educacional e não como um fim em si mesmas (UNESCO, 2015).

Segundo Fernandes (2021), as avaliações externas cumprem várias funções essenciais: a monitoração, o controle e a motivação. Cada uma dessas funções desempenha um papel crucial no contexto educacional, influenciando tanto a gestão escolar quanto o processo de aprendizagem.

A primeira função mencionada por Fernandes é a monitoração, intimamente ligada à prestação de contas, utilizando os resultados dos exames para responsabilizar professores e escolas pelo desempenho dos alunos. Essa prática, embora vise melhorar a qualidade educacional, frequentemente resulta na criação de rankings de escolas (Fernandes, 2021). Tais rankings são baseados nos resultados obtidos nos exames, podendo influenciar a percepção pública sobre a qualidade das instituições educacionais. Porém, essa abordagem traz consigo a preocupação de que a competição por posições nos rankings possa desviar o foco do ensino para a simples preparação para os testes, em vez de uma educação holística e significativa

(Luckesi, 2020).

A prática de classificar as escolas por meio de rankings tem gerado desconforto e levado as instituições a adotar estratégias que podem ser prejudiciais ao processo educacional, como focar apenas em alcançar boas pontuações em testes em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos (Fernandes, 2021). Isso ressalta a complexidade das avaliações externas e os desafios associados à sua implementação e interpretação no sistema educacional.

A segunda função dos exames está relacionada ao controle exercido pelo Estado, que se manifesta por meio da padronização dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, determinando um currículo com base em competências (Fernandes, 2021). Essa questão requer atenção especial nas escolas, para que os descritores e as escalas de competências não se tornem o único currículo adotado pela instituição. Nesse sentido, os professores e toda a equipe escolar não podem ignorar essa análise, bem como os resultados das avaliações externas, independentemente de sua natureza. Esses resultados podem servir como pontos de partida para discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas com base em suas conclusões (MEC, 2020).

A terceira função dos exames em larga escala destacada por Fernandes (2021) está relacionada à "motivação", embora ele observe que, em muitos casos, essa motivação não tenha um impacto significativo na vida escolar dos alunos. Pelo contrário, em situações em que os exames são percebidos como difíceis, eles podem ser desmotivadores, especialmente para os estudantes que consideram os exames desafiadores. Essa questão se estende à abordagem de alguns professores que organizam avaliações internas, conhecidas como "simulados", com o mesmo foco dos exames externos, com o objetivo de preparar os alunos para essas avaliações externas. Essa abordagem pode acabar perpetuando um modelo de ensino centrado na reprodução de conteúdo em detrimento de uma educação voltada para a transformação social e o desenvolvimento integral dos alunos (Luckesi, 2020).

Essa ênfase nas avaliações em larga escala pode levar a uma preocupação excessiva nas instituições de ensino. Conforme Luckesi (2020), a pedagogia do exame centraliza a atenção nos exames, não contribuindo efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, pode ter efeitos psicológicos, promovendo a formação de personalidades submissas (Luckesi, 2020).

Diante desse cenário, é fundamental questionar as influências que as avaliações externas trouxeram para a educação brasileira. É importante refletir sobre como essas avaliações têm moldado o sistema educacional, o currículo escolar e a experiência de aprendizagem dos alunos, bem como as implicações para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e inclusiva

(Fernandes, 2021).

É relevante ressaltar que no processo de avaliação do rendimento escolar, a UNESCO exerce uma influência significativa, com suas concepções predominando nos documentos orientadores das políticas educacionais. Essas concepções se baseiam, em grande parte, na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 2015). Os documentos que fundamentam essa declaração refletem os princípios e ideais da UNESCO, enfatizando a importância das escolas focarem na aprendizagem dos alunos, destacando a necessidade de gerenciamento eficiente, a promoção de inovações educacionais e a mensuração dos resultados alcançados.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o IDEB, conforme estabelecido em seu artigo 3º, sublinha a importância desse índice como um instrumento central para a avaliação da qualidade educacional no Brasil. O IDEB sintetiza dois componentes críticos: o rendimento escolar, refletido nas taxas de aprovação e reprovação, e o desempenho acadêmico dos alunos, medido pelos resultados do censo escolar e pelo SAEB, incluindo tanto ANEB quanto a ANRESC (Prova Brasil) (MEC, 2010). Essa metodologia permite uma visão compreensiva do progresso na educação básica, guiando políticas públicas voltadas para o aprimoramento contínuo do ensino no país.

Nesse contexto, o IDEB foi criado com o objetivo de verificar o cumprimento das metas estabelecidas no termo de adesão ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (Brasil, 2007). No entanto, é importante destacar que, conforme observado por Fernandes (2021), ainda não existe comprovação de que as avaliações externas, como o IDEB, efetivamente promovam a qualidade da educação. Apesar de não haver evidências de que o aumento na quantidade de exames ou de outros tipos de avaliações desse tipo melhore o aprendizado dos alunos, muitos governos continuam a adotar essa abordagem.

Figura 1 - Estrutura das avaliações em larga escala



Fonte: MEC/INEP (2017)

O SAEB, estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constitui uma das principais ferramentas de avaliação externa do

Brasil. Segundo o INEP, o SAEB oferece recursos valiosos não somente para a análise da qualidade educacional, mas também auxiliando desenvolvimento, implementação e refinamento de políticas educacionais. O principal objetivo desses instrumentos de avaliação é gerar dados, análises e informações precisas que contribuam para uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

No Brasil, a universalização das avaliações externas com as características mencionadas teve um impacto significativo na prática pedagógica dos profissionais da educação, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa influência é tão relevante que a LDB, em seu artigo 32, estabelece que o ensino fundamental deve ter como objetivo principal "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo", entre outros aspectos (Brasil, 1996).

Essa abordagem, como destacado por Gatti (2013, p. 72), é paradoxal, pois concentra a ideia de aprendizado principalmente na leitura, escrita e cálculo, relegando outras disciplinas a um segundo plano. Isso implica que o legislador brasileiro considera a capacidade de aprender os conhecimentos das demais áreas do currículo escolar como dependentes do domínio da linguagem e do cálculo. Essa abordagem atribui uma grande responsabilidade a um grupo específico de profissionais, colocando ênfase desproporcional em certas disciplinas em detrimento de outras.

A pressão para alcançar desempenhos satisfatórios em termos numéricos, a sobrecarga de tarefas que vão além daquelas incluídas no currículo prescrito e o desejo de melhorar o próprio trabalho têm colocado um peso adicional sobre os professores. A pressão para atender às demandas das avaliações externas tem consumido a energia pedagógica dentro das instituições, fazendo com que os professores dediquem mais tempo à avaliação e verificação do desempenho do que ao próprio ato de ensinar. Isso pode resultar em uma sobrecarga de trabalho, desafios na qualidade do ensino e na falta de flexibilidade para abordar as necessidades individuais dos alunos.

Toda essa demanda tem dificultado a capacidade das instituições de ensino de planejar e implementar ações que estejam alinhadas com as necessidades do cotidiano da comunidade em que estão inseridas, ou seja, com o conhecimento do contexto real. Infelizmente, as propostas de trabalho que emergem do cotidiano muitas vezes não encontram espaço no planejamento dos professores.

De acordo com Fernandes (2008, p. 164), a avaliação externa não deve ser encarada simplesmente como uma solução política ou, como o autor enfatiza, uma "falsa solução política" para os problemas relacionados ao processo de aprendizagem. Em vez disso, deve

ser vista como um processo que tem o potencial de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Um dos principais desafios é conciliar as demandas políticas externas com a necessidade de abordar conhecimentos importantes que podem não estar sendo desenvolvidos com a devida qualidade.

É fundamental que o IDEB não se deva visto com o papel de orientador dos currículos escolares. Assim como que os docentes busquem maneiras de superar a abordagem puramente orientada para os "dados", assumindo a função de professores que possuem conhecimentos e habilidades para gerenciar o ensino voltado para a transformação social, em vez de simplesmente reproduzir o status quo da sociedade. Esse é um tema que continuará gerando debates e discussões importantes na área educacional. Em consonância, Prestes e Farias (2014, p. 578) afirmam que "os processos de avaliação e seus resultados não são totalmente uniformes nem estáticos, mas incorporam oposições e conflitos, envolvem comunicação, negociação e retórica."

Diante dessa realidade dinâmica, é notória a perspectiva de Gatti (2012) de que os pesquisadores em educação devem dedicar mais atenção ao estudo e à discussão das avaliações em larga escala. Isso se aplica tanto aos aspectos relacionados às políticas e ações educacionais quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos implementados, tudo sob a luz de uma abordagem pedagógica.

2.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais, o desenvolvimento de um programa de avaliação das escolas públicas teve início em 1992. Inicialmente, esse programa, denominado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), realizava avaliações de forma abrangente e censitária a cada dois anos, coletando informações relevantes por meio de questionários. Em 1998, com a implementação das progressões continuadas nas escolas, as avaliações passaram a ocorrer anualmente. (Ferreira, 2019)

O SIMAVE foi criado com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes das escolas públicas de Minas Gerais. Segundo Santos et al. (2013), o propósito do SIMAVE é fornecer informações essenciais para a formulação de planejamento e políticas públicas educacionais direcionadas aos estudantes do estado. O SIMAVE coleta dados por meio de provas padronizadas aplicadas aos alunos e questionários preenchidos por professores, diretores e estudantes, abrangendo aspectos como desempenho acadêmico, condições socioeconômicas e infraestrutura escolar.

Os resultados obtidos pelo SIMAVE são fundamentais para a gestão educacional em Minas Gerais, permitindo identificar áreas que necessitam de intervenção e desenvolvimento. Os dados são utilizados para orientar a elaboração de programas de formação continuada para professores, melhorar a infraestrutura das escolas e desenvolver materiais didáticos mais eficazes. Além disso, os resultados das avaliações são divulgados publicamente, promovendo transparência e permitindo que a sociedade acompanhe a evolução do sistema educacional no estado (SANTOS et al., 2013).

Através das avaliações do SIMAVE, é possível monitorar o progresso dos estudantes ao longo dos anos e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Este diagnóstico contínuo do sistema educacional influencia diretamente o planejamento, monitoramento e a revisão das políticas públicas de educação, assegurando que as ações tomadas estejam alinhadas às necessidades reais das escolas e dos alunos de Minas Gerais (SANTOS et al., 2013).

Na sua missão de promover a eficiência e elevar a qualidade das diversas facetas do sistema público de educação em Minas Gerais, o SIMAVE desenvolveu uma série de programas integrados. Entre eles, destacam-se o PROEB, que avalia o desempenho escolar em disciplinas chave como Língua Portuguesa e Matemática; o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), focado na medição das competências de leitura e escrita dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental; e iniciativas voltadas para a formação continuada de professores, com o objetivo de capacitar o corpo docente para enfrentar os desafios identificados pelas avaliações. Esses programas, entre outros, constituem a base da estratégia do SIMAVE para aprimorar continuamente a qualidade educacional no estado, respondendo de maneira direta às necessidades identificadas através do sistema de avaliação.

Os resultados obtidos por meio desses programas podem servir como base para o planejamento e a implementação de ações em diversos níveis e momentos: na sala de aula, na escola e no sistema educacional em geral. Esses resultados também são relevantes para orientar a prática docente, a gestão escolar e as políticas públicas relacionadas à educação. Além disso, o SIMAVE avalia o nível de aprendizagem, abrangendo desde a alfabetização até conteúdos básicos do ensino fundamental e médio.

O Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) é aplicado anualmente com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino em Minas Gerais, usando o desempenho dos estudantes nas séries finais dos blocos de ensino como indicador (Minas Gerais, 2024). O Programa de Avaliação da Alfabetização e do Ensino (PAAE), por sua vez, é uma ferramenta disponível para os professores que permite diagnosticar de forma progressiva a aprendizagem e o ensino escolar. O PAAE, uma iniciativa que fornece aos educadores instrumentos de

avaliação contínua, ajudando a identificar as dificuldades dos alunos ao longo do ano letivo e permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes. Este programa é essencial para monitorar o progresso dos estudantes e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário (Minas Gerais, 2024).

Por fim, o PROALFA tem como foco a identificação dos níveis de alfabetização nas unidades de ensino em Minas Gerais, apontando as intervenções necessárias para resolver os problemas identificados nesse contexto educacional (Minas Gerais, 2024).

O Proalfa avalia habilidades básicas de leitura, escrita e matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, fornecendo dados essenciais para a elaboração de políticas públicas que visem melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas estaduais.

Quadro 1 - Resumo dos Programas de Avaliação Educacional em Minas Gerais

| Programa | Objetivo | Público-Alvo | Foco de Avaliação |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| PROEB | Avaliar a qualidade do ensino em Minas Gerais | Estudantes das séries finais dos blocos de ensino | Desempenho dos estudantes em disciplinas-chave |
| PAAE | Diagnosticar de forma progressiva a aprendizagem e o ensino escolar | Professores | Progressão da aprendizagem e métodos de ensino |
| PROALFA | Identificar os níveis de alfabetização nas unidades de ensino e apontar intervenções necessárias | Unidades de ensino | Níveis de alfabetização e necessidades de intervenção |

Fonte: MEC/INEP (2017)

O PROEB foi desenvolvido com o propósito de diagnosticar o desempenho dos estudantes na rede pública de ensino em Minas Gerais, identificando as fragilidades no desenvolvimento de competências e fornecendo subsídios para a implementação de ações que visem à melhoria da qualidade educacional (Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação, 2008).

Segundo o Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação (2008), o PROEB avaliou o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática a partir do ano 2000. Essas avaliações nessas duas áreas do conhecimento ocorreram simultaneamente a partir de 2006 até a última aplicação, que aconteceu em 2017. Em 2001, o PROEB avaliou as habilidades consolidadas nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, direcionadas aos estudantes das escolas estaduais e municipais matriculados nos anos finais de cada ciclo, ou seja, no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do EM. No ano de 2002, o PROEB focou exclusivamente na Língua Portuguesa, enquanto em 2003, concentrou-se apenas na disciplina de Matemática para os anos finais das etapas de escolarização.

Os testes aplicados aos estudantes resultam em medidas de desempenho nas habilidades avaliadas, que são denominadas "proficiências". Essas proficiências permitem a análise da diferença no nível de aprendizagem entre os estudantes em relação às habilidades avaliadas. A classificação dos estudantes em diferentes níveis de desempenho é atribuída com base nos intervalos numéricos na escala de proficiência. É importante notar que esses níveis foram modificados e desmembrados em 2015, e detalhes sobre essa classificação serão apresentados posteriormente.

Com o objetivo de fornecer às escolas ferramentas de apoio à avaliação contínua, o SIMAVE incorporou, em 2005, oPAAE. Esse programa consiste em um sistema informatizado promovido pela SEE/MG, que oferece acesso online para a criação de provas, emissão de relatórios e gráficos de resultados, e está disponível para uso pelos professores (SEE/MG, 2014).

Os itens do PAAE foram desenvolvidos por especialistas, seguindo os padrões definidos pela Secretaria Estadual de Educação, de forma a abranger todos os tópicos indicados nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (SEE/MG, 2012). O CBC, estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 666/2005, define os conteúdos curriculares a serem ensinados nas escolas estaduais de Minas Gerais. Deste modo, este programa foi desenvolvido para disponibilizar aos professores um banco de itens contendo questões de múltipla escolha de todos os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do EM, com exceção de Educação Física, Filosofia e Sociologia.

O PAAE é projetado para apoiar os educadores de forma prática e eficiente (SEE/MG, 2014). Após a realização de avaliações pelos estudantes, os professores inserem as respostas dessas avaliações no portal do programa, parte integrante do SIMAVE Banco de Itens. Esta inserção permite que o sistema processe os dados e gere uma ampla gama de recursos analíticos.

Imediatamente após o processamento, o portal disponibiliza aos professores milhares de itens de teste, além de relatórios detalhados e gráficos interativos. Estes recursos são personalizados com base no desempenho e nas respostas dos alunos, proporcionando aos educadores uma ferramenta poderosa para diagnosticar o nível de aprendizado e compreender as áreas específicas que necessitam de maior atenção ou reforço (SEE/MG, 2014).

Por meio deste sistema, os professores podem acessar informações precisas sobre o progresso individual e coletivo de seus alunos, identificar padrões de resposta, pontos fortes e deficiências em áreas de conhecimento específicas. Essa abordagem facilita a tomada de decisões pedagógicas mais informadas, possibilitando a implementação de estratégias de ensino

mais direcionadas e eficazes para melhorar a qualidade da educação. Assim, o PAAE desempenha um papel fundamental na elevação dos padrões de aprendizagem, oferecendo aos educadores uma base sólida de dados para guiar a prática pedagógica.

O Programa de Alfabetização (PROALFA) também faz parte do Sistema de Avaliação de Minas Gerais, criado em 2005, como já mencionado. Desde então, passou por várias expansões, conforme apresentado no quadro 2, detalhando sua trajetória de aplicação a partir de 2005 até 2014.

Quadro 2 - Trajetória de aplicação do PROALFA (2005/2014)

| Ano | Desenho de aplicação |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2005 | Avaliação amostral – 2º ano (apenas rede estadual) |
| 2006 | Avaliação amostral – 2º ano Avaliação censitária – 3º ano |
| 2007 – 2014 | Avaliação amostral – 2º ano Avaliação censitária – 3º ano Avaliação amostral – 4º ano Avaliação censitária baixo desempenho |

Fonte: SIMAVE (2014)

No ano de sua introdução, o PROALFA foi aplicado de forma amostral, limitando-se inicialmente às escolas da Rede Estadual de Educação e dirigindo-se aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2006, o programa expandiu sua abrangência para incluir também os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Esta expansão marcou a transição para uma aplicação censitária do exame para essa série, refletindo o reconhecimento da importância desse estágio educacional como o ponto de conclusão do ciclo de alfabetização. Isso significa que a avaliação foi realizada com todos os estudantes do 3º ano, sem exceção, diferentemente de uma abordagem amostral, que seleciona apenas um subconjunto representativo de estudantes para participar. Essa abordagem censitária permitiu uma análise mais abrangente e precisa do nível de alfabetização alcançado ao fim do ciclo de alfabetização. A partir de 2007, a aplicação do PROALFA voltou a adotar uma metodologia amostral para os estudantes do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, enquanto o 3º ano manteve sua avaliação censitária, garantindo uma avaliação completa da alfabetização ao final do ciclo (SEE/MG, 2014).

A expansão do PROALFA teve como justificativa a intenção de abranger o diagnóstico dos processos de alfabetização e letramento nas escolas públicas de Minas Gerais, especialmente após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (SEE/MG, 2014). O objetivo principal desse programa é identificar as lacunas de desempenho de cada estudante

nessa etapa de escolarização, o que, por sua vez, permite o desenvolvimento e o aprimoramento de políticas públicas relacionadas à alfabetização.

A avaliação do PROALFA fornece resultados de desempenho individual dos estudantes, o que, segundo Souza (2017, p. 31), possibilita à escola intervir de forma mais eficaz na aprendizagem de cada aluno. Essa afirmação ressalta a importância de que os resultados sejam apropriados pelos atores diretamente envolvidos no processo de intervenção, de forma oportuna, sob a orientação dos gestores e da equipe pedagógica. Essa política de transparência perante a população, por meio da divulgação dos resultados e da coleta de informações, também tem o objetivo de subsidiar a criação de novas políticas públicas. Isso envolve a definição de metas e a alocação dos recursos necessários para melhorar a qualidade da educação, responsabilidade dos gestores do sistema educacional (Souza, 2017).

De acordo com Souza (2017), o PROEB, que é a primeira modalidade do SIMAVE, era aplicado anualmente nas mesmas séries até o ano de 2014. A partir de 2015, com as reformulações ocorridas na avaliação, passou a ser aplicado em anos ímpares para as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do EM, e em anos pares para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como o 3º ano do EM. Essa reformulação foi realizada com o objetivo de avaliar as etapas de escolaridade antes do término do Ensino Fundamental ou do EM, proporcionando aos gestores mais tempo para realizar intervenções. Isso possibilita que os gestores intervenham nas séries em andamento antes que os estudantes cheguem ao 9º ano do Ensino Fundamental ou ao 3º ano do EM, sem terem consolidado as habilidades mínimas necessárias para essas etapas.

A mudança na seleção das turmas-alvo para a aplicação da avaliação foi motivada pela percepção de que os resultados não estavam sendo suficientemente úteis para que a equipe pedagógica pudesse intervir de maneira eficaz nas dificuldades dos estudantes. A modificação visava avaliar e identificar as falhas no desempenho dos alunos a fim de planejar intervenções antes que eles concluíssem o nível de ensino avaliado.

Em 2015, houve uma alteração na nomenclatura do SIMAVE, incluindo a palavra "equidade", passando a ser chamado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica. Além disso, as séries avaliadas também foram modificadas (Souza, 2017).

Conforme informações disponíveis no site do SIMAVE, os testes do PROALFA e do PROEB são compostos por itens de resposta selecionada no formato de múltipla escolha. Os estudantes são apresentados a uma pergunta ou situação-problema, e devem escolher a resposta correta entre quatro ou cinco alternativas fornecidas. É importante que o processo de escolha da resposta seja livre de influências externas às condições pessoais de aprendizado do aluno,

garantindo, assim, a independência do teste.

A padronização na aplicação das avaliações é fundamental para gerar informações confiáveis e comparativas, de acordo com a TRI. Isso requer o respeito pelo tempo designado para a realização das avaliações e a garantia da fidedignidade na produção dos resultados.

Os itens do SIMAVE são elaborados de acordo com a Matriz de Referência do PROALFA e do PROEB. Geralmente, são criados em quantidade superior à necessária para compor os testes. Antes de serem oficialmente aplicados, esses itens passam por um processo de testagem em grupos de estudantes com um perfil semelhante ao dos participantes da avaliação. Essa etapa visa a triagem e análise do desempenho das questões, selecionando aquelas que apresentam melhor qualidade técnica e pedagógica (Minas Gerais, 2015).

Com a avaliação do PROALFA, do PROEB e o auxílio do PAAE, o SIMAVE fornece informações que podem ajudar os gestores na identificação de fraquezas e necessidades das escolas. A SEE/MG utiliza esses dados para desenvolver políticas e ações direcionadas aos resultados de aprendizado, à capacitação dos professores, à valorização das escolas públicas e à promoção da qualidade da educação no estado de Minas Gerais.

A avaliação do PROEB não se limita apenas ao conteúdo das disciplinas avaliadas, mas também se concentra na capacidade dos estudantes de resolver problemas usando os conhecimentos que adquiriram em sala de aula. Para tanto, atribui competências e habilidades ao conjunto de recursos e conhecimentos que os estudantes podem mobilizar para realizar ações relacionadas ao seu cotidiano (Boletim Pedagógico, 2006).

Para isso, o SIMAVE/PROEB seleciona saberes que capacitam os estudantes a participar efetivamente na sociedade e que podem ser avaliados por meio de testes padronizados de desempenho. Esses saberes são organizados em matrizes de referência, que são derivadas dos CBC — o currículo para as escolas de Minas Gerais, conforme descrito na seção anterior. As matrizes do PROEB são elementos de transparência e legitimidade no processo de avaliação, sendo necessário que os professores as conheçam e as utilizem para orientar seu trabalho com foco nas competências avaliadas. Nesse sentido os professores não devem se restringir apenas ao desenvolvimento das competências da Matriz de Referência, mas também devem abordar outros conteúdos importantes que fazem parte do currículo de Minas Gerais, bem como temas transversais que atendam às especificidades locais e regionais. Em resumo, as matrizes de referência não constituem propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas, mas sim servem como referências para a avaliação realizada pelo SIMAVE.

Os itens ou questões da avaliação em destaque seguem um formato de múltipla escolha, com 4 alternativas para o Ensino Fundamental e 5 alternativas para o EM. Esses itens são

submetidos a um pré-teste por um grupo de estudantes de outro estado, que possuem um perfil semelhante aos estudantes que serão avaliados. É importante destacar que nem todos os itens pré-testados são utilizados na avaliação final, sendo eliminados aqueles que não apresentam um bom desempenho estatístico e qualidade pedagógica (Minas Gerais, 2015). Cada item é composto por três partes: o texto, imagem ou outro suporte que serve como base para a resolução do item; o enunciado, que fornece um estímulo cognitivo para a resolução do problema; e o comando, que é o texto que delimita com clareza a tarefa a ser realizada.

A primeira parte, o texto, imagem ou outro suporte, é essencial para contextualizar o item e fornecer as informações necessárias para que o aluno compreenda o que é esperado. Esta base pode variar de acordo com a natureza do item e a habilidade que está sendo avaliada.

A segunda parte, o enunciado, tem como função apresentar o problema ou a situação que o aluno precisa resolver, servindo como um estímulo cognitivo. O enunciado deve ser claro e preciso, de modo a orientar o aluno sobre o que ele precisa pensar ou fazer para resolver o item.

Por fim, o comando delimita claramente a tarefa a ser realizada pelo aluno. Esta parte do item é crucial, pois define exatamente o que o aluno deve fazer para demonstrar sua compreensão e habilidade. O comando deve ser específico e direto, evitando ambiguidades que possam confundir o aluno.

Essa estrutura de itens é cuidadosamente elaborada para assegurar que a avaliação seja justa, válida e confiável, garantindo que apenas os itens que realmente medem as habilidades pretendidas sejam incluídos na avaliação final (Minas Gerais, 2015).

Os itens contêm alternativas incorretas, porém plausíveis o suficiente para serem consideradas como possíveis respostas corretas. O processo de elaboração dos itens que farão parte das avaliações do SIMAVE/PROEB segue um conjunto de etapas.

Todo o processo descrito começa com oficinas de elaboração de itens conduzidas pelos professores da rede estadual. Em seguida, os itens passam por validação, revisão pedagógica e normativa. A testagem e seleção dos itens são realizadas com cuidado para garantir a confiabilidade das questões e a legitimidade das informações.

Para compor a avaliação do 3º ano do EM, são selecionados 130 itens de Língua Portuguesa e 130 itens de Matemática específicos para esse nível de ensino, além de 39 itens de cada disciplina que são comuns à aplicação do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do EM. Esses itens são distribuídos em 26 modelos de cadernos diferentes, organizados em 13 blocos de 13 itens para cada disciplina, totalizando 169 itens. Cada bloco se repete seis vezes

ao longo dos cadernos.

Além dos testes de desempenho, também são aplicados questionários contextuais que têm o objetivo de obter informações sobre o nível socioeconômico e o percurso escolar dos estudantes, identificar o perfil dos docentes, avaliar a infraestrutura da escola e caracterizar a gestão escolar (Minas Gerais, 2015).

Segundo informações disponíveis na revista eletrônica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição que atua em parceria com o estado de Minas Gerais na elaboração e execução de avaliações em larga escala, as matrizes de referência são meticulosamente organizadas por disciplina. Para Língua Portuguesa, essas são subdivididas em tópicos, enquanto para Matemática, a organização se dá em temas, ambos englobando os descritores específicos. Estes descritores têm o propósito de delinear as habilidades e competências que serão examinadas nas questões das avaliações, fornecendo um framework claro para a elaboração dos testes (Tosta et al., 2018).

As matrizes também especificam as séries em que as habilidades devem ser desenvolvidas, com o objetivo de guiar o trabalho dos professores. Na Figura 3, é apresentada uma amostra da matriz de referência de Matemática para o PROEB de 2015, que distribui as habilidades em quatro campos do conhecimento matemático: Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações/Álgebra e Funções, e Tratamento de Informação.

Essas matrizes de referência representam o conteúdo mínimo que se espera que os estudantes consolidem nas áreas e níveis de ensino avaliados, considerando a complexidade das respectivas disciplinas. É importante destacar que os descritores D2, D28 e D29 avaliam habilidades em todas as etapas da avaliação, com níveis de complexidade progressiva.

No entanto, é fundamental ressaltar que as matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática não correspondem ao currículo escolar completo, mas sim a recortes desse currículo específicos para o estado de Minas Gerais. Conforme mencionado por Santos (2007), os CBC, que constituem a proposta curricular, não abrangem todos os conteúdos que os professores devem abordar em sala de aula, mas estabelecem o mínimo a ser ensinado e aprendido pelos estudantes. Portanto, os professores têm a liberdade de incluir outros conteúdos relevantes em sua prática pedagógica, além daqueles especificados nas matrizes de referência (Santos, 2011).

As escalas de proficiência, também conhecidas como escalas de desempenho, podem ser comparadas a uma "régua" que representa os resultados obtidos nos testes em larga escala. Essa régua organiza os valores obtidos nos testes, categorizando-os em intervalos ou faixas que indicam o nível de desenvolvimento das habilidades dos estudantes que atingiram

determinado desempenho. Em outras palavras, ao posicionar os itens de teste e os estudantes na mesma escala, podemos obter informações cruciais sobre o desenvolvimento das habilidades avaliadas, as quais são fundamentais para o sucesso dos estudantes em sua trajetória escolar e cidadã.

Vale ressaltar que as Escalas de Proficiência são utilizadas nas avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, como no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para ordenar os resultados de desempenho dos alunos em Matemática. Essas escalas são ferramentas essenciais para interpretar os resultados das avaliações.

Ao analisar os intervalos da Escala de Proficiência, os professores, em colaboração com a equipe pedagógica, conseguem diagnosticar quais conhecimentos os alunos já dominam e quais ainda precisam ser trabalhados em sala de aula, em cada etapa de escolaridade avaliada. Isso permite que os educadores identifiquem com maior precisão as dificuldades dos alunos e ajuda no planejamento e na implementação de ações direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Essa relação métrica possibilita uma análise pedagógica, uma vez que apresenta tanto os itens quanto os estudantes testados na mesma escala de intervalos. Cada intervalo representa um nível específico de aprendizado, e quanto mais alto o nível, maior a probabilidade de o estudante ter adquirido as habilidades avaliadas. De acordo com o site do SIMAVE, a escala de proficiência é uma ferramenta numerada de 0 a 500 (no caso do PROEB) ou de 0 a 1000 (no caso do PROALFA) que traduz os resultados quantitativos em diagnósticos qualitativos do desempenho dos estudantes. Esse instrumento de resultados permite ao professor identificar claramente as habilidades que ainda não foram consolidadas pela turma na disciplina avaliada, proporcionando informações para planejar as intervenções necessárias para atender às necessidades de cada estudante.

Segundo SIMAVE/SAEB (Secretaria Estadual de Educação, 2019) na primeira coluna da Escala, são apresentados os principais domínios do saber em Matemática para toda a Educação Básica. Esses domínios consistem em conjuntos de competências que, por sua vez, englobam as habilidades contidas na Matriz de Referência. As colunas seguintes trazem, de maneira respectiva, as competências contidas na Escala de Proficiência e os descritores da Matriz de Referência associados a elas. As competências estão organizadas em várias linhas da Escala. Para cada competência, existem diferentes níveis de complexidade, que são indicados por uma paleta de cores que varia do amarelo-claro ao vermelho. Desta forma, o amarelo-claro representa o nível inicial de complexidade, seguindo pelo amarelo-escuro, laranja-claro, laranja-escuro e culminando no nível mais elevado, assinalado pela cor vermelha. Na primeira

linha da Escala de Proficiência, podem ser visualizados, em uma sequência numérica, intervalos divididos em faixas de 25 pontos, que variam de 0 a 500. Cada intervalo corresponde a um nível, e um conjunto de níveis compõe um Padrão de Desempenho. Esses Padrões são estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e estão destacados em verde. Eles oferecem, de maneira concisa, uma visão geral das atividades que os estudantes são capazes de realizar, conforme as habilidades que adquiriram. Ao correlacionar os resultados de cada domínio da Escala de Proficiência com os respectivos intervalos de complexidade de cada competência, é possível identificar o nível de desenvolvimento das habilidades avaliado pelo teste e o desempenho esperado dos alunos nas diferentes etapas do ensino em que se encontram.

A análise dos resultados do PROEB por meio da escala de proficiência é uma ferramenta valiosa que permite identificar o estágio de desenvolvimento das habilidades dos estudantes. À medida que os valores na escala aumentam, as cores ganham tons mais intensos, indicando um melhor desempenho. Por exemplo, ao posicionar um valor numérico de 281 na escala, como ilustrado na figura 4, é possível identificar que os estudantes ainda não desenvolveram as competências relacionadas a reconhecer transformações no plano, aplicar relações e propriedades, utilizar procedimentos algébricos e procedimentos de combinatória e probabilidade.

Essa análise e interpretação dos resultados permitem que gestores e professores planejem intervenções específicas para melhorar o desempenho das competências dos estudantes. Nesse contexto, a qualidade do ensino pode ser aprimorada com base nas informações fornecidas pela avaliação do SIMAVE.

Pontes et al. (2017) destacam a alta correlação positiva entre as proficiências dos estudantes em diferentes momentos de avaliação, indicando que os resultados dos estudantes são amplamente explicados por seus desempenhos iniciais. Isso ressalta a importância de intervenções precoces para melhorar o desempenho dos alunos.

A análise dos resultados do SIMAVE permite observar a trajetória do desempenho cognitivo dos estudantes ao longo do tempo, especialmente em relação às mesmas habilidades avaliadas em momentos diferentes. O SIMAVE utiliza diferentes cadernos de avaliação para as mesmas séries, incluindo questões comuns entre eles, além de questões que se repetem de um ciclo para o outro. Essa abordagem é semelhante à metodologia utilizada pelo SAEB, que também se baseia na TRI.

A TRI é uma metodologia que relaciona a habilidade do estudante avaliado com a probabilidade de acertar um item específico. Ela considera o grau de dificuldade do item

(percentual de acertos esperado), o poder de discriminação (capacidade do item de diferenciar estudantes com diferentes níveis de habilidade) e a probabilidade de acerto ao acaso (chance de acertar o item sem conhecer a resposta correta).

Os Modelos de Resposta ao Item (MRI), que fazem parte da TRI, são modelos probabilísticos que calculam a probabilidade de um estudante responder corretamente a um item com base nos parâmetros do estudante e do item. Essa abordagem é valiosa para deduzir o nível de competência em que os estudantes se encontram e fornecer insights sobre seu desenvolvimento ao longo do tempo. É uma ferramenta essencial para a análise e interpretação dos resultados das avaliações em larga escala, como as realizadas pelo SIMAVE.

A análise da escala de proficiência é fundamental para compreender o desempenho dos estudantes, grupos ou escolas. Em geral, quanto mais alto o ponto na escala, melhor o desempenho. Os estudantes que alcançam os níveis mais elevados na escala demonstram ter consolidado as habilidades presentes no intervalo em que se encontram, bem como nas faixas anteriores.

Os padrões de desempenho são agrupamentos de intervalos que caracterizam o perfil dos estudantes de acordo com seus níveis de proficiência. Em 2015, a SEE/MG realizou uma alteração nos padrões de desempenho, passando de três (baixo, intermediário e recomendado) para quatro (baixo, intermediário, recomendado e avançado), como mostrado no quadro 3 a seguir. Essa mudança visa fornecer uma avaliação mais detalhada e precisa do desempenho dos estudantes e permite um acompanhamento mais eficaz de sua evolução nas habilidades avaliadas.

Quadro 3 - Padrões de Desempenho do PROALFA / PROEB de acordo com os níveis da escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática a partir do ano de 2015

| Padrões de Desempenho do PROALFA | | | | |
|----------------------------------|-------------------|---------------|-------------|--------------|
| Etapa de Escolaridade | Língua Portuguesa | | | |
| | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
| 3º ano EF | Até 450 | 450 a 500 | 500 a 600 | Acima de 650 |
| Matemática | | | | |
| Etapa de Escolaridade | Língua Portuguesa | | | |
| | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
| 3º ano EF | Até 500 | 500 a 550 | 550 a 675 | Acima de 675 |
| Padrões de Desempenho do PROEB | | | | |
| Etapa de Escolaridade | Língua Portuguesa | | | |
| | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
| 5º ano EF | Até 150 | 150 a 200 | 200 a 250 | Acima de 250 |
| 7º ano EF | Até 175 | 175 a 225 | 225 a 275 | Acima de 275 |
| 9º ano EF | Até 200 | 200 a 275 | 275 a 325 | Acima de 325 |
| 1º ano EM | Até 250 | 250 a 300 | 300 a 350 | Acima de 350 |
| 3º ano EM | Até 250 | 250 a 300 | 300 a 350 | Acima de 350 |
| Matemática | | | | |
| Etapa de Escolaridade | Língua Portuguesa | | | |
| | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
| 5º ano EF | Até 175 | 175 a 225 | 225 a 275 | Acima de 275 |
| 7º ano EF | Até 200 | 200 a 250 | 250 a 325 | Acima de 325 |
| 9º ano EF | Até 225 | 225 a 300 | 300 a 350 | Acima de 350 |
| 1º ano EM | Até 275 | 275 a 350 | 350 a 375 | Acima de 375 |
| 3º ano EM | Até 275 | 275 a 350 | 350 a 375 | Acima de 375 |

Fonte: SIMAVE (2019)

Os padrões de desempenho são intervalos na escala de proficiência que agrupam os níveis de desempenho dos estudantes, variando de acordo com o nível de ensino e o conteúdo avaliado, conforme ilustrado na tabela anterior. Cada padrão de desempenho possui uma interpretação específica. O nível mais baixo, "Baixo", indica que os estudantes estão significativamente abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, necessitando de atenção especial e intervenções pedagógicas intensivas por parte da instituição escolar.

O nível "Intermediário" demonstra que os estudantes estão em um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas, sendo considerado um nível básico de desempenho. Já o padrão de desempenho "Recomendado" indica que os estudantes atingiram um nível adequado para a

etapa e área do conhecimento avaliadas, demonstrando ter desenvolvido as habilidades essenciais para a respectiva etapa de escolaridade.

Por fim, o nível "Avançado" é o mais elevado, indicando que os estudantes alcançaram um nível de desenvolvimento desejável para a etapa e área do conhecimento avaliadas. Aqueles que se encontram neste padrão de desempenho demonstram um desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Esses padrões de desempenho permitem uma interpretação mais precisa dos resultados da avaliação e auxiliam os educadores a identificar os estudantes que precisam de intervenções adicionais para melhorar seu desempenho acadêmico.

O propósito de uma avaliação diagnóstica é apoiar a administração escolar e a equipe de educadores na formulação de estratégias de ensino, considerando as habilidades que podem ser avaliadas e identificando lacunas no domínio de conceitos fundamentais. As informações obtidas por meio dessas avaliações representam uma parte significativa do processo educacional, especialmente em avaliações em larga escala que envolvem um recorte do currículo.

Ao analisar os dados das avaliações em larga escala e compará-los com os resultados de avaliações internas, levando em consideração o currículo específico da instituição, é possível aprimorar as práticas pedagógicas em aspectos cruciais. Refletir criticamente sobre os resultados e as abordagens pedagógicas utilizadas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino.

Uma avaliação diagnóstica, seja em larga escala ou interna, é um instrumento substancial no processo educacional, fornecendo informações valiosas para orientar ações corretivas e aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Quadro 4 - Benefícios da Avaliação Diagnóstica

| Benefício | Descrição |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificação de Lacunas de Aprendizado | Permite identificar áreas específicas de dificuldade entre os estudantes, direcionando esforços dos professores para intervenções personalizadas. |
| Aprimoramento do Currículo | Facilita a comparação entre os resultados da avaliação e o currículo atual, identificando necessidades de ajustes para abranger tópicos |
| Avaliação da Eficácia do Ensino | Auxilia educadores a medir a efetividade de suas estratégias de ensino, especialmente se muitos estudantes demonstram dificuldades em áreas específicas. |
| Planejamento de Intervenções | Fornecer informações detalhadas sobre a necessidade de intervenções adicionais, possibilitando o planejamento de aulas de apoio ou atividades específicas. |
| Acompanhamento do Progresso | Permite o monitoramento contínuo do progresso dos estudantes através de avaliações periódicas, verificando a eficácia de intervenções. |
| Tomada de Decisões Educacionais Baseadas em Evidências | Oferece dados objetivos que fundamentam decisões educacionais, assegurando que estratégias e políticas sejam baseadas em evidências concretas. |

Fonte: Autor, 2024

Como mencionado anteriormente, os itens do PROEB são elaborados com base nas matrizes de referência, que são derivadas da Matriz Curricular de Minas Gerais - CBC. No entanto, é importante destacar que esse processo ocorreu de forma inversa, uma vez que a avaliação foi implementada em 2000, enquanto o currículo do estado foi estabelecido apenas cinco anos depois¹. Inicialmente, o sistema de avaliação foi desenvolvido e, posteriormente, o currículo do estado foi definido. De acordo com Santos (2017), essa inversão de ordem é motivo de preocupação, pois a avaliação deveria, na verdade, monitorar a implementação do currículo, em vez de apenas responder às pressões impostas por instituições internacionais que financiam a educação.

2.2.1 Políticas de apropriação de resultados do SIMAVE/Proeb

O SIMAVE oferece aos gestores e professores a oportunidade de monitorar a qualidade da educação fornecida, permitindo a implementação de ações de replanejamento com base nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Dito isso, vale destacar os "Itinerários Avaliativos"³ e o programa "Jovem de Futuro"⁴ duas políticas cujos objetivos promovem o uso dos dados provenientes das avaliações externas do Proalfa e do Proeb. O principal conceito era o fortalecimento de uma "nova abordagem de avaliação", baseada na avaliação contínua com o propósito de promover a igualdade (Minas Gerais, 2019e).

Nesse contexto, os "Itinerários Avaliativos" foram criados pelo CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SEE-MG com o propósito de auxiliar as escolas na análise de dados provenientes de avaliações internas e externas de forma colaborativa e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. A ideia era que a partir dessa análise, as escolas pudessem elaborar planos de ação para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o programa "Itinerários Avaliativos" abrangeu procedimentos cujo objetivo era criar uma avaliação institucional da escola, baseada na análise de dados e indicadores educacionais, bem como em diálogos construídos de forma colaborativa dentro da instituição de ensino. Isso resultou na formulação de um plano de ação que visava organizar e consolidar iniciativas relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos. Os Itinerários Avaliativos não se limitaram apenas à análise de dados de avaliações externas, mas também representaram uma abordagem mais ampla, incentivando a coleta de informações em várias áreas e temas relacionados à gestão escolar como um todo.

No final de 2016 e ao longo de 2017, a SEE/MG disponibilizou o "Curso de Itinerários Avaliativos de Minas Gerais" para diretores escolares e especialistas em educação, por meio de uma plataforma virtual. Conforme esses profissionais percorriam os 16 itinerários do curso, eles realizavam análises e discussões em conjunto com outros membros da equipe

³ O programa "Itinerários Avaliativos" é uma iniciativa do Ministério da Educação para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio. Este programa oferece apoio técnico e financeiro às escolas de ensino médio e promove a integração entre instituições de ensino superior, o setor produtivo, escolas e secretarias de educação. As escolas participantes recebem recursos e suporte para a implantação de itinerários formativos, que são parte essencial do Novo Ensino Médio, conforme previsto na Lei nº 13.415 de 2017. Ministério da Educação. Programa Itinerários Formativos. Disponível em: [gov.br](<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/programa-itinerarios-formativos>)

⁴ O programa "Jovem de Futuro", gerido pelo Instituto Unibanco, visa a melhoria do ensino nas escolas públicas de ensino médio. Ele fornece ferramentas e metodologias para que as escolas possam desenvolver planos de ação focados em resultados, aprimorando a gestão escolar e o desempenho acadêmico dos alunos. Este programa está em operação desde 2007 e continua a ser uma parte importante das estratégias de melhoria educacional em várias redes estaduais de ensino. Instituto Unibanco. Programa Jovem de Futuro. Disponível em: [institutounibanco.org.br](<https://www.institutounibanco.org.br>)

escolar, incluindo professores e assistentes técnicos da educação básica. Isso configurou um processo de formação em serviço.

Os itinerários de 2016/2017 foram divididos em quatro etapas: 1) Preparação; 2) Avaliação interna; 3) Plano de ação; e 4) Avaliação e monitoramento. A etapa 2, que é a avaliação interna, é dividida em 4 eixos: direito à aprendizagem, gestão democrática e participativa, fortalecimento do trabalho coletivo e relação da escola com a comunidade.

No próximo quadro, veremos a estrutura dos itinerários formativos:

Quadro 5 - Estrutura dos Itinerários Avaliativos 2016/2017

| Etapa | Eixo 1 | Eixo 2 | Eixo 3 | Eixo 4 |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etapa I - Preparação | Itinerário 1: Preparação do diretor escolar e do especialista em educação para o uso das tecnologias de gestão e planejamento inicial das atividades. | - | - | - |
| Etapa II - Avaliação Interna | Itinerário 2: Sensibilizar os profissionais da escola sobre o papel da avaliação externa e como seus resultados devem ser uma referência para a avaliação interna da instituição. | Itinerário 6: Incorporar uma discussão sobre o impacto da violência no ambiente de aprendizagem. | Itinerário 8: Promover uma discussão sobre o engajamento dos professores com o trabalho coletivo e seu impacto na aprendizagem. | Itinerário 9: Contribuir para a reflexão sobre a relação da escola com a família, responsáveis pedagógicos, instituições da comunidade e da sociedade e seu impacto na aprendizagem dos estudantes. |
| Etapa III - Avaliação Interna | Itinerário 3: Analisar e discutir os resultados da avaliação externa a partir de diversos indicadores, especialmente os padrões de desempenho dos estudantes e sua distribuição na escola (entre anos-séries, turnos e turmas). | Itinerário 4: Apoiar a análise e debate dos indicadores de rendimento e dados de frequência dos estudantes. | Itinerário 5: Analisar e refletir sobre as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes com base na Matriz de Referência. | Itinerário 7: Discutir a participação da comunidade escolar nas decisões da gestão escolar. Itinerário 10: Sintetizar os resultados das discussões anteriores e formular recomendações para o Plano de Ação. Itinerário 11: Consolidar e validar as conclusões e recomendações com a comunidade escolar e definir prioridades para o Plano de Ação. |
| Etapa IV - Plano de Ação | Itinerário 12: Definir a metodologia do Plano de Ação, incluindo os profissionais envolvidos e as linhas gerais das ações, a partir das definições do “o que será feito?”, “por que será feito?” e “como será feito?”. | Itinerário 13: Detalhar as ações do Plano de Ação, especificando “Quando será feito?” e “Quem irá fazer?”. | Itinerário 14: Consolidar as ações propostas e garantir que todos os envolvidos conheçam as atividades e tarefas que compõem cada ação. | - |

| | | | | |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Etapa V - Avaliação e Monitoramento | Itinerário 15: Definir como será o monitoramento da execução do Plano de Ação e sua efetividade. | - | Itinerário 16: Detalhar os procedimentos para ajustes e correções no Plano de Ação. | - |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------|---|

Fonte: SEE (2018)

Com o intuito de garantir o cumprimento de todos os itinerários, o órgão central da SEE/MG estabeleceu um cronograma para o desenvolvimento das atividades, conforme demonstrado na Figura 2 a seguir. Apesar de haver um calendário com prazos estipulados, os participantes do curso tiveram certa flexibilidade na execução das ações.

Figura 2 - Cronograma das atividades dos Itinerários Avaliativos 2016/2017

| Cronograma de ações – Itinerários Avaliativos 2016/2017 | | | |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Etapa I | Etapa II | Etapa III | Etapa IV |
| Itinerário 1: 21/11/2016 à 22/12/2016 | Itinerários 2 a 9: 01/02/2017 à 24/03/2017 Itinerários 10 e 11: 27/03/2017 à 07/04/2017 | Todos itinerários da etapa: 10/04/2017 à 24/04/2017 | Todos itinerários da etapa: 25/04/2017 à 10/05/2017 |

Fonte: SEE (2018)

A despeito do calendário estabelecido com prazos específicos, os participantes do curso foram beneficiados com uma certa flexibilidade na condução das atividades. As datas foram ajustadas ao longo das etapas conforme as demandas surgidas dos profissionais das escolas e das Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Em virtude da novidade da ferramenta, muitos participantes enfrentaram dificuldades para cumprir os prazos enquanto buscavam uma melhor compreensão da proposta.

Embora a plataforma online dos itinerários tenha sido encerrada em junho de 2017, o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem permaneceu acessível. Por meio deste sistema, os participantes puderam enviar os relatórios produzidos ao final de cada etapa. Dessa forma, mesmo após o fechamento da plataforma dos itinerários, as escolas conseguiram concluir as atividades em datas posteriores, utilizando a opção de salvar o material em formato PDF e realizar o upload dos relatórios no Sistema de Monitoramento.

Freitas (2017) realizou uma análise detalhada do acordo estabelecido entre a SEE/MG e o CAEd/UFJF para a elaboração dos Itinerários Avaliativos/2017. O estudo identificou que, durante as negociações para a formalização do acordo, a SEE/MG definiu que os Especialistas em Educação Básica (EEB) seriam os principais responsáveis pela implementação dos itinerários nas escolas, enquanto os diretores escolares teriam um papel de apoio, mas não de liderança. Essa abordagem foi estendida aos analistas educacionais das superintendências regionais, visando diminuir o envolvimento desses profissionais como intermediários da política proposta.

A falta de formação específica para os representantes das equipes regionais do SIMAVE

para orientação e monitoramento dos Itinerários Avaliativos foi um ponto de preocupação levantado por Freitas (2017). Ele propôs que os técnicos das superintendências passassem por um treinamento, tanto online quanto presencial, abrangendo o formato e os objetivos dos itinerários, bem como os instrumentos de avaliação externa e sua aplicação prática. No entanto, conforme observado por Freitas, esses profissionais não receberam a formação adequada, o que foi considerado inadequado, dado seu papel crucial em apoiar os diretores das escolas, facilitar o contato entre a SEE e as escolas e compreender os limites e as potencialidades da ferramenta.

Freitas (2017) destacou a subutilização do papel dos diretores escolares como líderes pedagógicos nos Itinerários Avaliativos. Ao atribuir a maior parte da responsabilidade pela condução dos itinerários aos especialistas, a participação dos diretores na gestão pedagógica e de resultados foi reduzida, resultando em um engajamento limitado e recebimento insuficiente de orientação por parte das equipes regionais.

Os servidores das regionais de ensino também não foram adequadamente formados e orientados sobre os objetivos e o funcionamento dos protocolos, conforme indicado por Freitas (2017). Isso levanta questões sobre como estabelecer uma comunicação eficaz entre as regionais de ensino e as escolas sobre os princípios e a aplicação da política, especialmente se o órgão central responsável pela formulação dos Itinerários não mantém um canal de comunicação efetivo com as regionais de ensino. Reforçar os vínculos entre o órgão central, as regionais de ensino e as escolas é essencial para garantir que os objetivos da rede sejam compartilhados e alcançados com sucesso.

No contexto específico de Unaí, as iniciativas para formação e apresentação dos Itinerários Avaliativos aos diretores escolares e especialistas partiram da equipe do SIMAVE da SRE local, que conduziu a leitura e o estudo dos materiais disponíveis. Contudo, uma comunicação mais clara e uma definição mais precisa de papéis pelos formuladores da proposta poderiam ter fortalecido esse processo, como apontado por Freitas (2017).

Em 2018, a SEE/MG instruiu as escolas a implementarem um plano de ação específico, esperando que as Superintendências Regionais de Ensino acompanhassem e monitorassem esse processo. No entanto, as diretrizes para esse acompanhamento não foram devidamente comunicadas às unidades regionais, resultando em falta de preparo e orientação específica para as equipes regionais. Isso dificultou o monitoramento adequado da implementação dos planos de ação propostos nas escolas, deixando incertezas sobre sua efetiva realização.

Em 2019, a Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG reintroduziu a proposta dos Itinerários Avaliativos, com foco em fornecer às escolas ferramentas para apoiar a construção de uma educação equitativa e de qualidade. Durante o desenvolvimento deste novo

ciclo, os itinerários concentraram-se na análise dos resultados das avaliações, incorporando dados quantitativos de desempenho dos estudantes e explorando fatores adicionais que impactam a aprendizagem, como violência, ambiente participativo, formação de professores, diversidade e inclusão. Essa ampliação da abordagem foi considerada essencial para enriquecer os projetos políticos pedagógicos das escolas.

Na figura 3, é apresentada a estrutura dos Itinerários Avaliativos de 2019, que contrasta com a versão anterior ao integrar de maneira mais robusta a análise dos resultados das avaliações do SIMAVE em um único itinerário. Isso reflete uma abordagem mais abrangente na avaliação institucional das escolas, buscando não apenas avaliar o desempenho quantitativo, mas também entender outros fatores influenciadores da aprendizagem.

Essas medidas visam aprimorar a implementação e o impacto dos Itinerários Avaliativos como ferramenta de apoio à gestão escolar, promovendo um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo para todos os estudantes.

Outro ponto relevante que destaca as diferenças entre as duas propostas é a estrutura das etapas. Na versão de 2019, as etapas foram reorganizadas da seguinte maneira: etapa 1 - Preparação; etapa 2 - Marco Referencial; etapa 3 - Diagnóstico; e etapa 4 - Plano de Ação. As etapas de "Avaliação Interna" e "Avaliação e Monitoramento", presentes na versão anterior de 2017, foram excluídas. Além disso, as etapas 2 e 3, o Marco Referencial e o Diagnóstico, respectivamente, foram adicionadas como novidades nos itinerários de 2019.

Essa reorganização foi implementada após uma avaliação realizada pela SEE/MG em conjunto com as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) durante uma reunião com as equipes do SIMAVE. Durante este encontro, as equipes regionais destacaram que o material anterior estava muito extenso e redundante. A nova estrutura das etapas pode ser visualizada na figura mencionada.

Inicialmente, o cronograma apresentado estabeleceu os prazos e as ações dos itinerários a serem desenvolvidos pelas escolas ao longo do ano letivo. Entretanto, por motivos não especificados, esse cronograma passou por alteração. Essas mudanças no cronograma possivelmente impactaram o planejamento e a execução das atividades relacionadas aos itinerários. A figura a seguir mostra o cronograma de consecução dos Itinerários Avaliativos atualizado

Figura 3 - Cronograma de consecução dos Itinerários Avaliativos atualizado no dia 30 de setembro/2019

| Ação | Data de início | Data referência para o fim |
|---------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Itinerário 10 e 11 | Semana do dia 30/09/2019 | 11/10/2019 |
| Itinerário 12 | 21/10/2019 | 08/11/2019 |
| Itinerário 13 | 11/11/2019 | 22/11/2019 (data limite) |
| Envio da minuta do PPP às escolas estaduais | Até 04/12/2019 | |
| Aprovação do PPP pelo Colegiado Escolar | Até 18/12/2019 (fim do ano) | |

Fonte: Minas Gerais (2019)

Como pode ser observado nas Figuras 3 e 4, o cronograma para a execução dos itinerários sofreu atrasos, culminando no encerramento do Itinerário 13 em 22/11 (a última etapa). Inicialmente, o prazo final estava programado para 06/10, o que representou uma extensão de aproximadamente 47 dias. Esses adiamentos frequentes evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas escolas e regionais de ensino para acompanhar o andamento da proposta. Isso pode ser atribuído a falhas na comunicação das informações provenientes do órgão central, bem como à falta de capacitação das equipes regionais na gestão de projetos/processos.

Cada escola, depois de passar por todas as fases dos itinerários e realizar os registros online, recebeu um "rascunho" do que seria o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em fevereiro de 2020. O processo de aperfeiçoamento do texto da minuta recebida, por meio de revisão coletiva com correções gramaticais necessárias e adequações de acordo com a legislação vigente, teve que ser interrompido em março de 2020 devido ao afastamento dos servidores das escolas devido à pandemia de Coronavírus⁵.⁵ Em maio de 2020, o processo de revisão do documento foi retomado com a participação coletiva dos servidores das escolas, agora em regime especial de teletrabalho.

Para ilustrar e detalhar a descrição dos Itinerários Avaliativos de 2019, vamos explorar a estrutura e organização do Itinerário 5, que se relaciona mais diretamente com a temática discutida nesta pesquisa. De acordo com o material disponibilizado na plataforma, o objetivo

⁵ A pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), foi oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Originando-se na cidade de Wuhan, China, no final de 2019, o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a uma crise global de saúde pública sem precedentes na história recente. A pandemia teve impactos profundos em diversos aspectos da sociedade, incluindo a saúde, a economia, a educação e o dia a dia das pessoas, forçando países a adotarem medidas restritivas para conter a propagação do vírus. O fechamento temporário de escolas, o distanciamento social e a implementação de quarentenas foram algumas das medidas adotadas globalmente para combater a pandemia.

deste itinerário era "promover a exploração dos dados de desempenho de estudantes participantes da avaliação externa em larga escala e dos dados de frequência e rendimento" (Minas Gerais, 2019e, s.p.).

Nesse contexto, os participantes designados para liderar as discussões foram o diretor(a) escolar, o(s) especialista(s), os membros da Comissão Representativa e outros participantes indicados pelos gestores da escola. O primeiro passo consistia em o diretor(a) e o especialista prepararem o material para a reunião, organizando-o com base no protocolo de gestão fornecido na plataforma. Resumidamente, os participantes eram instruídos a realizar uma pesquisa preliminar, consultando o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem ou outros arquivos da escola, para obter informações sobre o desempenho e a participação das turmas nas últimas quatro avaliações do SIMAVE, o desempenho calculado com base nos dados da Teoria Clássica dos Testes (TCT), a frequência e o rendimento dos estudantes.

O próximo passo orientava o agendamento da reunião de análise do desempenho e rendimento dos estudantes com os participantes da Comissão. Em seguida, o terceiro passo consistia na realização da reunião propriamente dita. A metodologia do itinerário instruía que o diretor e o especialista comessem pela apresentação do objetivo da reunião aos participantes. Em seguida, eles explicariam a dinâmica para análise dos dados de rendimento, frequência e desempenho. Os presentes seriam divididos em três grupos para orientar as discussões, que seriam posteriormente consolidadas por meio de uma plenária. Na Figura 04, são apresentadas as atividades desenvolvidas por cada grupo durante essa análise.

Figura 4 - Discussões nos três grupos de trabalho formados na reunião coletiva do Itinerário

| | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grupo 01 | Responsável pelo diagnóstico do desempenho dos estudantes, ou seja, de análise dos seguintes indicadores de desempenho e participação das últimas avaliações do Simave: a) proficiência média da escola; b) taxa de participação da escola na avaliação externa; c) distribuição dos estudantes por padrão de desempenho (dados agregados por escola, município, regional e estado). Esse estudo levou em consideração o olhar acerca de cada etapa e componente curricular avaliados. |
| Grupo 02 | Responsável pelo diagnóstico do desempenho a partir dos dados provenientes da Teoria Clássica dos testes (TCT), ou seja o aproveitamento por descritor. O grupo deveria identificar o acerto por descritores dos estudantes avaliados, especialmente os descritores com percentuais de acerto mais altos e mais baixos, e as hipóteses a respeito dos resultados da última edição. Esse estudo deveria levar em consideração o olhar acerca de cada etapa e componente curricular avaliados. |
| Grupo 03 | Responsável pelo diagnóstico de frequência de rendimento dos estudantes, observando as informações sistematizadas anteriormente pelo diretor e/ou especialista e os indicadores de rendimento: a) taxas de assiduidade e frequência; b) taxas de distorção idade/serie; c) taxas aprovação e reprovação; d)taxas de abandono escolar. Esse estudo deveria levar em consideração o olhar acerca de cada etapa e componente curricular avaliados. |

Durante as discussões em grupo, cada equipe designava um dos participantes para ser o relator, responsável pelo registro das observações e das hipóteses discutidas. O relator também conduzia a discussão dentro do grupo, elaborava a síntese da análise de dados e a apresentava aos demais participantes, além de disponibilizar o diagnóstico ao diretor(a) e ao especialista.

Após a conclusão da reunião, o diretor(a) deveria ter em mãos os diagnósticos para registrá-los em um formulário eletrônico presente na plataforma. Nesse registro, além de assinalarem todos os pontos discutidos, eles deveriam relatar objetivamente até 10 áreas que necessitassem de melhoria. Em resumo, a Figura 05 apresenta o roteiro (protocolo) do Itinerário 5: "Análise do Desempenho e Rendimento dos Estudantes", que orientou a organização geral das atividades realizadas ao longo do estudo.

Figura 5 - Roteiro para orientação das atividades relativas ao Itinerário 5 “Análise de Desempenho e Rendimento dos Estudantes”



Fonte: Minas Gerais (2019)

No âmbito da SRE de Unaí, a implementação dos Itinerários Avaliativos teve início com o processo de cadastramento dos participantes, incluindo cursistas, diretores escolares e

especialistas da educação, realizado entre novembro e dezembro de 2016, e janeiro de 2017. Após as inscrições, a equipe do SIMAVE da SRE de Unaí organizou uma capacitação presencial em fevereiro de 2017, destinada aos diretores e especialistas das escolas. O propósito dessa capacitação foi introduzir a plataforma e esclarecer os objetivos de cada itinerário. Não houve uma formação realizada pela equipe central do SIMAVE junto às superintendências regionais, sendo que as orientações foram transmitidas às chefias e diretores das SRE em reunião gerencial. Posteriormente, essas informações foram repassadas às regionais, porém não foi oferecida às equipes a oportunidade de realizar o curso através da plataforma; apenas tiveram acesso aos materiais em formato PDF e visualização online do curso.

Durante a preparação dos materiais para a formação nas escolas, houve a necessidade de um esforço significativo na interpretação da proposta política da SEE/MG, uma vez que o papel dos analistas das SRE na execução dos itinerários não estava claramente definido. Ao final da implementação do programa, a SEE/MG solicitou que as equipes do SIMAVE realizassem o monitoramento dos planos de ação elaborados nas etapas III e IV. Para isso, foi enviada às regionais uma planilha modelo com orientações gerais, ficha de análise das estruturas dos planos e ficha de monitoramento das ações. Esse trabalho foi realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017.

A servidora responsável pelo SIMAVE na SRE de Unaí revisou os planos de ação das escolas da região, preenchendo uma planilha com duas abas para registro e análise. A primeira aba continha a ficha de "Análise da Estrutura dos Planos de Ação", na qual foram registrados aspectos formais dos textos, como preenchimento dos campos, pertinência e adequação do conteúdo, presença de ações prioritárias para cada um dos 4 eixos dos itinerários, e como as ações contribuíam para resolver os problemas ou desafios identificados pela escola na Avaliação Interna. Para cada um desses tópicos, as opções de resposta eram "sim", "parcialmente" ou "não".

A análise dos planos de ação das escolas da SRE de Unaí para o período de 2016/2017 revelou várias conclusões significativas sobre o processo de elaboração e implementação desses planos em relação aos Itinerários Avaliativos.

Primeiramente, observou-se que um número considerável de escolas, especificamente 42, apresentou um preenchimento parcial dos campos dos planos de ação. Isso indica uma apropriação inadequada da ferramenta e uma falha em seguir a sequência esperada, o que pode comprometer a eficácia dos planos. Este preenchimento parcial sugere que as escolas não conseguiram integrar completamente as informações necessárias ou não compreenderam

totalmente as exigências do protocolo dos itinerários.

O conteúdo dos planos mostrou-se, em muitos casos, não pertinente ao que foi solicitado. Um total de 43 escolas apresentou um preenchimento que foi parcial ou inadequado em relação às diretrizes estabelecidas, indicando que essas instituições não seguiram completamente as orientações fornecidas. Isso levanta questões sobre a aderência às diretrizes e a capacidade das escolas de implementar estratégias que estejam alinhadas com os objetivos definidos.

Outro ponto crítico observado foi a ausência de ações prioritárias delineadas para todos os quatro eixos dos itinerários. Verificou-se que 45 escolas não definiram ações prioritárias para cada um dos eixos, o que sugere uma falta de planejamento e de direcionamento estratégico. Esse detalhe é crucial, pois a ausência de ações específicas para cada eixo pode limitar a eficácia do plano e a capacidade da escola de abordar todas as áreas necessárias para a melhoria educacional.

A análise revelou uma falta de coerência significativa entre os dados diagnósticos levantados na etapa de avaliação e as ações propostas no plano de ação. Um total de 44 escolas demonstrou essa falta de correlação, o que indica que muitas instituições não conseguiram relacionar de forma eficaz os problemas identificados com as soluções e ações planejadas para resolvê-los. Essa desconexão pode comprometer a capacidade das escolas de abordar de maneira adequada as necessidades identificadas e de implementar estratégias eficazes para a melhoria do ensino e da gestão escolar.

Essas conclusões ressaltam a necessidade de uma revisão mais detalhada e possivelmente uma reformulação dos processos de planejamento e acompanhamento dos planos de ação nas escolas da SRE de Unaí, para garantir que as ferramentas e diretrizes sejam devidamente compreendidas e implementadas, com ações claras e coerentes que respondam efetivamente aos diagnósticos realizados.

Essas inconsistências nos planos de ação indicam que, apesar da participação da maioria das escolas da SRE de Unaí nos Itinerários Avaliativos de 2016/2017, muitas delas fizeram um uso parcial e incoerente da ferramenta. Isso sugere que a utilização efetiva dos dados do SIMAVE, orientada pelos itinerários, não foi estabelecida como planejado. Portanto, ajustes são necessários no processo de implementação do programa para garantir uma utilização mais eficaz da ferramenta e uma conexão mais clara entre os dados de diagnóstico e as ações propostas pelas escolas.

A pesquisa mencionou que os Itinerários Avaliativos de 2019 estavam em fase de implementação durante o desenvolvimento do estudo de mestrado. Algumas ações de

acompanhamento às escolas na SRE de Unaí foram realizadas, como apresentações da estrutura e organização dos itinerários avaliativos em reuniões com especialistas e oficinas com diretores de escola, especialistas e inspetores. No entanto, até o fechamento da pesquisa, os resultados da implementação dos Itinerários de 2019 na SRE ainda não haviam sido consolidados, pois os materiais resultantes do processo de execução (os PPP) estavam em fase de elaboração e revisão.

É fundamental destacar que a Superintendente de Avaliação Educacional da SEE ressaltou que a proposta era utilizar a tecnologia para aprimorar a compreensão qualitativa dos resultados das avaliações externas (estadual e nacional) nas escolas. Isso permitiria às instituições realizar uma autoavaliação, levando em consideração tanto o desempenho dos estudantes quanto os fatores que influenciam a aprendizagem, e, assim, subsidiar a elaboração de planos de ação educacionais (Freitas, 2017, p. 39).

A apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas representam um grande desafio para muitas escolas em Minas Gerais, requerendo estudo e análise aprofundados para interpretar e compreender os detalhes dos resultados.

Neste contexto, destaca-se o Programa Jovem de Futuro, uma metodologia educacional desenvolvida pelo Instituto Unibanco para escolas públicas de EM. Este programa enfatiza a gestão escolar como um meio de melhorar a qualidade da educação pública, baseando-se no "Circuito de Gestão". Este ciclo, executado ao longo do ano escolar, inclui as etapas de Pactuação de Metas, Planejamento, Execução do Plano de Ação, Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), compartilhamento de práticas e Correção de Rotas. Este modelo integrado envolve as três principais instâncias da rede educacional - Secretaria Estadual de Educação, Superintendências Regionais de Ensino e Escolas Estaduais - em um processo contínuo de gestão educacional. A Figura 06 ilustra as etapas do Circuito de Gestão.

Figura 6 - Etapas de funcionamento do Circuito de Gestão



Fonte: Henriques et al. (2020)

O Programa Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, utiliza o "Circuito de Gestão" como uma metodologia educacional estruturada para escolas públicas de EM. Esse ciclo integrado visa melhorar a qualidade da educação por meio de um processo contínuo de gestão escolar. Uma das fases essenciais desse circuito é a SMAR.

Durante o processo de SMAR, os relatórios disponibilizados no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) são fundamentais para a análise dos resultados alcançados pelas escolas ao longo de um período específico. Esses relatórios detalham dois indicadores principais que são cruciais para a avaliação do desempenho escolar. O primeiro indicador, Execução, refere-se ao cumprimento das atividades e metas estabelecidas no plano de ação da escola. Esse indicador avalia os progressos realizados e a conformidade com o planejamento previamente definido, permitindo verificar se as ações planejadas foram efetivamente implementadas e se os objetivos propostos estão sendo atingidos conforme o cronograma estabelecido.

O segundo indicador, resultados, foca nos impactos alcançados pelas ações implementadas pela escola. Isso inclui a análise de melhorias nos índices de aprendizagem dos estudantes, a redução das taxas de evasão escolar e outros resultados educacionais mensuráveis. Esse indicador é essencial para entender o efeito real das estratégias adotadas e o sucesso das ações em promover melhorias significativas no ambiente escolar.

Após a fase de SMAR e antes da etapa de Correção de Rotas, realiza-se a "Reunião de Boas Práticas" (RBP), um encontro que desempenha um papel fundamental dentro do Circuito de Gestão. A RBP proporciona um espaço para as escolas compartilharem experiências bem-

sucedidas e aprendizados entre si. Durante essa reunião, as escolas têm a oportunidade de apresentar práticas educacionais eficazes, destacando casos de sucesso e métodos inovadores que contribuíram para alcançar resultados positivos. Este compartilhamento é crucial para que outras escolas possam adotar estratégias que já se mostraram bem-sucedidas em contextos semelhantes.

A RBP oferece a chance de aprendizado coletivo, permitindo que os participantes discutam desafios comuns enfrentados durante a implementação do programa e explorem estratégias para superá-los. Esse aprendizado coletivo fortalece a capacidade das escolas de enfrentar obstáculos e melhorar suas práticas. A troca de experiências na RBP visa inspirar as escolas a aprimorarem continuamente suas práticas educacionais, alinhando-se aos objetivos e metas estabelecidos no Circuito de Gestão. Assim, a RBP promove uma cultura de melhoria contínua, essencial para o avanço da qualidade educacional nas escolas.

O Circuito de Gestão não apenas promove uma gestão escolar mais eficiente e focada em resultados, mas também fortalece a comunidade escolar ao incentivar a colaboração e a troca de conhecimentos entre as escolas participantes. Essa abordagem estruturada e integrada busca criar um ambiente propício para o crescimento educacional sustentável, baseado em evidências e práticas comprovadas.

Em resumo, o Programa Jovem de Futuro e seu Circuito de Gestão representam uma iniciativa robusta para melhorar a qualidade da educação pública, proporcionando às escolas ferramentas e metodologias que visam não apenas implementar ações, mas também monitorar, avaliar e ajustar continuamente suas estratégias para garantir resultados educacionais positivos e sustentáveis.

2.3 O SIMAVE/PROEB NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) UNAÍ

Minas Gerais é um estado brasileiro caracterizado por sua grande diversidade regional, cultural e econômica. Em 2018, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado contava com 853 municípios e uma população estimada em cerca de 21 milhões de habitantes. No âmbito educacional, Minas Gerais possui um total de 16.151 escolas, entre públicas e privadas, abrangendo desde a creche até o EM. Desse total, 3.622 escolas são estaduais e estão distribuídas por todo o território do estado. Essas escolas estaduais são vinculadas às 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que serão detalhadas posteriormente.

A SEE/MG, conforme estabelecido pelo decreto 45.849 de 27/12/2011, com alterações posteriores, tem como missão planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações relacionadas à educação no estado. Suas responsabilidades incluem garantir e promover a educação, com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, à preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, à redução das desigualdades regionais, à igualdade de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural. A SEE/MG desempenha suas funções organizando-se de acordo com um organograma que será apresentado na figura 01, dividido em partes para uma melhor compreensão.

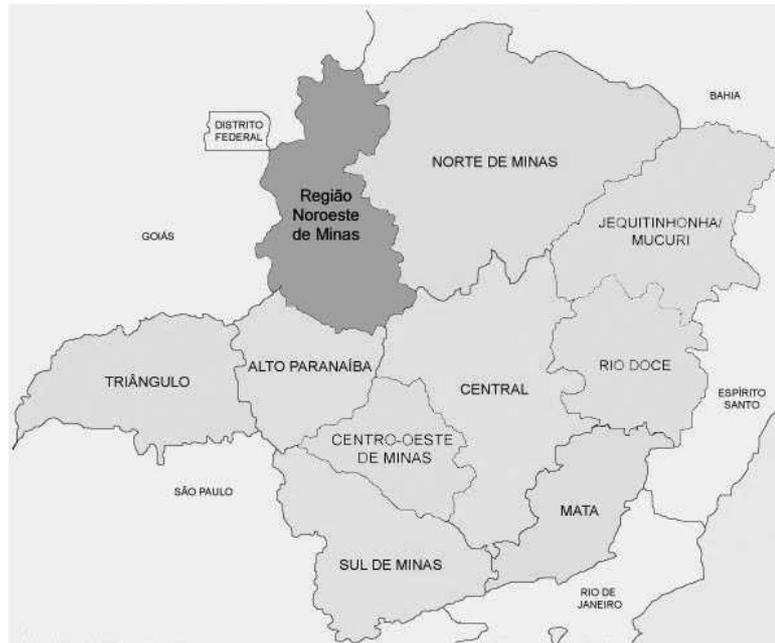
A SEE/MG possui uma estrutura organizacional composta pelo Gabinete do Secretário de Educação, pelos Conselhos Estaduais e pelas Assessorias Estaduais. Os Conselhos Estaduais incluem o Conselho Estadual de Educação (CNE/MG), o Conselho de Alimentação Escolar (CAE/MG) e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Por sua vez, as Assessorias Estaduais englobam a de Apoio Administrativo, a de Gestão Estratégica e Inovação, a Jurídica, a de Comunicação Social, a de Auditoria Social e a de Relações Institucionais. Esses setores desempenham papéis importantes de aconselhamento e assessoramento das ações realizadas pelas subsecretarias de Informações e Tecnologias Educacionais, de Administração do Sistema Educacional, de Gestão de Recursos Humanos e de Desenvolvimento da Educação Básica.

A estrutura da SEE/MG também envolve as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que estão organizadas de acordo com sua área de abrangência e os serviços que prestam, sendo classificadas como Porte 1 ou 2. Essas SRE seguem um organograma padrão do estado de Minas Gerais e mantêm uma interligação entre si. Essa arquitetura logística facilita as tomadas de decisões nas esferas administrativa, financeira, técnica e de recursos humanos, contribuindo para uma gestão mais eficiente da educação no estado.

Com o objetivo de fornecer uma assistência mais eficaz em diversas áreas, a SEE/MG adotou um padrão de planejamento que divide o estado de Minas Gerais em dez regiões de abrangência. O número de municípios em cada região é o seguinte: Alto Paranaíba (31), Central (158), Centro-Oeste de Minas (56), Jequitinhonha/Mucuri (66), Mata (142), Noroeste de Minas (19), Norte de Minas (89), Rio Doce (102), Sul de Minas (155) e Triângulo (35)

Figura 7 - Região Noroeste do estado de Minas Gerais



Fonte: Eart Draw (2017)

Diante da necessidade de agilidade nas tomadas de decisões e na circulação de informações, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) estabeleceu um sistema de atendimento educacional por meio de 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), cada uma responsável por uma área geográfica específica. Essa estrutura visa promover uma gestão mais eficiente e adaptada às necessidades particulares de cada região.

A criação da 47ª SRE, sediada em Unaí, foi formalizada pela Lei Nº 16.462, de 14 de dezembro de 2006, e iniciou suas atividades em setembro de 2010. Anteriormente, a SER de Paracatu incluía uma divisão conhecida como 'Inspetoria', composta por inspetores escolares e analistas educacionais que forneciam suporte às escolas em diversas áreas, como questões financeiras, tecnológicas e gestão de pessoal.

A partir de 2011, a SER de Unaí passou a ser classificada como uma das 40 Superintendências de porte II, conforme estabelecido pelo Decreto nº 45.849/2011. Sua estrutura organizacional inclui uma Diretoria Educacional (DIRE), uma Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI) e uma Diretoria de Pessoal (DIPE).

A SRE de Unaí tem como objetivo principal coordenar e supervisionar as ações educacionais em seu âmbito regional, oferecendo orientações normativas, cooperação e integração entre o Estado e os municípios, alinhadas com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas pela SEE/MG. O Quadro 6 apresenta as competências específicas das Superintendências Regionais de Ensino e as finalidades das diretorias DIRE, DAFI e DIPE

dentro dessa estrutura.

Quadro 6 - Competências das Superintendências Regionais de Ensino e as finalidades das suas três diretorias DIRE, DAFI e DIPE

| | | |
|---------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competências | SRE | <p>I – Promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;</p> <p>II – Orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;</p> <p>III – promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;</p> <p>IV – Coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;</p> <p>V – Propor a celebração e acompanhar a execução de convênios e contratos e termos de compromisso;</p> <p>VI – Aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição;</p> <p>VII – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;</p> <p>VIII – coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição;</p> <p>IX – Coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição;</p> <p>X – Exercer outras atividades correlatas.</p> |
| Finalidades | DIRE | <p>I – Organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;</p> <p>II – Orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;</p> <p>III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas;</p> |
| | DAFI | <p>I – Executar e coordenar as atividades de administração e execução orçamentária, financeira e contábil, observados a orientação, 20 supervisões técnicas e acompanhamento da Superintendência de Finanças;</p> <p>II – Coordenar ações que garantam a modernização e a eficiência do processo gerencial;</p> <p>III – coordenar e executar as ações relativas à administração de material: compra, recebimento, guarda e distribuição, aquisição de bens e serviços, comunicação, e patrimônio, arquivo, transporte e serviços gerais e gerenciamento de contratos, observando as normas vigentes e assessorando as escolas no que lhe couber;</p> |
| | DIPE | <p>I – Executar as atividades referentes a atos de admissão, concessão de direitos e vantagens, aposentadoria, desligamento e processamento da folha de pagamento, aspectos relacionados à administração de pessoal dos servidores da Superintendência Regional de Ensino e escolas estaduais;</p> <p>II – Orientar os servidores sobre seus direitos e deveres, bem como sobre outras questões pertinentes à legislação e políticas de pessoal;</p> <p>III – planejar e gerir o processo de alocação de pessoal, visando ao alcance dos objetivos estratégicos institucionais;</p> |

Fonte: SEE/MG (2011)

A SRE/Unai é composta por 10 municípios, sendo eles Arinos, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Natalândia, Riachinho, Unai e Uruana de

Minas Apresentando um quantitativo de 36 escolas estaduais, 100 escolas municipais, 26 escolas privadas e 1 escola federal.

Figura 8 - Municípios do Noroeste de Minas



Fonte: SRE de Unai (2023)

Considerando as 36 escolas da regional, de acordo com os dados do SIMADE, em 2023 a SRE Unai conta com um total de 14.604 matrículas. No que se refere às avaliações do SIMAVE, a SRE/Unai presta assessoria às escolas de sua jurisdição, por meio do trabalho de 12 Analistas Educacionais (ANE). Estes promovem capacitações para os Diretores Escolares e suas equipes, com o objetivo de repassar instruções quanto aos critérios de armazenamento e sigilo dos pacotes de testes, assim como esclarecer acerca da padronização da aplicação das provas, além de mostrar a responsabilidade dos Diretores Escolares no cumprimento dessas exigências para a lisura do processo. Após a aplicação dos testes e posterior divulgação dos resultados no site do SIMAVE, são realizados momentos de estudos anualmente e reflexão sobre a proficiência média, participação e descritores consolidados de cada escola. Estes estudos são realizados de forma dinâmica e em grupo, em formato presencial e/ou virtual. A SRE conta com um Analista Educacional por escola, que fica responsável por orientações, repasses, monitoramento e capacitação da equipe em ações voltadas para as Avaliações Externas e entre outros assuntos pedagógicos.

Nesse sentido, a SRE/Unai, por meio da atuação dos ANE e da Inspeção Escolar, bem como por meio de visitas e reuniões, acompanha as equipes escolares na utilização dessas

ferramentas. Para efeito de situarmos como se encontra a SRE/Unai no contexto estadual apresentamos, na Tabela 1, dados das proficiências médias dela e do Estado de Minas Gerais, nas disciplinas avaliadas pelo SIMAVE/PROEB, Língua Portuguesa e Matemática, no 3º ano do EM, nos anos de 2017 a 2021.

Tabela 1 - Comparativo entre SRE Unai e Estado de Minas Gerais, 2017-2021

| Ano | Língua Portuguesa - SRE Unai | Matemática - SRE Unai | Língua Portuguesa - Minas Gerais | Matemática - Minas Gerais |
|------------|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|
| 2017 | 261,0 | 256,4 | 270,6 | 266,3 |
| 2018 | 266,4 | 261,8 | 272,1 | 268,9 |
| 2019 | 255,7 | 257,0 | 265,2 | 268,6 |
| 2020 | -- | -- | -- | -- |
| 2021 | 250,0 | 250,0 | 261,0 | 259,0 |

Não há dados referentes ao ano de 2020 por motivos da Pandemia do COVID-19.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do CAEd/UFJF, 2023

No que se refere aos resultados apresentados no SIMAVE/PROEB para o período entre 2017-2021, a proficiência da SRE/Unai em Língua Portuguesa e Matemática, está abaixo à do Estado de Minas Gerais. Na Tabela 2 são apresentados os dados de participação e desempenho dos alunos do 3º ano do EM das escolas estaduais do município de Unai na Avaliação de Língua Portuguesa do PROEB, da edição de 2021, com o objetivo de comparar a taxa de participação e a proficiência média das escolas de EM presentes no contexto do caso de gestão. Em destaque a EEJMF, por se tratar do foco deste estudo.

Tabela 2 - Percentual e desempenho dos alunos do 3º ano do EM das escolas estaduais do município de Unaí na Avaliação de Língua Portuguesa do PROEB (2017 a 2021) (%)

| Escolas Estaduais | 2017 | | 2018 | | 2019 | | 2020 | | 2021 | |
|----------------------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|
| | Participação | Proficiência média |
| Dom Eliseu | 97 | 265,0 | 89 | 265,9 | 86 | 265,9 | - | - | 63 | 262 |
| Domingos Pinto Brochado | 83 | 283,8 | 90 | 293,0 | 91 | 275,4 | - | - | 90 | 270 |
| Vigário Torres | 94 | 251,1 | 88 | 251,1 | 79 | 239,6 | - | - | 47 | 247 |
| Virgílio de Melo Franco | 94 | 270,6 | 72 | 276,3 | 65 | 254,4 | - | - | 33 | 258 |
| Maria Assunes Gonçalves | 96 | 266,5 | 88 | 256,4 | 76 | 243,0 | - | - | 80 | 256 |
| Tancredo de Almeida Neves | 65 | 251,7 | 71 | 261,3 | 76 | 252,7 | - | - | 59 | 238 |
| Delvito Alves da Silva | 81 | 255,0 | 80 | 284,7 | 78 | 255,7 | - | - | 84 | 273 |
| Elisa Campos de Oliveira | 92 | 261,0 | 91 | 266,4 | 81 | 255,7 | - | - | 77 | 241 |
| Juvêncio Martins Ferreira | 93 | 251,7 | 90 | 256,4 | 93 | 248,7 | - | - | 93 | 217 |

Não há dados referentes ao ano de 2020 por motivos da Pandemia do COVID-19.

Fonte: CAEd/UFJF, 2023

Os dados da Tabela 2 mostram a Escola Estadual Dom Eliseu demonstrou uma alta taxa de participação em 2017 com 97%, e uma proficiência média de 265,0. Nos anos seguintes, houve uma ligeira variação na proficiência e uma diminuição na participação, chegando a 63% em 2021, com uma proficiência de 262.

A Escola Estadual Domingos Pinto Brochado teve uma participação consistente ao longo dos anos, começando com 83% em 2017 e aumentando para 90% nos anos seguintes, exceto por um pico de proficiência de 293,0 em 2018 e uma leve queda para 270 em 2021. A Escola Estadual Vigário Torres iniciou com uma participação de 94% em 2017, mas experimentou uma queda na participação para 47% e na proficiência para 247 em 2021, sendo

essa a menor proficiência entre as escolas no último ano.

A Escola Estadual Virgílio de Melo Franco apresentou uma participação de 94% em 2017 e uma proficiência de 270,6. Houve uma diminuição tanto na participação quanto na proficiência nos anos seguintes, com 33% de participação e 258 de proficiência em 2021. Na Escola Estadual Maria Assunes Gonçalves a participação foi alta em 2017 com 96%, e a proficiência foi de 266,5. Houve uma variação na proficiência e participação nos anos seguintes, com uma participação de 80% e proficiência de 256 em 2021.

A Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves começou com uma participação relativamente baixa de 65% em 2017 e uma proficiência de 251,7. Em 2021, a participação subiu para 59%, mas a proficiência caiu para 238. A Escola Estadual Delvito Alves da Silva mostrou uma participação de 81% e uma proficiência de 255,0 em 2017. A escola teve um aumento notável na proficiência para 284,7 em 2018, mas caiu para 273 em 2021 com uma participação de 84%.

A Escola Estadual Elisa Campos de Oliveira manteve uma alta taxa de participação, começando com 92% em 2017 e diminuindo para 77% em 2021. A proficiência começou com 261,0 e diminuiu para 241 em 2021. Já a EEJMF, esta escola teve uma participação de 93% em 2017 e manteve uma alta taxa de 93% em 2021. A proficiência, no entanto, caiu de 251,7 em 2017 para 217 em 2021, que foi a maior queda observada entre todas as escolas.

É importante notar que não há dados disponíveis para 2020 devido à pandemia de COVID-19, o que provavelmente impactou o ensino e a aprendizagem. As tendências indicam variações tanto na participação quanto na proficiência, com algumas escolas mostrando melhoria ou manutenção da proficiência ao longo do tempo, enquanto outras enfrentaram desafios maiores, resultando em quedas nos índices de proficiência. Vejamos agora a Tabela 3 na qual apresentamos os dados de participação e desempenho dos alunos do terceiro ano do EM nas escolas públicas da cidade de Unaí, na Prova de Proficiência em Matemática do PROEB 2021, com o objetivo de comparar a taxa de participação e a proficiência média das escolas de EM. Em destaque a EEJMF, por se tratar do foco deste estudo.

Tabela 3 - Percentual e desempenho dos alunos do 3º ano do EM das escolas estaduais do município de Unaí na Avaliação de Matemática do PROEB (2017 a 2021) (%)

| Escola | Ano | Participação (%) | Proficiência Média |
|----------------------------------|------------|-------------------------|---------------------------|
| Dom Eliseu | 2017 | 97 | 248,1 |
| | 2018 | 89 | 256,2 |
| | 2019 | 86 | 251,0 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 63 | 251 |
| Domingos Pinto Brochado | 2017 | 83 | 278,1 |
| | 2018 | 90 | 279,9 |
| | 2019 | 91 | 272,0 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 90 | 263 |
| Vigário Torres | 2017 | 94 | 238,5 |
| | 2018 | 88 | 242,8 |
| | 2019 | 79 | 239,6 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 47 | 247 |
| Virgílio de Melo Franco | 2017 | 94 | 263,8 |
| | 2018 | 72 | 269,7 |
| | 2019 | 65 | 261,9 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 33 | 255 |
| Maria Assunes Gonçalves | 2017 | 96 | 239,4 |
| | 2018 | 88 | 243,8 |
| | 2019 | 76 | 242,9 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 80 | 254 |
| Tancredo de Almeida Neves | 2017 | 65 | 254,1 |
| | 2018 | 71 | 237,4 |
| | 2019 | 76 | 235,1 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 59 | 248 |
| Delvito Alves da Silva | 2017 | 81 | 259,0 |
| | 2018 | 80 | 280,3 |
| | 2019 | 78 | 259,0 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 84 | 266 |
| Elisa Campos de Oliveira | 2017 | 92 | 238,5 |
| | 2018 | 91 | 240,9 |
| | 2019 | 81 | 250,3 |
| | 2020 | - | - |
| | 2021 | 77 | 240 |
| Juvêncio Martins Ferreira | 2017 | 93 | 260,6 |
| | 2018 | 90 | 256,6 |
| | 2019 | 93 | 258,7 |
| | 2020 | - | - |

| | | | |
|--|------|----|-----|
| | 2021 | 93 | 233 |
|--|------|----|-----|

Não há dados referentes ao ano de 2020 devido à Pandemia do COVID-19.

Fonte: CAEd/UFJF, 2023

Ao avaliar o desempenho dos alunos do 3º ano do EM das escolas estaduais do município de Unai nas avaliações de Matemática do PROEB de 2017 a 2021, é possível traçar um panorama detalhado de cada instituição de ensino. A Escola Estadual Dom Eliseu começou o período com uma participação impressionante de 97% e uma proficiência média de 248,1 pontos. Nos anos subsequentes, a escola experimentou uma pequena evolução na proficiência, que se manteve relativamente estável, atingindo 251 pontos em 2021.

Por sua vez, a Escola Estadual Domingos Pinto Brochado demonstrou um compromisso consistente com a participação, que evoluiu de 83% para 90% ao longo dos anos analisados. Embora a proficiência média tenha atingido seu ápice em 2018 com 279,9 pontos, observou-se um declínio para 263 pontos em 2021, sugerindo um espaço para avaliação das estratégias pedagógicas adotadas.

A Escola Estadual Vigário Torres apresentou uma taxa de participação de 94% em 2017 e uma ligeira melhora na proficiência em 2018. No entanto, houve uma queda acentuada na participação para 47% em 2021, com a proficiência mantendo-se em 247 pontos, um cenário que requer atenção para entender as causas dessa diminuição.

A situação na Escola Estadual Virgílio de Melo Franco foi de alta adesão inicial com 94% de participação e uma proficiência média de 263,8. Nos anos seguintes, a proficiência sofreu uma pequena redução, chegando a 255 pontos em 2021, indicando uma necessidade de revisão nas abordagens de ensino de Matemática.

A Escola Estadual Maria Assunes Gonçalves manteve uma participação elevada, começando com 96%, mas sua proficiência oscilou, terminando com 254 pontos em 2021. A Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, com uma participação inicial de 65%, enfrentou um decréscimo na proficiência em 2018 e 2019, mas viu uma recuperação para 248 pontos em 2021.

Por outro lado, a Escola Estadual Delvito Alves da Silva exibiu uma melhoria significativa na proficiência de 2017 para 2018, embora tenha retornado ao seu ponto de partida em 2019 e alcançado 266 pontos em 2021. A Escola Estadual Elisa Campos de Oliveira teve uma participação estável em 2017 e um aumento na proficiência em 2019, mas sofreu uma redução para 240 pontos em 2021.

Por fim, a EEJMF, objeto deste estudo, manteve uma alta taxa de participação ao longo dos anos, mas sua proficiência média diminuiu consideravelmente, resultando na maior queda

entre todas as escolas analisadas, de 260,6 para 233 pontos em 2021.

Estes dados refletem as dinâmicas variáveis do ensino de Matemática nas escolas de Unaí e destacam a importância de estratégias focadas para impulsionar o desempenho dos alunos, especialmente em face dos desafios trazidos pela pandemia de COVID-19, que afetou o ano letivo de 2020 e suas reverberações em 2021.

No geral, as taxas de participação e as pontuações de proficiência mostram variações significativas entre as escolas do município de Unaí. Enquanto algumas escolas como a Domingos Pinto Brochado e a Delvito Alves da Silva apresentaram altas pontuações de proficiência, outras como a Vigário Torres e a Elisa Campos de Oliveira lutaram para manter ou melhorar suas pontuações ao longo dos anos. A pandemia de COVID-19, que resultou na ausência de dados para 2020, possivelmente impactou a educação e pode ter contribuído para as variações observadas em 2021.

2.4 ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA

Segundo o Regimento Escolar da EEJMF, criada em 1994, a instituição está localizada no município de Unaí, situado no Noroeste do Estado de Minas Gerais. Unaí está a uma distância de 170 km da capital federal, Brasília, e 605 km da capital mineira, Belo Horizonte. Fundada em 1873 com o nome de Rio Preto, a cidade foi elevada à categoria de município em 1943, passando a adotar o nome de Unaí. De acordo com estimativas recentes do IBGE de 2022, a população de Unaí é de aproximadamente 86.619 habitantes.

A economia de Unaí é predominantemente agrícola e pecuária desde sua emancipação política. O município se destaca nacionalmente como um dos principais produtores de grãos do Brasil, alternando entre liderança na produção de feijão e milho. A região é conhecida por sua extensa produção agrícola, que engloba culturas como soja, arroz, sorgo, trigo, além de grandes áreas dedicadas ao cultivo de hortaliças. Na pecuária, Unaí se destaca pela criação de gado de corte e leiteiro, sendo um importante centro de produção de carne bovina para o mercado interno e externo, e figurando como o terceiro maior produtor de leite do país, conforme dados do IBGE de 2021.

A EEJMF ocupa uma área total de 141,30 hectares, equivalentes a 1.413.000 metros quadrados, sendo que 11.560 metros quadrados correspondem à área construída. A escola é abastecida por três poços artesianos para captação de água subterrânea, possui rede elétrica completa com iluminação de 4 km de vias internas em alta e baixa tensão, além de aproximadamente 4 km de vias pavimentadas. Sua estrutura física inclui 8 salas de aula, 1

laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala de reunião, 1 centro de treinamento com auditório, salas de reunião, banheiros e cozinha, 1 quadra coberta, 1 campo de futebol com pista de atletismo e 1 quadra de areia. As Figuras 09 e 10 apresentam a fachada da escola e suas salas de aula.

Figura 9 - Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Figura 10 - Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A escola funciona em período integral, com aulas no período da manhã e tarde, incluindo atividades teóricas e práticas. As atividades práticas são desenvolvidas nas Unidades Educacionais de Pesquisa (UEPs), onde os alunos planejam e executam todas as etapas do trabalho de produção agropecuária, numa concepção de aprender fazendo. Assim, a escola conta as seguintes unidades: i) bovinocultura (corte e leite), ii) suinocultura (maternidade e terminação), iii) olericultura, iv) produção de culturas anuais e perenes, v) avicultura (postura e corte), vi) silvicultura, vii) agroindústria e viii) fruticultura. Nas UEPs, além das aulas práticas, ocorre à produção decorrente das atividades desenvolvidas pelos próprios educandos, pois é uma importante fonte de suprimentos para o refeitório da escola.

A escola possui segundo endereço em coabitação com a Escola Municipal Padre José Anchieta, no PA Curral do Fogo distante 65 km do centro de Unaí e 43 km da sede da Escola Juvêncio. Nesse segundo endereço a instituição oferta uma turma de cada série do EM no turno matutino. A Escola Padre José conta com uma estrutura de 14 salas de aula, sala de professores, secretaria, direção, coordenação pedagógica, laboratório de informática, biblioteca, cantina, refeitório e quadra coberta.

A partir de fevereiro de 2022, a EEJMF passou a oferecer três modalidades de ensino,

sendo elas: EMTI, no qual é ofertado o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao EM, o que permite aos estudantes uma formação específica em período integral; Curso Técnico em Agropecuária da Rede de Educação Profissional no turno matutino e o NEM, que é ofertado apenas no 2º endereço também no turno matutino.

No Quadro 7 apresentamos o quadro de horários, carga horária semanal, semestral ou anual de acordo com as modalidades de ensino ofertadas pela Escola Juvêncio.

Quadro 7 - Quadro de Horário e Carga Horária Semanal e Semestral ou Anual de acordo com as modalidades de ensino ofertadas pela Escola Juvêncio

| Modalidade de Ensino | Local | Turma | Turno | Horário | Carga Horária horas/aulas (h/a) | |
|----------------------------------------------------|---------|-------------------------|----------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------|
| | | | | | Semanal | Semestral ou Anual |
| Educação Profissional | Sede | Rede 1 – Agropecuária | Matutino | 07h00 às 11h20 | 24 h/a | 400 h/a semestral |
| | | Rede 3 – Agropecuária | Matutino | 07h00 às 11h20 | 24 h/a | 400 h/a semestral |
| Ensino Médio em Tempo Integral Profissional (EMTI) | Sede | 1º Ano A – Agropecuária | Integral | 07h50 às 12h10 13h20 às 17h00 | 45 h/a | 1.500 h/a anual |
| | | 1º Ano B – Agropecuária | Integral | 07h50 às 12h10 13h20 às 17h00 | 45 h/a | 1.500 h/a anual |
| | | 2º Ano A – Agropecuária | Integral | 07h50 às 12h10 13h20 às 17h00 | 45 h/a | 1.500 h/a anual |
| | | 2º Ano B – Agropecuária | Integral | 07h50 às 12h10 13h20 às 17h00 | 45 h/a | 1.500 h/a anual |
| | | 3º Ano A – Agropecuária | Integral | 07h50 às 12h10 13h20 às 17h00 | 45 h/a | 1.500 h/a anual |
| Novo Ensino Médio (NEM) | 2º End. | 1º Ano C | Matutino | 07h00 às 12h00 | 30 h/a | 1.000 h/a anual |
| | | 2º Ano C | Matutino | 07h00 às 12h00 | 30 h/a | 1.000 h/a anual |
| | | 3º Ano B | Matutino | 07h00 às 12h00 | 30 h/a | 1.000 h/a anual |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados internos da E. E. Juvêncio Martins Ferreira.

Para apresentar o quantitativo de alunos por turma no ano de 2024 na Escola Juvêncio, organizamos, na Tabela 4 as informações obtidas no site do SIMADE.

Tabela 4 - Número de alunos por turma na na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira
(2024)

| Modalidade de Ensino | Local | Turma | Turno | Número de Matrículas |
|----------------------------------------------------|--------------|-------------------------|--------------|-----------------------------|
| Educação Profissional | Sede | Rede 1 – Agropecuária | Matutino | 21 |
| | | Rede 3 – Agropecuária | Matutino | 21 |
| Ensino Médio em Tempo Integral Profissional (EMTI) | Sede | 1º Ano A – Agropecuária | Integral | 26 |
| | | 1º Ano B – Agropecuária | Integral | 31 |
| | | 2º Ano A – Agropecuária | Integral | 33 |
| | | 2º Ano B – Agropecuária | Integral | 22 |
| | | 3º Ano A – Agropecuária | Integral | 35 |
| Novo Ensino Médio (NEM) | 2º End. | 1º Ano C | Matutino | 09 |
| | | 2º Ano C | Matutino | 14 |
| | | 3º Ano B | Matutino | 16 |
| TOTAL | | | | 228 |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados internos da E. E. Juvêncio Martins Ferreira.

A EEJMF acolhe um grupo diversificado de estudantes, que reflete a riqueza da comunidade local. Localizada em um município que combina áreas urbanas e rurais, a escola atrai jovens de diferentes origens e contextos familiares. Essa diversidade é uma característica marcante da instituição, nesse caso desde adolescentes recém-matriculados no EM a adultos que já concluíram a Educação Básica, mas com o objetivo de frequentar os Cursos Técnicos.

Alguns são oriundos de famílias de agricultores, enquanto outros vivem nas áreas urbanas do município. Essa mescla de origens geográficas e culturais enriquece o ambiente escolar, proporcionando oportunidades para a troca de experiências e conhecimentos. No que diz respeito às condições socioeconômicas, os estudantes da EEJMF apresentam uma variedade de situações. Há aqueles cujas famílias têm renda mais elevada, enquanto outros enfrentam desafios econômicos mais significativos. Essa diversidade socioeconômica traz uma dimensão adicional à dinâmica da escola, uma vez que os alunos compartilham suas perspectivas e vivências.

A escola atende a estudantes com uma ampla gama de potencialidades e desafios acadêmicos. Alguns alunos demonstram um grande entusiasmo pela aprendizagem, enquanto outros podem enfrentar dificuldades específicas em determinadas disciplinas. A equipe escolar está empenhada em fornecer um ambiente inclusivo e de apoio para todos os estudantes,

independentemente de seus perfis individuais. Em relação ao envolvimento dos pais, a escola interage com famílias que variam em seu grau de participação na educação dos filhos. Algumas famílias estão altamente envolvidas na vida escolar, participando de reuniões e atividades, enquanto outras podem ter níveis diferentes de envolvimento devido a suas circunstâncias pessoais.

A escola atende uma demanda regional atraindo alunos de outros municípios da região Noroeste de Minas Gerais e entorno do Distrito Federal. A escola recebe alunos das cidades de Unaí; Paracatu; Riachinho; Lagoa Grande; João Pinheiro; Guarda-Mor; Lagamar; Varjão de Minas; Vazante; Presidente Olegário; Brasilândia de Minas; Santa Fé de Minas; Formoso; Uruana de Minas; Cabeceira Grande; Buritis; Urucuaia; Arinos; São Gonçalo do Abaeté; Patos de Minas; São João da Ponte; Sagarana; São Francisco; Icarai; Santa Fé de Minas, Cristalina e Luziânia.

Atualmente, não é ofertado moradia para os alunos, os mesmos utilizam o transporte escolar diariamente da cidade de Unaí e da zona rural para a Escola. A moradia foi ofertada até o ano de 2018, em decisão conjunta entre a SREde Unaí (SRE) e a escola, pois não há legalidade e recursos financeiros para a oferta de moradia em escolas estaduais. Em 2024 a escola conta com 48 alunos que são de outras cidades, esses, geralmente, alugam moradia na cidade ou moram em casa de amigos ou parentes.

Devido a procura, a escola oferta todos os anos vagas para 2 turmas de 1º Ano do EMTI Profissional e 1 turma de Módulo 1 em Técnico Agropecuária e 1 turma 1º Ano do NEM no 2º Endereço. Para ingresso dos alunos nas três modalidades de ensino oferecidas na escola é necessário o cadastramento no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM), após a divulgação do resultado de alocação, os alunos selecionados devem procurar a secretaria da escola portando todos os documentos para efetivação da matrícula. Vale ressaltar que o SUCEM é um sistema de direcionamento de estudantes e não um sistema de seleção. Houve um grande número de matrículas na escola em 2023, sendo 31 na Educação Profissional, 70 no EMTI e 11 no 1º ano do 2º Endereço, totalizando 112 novos alunos.

Em função desta realidade tem-se buscado parcerias com os governos municipais da região no sentido de viabilizar alternativas, proporcionando atendimento da demanda. Como resultado desta articulação institucional foi implantado no ano de 2010 um centro de treinamento e uma agroindústria financiada pelo projeto de infraestrutura “Rede Territorial Águas Emendadas” através da parceria entre as Prefeituras Municipais de Unaí, Cabeceira Grande e Buritis. Este centro de treinamento é dotado de salas de reuniões e auditório, atualmente o prédio é utilizado apenas para atividades pedagógicas, reuniões e eventos da

escola, pois não há registros precisos na escola sobre a descontinuidade do projeto.

A Escola Juvêncio conta com um grande número de parceiros com fins pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. São alguns exemplos destes parceiros: Prefeitura Municipal de Unaí, Câmara Municipal de Unaí, Cooperativa Agropecuária Unaí Ltda (CAPUL), Cooperativa Agrícola de Unaí Ltda (COAGRIL), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus Unaí (UFVJM), Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí (FACTU), Faculdade de Ciências de Saúde de Unaí (FACISA), Faculdade Cenecista Nossa Senhora do Carmo (CNEC) entre outros órgãos e empresas privadas.

Para atender aos estudantes do EM da Escola Juvêncio, de acordo com registro do SIMADE em 2023, contamos com 1 diretor e 1 vice-diretor na Equipe Gestora. Na Equipe Pedagógica a escola dispõe-se de 5 EEBs, 01 Coordenador dos Cursos Técnicos e 01 Coordenador do NEM, todos convocados e nenhum efetivo.

No quadro do Magistério há 30 Professores de Educação Básica, no qual 3 são Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca este quadro apenas 5 são efetivos e 25 são convocados. É válido ressaltar que há uma grande rotatividade de professores, tanto os efetivos, quanto os convocados, por tratar-se de uma escola de zona rural, dificultando uma sequência no trabalho pedagógico da equipe. Na Tabela 5 são apresentados os dados referentes a rotatividade de professores efetivos e convocados, durante os anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021)

Tabela 5 - Rotatividade de Professores Efetivos e Convocados (2017 - 2021)

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Efetivos | 2 | 6 | 6 | 2 | 3 |
| Convocados | 12 | 8 | 8 | 12 | 11 |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados internos da E. E. Juvêncio Martins Ferreira, 2024.

A escola também conta com 5 Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB), desses, apenas um é efetivo e os demais contratados. Também atuam na escola 13 Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB) contratados, todos diretamente envolvidos nas práticas administrativas e pedagógicas para atender os serviços de cantina, em dois turnos, limpeza de salas de aula, laboratórios, secretaria, biblioteca, centro de treinamento, refeitório e banheiros. Para atender as UEP's e os laboratórios práticos de campo externo há servidores divididos em dois turnos.

A Equipe Pedagógica da Escola Juvêncio se subdivide em outras três equipes para

atender todas as modalidades de ensino e oferecer suporte aos professores e alunos. À frente da Equipe do EMTI Profissional a escola conta com dois EEBs e um Coordenador por Área de Conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na equipe da Educação Profissional há duas EEBs e uma Coordenadora dos Cursos Técnicos. No segundo endereço há uma EEB e uma coordenadora do NEM. Os trabalhos da Equipe Pedagógica são norteados a partir do PPP⁶

O PPP da Escola Juvêncio é atualizado anualmente de acordo com as orientações da SEE/MG, e sua ultima versão foi realizada no segundo semestre de 2022 sua construção e atualização é corresponsabilização de toda a equipe da escola, as reuniões de módulo II para discussão, definição e escrita do documento. Um dos pontos importantes do PPP é o Marco Operacional, no qual apresenta as grandes linhas de ação referente: gestão democrática currículo escolar; formação continuada e qualificação das condições físicas e didático-pedagógico. Diante disso o Marco Operacional do PPP (2022) da Escola Juvêncio apresenta as seguintes propostas e linhas de ação:

Para o funcionamento adequado da escola, a equipe pedagógica desempenha um papel crucial. Formada por EEBs e coordenadores, essa equipe é responsável pela coordenação das ações didáticas e pedagógicas, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o PPP (2022), as reuniões pedagógicas são de responsabilidade da Equipe Gestora e dos EEBs, e tem como principal objetivo promover a formação contínua do corpo docente da escola.

Cabe à equipe pedagógica contribuir diretamente para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes e para a qualidade da educação. Nas reuniões pedagógicas são realizados estudos coletivos de documentos e legislações, capacitações pedagógicas, apresentação de novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, construção de projetos e ações de

⁶ O PPP escolar trata-se da síntese de todos os objetivos que uma escola quer atingir, incluindo diretrizes, princípios e metas estipuladas pela comunidade acadêmica, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. O documento serve como guia para as atividades escolares que ocorrem durante todo o ano letivo. Segundo Bettine (2005), o PPP visa apresentar uma visão macro daquilo que a instituição escolar pretende ou idealiza, suas metas, objetivos e estratégias duradouras tanto em relação às suas atividades educativas quanto às funções administrativas. O PPP faz, portanto, parte do planejamento e da gestão escolar. O planejamento é a expressão da capacidade de colocar planos em ação. A Resolução 4692, prevê no artigo 8º a definição do PPP. Art. 8º – O projeto político pedagógico, que se constitui num documento formal, intencional e articulador dos processos que ocorrem na escola, é um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam os programas, projetos e práticas pedagógicas e administrativas da escola, obedecendo às normas do sistema educacional. (Resolução 4692, 2021, pág. 2)

intervenção pedagógica, alinhamento e informações administrativas.

As Reuniões Pedagógicas, também chamadas de reuniões de Módulo II, de caráter coletivo, são de cumprimento obrigatório pelos professores. As reuniões sã Juvêncio é localizada na zona rural, ficando inviável o deslocamento de toda a equipe paro realizadas todas as terças-feiras, no horário de 18h00 às 20h00 na Escola Estadual Dom Eliseu localizada no centro da cidade. As reuniões são marcadas na Escola Dom Eliseu, pois a Escola a realização da mesma, já que não há transporte disponível neste horário. Nos próximos parágrafos será apresentado levantamento de dados pedagógicos referente aos estudantes da EEJMF nas avaliações externas.

As taxas de rendimento são informações produzidas anualmente pelo Inep, por meio dos dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, e são fundamentais para a verificação e o acompanhamento dos dados da escola e do município. Além disso, as taxas de rendimento são variáveis incorporadas ao cálculo do IDEB, indicador de qualidade educacional produzido e divulgado a cada dois anos pelo Inep, que congrega as informações de desempenho dos estudantes nos testes padronizados do SAEB com as informações de rendimento escolar.

Na Tabela 6 são apresentados os dados de Taxa de Rendimento (reprovação, abandono e aprovação) dos alunos da E. E. Juvêncio Martins Ferreira de acordo com os dados do Censo Escolar dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021.

Tabela 6 - Taxa de Rendimento dos alunos da E. E. Juvêncio Martins Ferreira

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Reprovação | 9,2 | 15,0 | 12,9 | 2,6 | 1,8 |
| Abandono | 3,4 | 4,4 | 1,9 | 4,2 | 18,4 |
| Aprovação | 87,3 | 80,5 | 85,2 | 93,2 | 79,8 |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Escolar, 2024

De acordo como a tabela 6 pode ser analisado que o número de reprovações vem caindo desde o ano de 2018. De acordo com o Inep (2021), a taxa de abandono em 2021 foi a maior dos últimos anos, devemos levar em consideração que a Pandemia do COVID 19 provocou um aumento das desigualdades sociais e educacionais em todo país, no qual levou a uma elevada taxa de abandono. Corroborando com os dados do Inep, na Escola Juvêncio a taxa de abandono em 2020 foi a maior nos 5 anos analisados. Já a taxa de aprovação houve uma grande queda no ano de 2021 em relação a 2020.

Na Tabela 7, encontram-se os resultados de reprovação da escola no período de 2017 a

2021, comparados com os dados da cidade, estado e país. Conforme as informações coletadas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) (2022).

Tabela 7 - Percentuais de Reprovações no EEMJF (2017/2021)

| Unidades | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Brasil | 10,9% | 10,3% | 9,1% | 2,7% | 4,2% |
| Minas Gerais | 12,7% | 12,4% | 11,1% | 1,9% | 4,5% |
| Unai | 10,6% | 11,7% | 15,5% | 1,2% | 1,7% |
| EEFMJ | 9,2% | 15,0% | 12,9% | 2,6% | 1,8% |

Fonte: SIMEC (2022)

Uma análise dos dados revelam que as taxas de reprovação diminuíram de forma geral, especialmente entre 2020 e 2021, provavelmente devido às mudanças nos critérios avaliativos durante a pandemia de COVID-19. Em nível nacional, as reprovações caíram de 10,9% em 2017 para 4,2% em 2021. Minas Gerais seguiu um padrão semelhante, reduzindo de 12,7% para 4,5% no mesmo período.

Já em Unai, as variações foram mais marcantes, com um pico de 15,5% em 2019 e uma redução significativa para 1,7% em 2021. A EEFMJ enfrentou seu maior índice de reprovações em 2018, quando chegou a 15%, mas apresentou um declínio constante nos anos seguintes, alcançando apenas 1,8% em 2021. Esses números indicam que, embora existam diferenças entre as regiões e instituições, há uma tendência geral de queda nas taxas de reprovação, possivelmente influenciada por ajustes nas políticas educacionais e pela adaptação às condições locais. A Tabela 8 exibe os dados relativos a uma alta taxa de abandono escolar no período de 2017 a 2021.

Tabela 8 - Taxa de Abandono do EM, em percentuais – 2017 a 2021

| Área Geográfica | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Brasil | 4,6% | 4,9% | 4,3% | 7,1% | 6,5% |
| Minas Gerais | 7,0% | 7,8% | 4,6% | 7,2% | 3,5% |
| Unai/MG | 4,6% | 4,9% | 4,3% | 7,1% | 6,5% |
| EFMJ | 3,4% | 4,4% | 1,9% | 4,2% | 18,4% |

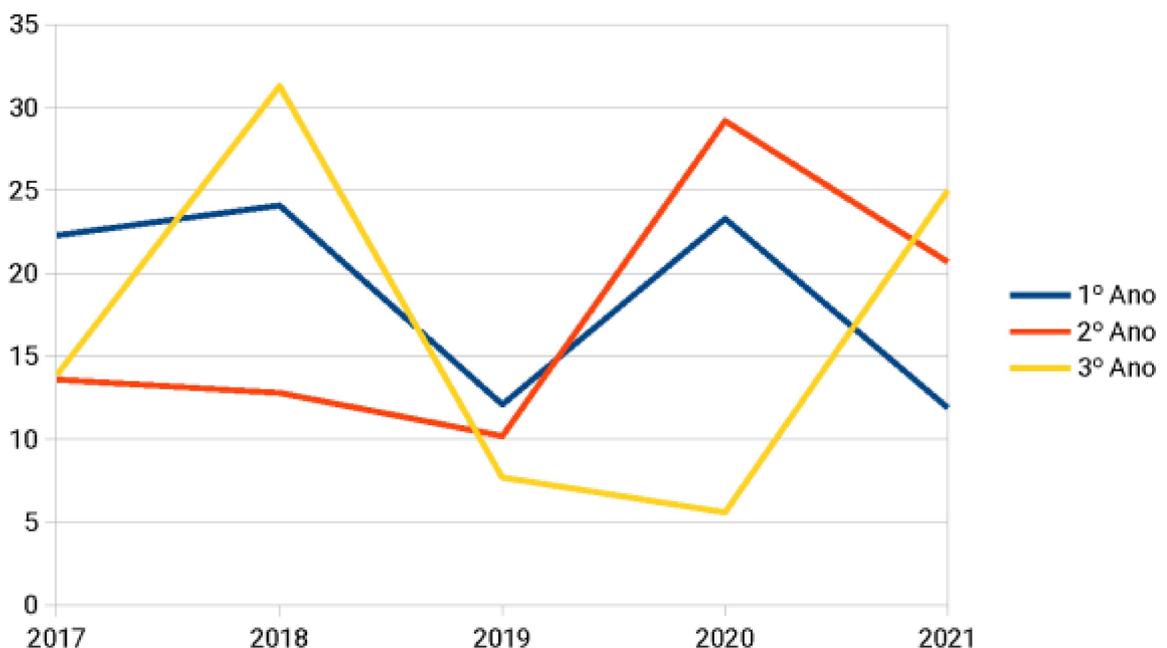
Fonte: SIMEC (2022)

A análise dos dados da Tabela 8 mostra que as taxas de abandono escolar variaram bastante entre 2017 e 2021. Em nível nacional, o Brasil começou com 4,6% em 2017, mas viu esse número subir para 7,1% em 2020, provavelmente por causa das dificuldades enfrentadas durante a pandemia. Em 2021, houve uma leve melhora, com a taxa caindo para 6,5%. Em Minas Gerais, o cenário foi um pouco diferente: a maior taxa foi registrada em 2018, com 7,8%. Apesar disso, o estado conseguiu uma recuperação notável, fechando 2021 com 3,5%, a menor do período analisado.

Já no município de Unaí, os índices foram semelhantes à média nacional, começando em 4,6% em 2017 e terminando 2021 também em 6,5%. A EEJMF, por sua vez, teve um comportamento mais peculiar: iniciou com 3,4% em 2017, conseguiu reduzir para 1,9% em 2019, mas registrou um aumento preocupante para 18,4% em 2021, o que sugere desafios locais mais específicos e intensos. Esses números mostram como contextos diferentes influenciam o abandono escolar e destacam a importância de políticas voltadas para as necessidades de cada realidade.

Referente a distorção idade – série, podemos defini-lo como um indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. No gráfico 1 apresentamos a distorção idade – série dos alunos EEJMF durante os anos de 2017 a 2021 de acordo com os dados do INEP (2022).

Gráfico 1 - Distorção idade – série EEJMF (2017 a 2021) (%)



Fonte: INEP (2022)

Assim, por meio do gráfico acima, uma grande quantidade de alunos em distorção idade-série indica que o fluxo escolar deles, em algum momento, foi irregular. Isso pode ser por matrícula tardia, reprovação ou situações de abandono. Se analisar esse dado em face dos de rendimento vemos que a escola tem quantidade considerável de reprovações e abandono. Isso também influencia nos resultados da escola, tanto internos quanto externos, sugerindo que são alunos que tem defasagens de aprendizagem.

A escola também oportuniza aos alunos, quando necessário, em seu Regimento Escolar, a Progressão Parcial. De acordo com a Resolução SEE N° 4692 (2021), a progressão parcial é o procedimento que permite ao estudante avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo subsequente, naqueles aspectos dos componentes curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos e habilidades básicas. Menezes (2001) conceitua Progressão Parcial como:

Possibilidade, assegurada por lei, de o aluno ser promovido para a série (ou período) seguinte mesmo não alcançando resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série anterior. A progressão parcial consta na LDB, de 1996, que em seu capítulo sobre a Educação Básica orienta: ‘nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino’ (Menezes, 2001, p.47)

Na EEJMF, entre os anos de 2017 a 2023 não houve Progressões Parciais no EM de acordo com os dados do SIMADE (2023). Os professores da EEJMF buscam ao final do ano, realizar atividades de recuperação paralela e final, para que o aluno possa alcançar a aprovação na etapa em curso, pois afirmam terem mais trabalho na elaboração das progressões parciais e relatórios, que comprovem que o aluno não alcançou as habilidades necessária para ser aprovado na série atual. Reafirmando os dados do SIMADE (2023), sobre a inexistência dos dados de Progressão Parcial.

A Resolução SEE n° 4.948/2024, em seu artigo. 104, estabelece que as instituições de ensino devem proporcionar, no ano letivo atual, condições especiais para favorecer o progresso dos alunos, especialmente aqueles que demonstram desempenho insatisfatório e enfrentam dificuldades nas habilidades e competências dos componentes curriculares estabelecidos no CRMG dos anos anteriores ou do ano atual. As abordagens de intervenção educacional apresentam propostas, ações e métodos de assistência personalizada para garantir a aprendizagem eficaz dos alunos durante o ano escolar atual. Essas abordagens podem ser aplicadas por meio de: I - recomposição das aprendizagens (...); II - reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática (...) e III - agrupamento temporário produtivo e agrupamento

temporário intermitente (...).

É desenvolvido pela equipe pedagógica junto aos professores projetos de intervenção pedagógica e recomposição das aprendizagens voltadas para as áreas de conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EM, com o objetivo de consolidar as habilidades. Durante o ano letivo são realizados também projetos pedagógicos, como: Aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Feira do Empreendedor, Jogos Interclasse, Semana Rural, Semana do Estudante, Semana de Educação para a vida, Visitas técnicas, Horta Social, Projeto de Leitura, Clubes de Protagonismo entre outros.

Contudo, é importante ressaltar que não foi possível identificar causas plausíveis para o elevado abandono escolar que ocorreu no ano de 2010. Este índice é cerca de 4,5 vezes superior aos dados do Brasil. É relevante mencionar que a partir de 2011, houve uma queda nas taxas de abandono, com uma redução de 50% em relação a 2010. Essa tendência de queda continuou ao longo dos anos, chegando a zero em 2015.

Os altos índices de reprovação e as significativas taxas de abandono escolar, juntamente com as baixas taxas de proficiência nas avaliações externas, provavelmente contribuíram para um baixo desempenho no IDEB em 2007. Com resultados abaixo da meta estabelecida pelo MEC, a escola passou a ser uma instituição prioritária para intervenção, visando melhorar a forma como os resultados são utilizados e implementar novas práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Nesse contexto, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representa um momento fundamental para a instituição de ensino. Nesse momento, a escola realiza uma análise profunda de seu desempenho, avaliando seus processos, resultados, relações internas e externas, valores e condições de funcionamento. Com base nessa análise, a escola traça sua visão de futuro, estabelece objetivos claros, identifica as estratégias necessárias para alcançá-los, avalia os recursos necessários e os processos a serem desenvolvidos. Além disso, define quais membros da comunidade escolar estarão envolvidos em cada etapa do plano e como será prestada conta do progresso e dos resultados alcançados. Essa abordagem estratégica visa aprimorar continuamente a qualidade da educação oferecida pela escola. (Brasil, 2007, p. 13).

Assim, a escola adotou metodologias específicas, incluindo a aplicação de questionários, análise de dados e a identificação de pontos fortes e fracos, com a participação ativa da equipe escolar. Esses elementos serviram como base para a tomada de decisões tanto no âmbito pedagógico quanto na gestão escolar. Um dos principais resultados desse processo foi a implementação de planos de ação que orientaram as atividades diárias da escola e a realização de projetos educacionais.

É importante destacar que houve uma mudança significativa na abordagem das reuniões, que passaram a enfatizar não apenas aspectos administrativos, mas também aspectos pedagógicos. Essa transformação no envolvimento da gestão escolar e dos professores foi influenciada pela capacitação oferecida pelo MEC e pelo Manual de Implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A capacitação baseada no PDE- Escola focou na identificação de elementos de intervenção na gestão escolar e na construção de estratégias para melhorar o desempenho da escola.

2.5 O SIMAVE/PROEB NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA

Os resultados nas avaliações externas são essenciais para avaliar o desempenho pedagógico de uma escola. O SIMAVE é responsável por fornecer esses resultados, que devem ser analisados pelos educadores e gestores para planejar o trabalho pedagógico com base nas habilidades em que os alunos apresentaram dificuldades nos testes.

Para ampliar o desempenho dos alunos nessas avaliações externas, na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, realizamos simulados de todas as disciplinas seguindo as competências e habilidades da BNCC, com o objetivo de simular as avaliações externas. A avaliação bimestral é aplicada em dois dias, assim como ocorre no ENEM, e inclui todas as disciplinas. Esse formato permite que os alunos vivenciem a dinâmica das provas externas, promovendo uma preparação mais próxima da realidade. Cada professor, por sua vez, trabalha com atividades discursivas em suas respectivas disciplinas, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades de argumentação e interpretação de textos, aspectos essenciais para o sucesso nas avaliações e no próprio processo de aprendizagem.

Esse sistema pode ser verificado no quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Ciclos Avaliativos da rede estadual de ensino de Minas Gerais

| Ciclo Avaliativo | Descrição |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estrutura de Avaliação | A rede estadual de ensino de Minas Gerais adota quatro bimestres, com 25 pontos atribuídos a cada bimestre, totalizando 100 pontos anuais. |
| Média Mínima para Aprovação | Para ser aprovado, o aluno deve alcançar uma média mínima de 60%, ou seja, 60 pontos de 100 ao final do ano letivo. |
| Avaliações Realizadas | As avaliações são compostas por provas objetivas e discursivas, abrangendo os conteúdos das disciplinas de cada bimestre. |
| Simulados e Avaliações Externas | A Escola Juvêncio realiza simulados com questões baseadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), visando preparar os alunos para avaliações externas, como o ENEM. |
| Estrutura de Simulados | Os simulados são realizados ao final de cada bimestre, no formato de provas do ENEM, compostas por questões objetivas e discursivas. |
| Atividades Discursivas | Cada professor na Escola Juvêncio aplica atividades avaliativas próprias em suas disciplinas, com foco em habilidades discursivas e argumentativas. |

Fonte: SEE (2024)

Com base nos dados do SIMADE⁷, a EEJMF registrou um total de 952 estudantes matriculados no EM no ano de 2015 a 2021, com uma média de 136 alunos por ano letivo. Esses alunos estavam divididos em dois turnos (manhã e tarde) e distribuídos em 23 turmas. A escola adota uma abordagem flexível para organizar as turmas, considerando as necessidades individuais de cada aluno, como a disponibilidade de transporte escolar para aqueles que vivem em áreas rurais e os horários de trabalho para os alunos que trabalham.

Os estudantes da EEJMF provêm principalmente do nono ano de escolas estaduais, municipais e privadas localizadas na zona urbana e rural, ambas no mesmo município, Unaí. Além disso, ao longo do ano letivo, ocorrem matrículas adicionais, especialmente durante o período das férias, que geralmente ocorre entre junho e julho. Nesse período, a escola recebe alunos de diversas regiões do estado de Minas Gerais e, também, de outros locais da federação.

Com base nos dados apurados, podemos observar que a EEJMF possui um número relativamente baixo de alunos. Isso tem como consequência uma maior sensibilidade aos

⁷ O SIMADE é um sistema de gestão da Rede Estadual que tem interface com vários sistemas da SEE (SIMAVE, SISAP, SYSADP, SCAE), subsidiando os gestores no planejamento, tomada de decisões e repasse de orientações. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 21 de jan. 2024

resultados apresentados nas avaliações externas do SIMAVE/PROEB para o 3º Ano do EM. Isso significa que quando apenas alguns estudantes não participam do teste, pode haver uma variação significativa nos resultados de proficiência da escola avaliada. Esse impacto não seria tão pronunciado em uma escola com um número maior de alunos.

Segundo as informações disponíveis pela secretária da EEJMF, (Oliveira, 2021) foi possível observar que os estudantes são predominantemente filhos de pais que trabalham como assalariados, e pertencem a um grupo socioeconômico de renda média, com renda mensal variando entre 3 e 5 salários mínimos. A maioria desses alunos encara a escola como uma oportunidade para o crescimento pessoal e profissional, e têm a intenção de continuar seus estudos, possivelmente buscando formação técnica ou superior no futuro.

Apesar de contar com um quadro reduzido de professores e funcionários, totalizando 50, a escola em análise procura dedicar tempo ao planejamento e à organização do trabalho escolar, bem como à sua prática pedagógica, a fim de garantir a efetivação dos Planos de Ensino, Planos de Aula, Planos dos Servidores da Escola e Plano de Intervenção Pedagógica. Para isso, além das reuniões pedagógicas semanais, a escola reserva dias específicos para revisar e aprimorar o PPP, conforme previsto no calendário escolar. Além disso, é estabelecido um contrato de convivência entre os envolvidos e são comunicados avisos gerais referentes ao ano em curso.

Essas iniciativas têm como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino, assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos, promover o desenvolvimento dos estudantes e aprimorar os resultados das avaliações tanto internas quanto externas. Contudo, como evidenciado nos dados do Quadro 9, a equipe pedagógica e administrativa da EEJMF é relativamente reduzida, o que limita a capacidade de implementar um programa de recuperação mais focalizado nos alunos com maiores lacunas de aprendizagem.

Quadro 9 - Quantitativo docente e administrativo da EEJMF (2023)

| Cargo/Função | Quantitativo | Efetivo/ Convocado/ Contratado | Formação |
|----------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------|----------------------------|
| CORPO ADMINISTRATIVO | | | |
| Diretor | 1 | Efetivo | Especialização |
| Vice-diretora | 1 | Efetivo | Especialização |
| Especialista em Educação Básica | 4 | Convocados | Especialização |
| Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca | 2 | Convocados | Licenciatura em Pedagogia |
| Secretário | 1 | Convocado | Licenciatura em Pedagogia |
| Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) | 4 | Contratados | Licenciatura em Pedagogia |
| Auxiliar de Serviços Básicos(ASB) | 13 | Contratados | Ensino Médio |
| CORPO DOCENTE | | | |
| Língua Portuguesa | 2 | Efetivo/ Convocado* | Licenciado/Especialização |
| Língua Inglesa | 1 | Efetivo | Licenciado/Especialização |
| Artes | 1 | Convocado | Licenciado/Especialização |
| Educação Física | 1 | Convocado | Licenciado/Especialização |
| Matemática | 2 | Convocados | Licenciado/Especialização |
| Física | 1 | Efetivo | Licenciado/Especialização |
| Química | 1 | Convocado | Autorizado a Lecionar |
| Biologia | 1 | Convocado | Licenciado/Especialização |
| Geografia | 1 | Efetivo | Licenciado/Especialização |
| História | 1 | Convocado | Licenciado/Especialização |
| Sociologia | 1 | Convocado | Licenciado/Especialização |
| Filosofia | 1 | Convocado | Autorizado a Lecionar |
| Itinerários Formativos | 2 | Convocado | Licenciado/Especialização |
| Curso Técnico em Agropecuária | 8 | Convocados | Bacharelado/Especialização |
| TOTAL DA ESCOLA | | 50 | |

*Professores que foram convocados, mas ainda não tomaram posse

Fonte: EEJMF (2024)

A EEJMF por meio do seu PPP e das reuniões de Módulo II, promovidas semanalmente entre o diretor, a supervisora pedagógica e os professores, sempre estiveram empenhados em

analisar e utilizar os resultados das avaliações externas do PROEB. Essas avaliações são aplicadas anualmente aos estudantes que estão concluindo a Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola reconhece a importância desses resultados como ferramentas para compreender o que eles estão efetivamente comunicando. Portanto, os resultados são utilizados com o propósito de aprimorar o atendimento às necessidades e peculiaridades dos alunos e da instituição de ensino.

Para desenvolver seus planos de ensino, os professores da EEJMF trabalham em conjunto com a supervisora pedagógica da escola. Eles realizam análises dos descritores presentes na matriz de referência do PROEB, especificamente para o 3º Ano do EM nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, comparando esses descritores com o desempenho individual de cada aluno. Essas atividades são conduzidas durante as reuniões de planejamento, que ocorrem no início do ano letivo, e também nas reuniões de Módulo II, que acontecem semanalmente ao longo do ano escolar.

Além disso, o PPP é desenvolvido em conjunto com a comunidade escolar após a realização de um diagnóstico que inclui observações, questionários e entrevistas. Esse diagnóstico revela que a escola está aquém das expectativas estabelecidas pela equipe. Vale ressaltar que, com base apenas nos resultados do SIMAVE/PROEB referentes à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática obtidos pelos alunos do 3º Ano do EM na EEJMF, é difícil avaliar completamente o progresso desses estudantes.

Contudo, na EEJMF, pôde ser observado, que desde 2017, houve um aumento significativo no número de alunos com baixo desempenho nas Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do SIMAVE/PROEB. Isso levanta preocupações sobre possíveis problemas de gestão na escola, uso incorreto de metodologias, má organização curricular etc., já que os estudantes correm o risco de concluir a Educação Básica sem adquirir os conhecimentos mínimos necessários.

Além disso, pode-se supor que o "efeito escola" da EEJMF não tem sido o ideal, o que pode sugerir que os alunos chegam à instituição com lacunas de aprendizado desde o Ensino Fundamental e não conseguem recuperá-las durante o EM. Diante dessa possibilidade, torna-se essencial os estudos de caso de gestão, que tem como objetivo analisar esses problemas e buscar soluções para os desafios que as escolas enfrentam em relação aos resultados do SIMAVE/PROEB.

Para isso, é essencial apresentar os dados relacionados a essas instituições de ensino, sem deixar de mencionar que é importante investigar as causas desses problemas e propor medidas para reduzir a proporção de estudantes da escola com baixo desempenho nas

Avaliações do PROEB ao final do EM.

Com o intuito de apresentar os dados de desempenho dos estudantes de Minas Gerais, da SER de Unaí e da EEJMF em Língua Portuguesa Matemática, foi elaborado a Tabela 10 e a Tabela 11 com base nas informações disponíveis na base de dados do SIMAVE, fornecida pelo CAEd/UFJF.

Tabela 9 - Desempenho dos estudantes de Minas Gerais, da Regional Unaí e da EEJMF em Língua Portuguesa (2017-2021) (%)

| | 2017 | | | 2018 | | | 2019 | | | 2021 | | |
|--------------------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | Estado | SRE | Escola |
| Proficiência Média | 270,6 | 261,0 | 251,7 | 272,1 | 266,4 | 258,4 | 265,2 | 255,7 | 248,7 | 261,0 | 250,0 | 217,0 |
| Baixo | 32,8 | 40,4 | 47,5 | 31,7 | 36,2 | 52,3 | 37,1 | 44,5 | 54,2 | 40,0 | 50,0 | 64,0 |
| Intermediário | 36,2 | 35,5 | 39,0 | 37,4 | 37,0 | 27,3 | 35,5 | 35,5 | 33,9 | 37,0 | 35,0 | 28,0 |
| Recomendado | 26,7 | 21,4 | 11,9 | 26,2 | 23,5 | 18,2 | 26,6 | 18,6 | 11,9 | 20,0 | 14,0 | 8,0 |
| Avançado | 4,3 | 2,7 | 1,7 | 4,8 | 3,3 | 2,3 | 3,9 | 1,4 | 0,0 | 3,0 | 1,0 | 0,0 |

Não há dados referentes ao ano de 2020 por motivos da Pandemia do COVID-19.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do CAEd/UFJF, 2023

De acordo com os dados da Tabela 09, pode se observar que a Proficiência Média de Língua Portuguesa iniciou uma queda a partir do ano de 2019, tanto no estado de Minas Gerais, na SRE/Unaí e na EEJMF. No que se refere aos padrões de desempenho dos alunos da escola, houve aumento no padrão baixo e uma redução nos padrões intermediário, recomendado e avançado ao longo das edições o SIMAVE.

Tabela 10 - Desempenho dos estudantes de Minas Gerais, da Regional Unai e da EEJMF em Matemática (2017-2021) (%)

| | 2017 | | | 2018 | | | 2019 | | | 2021 | | |
|--------------------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | Estado | SRE | Escola |
| Proficiência Média | 266,3 | 256,4 | 260,6 | 268,9 | 261,8 | 255,6 | 268,6 | 257,0 | 258,7 | 259,0 | 250,0 | 233,0 |
| Baixo | 57,8 | 65,9 | 61,0 | 57,1 | 62,4 | 72,7 | 58,5 | 67,0 | 69,5 | 68,0 | 75,0 | 85,0 |
| Intermediário | 33,9 | 30,3 | 32,2 | 36,3 | 33,3 | 22,7 | 33,9 | 29,6 | 30,5 | 28,0 | 22,0 | 15,0 |
| Recomendado | 5,0 | 2,4 | 5,1 | 3,9 | 3,0 | 4,5 | 4,3 | 2,7 | 0,0 | 3,0 | 2,0 | 0,0 |
| Avançado | 3,3 | 1,4 | 1,7 | 2,8 | 1,3 | 0,0 | 3,3 | 0,7 | 0,0 | 2,0 | 1,0 | 0,0 |

Não há dados referentes ao ano de 2020 por motivos da Pandemia do COVID-19.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do CAEd/UFJF, 2023

A partir dos dados da Tabela 10 podemos perceber que, em 2019, a proficiência média em Matemática da escola esteve acima da SRE, mas houve uma queda em 2021 ficando bem abaixo da SRE. Nos padrões de desempenho dos estudantes na escola em 2021, houve um aumento acentuado nos padrões baixos e uma diminuição no padrão intermediário. Não há nenhum aluno no nível recomendado nas edições de 2019 e 2021 da avaliação e nenhum aluno no avançado nas três últimas edições.

De acordo com os dados da EEJMF demonstrados nas Tabelas 10 e 11 é possível analisar que houve uma queda na proficiência média dentro do padrão de desempenho, comparando o intervalo dos anos de 2017 até 2021, e que a escola está bem abaixo da proficiência média do Estado e SRE.

Na Tabela 11 estão disponíveis os dados da proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do EM da Escola Estadual Joaquim Calixto de Souza, juntamente com as porcentagens correspondentes a cada padrão de desempenho e a participação dos alunos, além do número de alunos efetivamente previstos nas edições de 2017 a 2021.

Tabela 11 - Proficiência média na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do EM da EEJMF

| Ano | Proficiência Média | Baixo (%) | Intermediário (%) | Recomendado (%) | Avançado (%) |
|-------------|---------------------------|------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|
| 2017 | 296,9 | 5,7 | 45,7 | 40,0 | 8,6 |
| 2018 | 268,6 | 28,6 | 42,9 | 25,7 | 2,9 |
| 2019 | 277,8 | 25,0 | 46,4 | 28,6 | 0,0 |
| 2021 | 262,7 | 40,0 | 45,7 | 11,4 | 2,9 |

Fonte: PROEB (2021)

Analisando os dados da Tabela 11, observamos o comportamento da proficiência média dos alunos, em 2018, houve uma queda na proficiência média para 268,6. Notou-se um aumento na porcentagem de alunos nos níveis baixos (28,6%) e intermediário (42,9%), enquanto o nível recomendado caiu para 25,7%. O nível avançado também diminuiu para 2,9%. A taxa de participação se manteve estável em 94,6%.

Em 2019, a proficiência média melhorou para 277,8. A porcentagem de alunos no nível baixo foi de 25,0%, e no nível intermediário aumentou para 46,4%. Notavelmente, não houve alunos no nível avançado. A participação foi alta, com 96,6%.

Finalmente, em 2021, a proficiência média sofreu uma redução para 262,7. Observou-se um aumento na porcentagem de alunos no nível baixo (40,0%) e uma diminuição significativa no nível recomendado (11,4%). O nível avançado manteve-se baixo, com 2,9%. O percentual de participação caiu para 81,4%, o mais baixo do período analisado.

Podemos concluir que houve oscilações na proficiência média ao longo dos anos, com momentos de melhora e declínio. O ano de 2017 foi o mais alto em termos de pontuação média, enquanto que 2021 apresentou a maior dificuldade, com o maior percentual de alunos no nível baixo e a menor participação. Isso indica que há fatores variáveis afetando o desempenho ao longo do tempo, que poderiam ser explorados para entender as causas das flutuações e desenvolver estratégias de melhoria.

Com o intuito de destacar a progressão dos alunos entre os diferentes padrões de desempenho ao longo dos anos, fornecemos na Tabela 13, o percentual de estudantes do 3º ano

da EEJMF em cada padrão de desempenho, na disciplina de Língua Portuguesa, durante o período de 2017 a 2021.

Tabela 12 - Percentual de Discentes por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa na EEJMF nas avaliações do PROEB (2017-2021)

| Edição | Proficiência | Baixo | Intermediário | Recomendável | Avançado |
|---------------|---------------------|--------------|----------------------|---------------------|-----------------|
| 2017 | 287,5 | 20,5 | 29,5 | 47,7 | 2,3 |
| 2018 | 296,9 | 5,7,0 | 45,7 | 40,0 | 8,6 |
| 2019 | 268,6 | 28,6 | 42,9 | 25,7 | 2,9 |
| 2021 | 277,8 | 25,0 | 46,4 | 28,6 | 0,0 |
| Média | 284,7 | 19,7 | 40,2 | 36,4 | 3,8 |

Fonte: SIMAVE (2021)

A partir dos dados apresentados na Tabela 12, observamos o seguinte cenário ao longo dos anos de 2017 a 2021. No ano de 2017, a proficiência média estava em 287,5. Em 2018, a proficiência média atingiu 296,9, o ponto mais alto no período analisado. A proporção de alunos no nível baixo diminuiu significativamente para 5,7%. Os níveis intermediário e recomendável foram de 45,7% e 40%, respectivamente, e o nível avançado subiu para 8,6%. Em 2019, observou-se uma diminuição na proficiência média para 268,6. O nível baixo aumentou para 28,6%, enquanto o percentual de alunos no nível intermediário foi de 42,9%. O nível recomendável caiu para 25,7%, e o avançado reduziu para 2,9%. Finalmente, em 2021, a proficiência média foi de 277,8. Houve uma diminuição no nível baixo para 25%, um aumento no intermediário para 46,4%, e uma queda no recomendável para 28,6%. Não houve estudantes classificados no nível avançado neste ano.

Ao calcular a média do período, verificou-se que a proficiência média foi de 284,7. Em média, 19,7% dos alunos foram classificados no nível baixo, 40,2% no nível intermediário, 36,4% no nível recomendável e 3,8% no nível avançado.

Os dados indicam flutuações na proficiência média ao longo dos anos, com uma tendência geral de diminuição, particularmente nos níveis recomendável e avançado, enquanto o nível baixo apresenta variações significativas. O ano de 2018 destaca-se como o período de melhor desempenho, ao passo que 2019 apresentou os maiores desafios. A ausência de alunos no nível avançado em 2021, bem como a redução dos percentuais nesse nível ao longo dos anos, sugere a necessidade de intervenções direcionadas para aprimorar o ensino e a aprendizagem

da Língua Portuguesa na instituição.

Na Tabela 13, fornecemos a proficiência média em Matemática nas avaliações do SIMAVE/PROEB para o 3º Ano do EM da EEJMF. Também incluímos as respectivas porcentagens de cada padrão de desempenho, a participação dos alunos, bem como o número previsto e efetivo de estudantes no dia da prova nas edições de 2017 a 2021.

Tabela 13 - Desempenho dos alunos do 3º ano do EM em Matemática no SIMAVE/PROEB entre os anos de 2017 e 2021

| Edição | Profi- ciência Média | Baixo | Interme- diário | Recome- dado | Avançado | Alunos Previstos | Alunos Efetivos | Percentual de Participação |
|---------------|-------------------------------------|--------------|----------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------------------------------|
| 2017 | 304,2 | 17,1 | 74,3 | 8,6 | 0,0 | 37 | 35 | 94,6 |
| 2018 | 269,2 | 54,3 | 42,9 | 2,9 | 0,0 | 37 | 35 | 94,6 |
| 2019 | 286,7 | 50,0 | 39,3 | 7,1 | 3,6 | 29 | 28 | 96,6 |
| 2021 | 266,8 | 54,3 | 45,7 | 0,0 | 0,0 | 43 | 35 | 81,4 |

Fonte: SIMAVE (2021)

Analisando os dados da Tabela 13 sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do EM em Matemática no SIMAVE/PROEB de 2017 a 2021, observamos uma série de variações ao longo dos anos. Em 2017, a proficiência média foi de 304,2. A porcentagem de alunos no nível baixo foi de 17,1%, o nível intermediário de 74,3%, o valor mais alto do período analisado. O nível recomendado esteve com 8,6%, e não houve alunos no nível avançado. A participação foi de 94,6%. Em 2018, a proficiência média caiu para 269,2. O percentual de alunos no nível baixo disparou para 54,3%, e o nível intermediário caiu para 42,9%. Poucos alunos, apenas 2,9%, alcançaram o nível recomendado, e não houve alunos no nível avançado. A participação foi de 94,6%. No ano de 2019, houve uma melhoria na proficiência média, que subiu para 286,7. Metade dos alunos estava no nível baixo, enquanto 39,3% estavam no nível intermediário. Observou-se um pequeno aumento no nível recomendado para 7,1%, e 3,6% dos alunos atingiram o nível avançado. A participação foi alta, com 96,6%. Finalmente, em 2021, a proficiência média diminuiu para 266,8. O nível baixo se manteve alto em 54,3%, e o intermediário em 45,7%. Não houve alunos nos níveis recomendado ou avançado, e a participação foi a mais baixa do período analisado, com 81,4%.

Há uma tendência preocupante de aumento no percentual de alunos no nível baixo, especialmente em 2018 e 2021, e uma diminuição no percentual de alunos que atingem os níveis

recomendado e avançado. A participação dos alunos também variou, com uma tendência de queda na participação ao longo dos anos. Estes dados podem sinalizar para necessidade de investigação das causas subjacentes e de intervenções direcionadas para melhorar o ensino de matemática.

Na Tabela 14, são apresentados os dados do SIMAVE/PROEB, que mostram a evolução do percentual de alunos em cada padrão de desempenho no período de 2017 a 2021 na disciplina de Matemática da Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira. O objetivo é analisar a distribuição dos alunos em diferentes níveis de desempenho.

Tabela 14 - Flutuação do percentual de alunos por padrão de desempenho em Matemática na EEJMF no PROEB de 2017 a 2021

| Edição | Proficiência | Baixo | Intermediário | Recomendável | Avançado |
|---------------|---------------------|--------------|----------------------|---------------------|-----------------|
| 2017 | 310,2 | 17,1 | 68,3 | 12,2 | 2,4 |
| 2018 | 304,2 | 17,1 | 74,3 | 8,6 | 0,0 |
| 2019 | 269,2 | 54,3 | 42,9 | 2,9 | 0,0 |
| 2021 | 217,0 | 64,0 | 28,0 | 8,0 | 0,0 |
| Média | 275,15 | 38,13 | 53,38 | 7,93 | 0,6 |

Fonte: SIMAVE (2021)

Ao analisar o desempenho dos alunos da EEJMF em Matemática no PROEB de 2017 a 2021, observamos algumas mudanças significativas ao longo dos anos:

Em 2017, a proficiência média foi de 310,2 pontos. Nesse ano, 17,1% dos alunos estavam no nível Baixo, 68,3% estavam no nível Intermediário e 12,2% alcançaram o nível Recomendável, com 2,4% dos alunos chegando ao nível Avançado. Em 2018, a proficiência média diminuiu um pouco para 304,2 pontos. A porcentagem de alunos no nível Baixo permaneceu em 17,1%, mas o nível Intermediário teve um aumento para 74,3%. O nível Recomendável caiu para 8,6%, e, pela primeira vez, não houve alunos no nível Avançado. Em 2019, houve uma queda significativa na proficiência média, que passou para 269,2 pontos. Nesse ano, mais de metade dos alunos (54,3%) estavam no nível Baixo, e o nível Intermediário caiu para 42,9%. O nível Recomendável teve apenas 2,9% dos alunos, e novamente não houve alunos no nível Avançado. Em 2021, a proficiência média foi de 217,0 pontos, a mais baixa do período. O nível Baixo ainda predominou, com 64% dos alunos, enquanto o nível Intermediário caiu para 28%. O nível Recomendável aumentou para 8%, mas o nível Avançado não foi

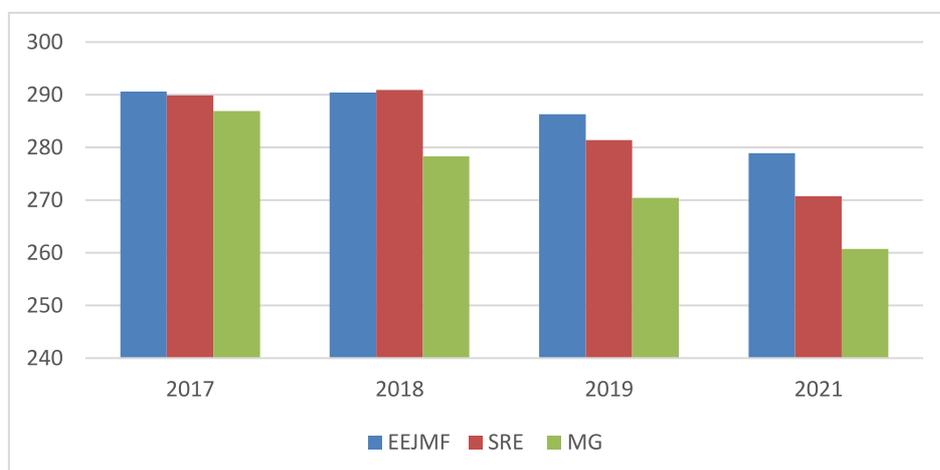
alcançado por nenhum aluno.

Esses números mostram uma oscilação no desempenho dos alunos, com uma queda acentuada em 2019, seguida de uma leve recuperação em 2021. A relação entre os níveis Baixo e Intermediário sugere que, quando a proficiência média diminui, mais alunos caem no nível Baixo. A quase ausência de alunos nos níveis Recomendável e Avançado é preocupante e sinaliza a necessidade urgente de estratégias pedagógicas mais eficazes para melhorar o aprendizado e as habilidades matemáticas dos estudantes, especialmente para ajudar aqueles que estão abaixo do esperado a alcançar melhores resultados.

Conforme indicado na Revista da Avaliação do SIMAVE, era esperado que ao longo das edições das avaliações do SIMAVE/PROEB, a porcentagem de alunos no Padrão de Desempenho no Nível Baixo diminuísse, enquanto a porcentagem nos níveis seguintes aumentasse progressivamente. No entanto, ao analisar os dados, observamos que esse padrão não se concretizou. Os resultados mostram que há um elevado número de alunos no Nível Baixo de Desempenho, principalmente em Matemática, o que indica que esses estudantes não têm alcançado a proficiência necessária para obter um melhor desempenho nas avaliações do PROEB.

Outra avaliação comparativa relevante para entender melhor o desempenho da EEJMF envolve o exame dos resultados da escola nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática em relação às médias da SRE/Unai, a qual a escola está vinculada, e às do Estado de Minas Gerais. Neste contexto, o Gráfico 2 fornece um panorama do desempenho em Língua Portuguesa da escola comparativamente à SRE e ao Estado, especificamente para o terceiro ano do EM nas avaliações realizadas pelo PROEB no intervalo de 2017 a 2021.

Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa



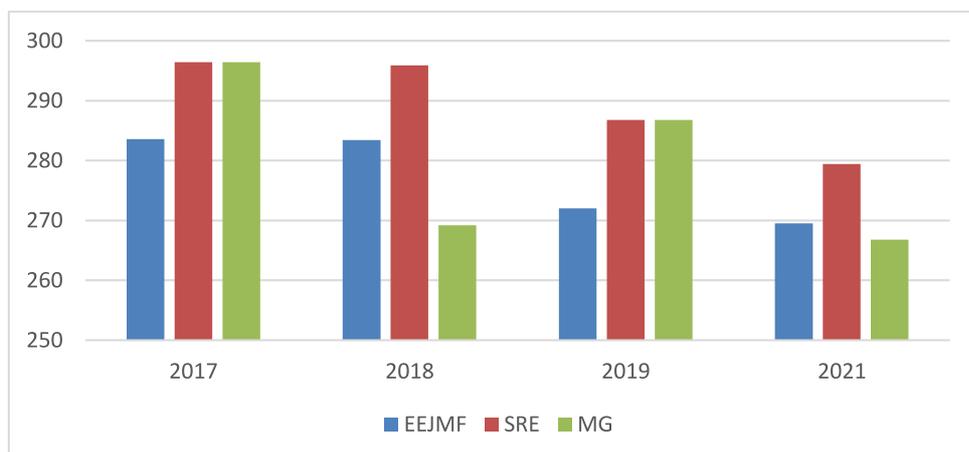
Fonte: SIMAVE (2021b)

Analisando os dados do gráfico, podemos perceber a trajetória de desempenho da EEJMF, da SRE e do estado de Minas Gerais (MG) entre 2017 e 2021. Em 2017, a EEJMF alcançou uma pontuação de 290,6, ficando bem próxima da SRE, que obteve 289,9, e superando a média do estado de MG, que ficou em 286,9. Esse resultado mostrou que a EEJMF estava indo bem, acompanhando o desempenho da SRE e ultrapassando o estado. Em 2018, a pontuação da EEJMF permaneceu estável em 290,4, enquanto a SRE teve uma leve melhoria, subindo para 290,9. Porém, o desempenho de MG caiu significativamente para 278,3, refletindo um declínio no estado. Em 2019, a EEJMF apresentou uma pequena queda para 286,3, mas ainda conseguiu superar a SRE, que teve 281,4. O desempenho de MG teve uma queda mais acentuada, indo para 270,4. Já em 2021, a EEJMF reduziu um pouco sua pontuação para 278,9, mas ainda se manteve à frente da SRE, que ficou com 270,7, e do estado de MG, que atingiu 260,7. Isso mostra que, apesar das quedas, a EEJMF continuou com um desempenho relativamente bom em comparação à média da SRE e do estado.

Esses números revelam que a EEJMF tem se saído bem em relação à SRE na maioria dos anos, com exceção de 2018, quando a diferença foi bem pequena. O estado de Minas Gerais, por sua vez, mostrou uma tendência de queda no desempenho ao longo dos anos, o que pode indicar desafios mais amplos na educação estadual. A EEJMF, por outro lado, se manteve estável, superando a SRE e o estado em muitos momentos, especialmente em 2021, quando seu desempenho foi superior ao das outras duas esferas da federação (União, estados e municípios).

Para analisar e comparar a proficiência dos alunos na disciplina de Matemática no período de 2017 a 2021, o Gráfico 3 apresenta os resultados do SIMAVE/PROEB da EEJMF, da SRE/Unai e do Estado de Minas Gerais.

Gráfico 3 - Proficiência em Matemática



Fonte: SIMAVE (2021b)

Em 2017, a EEJMF obteve uma pontuação de 283,6, com uma leve queda em comparação com a SRE e o estado de Minas Gerais, que ambas marcaram 296,4. Em 2018, a EEJMF praticamente manteve o mesmo desempenho, com 283,4 pontos, enquanto a SRE teve uma pequena redução para 295,9. O estado de Minas Gerais, no entanto, enfrentou uma queda considerável, caindo para 269,2. Em 2019, a EEJMF viu uma queda mais acentuada, registrando 272 pontos. Isso a colocou abaixo da SRE, que obteve 286,8, mas empatada com o desempenho do estado, que também ficou com 286,8 pontos. Já em 2021, a EEJMF caiu para 269,5 pontos, enquanto a SRE subiu um pouco para 279,4 e o estado de Minas Gerais viu sua pontuação descer para 266,8, refletindo uma leve recuperação da SRE e uma continuidade da queda no desempenho estadual.

Ao longo desses anos, a EEJMF apresentou resultados inferiores ao da a SRE. Desde então, a escola tem ficado abaixo da SRE e, em alguns momentos, esteve mais próxima ou até à frente da média estadual. No entanto, em 2021, a EEJMF ficou abaixo da média de Minas Gerais. O desempenho do estado de MG, por sua vez, teve flutuações, com uma queda marcante em 2018, destacando um cenário de desafios educacionais mais amplos.

É importante considerar que esses dados são relativos e não absolutos, o que significa que eles devem ser analisados no contexto de possíveis mudanças na metodologia de avaliação, no currículo, ou em outros fatores externos que poderiam impactar os resultados de ano para ano. A tendência decrescente geral da EEJMF sugere que a escola poderia se beneficiar de uma análise aprofundada para identificar áreas específicas para melhoria.

Assim, a análise dos dados reflete uma situação em que a performance em Língua Portuguesa e Matemática da EEJMF vem passando por altos e baixos entre 2017 e 2021. Este tipo de oscilação nos resultados é comum em muitas escolas e pode ser devido a uma variedade de fatores internos e externos, como mudanças na liderança escolar, corpo docente, métodos de ensino, recursos disponíveis, além de fatores sociais e econômicos que afetam os alunos.

Para compreender melhor as razões por trás das variações no desempenho dos alunos e buscar estratégias de melhoria, é essencial investigar diversos aspectos. Primeiramente, as mudanças nas políticas e práticas educacionais, tanto no nível da escola quanto na SRE e no estado, podem ter um impacto significativo. Isso abrange currículos, métodos pedagógicos, avaliações e programas de treinamento para professores, os quais podem influenciar diretamente o desempenho dos alunos.

Além disso, é importante verificar se houve alterações nos recursos didáticos e tecnológicos, bem como na infraestrutura da escola, pois esses fatores podem afetar a qualidade do aprendizado. A disponibilidade e a atualização desses recursos são cruciais para proporcionar um ambiente educacional eficiente.

O engajamento dos alunos e o suporte recebido de suas famílias e da comunidade também desempenham um papel fundamental. Avaliar o nível de envolvimento dos alunos com o aprendizado e o apoio que recebem de seus familiares e da comunidade escolar pode fornecer insights sobre como esses fatores contribuem para o desempenho acadêmico.

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores são outro ponto relevante a ser examinado. Analisar a qualidade da formação continuada oferecida aos professores e o impacto de possíveis mudanças no corpo docente pode ajudar a entender como essas variáveis influenciam a eficácia do ensino.

Finalmente, considerar fatores externos, como questões socioeconômicas, é essencial para uma compreensão abrangente. Estes fatores podem exercer uma influência significativa no desempenho dos alunos, afetando seu acesso a oportunidades educacionais e seu ambiente de aprendizagem.

É fundamental que a escola realize uma análise abrangente para identificar as causas da oscilação nos resultados e desenvolver um plano de ação que aborde essas questões. Isso pode incluir programas de recuperação, investimento em capacitação docente, parcerias com instituições de ensino superior para suporte pedagógico, entre outras iniciativas.

Portanto, após análise da situação da escola no SIMAVE, é possível verificar que o baixo desempenho dos alunos do terceiro ano do EM nas provas de Língua Portuguesa e Matemática do PROEB é preocupante, pois eles estão saindo da escola sem as habilidades mínimas previstas para a conclusão da última etapa da Educação Básica.

Com base nesses dados, é fundamental investigar e compreender os fatores que têm dificultado o avanço da proficiência dos alunos do 3º ano do EM em Língua Portuguesa e Matemática na EEJMF durante o período de 2017 a 2021. É importante destacar que os dados sugerem que a escola talvez não tenha se apropriado adequadamente dos resultados, uma vez que os percentuais de cada padrão de desempenho ao longo desse período tendem a oscilar, com uma tendência maior de queda. Isso indica a necessidade de analisar os procedimentos de apropriação de resultados adotados pela escola, bem como a prática pedagógica implementada por ela.

Para tanto, é evidente que a escola enfrenta um problema que a impede de progredir e melhorar a qualidade do ensino que oferece, como demonstram os dados apresentados nas

Tabelas. No próximo capítulo, será realizada uma análise mais aprofundada para identificar as razões por trás das dificuldades dessa escola em melhorar os resultados do PROEB. Com base nas fragilidades identificadas, desenvolveremos um plano de ação com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino oferecido por essa instituição. Como resultado desse esforço, esperamos aumentar a proporção de alunos nos níveis de proficiência recomendado e avançado, ao mesmo tempo em que reduzimos o número de alunos nos níveis baixos e intermediário.

3 O BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS AVALIAÇÕES DO PROEB: O CASO DA EE JUVÊNIO MARTINS FERREIRA EM UNAÍ/MG

3.1 EFICÁCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO MULTIFACETADA

De acordo com um estudo conduzido por Sammons, Hillman e Mortimore (1995), há onze atributos fundamentais que caracterizam as escolas como eficazes e que contribuem significativamente para o avanço acadêmico dos estudantes. Estes atributos englobam a liderança executada por profissionais qualificados, a existência de uma visão e objetivos compartilhados por todos os envolvidos no ambiente educacional, a criação de um ambiente propício à aprendizagem, o foco direcionado ao processo de ensino e aprendizagem, a implementação de um ensino estruturado com finalidades bem estabelecidas, a manutenção de expectativas altas, a valorização do reforço positivo, a monitoração constante do processo educativo, o respeito aos direitos e deveres dos estudantes, a efetiva parceria entre família e escola, e a orientação da organização escolar para a aprendizagem.

Avaliar uma instituição educacional com base nestes onze critérios permite determinar sua eficácia. Uma escola considerada eficaz é aquela que demonstra capacidade de elevar o desempenho acadêmico de seus alunos. Aguiar (2018) argumenta que a eficácia escolar é um conceito comparativo, definido pela relação de uma escola com outras dentro de um mesmo estudo, destacando ainda que escolas promotoras de equidade são aquelas capazes de atenuar o impacto da origem social dos alunos nos resultados acadêmicos. Isso implica que uma escola pode ser eficaz em comparação a uma instituição e não ser em relação a outra.

Além disso, a literatura brasileira sobre eficácia escolar pode ser categorizada em cinco aspectos principais: os recursos disponíveis na escola, a organização e gestão institucional, o clima acadêmico, a formação e remuneração dos docentes, e a ênfase nas práticas pedagógicas (Aguiar, 2018).

Contudo, conforme apontado por Andrade (2018), mesmo com a vasta quantidade de estudos dedicados à eficácia escolar, ainda não se chegou a um consenso sobre quais indicadores concretamente definem uma escola como eficaz. A diversidade de pesquisas e a falta de um acordo sobre características definitivas indicam a complexidade em estabelecer um modelo único de eficácia escolar.

Diante desse cenário, Simone (2018) destaca a singularidade de cada escola, ressaltando a importância do contexto institucional, pedagógico e profissional interno e como estes elementos se inter-relacionam ou funcionam de maneira independente, afetando de diferentes

formas a eficácia da instituição. Assim, entende-se que o desempenho de uma escola é influenciado por uma combinação complexa de fatores internos e externos, fazendo com que cada instituição apresente desafios e soluções únicos para alcançar a eficácia educacional.

As investigações iniciais sobre a eficácia escolar surgiram na década de 1960, marcadas por dois estudos fundamentais: o Relatório de Coleman nos Estados Unidos (1966) e o Relatório de Plowden na Inglaterra (1967). Nos EUA, o estudo, solicitado pelo governo, procurava explorar as disparidades no acesso à educação de qualidade entre indivíduos de diferentes etnias, religiões e origens em escolas públicas de todos os níveis educacionais. Na Inglaterra, com o apoio governamental, o foco estava na avaliação da qualidade do ensino nas escolas primárias.

Os achados do Relatório de Coleman reacenderam o debate sobre a eficácia das ações educativas compensatórias, visando à promoção de um ambiente escolar equitativo e inclusivo, despertando o interesse internacional em compreender as especificidades dos sistemas educacionais locais.

Este estudo abrangente incluiu mais de meio milhão de estudantes americanos do ensino fundamental e médio, além de professores, gestores e pais, utilizando testes padronizados para medir o desempenho em matemática e leitura. Avaliações adicionais consideraram variáveis socioeconômicas dos estudantes, a infraestrutura escolar e atributos do corpo docente. Os resultados indicaram que o desempenho escolar estava mais fortemente relacionado a fatores socioeconômicos externos ao ambiente escolar do que à infraestrutura física das escolas ou à qualificação dos professores, elementos internos ao sistema educacional. Esses achados ressaltaram a influência significativa do contexto socioeconômico no desempenho acadêmico, desafiando perspectivas anteriores sobre os determinantes da eficácia escolar.

Os elementos internos à escola, como recursos disponíveis, estrutura organizacional e de gestão, ambiente acadêmico, qualificação e remuneração do corpo docente, além da abordagem pedagógica adotada, são essenciais para o desenvolvimento do ensino e o desempenho dos alunos. Esses fatores, situados dentro do ambiente escolar, estabelecem a instituição de ensino como um epicentro de relações e influências decisivas para a eficácia educacional. A concepção da escola enquanto uma entidade social autônoma revela os mecanismos pelos quais os atributos internos afetam tanto o rendimento dos estudantes quanto os processos de ensino e aprendizagem. Reformas educacionais, portanto, são moldadas pela dinâmica interna da escola, refletindo sua cultura e especificidades regionais, que por sua vez impactam os resultados educacionais.

A análise dos fatores intraescolares mostra que as características e políticas internas da escola são cruciais para a melhoria do desempenho estudantil, ressaltando o papel da escola como um vetor de mudança. Pierre Bourdieu argumenta que o desempenho escolar está relacionado ao "capital cultural" investido pela família, indicando que a interação entre o capital cultural familiar e o ambiente escolar influencia diretamente nos resultados educacionais.

Para entender melhor esses aspectos, estudos têm investigado variáveis como a gestão escolar, condições físicas, recursos financeiros, acervos bibliográficos, disponibilidade de laboratórios e equipamentos, além do projeto pedagógico e normativas internas. Tais estudos evidenciam que os fatores internos à escola são determinantes na eficácia escolar, enfatizando a importância desses elementos no processo educativo.

Ademais, avaliações educacionais em larga escala fornecem dados importantes sobre o desempenho dos alunos, servindo como base para políticas públicas e aprimoramento das práticas pedagógicas. A análise dessas informações permite às escolas implementar ações corretivas e ajustar seus planos de trabalho de maneira mais efetiva, garantindo uma intervenção educacional precisa e alinhada às necessidades dos alunos.

No final dos anos 1970, o Brasil testemunhou um crescente interesse nas discussões sobre avaliações educacionais, engajando tanto especialistas quanto políticos na análise da qualidade do ensino público. Essa fase marcou o início de uma era voltada à avaliação e ao entendimento da educação tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Castro (2009) ressalta que historicamente o sistema educacional brasileiro era primordialmente acessível às camadas elitizadas da sociedade, excluindo a maioria da população em idade escolar. A demanda pela universalização do ensino, especialmente em instituições públicas, emergiu como uma força predominante entre as classes populares, conduzindo a uma expansão significativa da rede pública de educação. Esse movimento foi impulsionado por diversos fatores, incluindo a pressão demográfica e a necessidade crescente de serviços educacionais, que acompanhou o processo de urbanização acelerada do país. Adicionalmente, houve um empenho considerável por parte do governo para facilitar o acesso à educação básica obrigatória.

Nesse contexto, conforme apontado por Aguiar (2018) evidenciou-se uma evolução significativa na educação brasileira, marcada pelo aumento da média de anos de estudo: na década de 1970, a média era de 2,4 anos, alcançando 3,7 anos na década seguinte. Essa transformação reflete não apenas mudanças estruturais no âmbito educacional, mas também um avanço na inclusão social e no compromisso com a educação como um direito de todos.

Entre os anos 1970 e o final dos anos 1990, o Brasil experimentou um notável aumento no número de estudantes matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos. Este período, caracterizado por uma significativa expansão do acesso à educação, reflete os esforços do país para universalizar o ensino básico e garantir que a população em idade escolar tivesse a oportunidade de frequentar a escola. Esse avanço é evidenciado pela Tabela 15, que ilustra claramente o crescimento do número de matrículas nesse intervalo de tempo, destacando os progressos alcançados na inclusão educacional e na promoção do direito à educação paratodos os segmentos da sociedade brasileira.

Tabela 15 - Evolução da Matrícula por Nível de Ensino Brasil (1970 a 1998)

| Ano | Total | Ed. Infantil⁽¹⁾ | Fundamental | Médio | Superior⁽³⁾ |
|---------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------------|--------------|-------------------------------|
| 1970 | 17.814 | 374 | 15.895 | 1.119 | 425 |
| 1975 | 23.124 | 566 | 19.549 | 1.936 | 1.073 |
| 1980 | 28.130 | 1.335 | 22.598 | 2.819 | 1.377 |
| 1985 | 31.635 | 2.482 | 24.770 | 3.016 | 1.368 |
| 1991 | 39.823 | 5.284 | 29.204 | 3.770 | 1.565 |
| 1996 | 46.453 | 5.714 | 33.131 | 5.739 | 1.869 |
| 1997 | 48.319 | 5.719 | 34.229 | 6.405 | 1.965 |
| 1998⁽²⁾ | 49.891 | 4.918 | 35.488 | 6.962 | 2.085 |

Notas:

(1) Inclui crianças matriculadas na pré-escola e em classe de alfabetização

(2) Dados preliminares para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

(3) Dados estimados para 1997 e 1998

Fonte: Adaptada de Andrade (2018)

Observou-se um aumento expressivo no número de matrículas nas diversas etapas da educação brasileira em menos de vinte anos, com variações notáveis: enquanto o crescimento global foi de 180%, na Educação Infantil o salto foi de 1.214%, no Ensino Fundamental de 2.232%, no EM de 6.221% e no Ensino Superior de 4.905%. Esse fenômeno evidencia a democratização do acesso à educação nas escolas públicas do Brasil. Lima, em 2011, reconhece o processo de universalização do ensino fundamental nos anos 1990 como um marco significativo na história da educação do país. Contudo, aponta que as instituições educacionais não estavam plenamente equipadas para acolher a diversidade do novo contingente estudantil, enfrentando desafios relacionados à qualidade do ensino apesar da melhoria nos índices de frequência escolar.

Ribeiro-Passos *et al.* (2017), criticam a universalização do ensino por vir acompanhada de uma "pedagogia da repetência", evidenciando altas taxas de repetência, especialmente nas séries iniciais, onde a repetência atingia 52,5% frente a uma evasão de apenas 2,3% em 1982. O autor argumentava que a qualidade educacional não se limita à ampliação do número de vagas, destacando a importância de adotar métodos eficazes de monitoramento e avaliação do desempenho escolar. Para eles, a qualidade do ensino deveria ser uma prioridade, sugerindo a implementação de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos como ferramenta para que a sociedade pudesse exigir melhorias concretas na qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas.

Ao longo dos trinta anos seguintes, observou-se um progresso significativo na organização da educação formal no país. Uma iniciativa pioneira foi o SAEP de 1º Grau introduzido pelo MEC em 1988, com uma aplicação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Este projeto visava testar a eficácia de novos instrumentos e procedimentos de avaliação. Contudo, enfrentou desafios devido à escassez de recursos, ganhando impulso somente a partir de 1990 com a implementação do SAEB pelo INEP do MEC.

A década de 1990 estabeleceu critérios consensuais sobre a eficácia escolar, conforme destacado por Franco. As políticas de avaliações externas, como SAEB, ENEM e Prova Brasil, tornaram-se instrumentos essenciais para coletar dados precisos que guiam as reformas educacionais, visando reduzir taxas de reprovação e evasão escolar. Os resultados dessas avaliações permitem uma análise profunda dos efeitos tanto de fatores externos quanto internos ao ambiente escolar sobre o desempenho estudantil.

De acordo com estudos realizados por Ribeiro (2008), a investigação detalhada, incluindo entrevistas e visitas a escolas, revelou a importância dos fatores intraescolares na definição do perfil profissional dos docentes e na qualidade do ensino. Entre os elementos mais influentes, destacam-se a gestão escolar, as condições físicas e materiais das instituições, o projeto pedagógico e o ambiente escolar. Essas descobertas sublinham a relevância de uma abordagem integrada que considere tanto aspectos internos quanto externos ao sistema educacional para promover a eficácia escolar.

Contudo, a prática de medir a qualidade educacional por meio de avaliações em larga escala ganhou força nos Estados Unidos durante a década de 1950, num período marcado por preocupações com o desempenho acadêmico e a falta de inovação entre os estudantes. Esse movimento ganhou ímpeto especialmente após o lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1957, evento que levou os Estados Unidos a repensar e intensificar suas práticas

educacionais mediante a implementação de um sistema de avaliação. Tal sistema, ao longo do tempo, veio a influenciar diversas nações, incluindo o Brasil, que começou a adotá-lo nos anos 1980.

Em 1988, o MEC deu os primeiros passos em direção à adoção das Avaliações em Larga Escala como uma política pública oficial. Essa iniciativa, estimulada por agências de financiamento internacionais, estabeleceu as bases para o que, posteriormente, se desenvolveria no SAEB.

Na década de 1990, o mundo enfrentava uma realidade marcada por profundas desigualdades sociais, conceituada por Martin e Schumann na teoria da "sociedade 20 por 80", onde uma minoria de 20% da população global concentrava a maior parte da riqueza, deixando a vasta maioria de 80% em condições de marginalização. No Brasil, esse cenário era exacerbado por um contexto de inflação descontrolada, crescimento do desemprego e agravamento das disparidades sociais, problemas que persistem até os dias atuais.

Frigotto e Ciavatta (2003) elucidam a influência de instituições financeiras internacionais nas reformas educacionais de diversos países. Segundo eles, organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), O BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tiveram papel crucial nas reformas dos anos 1990, uma década marcada pela atuação desses organismos por meio de eventos significativos, consultorias técnicas e uma extensa produção de documentos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, estabeleceu como objetivo principal atender às necessidades básicas de aprendizagem e assegurar uma educação básica de qualidade. Nesse mesmo ano, o Brasil deu um passo importante com a implantação do SAEB pelo INEP, vinculado ao MEC. O SAEB tinha como propósito avaliar o desempenho escolar de alunos em momentos-chave da educação básica, fornecendo dados para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas educacionais.

O PDE, apresentado em 2008, reforçou o objetivo do SAEB de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Em 1993, durante o governo de Itamar Franco, foi proposto o Plano Decenal da Educação, delineando diretrizes políticas para a revitalização do ensino fundamental ao longo de dez anos. Este plano evidenciou o compromisso do Brasil com as estratégias internacionais para aprimoramento da educação básica.

Em 1995, o BIRD publicou o documento "Prioridades y estrategias para la educación", incentivando reformas na gestão e no financiamento da educação, visando a uma redefinição

do papel governamental e a exploração de novas fontes de financiamento. Este documento ressaltou a importância do investimento em capital humano, destacando a educação básica como meio de reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos trabalhadores menos favorecidos, melhorar a saúde, diminuir a taxa de fecundidade e fomentar a participação ativa na economia e na sociedade.

Embora o sistema de avaliação tenha sido crucial para identificar lacunas no desempenho escolar, especialmente em habilidades matemáticas, de leitura e escrita, e sua conexão com a qualidade do ensino e elevadas taxas de repetência, até 1995, os dados obtidos não eram capazes de fornecer um panorama comparativo com anos precedentes. Isso mudou com a introdução de ajustes metodológicos que, a partir desse momento, viabilizaram a comparação dos resultados ao longo do tempo. Castro, que presidia o Inep naquela época, esclareceu que essas modificações metodológicas abriram caminho para a análise comparativa do desempenho estudantil entre diferentes períodos e séries. Tal capacidade de comparação se tornou fundamental para o monitoramento contínuo dos progressos educacionais, permitindo que as políticas públicas fossem avaliadas de forma mais eficaz e que medidas voltadas à promoção da qualidade do ensino fossem adequadamente fundamentadas e implementadas.

Antes de 1993, a metodologia dos testes educacionais baseava-se na análise das taxas de erros e acertos dos alunos. Oliveira (2007) discute a TCT, destacando que a dificuldade de um item era determinada pela porcentagem de alunos que acertavam a questão, sugerindo que esse método na verdade mensurava a "facilidade" do item, visto que um maior número de acertos indicava uma menor dificuldade.

Oliveira (2007) introduz a TRI como uma abordagem mais sofisticada, fundamentada em modelos matemáticos que relacionam a probabilidade de um aluno acertar uma questão à sua habilidade subjacente, uma variável não diretamente observável. Esta teoria, que assume pressupostos detalhados sobre como os indivíduos respondem aos itens de um teste, oferece vantagens significativas na elaboração e análise de testes de avaliação de competências educacionais.

A partir de 1995, houve uma mudança metodológica importante com a adoção da TRI na construção dos testes e na análise de seus resultados. Essa mudança coincidiu com a decisão de focar a avaliação nas fases finais dos ciclos educacionais, especificamente nos estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do EM, expandindo também a amostra para incluir escolas da rede privada.

Oliveira (2007) destaca as vantagens da TRI, incluindo: a capacidade de realizar

comparações longitudinais entre diferentes anos de avaliação; a habilidade de avaliar com precisão e abrangência áreas específicas do conhecimento sem submeter cada estudante a testes extensivos; e a possibilidade de comparar resultados entre diferentes níveis educacionais, como entre as séries do Ensino Fundamental e o EM, utilizando uma escala de avaliação unificada.

Em 1996, o MEC promulgou o Decreto nº 1.917, estabelecendo a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), em alinhamento com as diretrizes da LDB, com o intuito de implementar um sistema eficaz de avaliação do desempenho escolar. A estrutura da Secretaria incluía departamentos focados na avaliação da Educação Básica, no suporte técnico à avaliação dos cursos de graduação e nas estatísticas educacionais. No entanto, conforme observado por Horta Neto em 2007, a Secretaria teve uma existência breve, pois suas funções foram integradas ao INEP em 1997, mediante o Decreto nº 2.146, que também reestruturou o Inep.

Nos anos de 1997 e 1999, os estudantes do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto os alunos do 3º ano do EM foram submetidos a avaliações em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Entre 1990 e 2003, as avaliações adotaram um método amostral, selecionando escolas aleatoriamente para gerar dados representativos em diferentes níveis - estadual, regional e nacional.

A partir de 2001, o SAEB passou a se concentrar exclusivamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, uma abordagem mantida nas subseqüentes edições até 2011. Em um esforço para capturar uma imagem mais precisa da situação educacional no Brasil, foi introduzida em 2005 a Prova Brasil, que realiza avaliações censitárias dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente 5º e 9º anos) nessas duas disciplinas.

Em 2007, o INEP desenvolveu o IDEB, um indicador que, além de considerar os resultados das avaliações, leva em conta as taxas de aprovação, reprovação e o fluxo escolar. O Ideb surgiu como uma ferramenta para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, reconhecendo que o desempenho em avaliações é apenas um dos componentes na determinação da qualidade educacional. A formulação do Ideb incorpora tanto as notas das avaliações quanto os dados de rendimento e fluxo escolar registrados no Censo Escolar, oferecendo uma visão mais abrangente da qualidade do ensino público.

Desde a introdução do Decreto do MEC nº 1.917 em 1996, que estabeleceu a SEDIAE, até a progressiva implementação das Avaliações em Larga Escala, o Brasil tem trabalhado para aperfeiçoar a qualidade educacional e diminuir disparidades existentes. Com a reestruturação

do SAEB em 2005, dividindo-o entre a ANEB e a ANRESC ou Prova Brasil, bem como a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013, criou-se um sistema robusto de avaliação composto por três exames externos em larga escala.

Figura 11 - Composição do Saeb



Fonte: Ministério da Educação (2025)

A análise dos dados provenientes da Prova Brasil e do cálculo do IDEB possibilita a definição de estratégias focadas na melhoria da educação e na atenuação das desigualdades, através da identificação de áreas carentes de intervenção e do direcionamento apropriado de recursos.

Aguiar (2018) e Andrade (2018) enfatizam o progresso significativo na política de Avaliação Educacional no Brasil, destacando a consolidação de uma série de programas abrangentes e eficazes, que incluem, além do SAEB, o ENEM e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outros. Essas avaliações servem tanto para monitorar a implementação de políticas públicas quanto para orientar a alocação de recursos, enriquecendo o debate sobre os desafios da educação brasileira.

As experiências de Minas Gerais com avaliações educacionais, desde 1992, e a criação do Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE), exemplificam iniciativas locais voltadas à promoção de uma educação de qualidade. A diversidade de informações coletadas, conforme destacado por Pontes em 2013, é fundamental para uma compreensão completa e aprofundada da situação educacional, incorporando variáveis demográficas, sociais e econômicas.

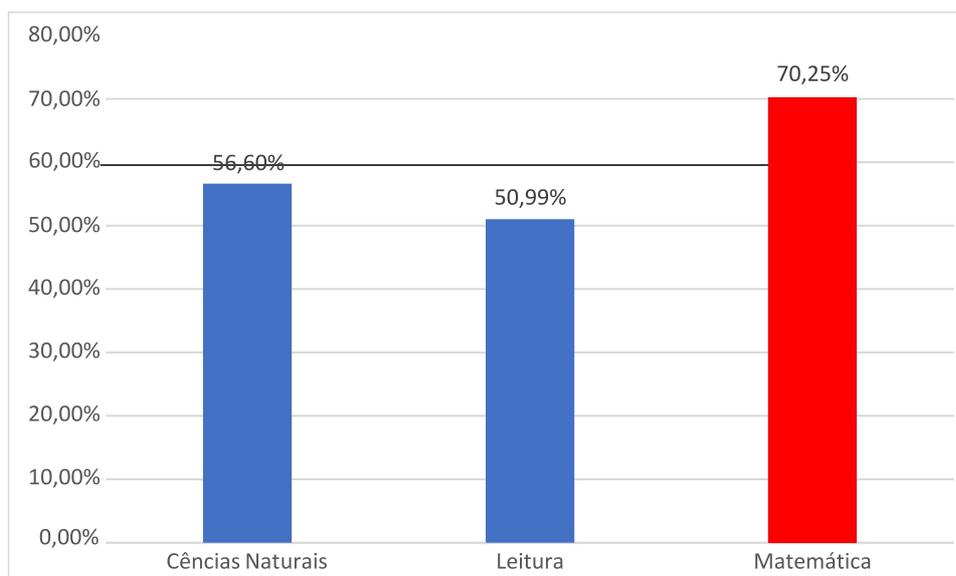
No cenário internacional, o Pisa, aplicado pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia de forma comparativa o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, agregando valiosos indicadores contextuais à análise do desempenho educacional. O Brasil, embora não seja membro da OCDE, participa ativamente do PISA desde seu início em 2000, demonstrando um comprometimento contínuo com a avaliação e melhoria do seu sistema educacional.

Entretanto, nos últimos anos, o Brasil tem implementado políticas públicas com o objetivo de mitigar as dificuldades encontradas na trajetória escolar dos alunos, buscando reduzir os altos índices de evasão e repetência escolar. Essas medidas visam promover uma aprendizagem efetiva, conforme discutido por Castro em 2009. Pontes, em 2013, ressalta que o Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, tem adotado as avaliações externas como ferramentas vitais para o monitoramento de políticas públicas educacionais. Essas avaliações são reconhecidas como meios eficazes para mensurar a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Pontes enfatiza a importância da "cultura de avaliação educacional externa e em larga escala", introduzida pelo Governo Federal, que incentivou os estados a desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação.

Em particular, a necessidade de focar em Matemática é justificada pelos altos índices de reprovação e pelo significativo percentual de alunos que demonstram baixo desempenho nessa disciplina nas avaliações externas. O Pisa, que avalia competências em leitura, matemática e ciências, mostra que o Brasil enfrenta desafios consideráveis em melhorar seus resultados educacionais, conforme indicado pelos dados apresentados.

Gráfico 4 - Percentual de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas



Fonte: Adaptado de Moreno (2018).

Como é sabido, atualmente, é amplamente reconhecido que, dada a realidade contemporânea, a busca por resultados educacionais se tornou imprescindível. Nesse cenário, a educação precisa ser avaliada quanto à sua qualidade e a gestão de seus recursos deve ser otimizada. Assim, observa-se o crescimento dos sistemas de avaliação em larga escala em esferas nacional, estadual e municipal. A avaliação, por sua natureza polissêmica, pode ser entendida de diversas maneiras: enquanto alguns a veem meramente como a medição de resultados por testes, outros compreendem-na como um meio de desenvolver políticas e estratégias governamentais que contribuam para a evolução do ensino e aprendizagem em seus diversos níveis.

A avaliação transcende a simples aplicação de provas. Os indicadores educacionais coletados são essenciais para aprimorar a tomada de decisões dos gestores públicos em relação à distribuição de recursos e ao planejamento das políticas educacionais. Esses resultados também devem ser empregados para promover mudanças nos métodos de ensino, visando aprendizados mais eficientes. Oliveira (2021) salienta que os resultados dos processos de ensino são refletidos nos governos e nas instituições, impulsionando melhorias nos currículos escolares, na formação contínua dos docentes e na produção de materiais didáticos variados, entre outras ações.

Os dados das avaliações em larga escala são ferramentas valiosas de gestão, que permitem avaliar a qualidade do ensino e fornecem um conjunto de informações que possibilitam uma compreensão mais aprofundada da realidade escolar, orientando políticas públicas eficazes. Segundo Faria (2016), esses dados ajudam a subsidiar a tomada de decisões

para a melhoria da qualidade do ensino. Os resultados dessas avaliações, quando analisados criticamente, podem levar a uma nova cultura de gestão educacional, onde resultados insatisfatórios incentivam as escolas a buscar novas maneiras de análise e reflexão, evitando que tais avaliações se limitem a meras prestações de contas para a sociedade, mas que também informem a formulação de políticas educacionais.

Pinheiro (2020) observou a atuação de gestoras na região amazônica e destacou como as avaliações se tornaram instrumentos de gestão importantes, capazes de mensurar a qualidade do ensino e fornecer informações para ação. Ela enfatiza que os resultados das avaliações externas são cruciais para o direcionamento de políticas públicas. No entanto, é necessário acompanhar como as instituições de ensino se apropriam dessas informações, considerando os diferentes atores educacionais envolvidos.

As avaliações externas, sejam elas nacionais ou estaduais, devem estar alinhadas com o desenvolvimento esperado pelos estudantes e não devem ser vistas apenas como ferramentas para políticas públicas, mas também como meio de aprimorar a qualidade da educação. De acordo com Machado (2012), é essencial obter e analisar uma grande diversidade de informações, apresentadas em forma de indicadores educacionais que considerem variáveis demográficas, sociais e econômicas, para alcançar uma visão abrangente da educação.

Andrade (2018), ao avaliar o processo de assimilação dos resultados das avaliações externas por uma escola de EM em Minas Gerais, salienta a importância de entender tais resultados como um meio de aprimorar o ensino oferecido, desde que estes sejam corretamente interpretados e utilizados como uma ferramenta de auxílio na superação das dificuldades diagnosticadas nas escolas. Ele enfatiza que a simples divulgação dos resultados é insuficiente para que mudanças efetivas ocorram, destacando a necessidade de estudos, reflexões e a formação de grupos de trabalho que envolvam todos os professores, não somente os de Língua Portuguesa e Matemática, para que participem ativamente do processo de melhoria educacional.

Machado (2021) ao discutir essa questão, ressalta a responsabilidade compartilhada entre a sociedade e a escola na melhoria da qualidade educacional. Ele argumenta que a avaliação externa deve servir como base para a tomada de decisões conscientes que visem à melhoria do ensino e não apenas como uma prestação de contas à sociedade. Isso implica que os resultados das avaliações devem ser usados para informar políticas públicas e não ser vistos como uma punição para os envolvidos.

O acompanhamento pedagógico do gestor é apontado como um elemento crucial na

gestão dos resultados. A transformação na educação ocorrerá quando os gestores conseguirem sensibilizar todos os envolvidos no processo educacional sobre a importância de se apropriar dos resultados das avaliações e usá-los como ferramentas para a transformação da aprendizagem.

Oliveira (2021) analisa a importância dos diagnósticos das avaliações em larga escala para a capacitação dos profissionais da educação, que deveriam planejar e executar ações reais baseadas no conhecimento adquirido por esses diagnósticos. Ela defende a necessidade de intervenções diferenciadas que levem em conta os níveis de proficiência dos alunos e as informações obtidas dos padrões de desempenho.

Com esses dados, os gestores, juntamente com supervisores e professores, podem estabelecer estratégias para melhorar o desempenho dos alunos e solucionar os problemas de aprendizagem detectados. Assim, a apropriação e a aplicação efetiva dos resultados das avaliações externas são essenciais para o desenvolvimento de um sistema educacional que não apenas identifica deficiências, mas que também se dedica ativamente à melhoria do ensino e da aprendizagem.

A apropriação dos dados gerados pelas avaliações externas por parte das escolas tem o potencial de transformar a educação, impulsionando a construção de estratégias pedagógicas que estejam alinhadas com as demandas e realidades de cada instituição de ensino. Marques reitera a ideia de que simplesmente divulgar os resultados não é suficiente; é essencial que haja uma ação reflexiva e colaborativa entre os educadores para a implementação de mudanças significativas.

Borges (2019) reforça que a avaliação educacional é uma responsabilidade coletiva que vai além do esforço individual do aluno e inclui o empenho dos profissionais da educação, da comunidade escolar e das autoridades governamentais. As avaliações devem fornecer insights que possibilitem melhorias na qualidade do ensino e que considerem a jornada educacional dos estudantes desde a educação infantil até o EM.

Machado (2012) aponta para a necessidade de utilizar os diagnósticos das avaliações em larga escala como base para um planejamento pedagógico que atenda às necessidades específicas dos alunos em diferentes níveis de proficiência. A autora defende que os gestores e educadores devem se capacitar para interpretar e aplicar esses resultados de forma a promover uma educação que atenda aos padrões de desempenho e que possibilite o avanço dos alunos em suas habilidades de leitura, escrita e matemática.

Desse modo, a utilização eficaz dos resultados das avaliações externas implica um

compromisso compartilhado para a melhoria contínua da educação, enfatizando o papel vital dos gestores e educadores na criação de um ambiente propício para o sucesso educacional de todos os alunos.

A importância do gerenciamento dos resultados das avaliações externas é um ponto crucial no contexto educacional. Marques, em sua dissertação, destaca que a gestão escolar deve buscar não somente a coleta de dados das avaliações, mas também a criação de estratégias para sua efetiva apropriação, visando a educação de qualidade. Com a consciência de que os resultados das avaliações refletem aspectos significativos da realidade escolar, o gestor é impelido a desenvolver, dentro da instituição de ensino, um trabalho coletivo que valorize a reflexão e ação baseada nestes dados.

Essa reflexão deve abranger tanto os resultados das avaliações externas quanto das internas, permitindo que as escolas alinhem seus objetivos de aprendizagem com as necessidades e realidades específicas de seus alunos. Gatti (2009) destaca o desafio enfrentado pelas escolas em utilizar de maneira eficaz os dados das avaliações, muitas vezes devido à falta de acesso ou à dificuldade em interpretá-los pedagogicamente. Há uma necessidade premente de disseminação de dados em formatos mais acessíveis e compreensíveis para diretores, coordenadores e professores, a fim de que possam traduzir essas informações em ações pedagógicas que impactem positivamente o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a gestão eficiente e a liderança informada são fundamentais para que as avaliações externas transcendam a função de meros indicadores de desempenho e se convertam em instrumentos dinâmicos para a melhoria da qualidade da educação oferecida, respeitando as particularidades de cada escola e de cada aluno.

Aguiar (2018) enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica na gestão de resultados das avaliações externas, que se torna o eixo norteador das ações escolares. A gestão dos resultados é destacada não apenas como um compilado de dados numéricos, mas como uma ferramenta que, sob uma perspectiva pedagógica, permite a tradução desses dados em estratégias efetivas para a aprendizagem dos alunos. Essas estratégias devem levar em consideração as competências e particularidades individuais dos estudantes, guiando-se por um espírito construtivo de superação de desafios, focando na melhoria contínua dos processos pedagógicos que visam ao desenvolvimento e formação dos alunos.

A importância da apropriação desses resultados pela equipe diretiva e o repasse das informações para supervisores e professores são fundamentais, assim como um acompanhamento preciso que garanta que o estudo e a análise dos dados se tornem verdadeiros

aliados no processo de ensino-aprendizagem. A formação de equipes durante o ano letivo para analisar e compreender os desafios enfrentados pela escola é crucial para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e, conseqüentemente, nas avaliações internas.

A pesquisa acadêmica sobre essas questões é essencial para ampliar o conhecimento sobre a gestão de resultados e para promover um debate acadêmico que possa enriquecer as práticas escolares. É indispensável a incorporação desses conhecimentos na prática cotidiana dos gestores e educadores, para assegurar um impacto positivo no desempenho dos estudantes da EEJMF no SIMAVE/PROEB.

Com a continuidade da pesquisa, pretende-se abordar a dinâmica e a continuidade da gestão de resultados educacionais e seu impacto direto na melhoria do ensino e na formação dos estudantes, fundamentando a importância de práticas informadas e embasadas em dados para a tomada de decisões pedagógicas nas escolas.

3.2 METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para compreender as razões por trás do baixo desempenho dos alunos da EEJMF no SIMAVE/PROEB e buscar estratégias eficazes para melhorar esses resultados, foi essencial adotar uma abordagem metodológica abrangente e detalhada. Este estudo foi estruturado em várias etapas, começando pela coleta e análise de dados, passando pela realização de questionários, e culminando na avaliação das práticas educacionais e dos recursos disponíveis.

Inicialmente, foi realizada a análise dos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB para identificar padrões e tendências no desempenho dos alunos ao longo dos anos. A coleta de dados foi realizada a partir dos resultados das avaliações disponíveis para os anos de 2017 a 2021. Esses dados foram analisados estatisticamente para calcular a proficiência média e a distribuição dos alunos nos diferentes níveis de desempenho, que incluem os níveis Baixo, Intermediário, Recomendável e Avançado. A análise qualitativa permitiu identificar flutuações anuais no desempenho e observar se há alguma tendência significativa, como a melhoria ou a queda dos resultados ao longo do tempo. A comparação temporal ajudou a entender como o desempenho dos alunos evoluiu e se há padrões consistentes que possam indicar áreas específicas de preocupação.

Além da análise dos resultados, empreendeu-se a revisão de documentos e relatórios institucionais relacionados ao desempenho acadêmico e às estratégias pedagógicas adotadas pela escola. Isso incluiu a coleta de planos de ação, relatórios de progresso e avaliações internas,

os quais foram examinados para verificar a conformidade com as diretrizes educacionais estabelecidas. A análise qualitativa desses documentos permitiu identificar possíveis lacunas nas práticas pedagógicas e estratégias que podem ter contribuído para os resultados das avaliações. A revisão ajudou a compreender se as diretrizes estão sendo seguidas corretamente e se há áreas que necessitam de ajustes ou melhorias.

Os questionários tem como objetivo avaliar as percepções sobre o baixo desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE. Os alunos do terceiro ano da EEJMF formam público alvo do Questionário 1, uma vez que busca-se entender as percepções dos próprios alunos acerca das causas desse desempenho. Já o Questionário 2 aborda o baixo desempenho nas avaliações por meio da visão dos professores, com destaque para as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Juntos, eles fornecerão dados qualificados que subsidiarão o PAE e as propostas de intervenções e melhorias.

Quadro 10 - Instrumentos de pesquisa

| Questionário | Objetivo |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questionário 1 | Compreender a visão dos alunos do terceiro ano do EM na EEJMF sobre o baixo desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE e os fatores a ele relacionados. |
| Questionário 2 | Compreender a visão dos professores do terceiro ano do EM na EEJMF sobre o baixo desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE e os fatores a ele relacionados. |

A coleta e análise das respostas desses questionários proporcionaram a visão sobre como fatores externos, como o ambiente familiar e o envolvimento dos pais, que podem estar influenciando o desempenho acadêmico dos alunos..

Para a avaliação de fatores internos empreendeu-se o escrutínio das práticas educacionais e dos recursos disponíveis na escola compondo, também, uma parte crítica da metodologia. Para tanto, realizamos uma avaliação da infraestrutura da escola além de um levantamento detalhado dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis. O objetivo foi verificar se os recursos estão adequadamente alinhados com as necessidades educacionais dos alunos e se a infraestrutura da escola suporta efetivamente o processo de ensino e aprendizagem. A análise da qualidade dos recursos e das condições físicas da escola auxiliou a identificar áreas onde melhorias podem ser necessárias para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz. O quadro 11 reúne conceitos fundamentais para o entendimento das discussões desenvolvidas

neste capítulo, oferecendo uma síntese que sustentam as análises realizadas.

Quadro 11 - Conceitos Fundamentais sobre Avaliação e Desempenho Escolar

| Conceito | Definição | Referência |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Avaliação em Larga Escala | Avaliação aplicada em âmbito regional ou nacional para medir o desempenho acadêmico em disciplinas específicas, visando identificar padrões educacionais. | MEC (2020); UNESCO (2015) |
| Percepção Comunitária | Entendimento, opiniões e expectativas da comunidade escolar (alunos, professores, gestores e familiares) sobre o desempenho e práticas avaliativas. | Fernandes (2021); Souza (2017) |
| Avaliação Formativa | Processo contínuo que busca diagnosticar e melhorar a aprendizagem dos estudantes, orientando as práticas pedagógicas. | Luckesi (2020); Chagas (2015) |
| Desempenho Escolar | Resultado acadêmico dos estudantes em disciplinas avaliadas, expresso em termos de proficiência e habilidades adquiridas. | INEP (2017); Gatti (2013) |
| Infraestrutura Escolar | Condições físicas e recursos disponíveis nas instituições de ensino que impactam diretamente o ambiente de aprendizagem. | MEC (2020); Santos et al. (2013) |
| Equidade Educacional | Princípio que busca garantir igualdade de oportunidades no acesso à educação, considerando as diferentes necessidades e contextos dos estudantes. | UNESCO (2015); Luck (2017) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dessa maneira, a metodologia adotada permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos alunos da EEJMF no SIMAVE/PROEB. Ao unir dados quantitativos e qualitativos, conseguimos não apenas mapear os resultados das avaliações, mas também ouvir alunos e professores, compreendendo suas percepções e experiências. Além disso, a análise da infraestrutura e dos recursos pedagógicos trouxe insights valiosos sobre como o ambiente escolar pode influenciar o aprendizado. Com essas informações, é possível pensar em estratégias mais eficazes para melhorar o desempenho acadêmico, garantindo que cada estudante tenha melhores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

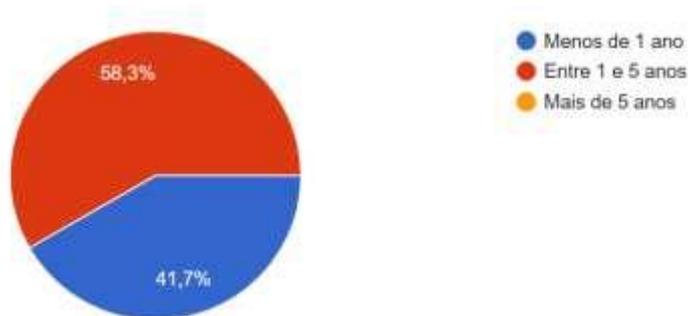
3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção é apresentada a análise dos dados das entrevistas feitas com professores e alunos. As perspectivas de professores e alunos foram tratadas de forma independente porque cada grupo possui vivências, experiências e interpretações distintas em relação ao tema estudado e, ao confrontá-las, podemos observar diferentes olhares sobre os problemas da escola. A análise dos dados seguirá a literatura pesquisada. Com isso, ao separar os questionários, foi possível comparar as visões, identificar convergências e divergências e, assim, compreender como os dois grupos impactam o contexto estudado.

3.3.1 Análise das respostas dos professores

Iniciamos com a pesquisa com os professores. Obtivemos a resposta de 12 professores. Os questionários foram aplicados por meio do *Google* Formulário, e o contato com os participantes foi realizado via *WhatsApp*. As entrevistas foram realizadas com professores no ano de 2024. As duas primeiras questões tinham como foco conhecer o perfil desses docentes. O gráfico 5 a seguir mostra há quanto tempo os professores lecionam na EEJMF.

Gráfico 5 - Tempo de trabalho na EEJMF

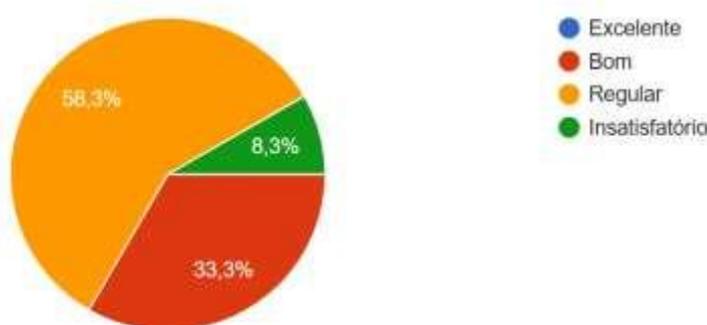


Fonte: Elaborado pelo autor, com base dados da pesquisa com professores (2024)

O gráfico mostra que 58,3% trabalha entre 1 a 5 anos e que 41,7% há menos de um ano. Dessa forma, concluímos que se trata de docentes com uma trajetória relativamente nova nessa instituição. Ainda, quando questionamos sobre as disciplinas que lecionam, obtivemos os nomes dessas disciplinas Física e Matemática, Tecnologia e Inovação, Geografia, Matemática, Língua Inglesa, Projeto de Vida, Língua Portuguesa, Inglês, Arte, Estudos Orientados, Sociologia, Filosofia e Itinerários, e Biologia e Química. A próxima pergunta era a seguinte:

Na sua opinião, qual tem sido o nível geral de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações do PROEB/SIMAVE? Os resultados podem ser verificados no gráfico 6.

Gráfico 6: Nível geral de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na avaliação do PROEB/SIMAVE



Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O gráfico 6 mostra que nenhum dos professores entende que o resultado é excelente, contudo, 33,3% entende que são bons. Por sua vez, 58,3% entende que o resultado é regular e 8,3% percebem os relatórios como insatisfatórios. Esses dados reforçam a percepção de que há uma necessidade urgente de identificar os fatores que contribuem para baixo desempenho no PROEB/SIMAVE e implementar estratégias que possam revertê-lo.

A predominância de respostas que classificam o desempenho como regular ou insatisfatório indica uma preocupação por parte dos professores em relação à eficácia das práticas pedagógicas e à adequação dos recursos disponíveis para atender às demandas dos alunos. Além disso, essa visão crítica dos docentes sugere que o desempenho no PROEB/SIMAVE não apenas reflete as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas também aponta para possíveis limitações estruturais, curriculares e metodológicas que precisam ser analisadas e abordadas de forma integrada e colaborativa.

A quarta pergunta feita aos professores foi a seguinte: Quais desafios você percebe que os alunos enfrentam mais frequentemente nas avaliações do PROEB/SIMAVE? Era uma pergunta aberta e as respostas podem ser observadas no quadro 12.

Quadro 12 - Desafios apresentados pelos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE

| Aspectos Identificados | Descrição |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Defasagem de conteúdo | Os alunos apresentam lacunas no aprendizado acumuladas ao longo dos anos. |
| Interesse em responder as questões | Falta de engajamento para realizar as atividades propostas. |
| Preparação institucional insuficiente | A escola não oferece suporte adequado para o desenvolvimento das avaliações. |
| Desinteresse geral | Alunos demonstram falta de motivação para participar das avaliações. |
| Foco em pontos, não no aprendizado | Resistência por as avaliações não serem avaliativas no sentido quantitativo. |
| Dificuldade com leitura e interpretação | Problemas na compreensão de textos e enunciados longos das provas. |
| Falta de atenção | Dificuldade em se concentrar durante as avaliações. |
| Falta de preparo para avaliações | Alunos não se comprometem ou se preparam adequadamente para as provas. |
| Aspectos externos (transporte, alimentação) | Fatores logísticos impactam a participação nas avaliações. |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Os desafios apresentados no quadro 12 mostram o quanto diversos fatores podem influenciar o desempenho dos alunos no PROEB/SIMAVE. As dificuldades vão além do conteúdo das provas, envolvendo desmotivação, falta de preparo e até questões externas, como transporte e alimentação. Essas barreiras não surgem do nada – elas refletem realidades vividas pelos estudantes, muitas vezes marcadas por desigualdades e limitações no suporte oferecido. O estudo de Lourenço (2020) evidencia que muitos alunos, especialmente aqueles em situações vulneráveis, não recebem o suporte escolar adequado, destacando a necessidade de repensar estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

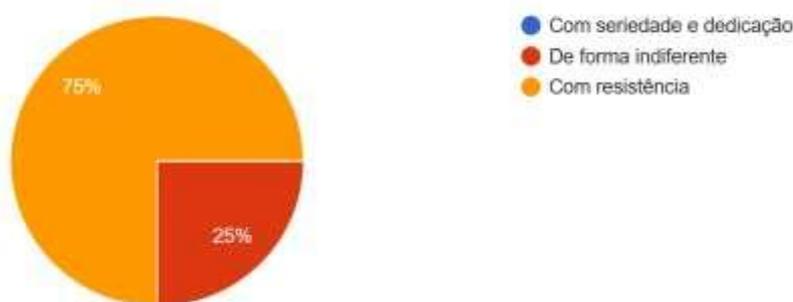
Em pesquisa realizada por Lourenço (2020) sobre o desempenho de estudantes do terceiro ano do ensino médio, emergem fatores estruturais e subjetivos que comprometem a eficácia das práticas avaliativas e o alcance dos objetivos pedagógicos. A pesquisa aponta que estudantes que atuam em jornadas noturnas enfrentam barreiras significativas para dedicar-se aos estudos, devido à exaustão física e à restrição de tempo para atividades acadêmicas. Este

cenário evidencia uma desigualdade estrutural que afeta o desempenho escolar desses alunos, configurando um ciclo de vulnerabilidade socioeducacional. A incapacidade de conciliar trabalho e estudos demonstra que a escola, em sua estrutura atual, não responde adequadamente às demandas de grupos específicos, contribuindo para a manutenção de lacunas no aprendizado e comprometendo a equidade no acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

Por outro lado, Lourenço (2020) também ressalta a percepção dos alunos acerca da relevância e da seriedade das avaliações. Muitos deles não atribuem valor às provas, reconhecendo-as como meramente formais, desconectadas de um processo pedagógico significativo. Simultaneamente, os alunos relatam sentir-se despreparados para os desafios apresentados pelas avaliações, atribuindo essa lacuna ao insuficiente suporte institucional e à ausência de estratégias consistentes de ensino-aprendizagem que antecipem as exigências do exame. Este cenário evidencia um descompasso entre as práticas avaliativas e a formação oferecida, sugerindo que a falta de seriedade percebida pelos estudantes não é isolada, mas reflete uma falha sistêmica que abrange tanto o planejamento educacional quanto as condições de ensino e aprendizagem. Essa análise denuncia a necessidade de reformulações urgentes nos sistemas avaliativos e nas políticas de suporte escolar, com vistas à construção de uma educação mais inclusiva e eficaz.

O gráfico 7 traduz exatamente a visão dos professores sobre como os alunos encaram as avaliações externas. Os dados confirmam essa percepção, mostrando os desafios enfrentados e a forma como os estudantes se relacionam com essas provas.

Gráfico 6 - Percepção docente sobre como os alunos encaram as avaliações externas.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Conforme podemos perceber nenhum dos docentes avaliam que os alunos levam as provas com seriedade e dedicação, sendo que 75% dos professores percebem que os alunos resistem às avaliações e 25% percebem que são indiferentes. Contudo, entendemos afirmar de forma categórica que os alunos não levam a sério é uma percepção reducionista, assim sendo é necessário entender o que é considerado desinteresse e além de compreender a influencia de fatores outros que levam à desmotivação dos alunos em relação às avaliações externas.

Martins (2018) revela uma complexa teia de desafios estruturais e culturais que comprometem o impacto pedagógico das avaliações externas do SIMAVE/PROEB. Primeiramente, a concepção das avaliações como um protocolo burocrático imposto pela Secretaria Estadual de Educação denota uma desconexão entre a intenção diagnóstica dessas ferramentas e sua efetiva utilização para melhoria do ensino. O uso limitado dos resultados apenas como diagnóstico, sem uma apropriação que leve à transformação concreta das práticas escolares, cria uma lacuna crítica no ciclo avaliativo. Este deveria ser um momento de reflexão, ação colaborativa e replanejamento pedagógico, mas permanece como uma etapa inerte, evidenciando a ausência de um compromisso sistêmico com a educação baseada em dados. Além disso, a dificuldade dos profissionais em interpretar e usar os resultados aponta para a necessidade urgente de formação continuada e suporte técnico, capazes de instrumentalizar a equipe escolar no uso pedagógico das informações.

Gatti (2012) faz uma crítica importante às avaliações externas alinhadas aos estudos de Martins (2018) e à percepção dos docentes sobre o desinteresse dos alunos. Partindo da indagação de em que medida os alunos conseguem atribuir sentido a essas avaliações Gatti (2012) conclui que não se observa uma base educacional e pedagógica sólida nas propostas de avaliação, mesmo com toda a complexidade metodológica envolvida. Pois, faltam questionamentos fundamentais que sustentem essas propostas: qual é o propósito da educação básica, para quem ela se destina e qual futuro se espera para o país? E a discussão acaba por se restringir e a verificação do IDEB de determinada escola, município ou estado cumpriu ou não a meta teórica estabelecida.

Ainda conforme Gatti (2012), o IDEB passou a ser visto como um reflexo da qualidade do ensino, traduzida apenas em cálculos baseados no desempenho dos alunos obtido através de testes em larga escala e nas taxas de aprovação. Assim, alinhadas com as demandas da globalização, foram estabelecidas metas de desempenho, definindo-se o ano de 2021 como um prazo para que os alunos brasileiros atinjam os padrões dos sistemas educacionais de países desenvolvidos, com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da

Aprendizagem (PISA). Estados e municípios, responsáveis pela gestão das redes de educação básica, passaram a ser cobrados de forma incisiva, o que resulta em uma progressão orientada por metas quantitativas, direcionada ao cumprimento desse “padrão de qualidade”. Do ponto de vista didático e das teorias educacionais, segundo Gatti (2012), a avaliação é analisada em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, o modelo de gestão das políticas educacionais que se foca nos resultados não demonstra uma preocupação significativa com esses processos.

Diante de um quadro como esse descrito por Gatti (2012) podemos entender que os alunos podem não “levar a sério” as avaliações, já que não conseguem perceber melhorias nas práticas de ensino e aprendizagem, conforme mostraremos mais adiante. De acordo com Gatti (2012) o principal desafio da educação no país, que é a melhoria da qualidade do ensino, acaba por se manifestar principalmente na capacidade de obter bons resultados nas pontuações do IDEB. Enquanto os dados desse indicador, apesar das limitações em sua composição, poderiam oferecer informações e motivação para os gestores, na prática, nota-se que estão gerando comparações problemáticas e uma tendência de simplificação na administração do currículo escolar. Discutiremos isso com maiores detalhes no PAE.

Para entender o baixo desempenho nas avaliações externas não basta entender a percepção dos professores sobre elas. Também é fundamental avaliar as dificuldades dos alunos. Por isso, a próxima questão interrogava os docentes sobre “Quais conteúdos ou habilidades os alunos demonstram maior dificuldade em aprender na sua disciplina? O quadro 13 a seguir aponta para as respostas.

Quadro 13 - Percepção dos docentes sobre conteúdos e habilidades que os alunos demonstram maior dificuldade

| Aspectos Identificados | Descrição |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Operações matemáticas simples e interpretação | Dificuldade em realizar cálculos básicos e compreender suas aplicações práticas. |
| Uso de ferramentas tecnológicas e interpretação de dados | Limitação no uso de tecnologias para análise e interpretação de informações quantitativas. |
| Geografia física em geral | Falhas na compreensão de conceitos relacionados ao espaço físico e fenômenos geográficos. |
| Trigonometria | Dificuldade em compreender conceitos básicos e avançados, como relações trigonométricas. |
| Speaking (falar) | Obstáculos na habilidade de se expressar oralmente, especialmente em línguas estrangeiras. |
| Leitura e interpretação | Baixo desempenho na compreensão de textos, prejudicando o aprendizado em diversas disciplinas. |
| Interpretação de texto e redação | Desafios na análise de textos e na elaboração de redações coerentes e argumentativas. |
| Dificuldade de entender | Barreiras gerais no entendimento de conteúdos de diferentes áreas. |
| Física | Dificuldades em compreender conceitos teóricos e aplicá-los em problemas que envolvem cálculos. |
| Todos os conteúdos que possuem cálculos | Obstáculos generalizados em disciplinas que exigem raciocínio lógico-matemático, como Física e Matemática. |
| Poucas aulas na grade curricular | Insuficiência de carga horária para abordar e aprofundar os conteúdos necessários. |
| Matemática | Dificuldades específicas em conceitos fundamentais e avançados da disciplina. |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Conforme o exposto no quadro 13, os professores percebem que os conteúdos que envolvem cálculos são mais difíceis para os alunos. Esses dados aproximam a realidade da EEJMF com as conclusões de Pinheiro (2020), cuja pesquisa identificou que a dificuldade dos

alunos do ensino médio em Minas Gerais no desempenho das avaliações externas, particularmente no SIMAVE/PROEB, está diretamente associada a desafios estruturais e pedagógicos que afetam significativamente a aprendizagem de Matemática. A pesquisa de Pinheiro (2020) evidencia que essa disciplina concentra o maior número de dificuldades, especialmente em operações básicas, interpretação de problemas e raciocínio lógico, refletindo uma lacuna acumulada ao longo da trajetória escolar.

Pinheiro (2020) destaca que esses desafios são amplificados pela pouca carga horária destinada à disciplina e pelo caráter fragmentado do ensino – que não favorece a construção de habilidades matemáticas de forma integrada e contextualizada. Pinheiro (2020), relaciona o baixo desempenho em Matemática ao desinteresse dos alunos que, frequentemente, não percebem a aplicabilidade prática dos conteúdos ensinados. Por fim, o pesquisador ressalta que os resultados do SIMAVE não são suficientemente analisados para informar mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Esse cenário reflete uma abordagem pedagógica centrada na memorização e no treinamento para resolver exercícios padronizados, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas reais. Assim, Pinheiro (2020) reforça a necessidade de reestruturar o ensino de Matemática com práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, o uso de tecnologias digitais e a conexão entre os conteúdos escolares e a vivência dos alunos, como estratégia para superar as barreiras que impactam o desempenho.

Diante desse panorama, é fundamental questionar se as avaliações externas, como o PROEB/SIMAVE, conseguem capturar de forma precisa e abrangente as habilidades e competências dos alunos, especialmente considerando os desafios pedagógicos identificados. Para explorar essa perspectiva, o próximo questionamento foi: Você acredita que as avaliações do PROEB/SIMAVE refletem fielmente as habilidades dos alunos? O quadro 14 apresenta as respostas dos professores.

Quadro 14 - Avaliações do PROEB/SIMAVE e habilidades dos alunos

| Respostas | Justificativas |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não. Devido à falta de interesse dos alunos. | Aponta a desmotivação dos estudantes como fator central para o baixo desempenho nas avaliações. |
| Acredito que não, devido ser uma avaliação voltada somente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. | Destaca a limitação do foco das avaliações em apenas duas áreas do conhecimento. |
| Não, essas avaliações são feitas no contexto geral. | Percebe-se uma visão de que as avaliações não refletem o desempenho específico dos alunos em diferentes contextos. |
| Não. | Resposta direta indicando descrença na eficácia da avaliação. |
| Não reflete, pois eles não fazem as avaliações com empenho e seriedade. | Evidencia a falta de compromisso dos alunos durante o processo avaliativo. |
| Sim, pois a falta de interesse dos alunos implica em notas baixas. | Reconhece que o desinteresse interfere diretamente nos resultados das avaliações. |
| Sim, há conteúdos de gramática, interpretação e literatura, de forma clara e objetiva. | Considera que as avaliações refletem o aprendizado em áreas específicas, como linguagem e literatura. |
| Sim. | Resposta direta indicando concordância de que as avaliações refletem o desempenho. |
| Não. | Outra resposta que reflete a descrença no papel avaliativo. |
| Não, visto que os alunos não se dedicam tanto quanto em um simulado bimestral. | Sugere que os alunos priorizam outras formas de avaliação mais próximas de sua rotina escolar. |
| Não. Pelas dificuldades que o aluno enfrenta no dia a dia até chegar à escola. | Relaciona o desempenho às condições adversas enfrentadas pelos alunos antes mesmo do ambiente escolar. |
| Nem sempre, uma vez que muitos alunos não a realizam de forma séria. | Reconhece que o grau de comprometimento dos alunos varia, impactando os resultados das avaliações. |

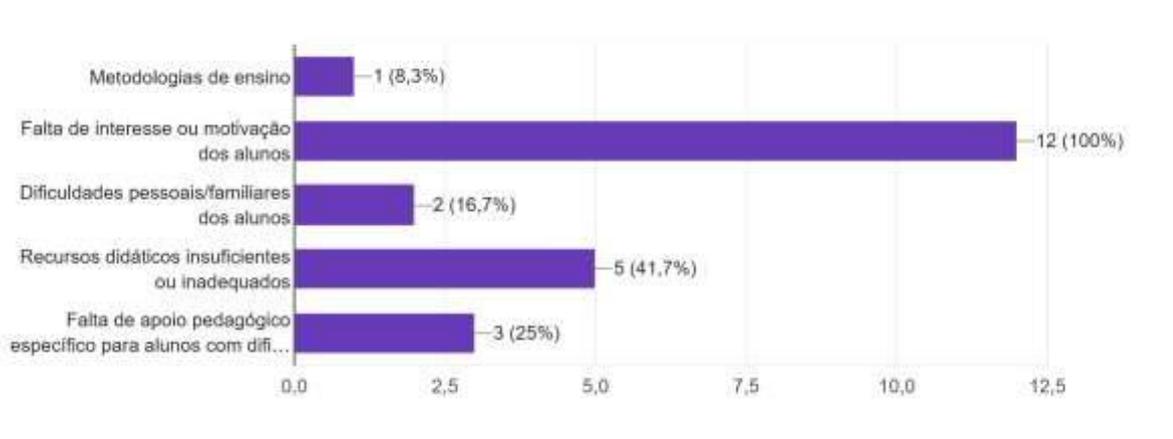
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

As respostas dos docentes mostram vários juízos de valores, sobretudo, de caráter moral em relação a conduta dos alunos, sobressaindo pontos relacionados a motivação pontuando a falta de interesse, de seriedade e empenho. Na nossa avaliação, o olhar moral dos docentes em direção aos alunos, evidenciado nas respostas, reflete uma tendência de responsabilizar exclusivamente o estudante pelo desempenho nas avaliações externas, como o SIMAVE/PROEB.

Destacamos, ainda, que essa abordagem moralizadora mascara a corresponsabilidade institucional e pedagógica no processo avaliativo. A responsabilização individual do aluno desvia o foco da necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas, bem como da análise crítica dos resultados das avaliações para promover mudanças efetivas no ensino. Ao priorizar julgamentos sobre o comportamento dos estudantes o discurso dos docentes, reforça uma visão fragmentada da educação em detrimento de uma abordagem sistêmica que valorize a construção coletiva de soluções e o protagonismo estudantil.

Ao focar na responsabilidade individual dos alunos, acaba-se ignorando as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas e na análise dos resultados. Por isso, a próxima questão buscou entender quais são os principais fatores que, na visão dos professores, contribuem para o baixo desempenho dos alunos no PROEB/SIMAVE.

Gráfico 7 - Fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE



Fonte: com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Os dados apresentados no gráfico 8 evidenciam que os professores responsabilizam os alunos. Nota-se, então a dificuldade desses docentes olharem para si mesmos e para os processos que planejam. Assim sendo, consideramos de fundamental importância que o

professor olhe para os alunos, mas, sobretudo para seus processos pedagógicos. A próxima pergunta tem o objetivo de promover o deslocamento do foco nos alunos para a gestão escolar. A questão foi: Na sua visão, quais aspectos da gestão escolar influenciam no desempenho dos alunos?

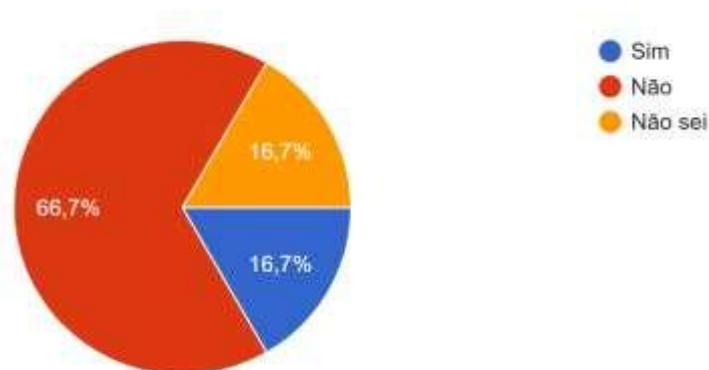
Quadro 15 - Gestão escolar e desempenho dos alunos

| Aspecto da Gestão Escolar | Descrição |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoio aos professores | Fornecimento de suporte para que os docentes desempenhem suas funções de forma eficaz. |
| Metas claras e estratégias compartilhadas | Planejamento conjunto da equipe gestora e pedagógica com objetivos definidos ao longo do ano. |
| Emocional e motivacional | Enfoque em ações que incentivem e motivem emocionalmente os alunos. |
| Importância contínua da avaliação | Esclarecer o valor das avaliações ao longo do ano, e não apenas durante os períodos de prova. |
| Bom relacionamento com os alunos | Relação positiva entre gestor e estudantes para influenciar o desempenho de forma construtiva. |
| Conversas e orientações | Diálogo frequente com alunos e professores como parte do apoio pedagógico e motivacional. |
| Gestão acolhedora e firme | Equilíbrio entre acolhimento, apoio e estabelecimento de papéis e responsabilidades claras. |
| Incentivo ao estudo por parte da gestão | Promoção de uma cultura que valorize o esforço acadêmico e o engajamento dos alunos. |
| Incentivo do diretor e professores | Ações de encorajamento e valorização do estudo, promovidas por toda a equipe escolar. |
| Atividades práticas e interesse do aluno | Uso de metodologias práticas que despertem o interesse e engajamento dos estudantes. |
| Motivação e comprometimento através da gestão | Gestão que inspira os alunos a se comprometerem com seus objetivos escolares. |
| Criação de estratégias para avaliações | Adoção de ações específicas para atrair os alunos e incentivá-los a participar de avaliações. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

É fundamental perceber que os resultados nas avaliações externas refletem não apenas a dedicação dos professores e a seriedade dos alunos, mas o compromisso de toda comunidade escolar. Nesse sentido, foi perguntado sobre o suporte oferecido pela SRE/Unaí no que concerne ao oferecimento de de formação continuada alinhados aos objetivos das provas do PROEB/SIMAVE. As respostas estão sintetizadas no gráfico 9.

Gráfico 8 - Avaliação da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Conforme os dados do gráfico, podemos verificar que 66,7% dos professores concordam que os processos de formação oferecidos não são suficientes, 16,7% não sabem avaliar e outros 16,7% apenas consideram que são suficientes. Logo, a maior parte dos professores afirma que não é suficiente. Esse olhar crítico é fundamental, porque é essencial que todos os atores escolares que a melhoria do desempenho na escola em análise depende de uma rede de políticas públicas, não apenas da ação individual de professores engajados.

A reflexão dos professores sobre a insuficiência dos processos formativos deve ser encarada como um ponto de partida para um debate mais amplo sobre a necessidade de políticas públicas que, de fato, ofereçam suporte integral à formação e ao trabalho docente, garantindo que todos os envolvidos no processo educacional possam contribuir de maneira efetiva para a melhoria do desempenho escolar.

De acordo com Garcia e Miranda (2024) a compreensão das avaliações ainda é insuficiente dentro do ambiente escolar, realidade reafirmada em nossos dados, sendo decorrente da formação insatisfatória de educadores na área de avaliação. Garcia e Miranda

(2024) salientaram que há consideráveis dificuldades na utilização dos dados por parte de diretores, coordenadores pedagógicos e professores em relação às avaliações estaduais e nacionais.

As avaliações, para Garcia e Miranda (2024), ainda não se incorporaram à cultura de trabalho das escolas, que deveria se basear em resultados de avaliações para seu planejamento. Na escola em análise, claramente não há uma cultura de foco em avaliações externas, conforme podemos verificar nos resultados já discutidos. As informações sobre as avaliações parecem carecer de significado para aqueles que, em última análise, são responsáveis por implementar as reformas, ou seja, os professores e os técnicos educacionais. A pesquisa feita por Garcia e Miranda (2024) destaca a essencialidade da capacitação de gestores em relação à avaliação externa do aprendizado. É relevante refletir se a ênfase se manteria da mesma maneira nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas, considerando que a Pedagogia prepara educadores para os primeiros anos do ensino fundamental, enquanto as outras licenciaturas são voltadas para a profissão docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A formação continuada poderia preencher essas lacunas, mas, como mostramos, os professores não entendemos que isso acontece.

Ainda dentro dessa perspectiva, é fundamental compreender os resultados de avaliações externas para além do comportamento do aluno. Ainda, é fundamental para a infraestrutura da escola também. No quadro 12, temos respostas dadas pelos professores ao seguinte questionamento: Que impactos você percebe da infraestrutura escolar no desempenho dos alunos?

Quadro 16 - Impacto da infraestrutura escolar no desempenho dos alunos

| Respostas dos professores |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atrapalha ao preparar aulas diferenciadas que facilitam a compreensão dos alunos. |
| Salas de aula bem iluminadas, ventiladas e climatizadas proporcionam um ambiente adequado para que os alunos se concentrem. |
| Salas com computadores, internet e equipamentos multimídia permitem o uso de metodologias modernas e interativas tanto para o professor quanto para o aluno. |
| Falta infraestrutura e conseqüentemente prejudica o desempenho dos alunos. |
| Falta de diálogo periódico. |
| A falta de reuniões para apropriação dos resultados das avaliações externas diminui momentos de gestão participativa |
| Não sei explicar. |
| Acredito que o que a escola oferece atende às necessidades básicas de um aluno, porém pode-se buscar melhorias sempre que for possível, porque uma infraestrutura boa deixa o ambiente mais atrativo. |
| Uma boa estrutura faz com que os alunos tenham mais interesse de estudar. |
| Os alunos bem acolhidos fazem a diferença no desempenho do aluno. |
| É preocupante ver que a atual geração é o futuro do nosso país, visto que se trata da geração da impunidade. A falta de interesse por parte das secretarias de educação com os alunos força as escolas a omitir a realidade da educação brasileira. |
| Falta de internet, salas não climatizadas... |
| Um ambiente mais atrativo influencia sim no desenvolvimento dos alunos. Salas mais limpas e com cores claras possibilitam um maior aprendizado. |

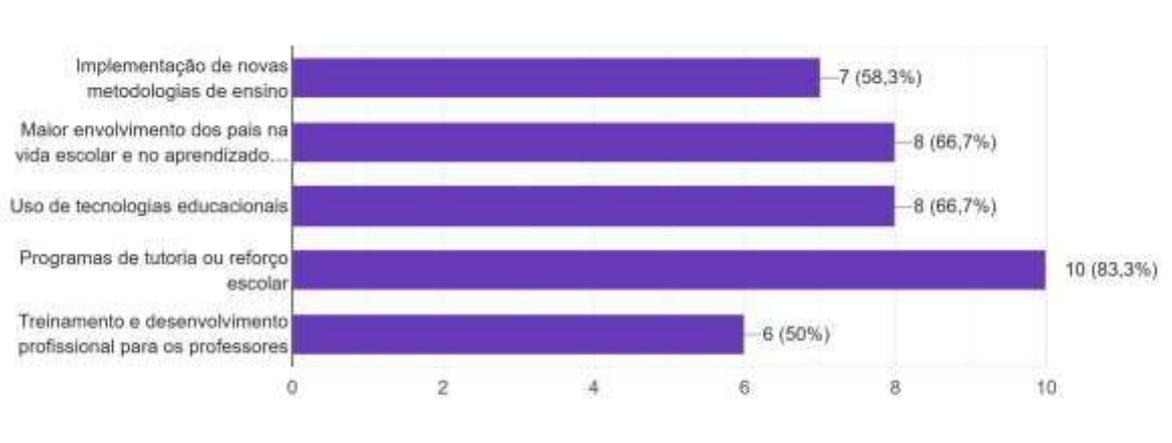
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

A tendência das respostas dos professores indica que a infraestrutura escolar é percebida como um fator relevante tanto no desempenho dos alunos, quanto na prática docente. As respostas indicam que há um consenso de que melhorias na infraestrutura (como climatização, internet, equipamentos multimídia e um ambiente limpo e atrativo) tornam o ambiente mais propício para o aprendizado e o interesse dos alunos. Assim como, A maioria dos respondentes reconhece que a falta de recursos físicos e tecnológicos pode impactar negativamente o ambiente educacional seja prejudicando a preparação de aulas diferenciadas, limitando o uso de metodologias modernas ou mesmo desmotivando os estudantes.

Por outro lado, algumas respostas trazem uma visão mais crítica, apontando que o desempenho também depende do interesse e esforço dos alunos, sugerindo que a infraestrutura, embora importante, não é o único fator ou mesmo o determinante. Um dos professores menciona novamente o baixo interesse dos alunos durante a prova, novamente recuperando a narrativa que deixa de olhar para o sistema educacional como um todo.

Um aspecto secundário, mas presente, é a percepção de falta de diálogo e atenção por parte das secretarias de educação, o que aponta para uma insatisfação com a gestão pública do setor educacional. Nesse sentido, o próximo gráfico direciona o professor a pensar em melhorias para que o desempenho dos alunos seja ampliado. Portanto, no gráfico 10 a seguir veremos a resposta à seguinte pergunta: Baseado em sua experiência, quais estratégias você acredita que poderiam contribuir para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?

Gráfico 9 - Avaliação da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Os dados do gráfico 17 permite o entendimento de que os resultados das avaliações externas dependem de elementos que vão muito além da “seriedade” dos alunos, como verificamos em diversas respostas. Na verdade, trata-se de questões sistêmicas que afetam os resultados das avaliações de maneira mais ampla. A análise dos dados do gráfico 18 reforça a ideia de a gestão escolar e as políticas educacionais implementadas, muitas vezes ineficazes ou mal direcionadas, também têm um impacto significativo sobre os resultados. Por isso mesmo, a próxima questão direciona para propostas de melhorias.

Em seguida, foi feita a seguinte pergunta para dos docentes: Você tem alguma sugestão específica de como a EEJMF poderia apoiar os professores para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?

Quadro 17 - Sugestões de professores para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE

| Posicionamentos dos professores |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aulas de revisão de conteúdos base. |
| Proporcionar aos professores um ambiente com mais estruturas tecnológicas. |
| Orientações bem esclarecidas sobre a avaliação. |
| Punir de forma rígida casos de indisciplina para que os professores possam trabalhar de maneira confortável. |
| O ideal seria uma recompensa financeira ou folgas. |
| Pontuar não só por ter feito a prova, mas pelos acertos. |
| Poderíamos fazer pelo menos uma semana de aprendizagem e estratégias para a realização dessas avaliações, algo que envolvesse os alunos de forma séria e didática. |
| Não. |
| Ofertar uma sala climatizada para o conforto e dedicação do professor. |
| Em minha visão, a educação dispõe de ótimos profissionais (professores); cabe à escola apoiar e incentivar os alunos a se esforçarem ao máximo, tentando aproximar a família da escola. |
| Implementação de internet e capacitação. |
| Que a gestão apoie mais os educadores a lecionar de formas atrativas de modo que os alunos se sintam bem e motivados a realizar essas avaliações. |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

As respostas dos professores são reveladoras, em sua maior parte, de uma perspectiva tradicional de educação (Saviani, 2013) Os professores falam em disciplina, em tecnologias e revisões, mas não falam de uma perspectiva emancipatória de educação, que atribua sentidos aos conteúdos (Freire, 2011). Será que é suficiente uma revisão de conteúdos, se os conteúdos são têm significado para os alunos? Será que a indisciplina não é manifestação de resistência dos alunos diante dessa educação tradicional, com pouco significado.

Entendemos que a motivação dos alunos é dada a partir do momento em que conseguem atribuir sentido à avaliação e não quando ela é imposta. Dessa forma, revisões, punições, folgas

ou salas climatizadas não são relevantes se os alunos continuam percebendo as provas como autoritárias.

As tecnologias também são mencionadas como necessárias para melhorar os resultados das avaliações externas, portanto, também fizemos a seguinte pergunta: Você utiliza tecnologias educacionais ou estratégias diferenciadas em sala para melhorar a compreensão dos conteúdos? Quais? O quadro 18 apresenta as respostas.

Quadro 18 - Utilização de tecnologias de sala de aula

| Posicionamentos dos professores |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Experimentos, atividades lúdicas. |
| Sim, aplicativos de inteligência artificial. |
| Sim, data show, notebook e aula prática. |
| Sim. Disponibilização do conteúdo previamente, lista de exercícios, atividades em grupo, atendimento individual. |
| Sim, atividades lúdicas, músicas, slides. |
| Exemplos cotidianos. |
| Uso conteúdos impressos, datashow, vídeos e faço principalmente uma revisão de conteúdo (exposição e explicação) quadro. |
| Sim, sempre levando coisas atuais e materiais didáticos como filmes, vídeos. |
| Não. |
| Vou em busca do conteúdo que desperta maior interesse do aluno e, quando o encontro, esforço-me para fazer a conexão com outros conteúdos. |
| Rodas de conversa, aula invertida. |
| Sim, aulas práticas, utilização de mídias e tecnologias, jogos e filmes que falam sobre os temas abordados em sala de aula. |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O uso de tecnologias para melhorar o resultado das avaliações externas foi amplamente estudado por Quintana e Afonso (2018). Os autores avaliaram que as tecnologias podem ser ferramentas fundamentais para melhorar o desempenho em avaliações externas, pois ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem de forma personalizada e interativa. Eles estudaram que recursos como plataformas digitais, aplicativos educacionais e inteligência artificial permitem a análise de dados de desempenho dos estudantes, identificando lacunas no

aprendizado e sugerindo intervenções pedagógicas direcionadas. Além disso, tecnologias como simulados digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de feedback imediato podem auxiliar os alunos a se familiarizarem com o formato das avaliações, reduzindo a ansiedade e promovendo uma aprendizagem contínua e contextualizada. O uso de metodologias ativas integradas às tecnologias, como a gamificação e a aula invertida, engaja os estudantes ao associar conteúdos curriculares às suas realidades, aumentando a motivação e o interesse. Por fim, capacitar professores para o uso eficiente dessas ferramentas é essencial, garantindo que a tecnologia não seja um elemento isolado, mas uma aliada estratégica no processo de ensino e avaliação.

Contudo, novamente pontuamos que a tecnologia não substituiu a aula que se foca em produção de sentido e com a emancipação dos alunos. É fundamental que as aulas estejam alinhadas aos modos de vida dos alunos e não apenas com a memorização de conteúdos. Ainda, o apoio da família é fundamental para que os alunos entendam a importância das avaliações externas.

Nesse contexto, no quadro 11 a seguir veremos a resposta para a seguinte pergunta: Você acredita que o envolvimento das famílias pode influenciar positivamente os resultados dos alunos? De que forma?

Quadro 19 - Envolvimento das famílias e influência nos resultados dos alunos

| Posicionamentos dos professores |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Ajuda a cobrar responsabilidade dos alunos. |
| Sim, e de forma direta, apoiando-os nos estudos em casa e na frequência na participação da avaliação. (2024) |
| Sim. A participação da família faz o aluno se sentir importante e acolhido. |
| Sim. Demonstrando a importância da escola e do professor para um futuro próspero. |
| Sim, a participação da família é essencial nos resultados dos alunos. |
| Sim. Apoio familiar é a base de uma boa educação, dar segurança ao aluno. |
| Sim, pois a família é a influência maior na vida de um aluno. Sabendo que a família está presente na educação deles, poderão perceber a necessidade de se dedicarem mais. |
| Sim, uma família que se preocupa com os estudos do filho, o apoia e tenta ajudar tem consequentemente melhores resultados. |
| Sim, incentivando e falando da importância da avaliação. |

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim, a educação começa dentro de casa. |
| Sim. Apoio da família desenvolve as habilidades do aluno positivamente. |
| Com certeza, a família faz parte da formação desses alunos; quando a família é mais presente, os alunos se tornam mais comprometidos. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O impacto da família nos resultados e na aprendizagem, como mostra Paulino (2024). Contudo, entendemos que é fundamental pontuar que a contribuição da família para o desempenho acadêmico dos alunos não se restringe apenas ao apoio afetivo ou à cobrança de responsabilidades, mas está diretamente ligada à construção de uma aprendizagem significativa. De acordo com Paulino (2024), a presença ativa da família nas rotinas de estudo e a interação contínua com os processos escolares podem criar um ambiente de aprendizagem mais rico e contextualizado, alinhado às realidades cotidianas dos adolescentes.

Com base em Freire (2011), a aprendizagem significativa e emancipatória se caracteriza pela conexão dos conteúdos com as experiências e vivências dos estudantes, o que aumenta sua relevância e facilita a retenção do conhecimento. Nesse sentido, a família desempenha um papel crucial ao ajudar a integrar os saberes da escola com as situações práticas do cotidiano, seja por meio de diálogos que contextualizem o conteúdo, seja pela aplicação desses saberes em situações concretas. Quando a família compreende e apoia a importância de uma educação que dialogue com a realidade do aluno, a aprendizagem se torna mais eficiente, criando um vínculo entre o conteúdo e a experiência de vida do jovem, e, conseqüentemente, melhorando seu desempenho acadêmico e sua preparação para avaliações externas.

Além do papel da família, também precisamos olhar para o papel da própria gestão escolar. Por isso, a última pergunta feita aos professores foi: Que mudanças você gostaria de propor para a gestão escolar visando um maior suporte aos professores e alunos? No quadro 12 apresentamos as respostas:

Quadro 20 - Envolvimento das famílias e influência nos resultados dos alunos

| Gestão escolar e suporte aos professores |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maior investimento em tecnologias. |
| Rigidez em casos de indisciplina. Para que as aulas possam fluir como o programado, e assim tornando a sala de aula em um ambiente confortável tanto para aluno quanto para professor. |
| Incentivar financeiramente. |
| Apoio da equipe pedagógica. |
| Nos informar com antecedência sobre as avaliações para que possamos ter um tempo para prepará-los, não só em relação aos conteúdos, mas mobilizar o grupo escolar para incentivá-los sobre a importância da avaliação. Propor benefícios como uma aula extra de educação física, ou algo que eles tenham interesse, dentre outros. |
| Melhorar os materiais, como livros e sempre incentivar os professores a levar coisas que chamem a atenção dos alunos. |
| Incentivar mais os alunos, espaço de aplicação de prova com mais conforto e lanche melhor. |
| Por mais que o intuito da E.E.J.M.F. seja de uma instituição voltada para a área agrícola, a falta de tecnologia acaba não despertando o interesse dos alunos. Seria bom ter conexão com a internet para os professores. |
| Mais reuniões entre pais e professores. |
| Maior incentivo aos professores e alunos durante a realização dessas avaliações. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

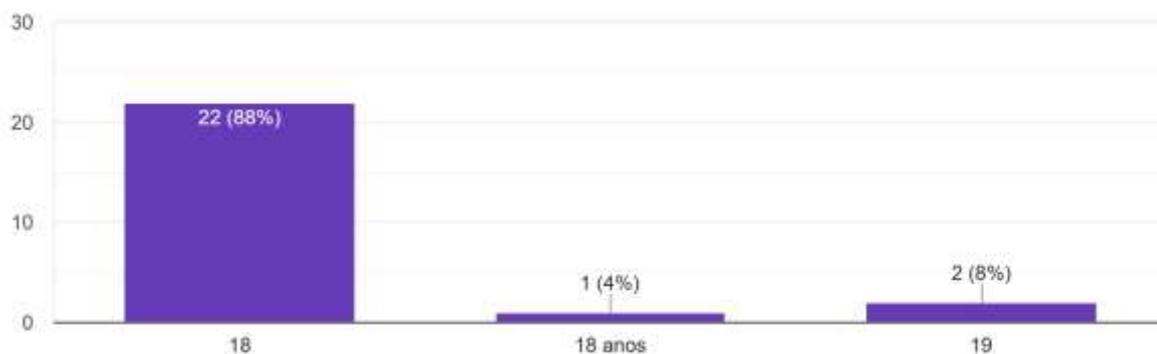
As sugestões são de caráter bastante tradicional. Os professores apontam problemas corriqueiros, como falta de internet, falta de informações sobre os dias das provas, melhorias dos materiais, dentre outros. Contudo, mais uma vez não olham para a aprendizagem e para a relação entre currículo e a trajetória dos alunos, novamente no sentido de que aquilo que é ensino, ainda que seja para melhorar o desempenho, seja aplicável e empírico.

3.2 Análise das respostas dos discentes

No que se refere aos alunos, foram obtidas 25 respostas de um total de 44 estudantes. Os questionários foram aplicados por meio do *Google* Formulário, e o contato com os participantes foi realizado via *WhatsApp*. Entrevistamos alunos maiores de 18 anos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, que conta com duas turmas

de terceiro ano. Os questionários foram aplicados tanto para os alunos da sede da escola quanto para os alunos do terceiro ano que estudam no segundo endereço da Escola Juvêncio, localizado na Escola Municipal Padre José de Anchieta. As três primeiras perguntas eram de perfil. A primeira questão pedia que o aluno selecionasse idade. O gráfico 12 mostra os resultados:

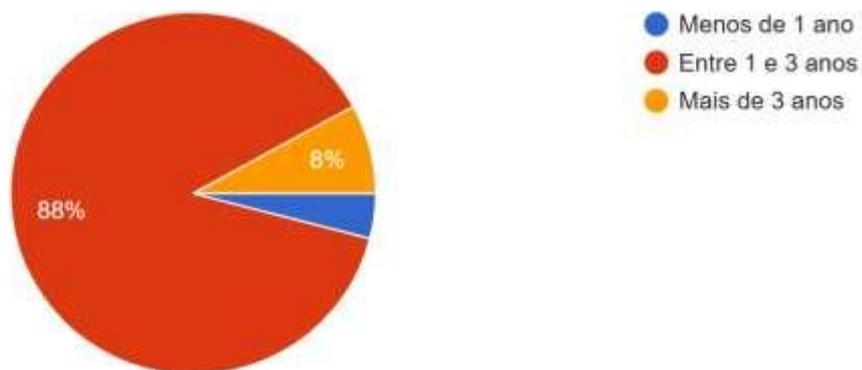
Gráfico 10 - Idade dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Na questão referente à idade dos participantes da pesquisa, observou-se que 22 respondentes indicaram a idade 18, enquanto 1 respondente registrou 18 anos. Essa variação na apresentação da resposta ocorreu devido à natureza aberta da pergunta, permitindo que os participantes digitassem livremente suas idades. Dessa forma, a repetição do valor 18 e 18 anos na tabulação dos dados deve-se exclusivamente à diferença na forma de escrita utilizada pelos respondentes. No gráfico 13, será apresentado há quanto tempo os alunos estudam na EEJMF:

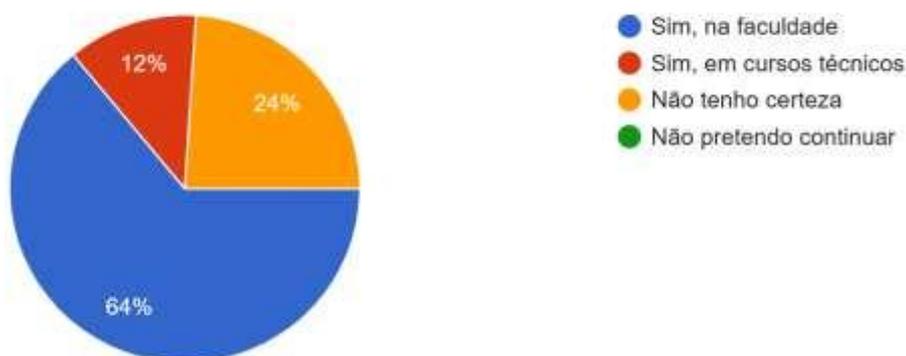
Gráfico 11 - Tempo de estudo na EEJMF



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O gráfico indica que a maioria dos alunos, representando 88%, estuda entre 1 a 3 anos na EEJMF.. Além disso, para concluir as questões sobre o perfil dos estudantes, foi realizada a seguinte pergunta: "Você pretende continuar seus estudos após o Ensino Médio?" As respostas estão detalhadas no gráfico 14.

Gráfico 12 - Intenção de estudos após a finalização do Ensino Médio

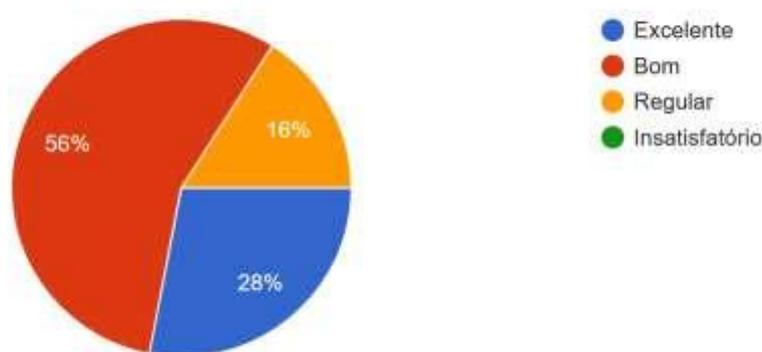


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O gráfico 14 apresenta dados que indicam que 64% dos alunos demonstram a intenção de prosseguir os estudos visando a universidade, enquanto 12% consideram a opção de cursos

técnicos. Esses resultados podem indicar de que os alunos estão orientados para o ingresso no ensino superior. Ademais, o desempenho nas avaliações externas pode fornecer subsídios para prever o desempenho futuro dos alunos no ENEM ou em outros processos seletivos. Um bom desempenho nessas avaliações sugere que os alunos estão adequadamente preparados para enfrentar os desafios dos vestibulares. Neste contexto, a próxima questão visou avaliar o desempenho dos alunos no SIMAVE.

Gráfico 13 - Desempenho no PROEB/SIMAVE

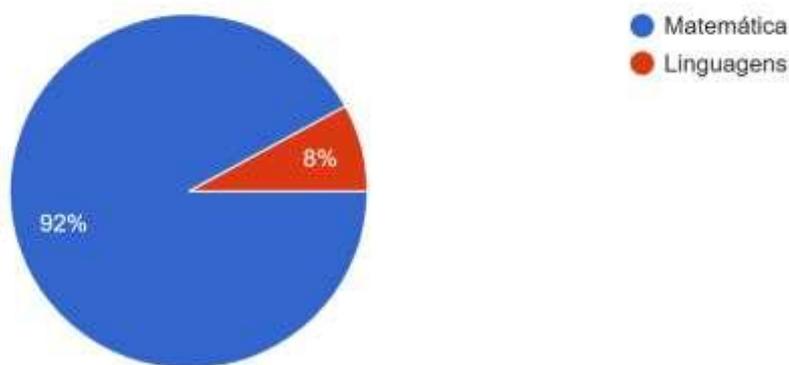


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Este estudo parte dos resultados insatisfatórios obtidos pela escola EEJMF nas provas do PROEB/SIMAVE, que foram apresentados de maneira clara ao longo do trabalho. Foi observado que alguns professores destacaram que os alunos não parecem levar as provas a sério. No entanto, em contraste com essa visão, 84% dos alunos afirmaram que tiveram um desempenho "muito bom" ou "excelente". Essa diferença entre o que os professores percebem e a confiança dos alunos em seus resultados aponta para um ponto importante: enquanto os dados objetivos mostram um desempenho baixo, a maioria dos alunos acredita que seu desempenho foi satisfatório ou até excelente. Isso sugere uma possível desconexão entre a compreensão dos alunos sobre os critérios de avaliação e as exigências reais das provas do PROEB/SIMAVE. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de um feedback mais claro por parte da escola, a fim de proporcionar aos alunos uma compreensão mais precisa de suas dificuldades reais, permitindo o fortalecimento de suas estratégias de estudo e aprendizado.

A pergunta seguinte abordou as áreas em que os alunos relataram maior dificuldade.

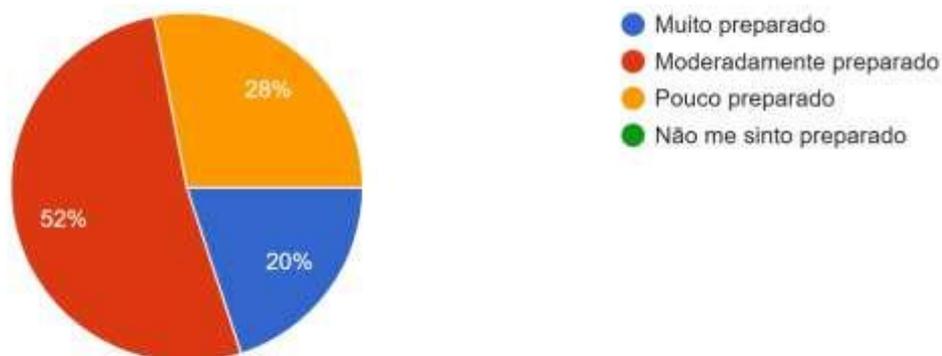
Gráfico 14 - Área de mais dificuldade



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

A maior parte dos alunos têm mais dificuldade em matemática. Como discutido com base em Pinheiro (2020), diversas pesquisas já apontam essa área como uma das mais desafiadoras para os estudantes, dado que também é corroborado pelas respostas dos professores. Contudo, os dados que já discutimos e os indicadores também mostram resultados ruins em linguagem. Portanto, embora os alunos apontem para dificuldade em matemática, ainda assim os desafios vão além dessa disciplina. O gráfico X apresenta a resposta dos alunos a questão sobre a preparação para participar das avaliações.

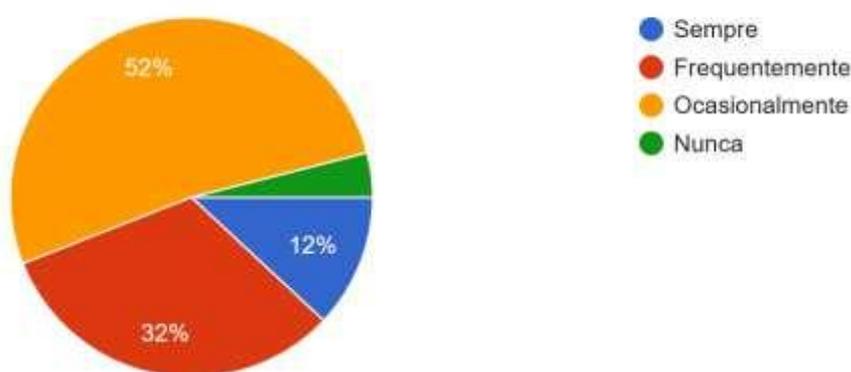
Gráfico 15 - Sensação de preparo para as avaliações do PROEB/SIMAVE



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Conforme o gráfico 16, apenas 20% se sentem preparados e 52% dos alunos se dizem moderadamente preparados. Essa é uma resposta que está alinhada ao que dizem os professores, ou seja, de que os alunos não estão realmente preparados ou sequer preocupados com as avaliações externas. Além disso, a questão da revisão de conteúdos fora da sala de aula foi abordada, conforme ilustrado no Gráfico 18, evidenciando a importância de estratégias de revisão para aprimorar o desempenho acadêmico.

Gráfico 16 - Revisão de conteúdos fora da sala de aula

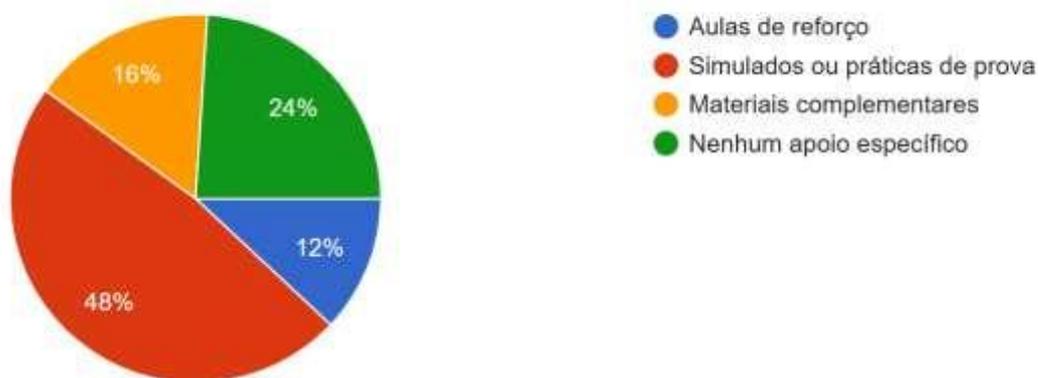


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Os dados apresentados neste gráfico estão em consonância com as respostas obtidas nas entrevistas com os docentes, que indicam que a maioria dos alunos nunca estuda ou estuda apenas ocasionalmente, corroborando o desinteresse apontado pelos professores. No entanto, essa constatação ressalta a importância de investigar não apenas o comportamento dos alunos, mas também as práticas institucionais e pedagógicas adotadas pela escola para engajar os estudantes e prepará-los de maneira mais eficaz para as avaliações. Para tanto, é crucial compreender de que forma a escola contribui para esse preparo, além de identificar quais estratégias são consideradas mais eficazes pelos próprios alunos.

A próxima pergunta é concernente a discussão acerca do resultado das avaliações e como reflete tanto o conhecimento do aluno quanto a forma pela qual a escola prepara o aluno para aquele momento. Por isso, foi questionado: Qual tipo de apoio você recebeu da escola para se preparar para as avaliações do PROEB/SIMAVE? O gráfico xx traz os resultados.

Gráfico 17 - Percepção dos alunos sobre o apoio da escola para preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Para 48% dos respondentes a escola oferece simulados como apoio para a preparação para as avaliações, ou seja, aplicam provas no mesmo modelo exigido pelo PROEB/SIMAVE para treinamento, enquanto 16% afirmam que a escola oferece materiais complementares e 12% afirmam terem frequentado aulas de reforço. Por sua vez, 24% dos respondentes não percebem nenhum apoio específico. Esses dados sugerem que, embora a escola implemente

algumas iniciativas voltadas para a preparação dos alunos, como simulados e materiais complementares, uma parcela considerável dos estudantes não reconhece essas ações como suficientes ou, em alguns casos, sequer as percebe. Isso pode indicar lacunas na comunicação ou na implementação dessas estratégias, além de evidenciar a necessidade de diversificação nas abordagens de apoio pedagógico. A oferta restrita de aulas de reforço, mencionada por apenas 12% dos alunos, destaca a relevância de expandir e fortalecer essas práticas, visto que elas podem ser uma ferramenta crucial para suprir as demandas específicas de aprendizagem e minimizar as lacunas observadas no desempenho dos alunos.

Notamos os alunos preocupados com aulas de reforço e simulados, mas a escola é muito mais do que o preparo para essas avaliações. Dessa forma, cabe olhar para os processos de ensino e aprendizagem que provêm uma educação emacnipatória, não para um resultado final que gera indicadores sobre sistemas inteiros, negando as particularidades de cada aluno. Nesse sentido, destacamos a possibilidade apontada por Travitzki (2020) ao indicar que o governo inglês emprega modelos de valor agregado que incorporam dados contextuais para medir a efetividade das escolas.

O Brasil não olha o contexto, mas apenas o resultado final. Segundo Álvaro (2020), a avaliação em larga escala, estabelecida em todo o território brasileiro é vinculada à abordagem gerencial. A política de avaliação externa em grande escala da Educação Básica, notadamente exemplificada pelo Saeb e replicada nas diversas esferas federativas, se manifesta de forma mais evidente nos testes padronizados. O Saeb é oficialmente apresentado como um diagnóstico da Educação Básica no Brasil e dos elementos que podem impactar o desempenho dos alunos; sua finalidade é fornecer às redes e instituições de ensino a oportunidade de utilizar os resultados para aprimorar a qualidade do ensino.

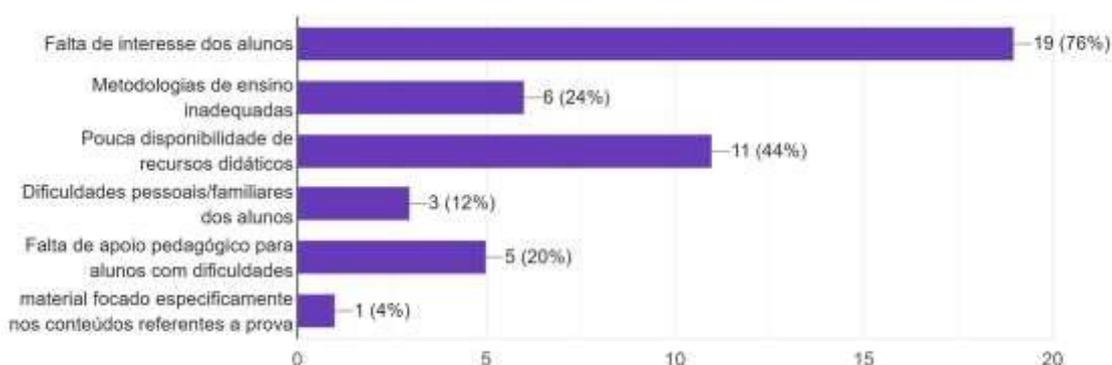
Travitzki (2020) discute que os modelos ingleses visam analisar o progresso de cada aluno ao comparar os resultados de suas provas em diferentes anos, levando em consideração informações contextuais, como a situação socioeconômica. A principal vantagem desses modelos é que eles refletem de maneira mais precisa o trabalho realizado pela escola, ao contrário das médias simples, que são principalmente influenciadas pelos recursos disponíveis. Essa limitação é algo reconhecido no Brasil, onde as médias do Enem por escola, por exemplo, costumam ser explicadas em grande parte (cerca de 80% da variação) por fatores que não estão relacionados ao desempenho de professores e gestores, mas sim a condições externas à instituição.

Conforme Travitzki (2020) os rankings de escolas na Inglaterra são apresentados

publicamente, utilizando uma variedade de indicadores em uma plataforma acessível e prática. Além disso, cada pontuação vem acompanhada de um intervalo de confiança. De fato, quando os alunos mencionam as dificuldades enfrentadas precisamos considerar que o modelo inglês traz um pressuposto que precisa ser apropriado pelas avaliações em larga escala no Brasil, que é justamente pensar o que é realmente a eficácia educacional e se os avaliações externas podem realmente promover a qualidade da educação.

O gráfico 20 traz as respostas dadas ao seguinte questionamento: Na sua visão, quais são os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE? (Marque todas que aplicam)

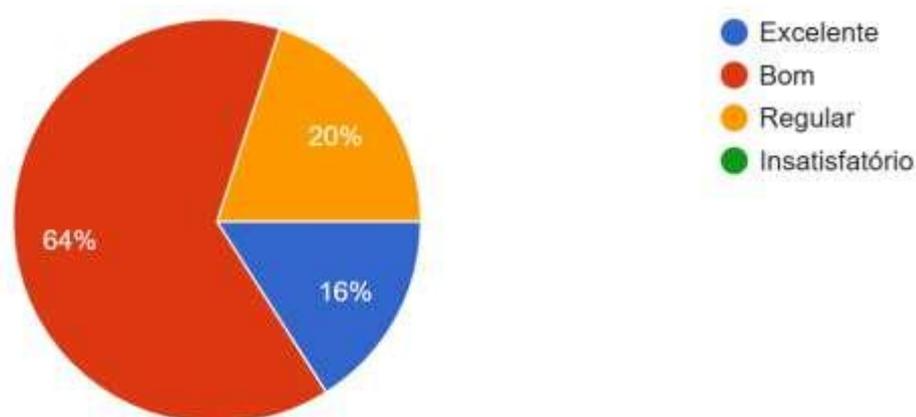
Gráfico 18 - Avaliação dos alunos sobre fatores que levam ao baixo desempenho no PROEB/SIMAVE



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

As opções apresentadas aos alunos nessa pergunta apontam para diversos problemas educacionais, ou seja, é um conjunto multifacetado de elementos que promovem desempenho e que tem ampla relação com a qualidade das relações de ensino e aprendizagem em cada escola. Por isso, a próxima questão foi: Como você classifica a qualidade do ensino oferecido pela EEJMF em preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE? As respostas estão no gráfico 21:

Gráfico 19 - Classificação da qualidade do ensino oferecido pela EEJMF



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O gráfico 21 indica que 60% dos alunos classificam o ensino como bom, enquanto apenas 16% o consideram excelente. No entanto, apesar de uma parte dos alunos avaliar o ensino de forma positiva, o desempenho nas provas continua insatisfatório, evidenciando que um ensino adequado não garante, por si só, bons resultados nas avaliações. Esse cenário levanta uma questão importante: uma escola que prepara seus alunos para avaliações externas pode ser considerada uma escola de qualidade? Nesse sentido, Souza e Oliveira (2003) discutem que a ênfase nas avaliações externas não implica, necessariamente, em qualidade educacional, mas sim no alcance das metas estabelecidas. Para os autores, o modelo educacional centrado na avaliação externa tem como premissa a formação de um trabalhador flexível, adaptado às exigências do novo modelo produtivo.

Para Souza e Oliveira (2003) a educação integrada ao mercado e os métodos e valores do capitalismo competitivo se disseminaram na gestão das instituições educacionais. Além disso, a avaliação coloca “valorações” que incentivam a competição entre escolas e sistemas, visando melhorias nas posições de classificações, que são essencialmente determinadas por desempenhos em avaliações de grande escala. Essa competição é sustentada pela relação entre desempenho e financiamento, podendo influenciar a distribuição de recursos, resultando até em

diferentes remunerações dentro de sistemas que, até recentemente, se baseavam em princípios de remuneração igualitária.

Álvaro (2020) discute que a estrutura das avaliações externas se apoia em justificativas que defendem a avaliação como um mecanismo de gestão educacional, tais como: a capacidade de compreender e intervir na realidade do ensino, a necessidade de controle por parte do Estado sobre os resultados, a definição de critérios para comparação de desempenhos, o estímulo através de prêmios e a possibilidade de supervisão pública do desempenho das escolas. Sobre isso, Álvaro (2020, p.13) discute

Importante instrumento de gestão, os resultados da avaliação externa em larga escala e a divulgação dos índices podem tanto ser utilizados de forma positiva pelo poder público e profissionais da educação nas redes e escolas, quanto usadas negativamente. Os dados gerados pelas políticas de avaliação podem ser apropriados pelos sujeitos e servirem como disparadores de reflexões que permitam o aprimoramento do trabalho, mas também como meio de engessamento das ações em que se limita o trabalho ao que é elencado como foco pela matriz das avaliações.

Esses argumentos, em última análise, refletem uma visão sobre o papel do Estado na formulação das políticas educacionais. O eixo central desta proposta, no entanto, parece não ser a busca por dados que favoreçam intervenções mais precisas e consistentes do governo, nem a análise das informações coletadas para a formulação e execução de políticas para a educação básica. Em vez disso, busca-se disseminar nos sistemas de ensino uma concepção específica de avaliação, cujo objetivo é estabelecer mecanismos que incentivem a competição entre as escolas, atribuindo-lhes, em última instância, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do desempenho acadêmico.

Por isso que, quando analisamos os dados do gráfico 22, avaliamos que eles olham para a aprendizagem como um conjunto de fatores, que vão além dessa visão de mercado e mostram que a escola não é apenas os resultados finais, mas uma conjunto de processo que precisam ser focados na pessoa humana. Na próxima questão, os alunos responderam à seguinte indagação: Na sua opinião, o que mais dificulta a preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE?

Gráfico 20 - Dificuldades na preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE?



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

O gráfico aponta que 36% dos alunos responderam que é a falta de motivação dos estudantes, algo que está claramente presente nas falas dos professores analisadas na seção anterior. Destacamos, contudo, que 28% dos respondentes indicaram que têm dificuldades com os conteúdos abordados, dado condizente com aquele observado em Pinheiro (2020) que mostra as amplas dificuldades dos alunos com os conteúdos de Matemática.

No próximo questionamento, apresentado em formato de questão aberta, os alunos foram solicitados a responder: "Você acredita que os professores da EEJMF utilizam práticas pedagógicas adequadas para prepará-los para o PROEB/SIMAVE? Justifique sua resposta." As respostas a essa questão serão apresentadas a seguir no Quadro 20.

Quadro 21 - Práticas pedagógicas preparatórias pelos alunos

| Avaliação das Práticas Pedagógicas |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Por serem excelentes profissionais. |
| Não. |
| Sim, acredito. |
| As matérias abordadas são diferentes. |
| Geralmente sim. |
| Sim, mas tem como melhorar. |
| Somente às vezes. |
| Sim, são ótimos professores qualificados para seus cargos. |
| Sim, tudo que foi passado caiu na prova e foi explicado mais de uma vez. |
| Sim, gosto muito das formas pedagógicas de ensino. |
| Não, não tem práticas adequadas. |
| Sim, provas. |
| Sim, porém para esse tipo de prova requer mais do conhecimento básico do aluno e motivação, já que é uma prova de conhecimento geral. |
| Acredito. Por mais que a escola enfrente dificuldades para oferecer plenamente aos docentes os materiais necessários, eles conseguem se sair muito bem com o que têm disponível. |
| Os professores utilizam, mas faltam recursos. |
| Sim, pois fazemos aula. |
| Sim, leva provas do Enem de anos passados, etc. |
| Sim, porque eles têm um grande desempenho. |

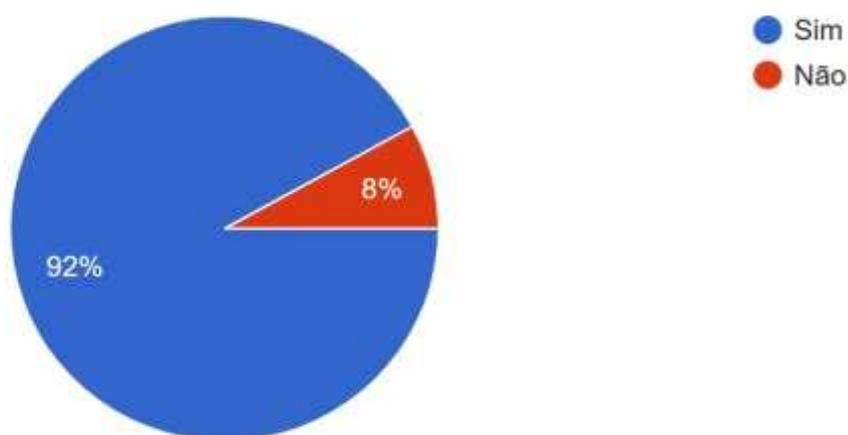
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Não podemos deixar ressaltar a subjetividade presente nessas respostas, que se constroem a partir das relações que esses alunos tinham com os professores que avaliavam. Vemos, por exemplo, que um aluno diz que as matérias que estudou são diferentes daqueles que foram cobradas na avaliação externa, enquanto outro diz que estão alinhadas, o que revela como as experiências individuais e as percepções pessoais influenciam a interpretação sobre a relação entre o conteúdo escolar e o que é exigido nas avaliações externas. Essa discrepância nas respostas reforça a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a coerência curricular e a clareza das expectativas pedagógicas compartilhadas entre professores e alunos.

Aqueles que dizem que não, contudo, mostram a ausência de práticas adequadas.

Essa análise nos leva a refletir sobre como fatores externos podem impactar tanto a percepção dos alunos quanto seu desempenho nas avaliações externas. A subjetividade das respostas não apenas evidencia a influência das relações interpessoais no ambiente escolar, mas também aponta para a importância de condições externas que afetam diretamente o processo de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se relevante investigar as condições de estudo dos alunos em seus lares, já que o ambiente familiar e o acesso a recursos tecnológicos podem exercer um papel significativo no desenvolvimento de suas habilidades e no preparo para avaliações como o PROEB/SIMAVE. A próxima pergunta, portanto, busca entender em que medida esses fatores externos influenciam o processo de aprendizagem: "Na sua casa, você tem acesso a recursos como internet, computador ou local apropriado para estudar?"

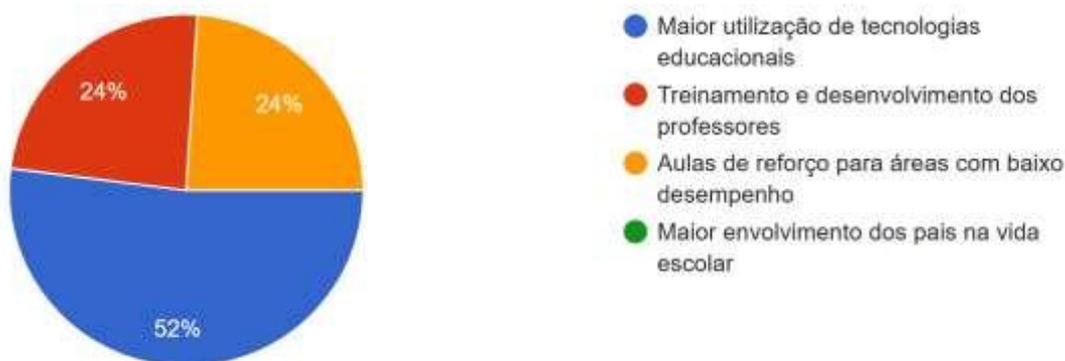
Gráfico 21 - Acesso a recursos como internet, computador e local adequado para estudar em casa



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Como 92% dos respondentes afirmam ter computador, internet e local adequado, não podemos afirmar que o baixo desempenho em avaliações externas surge da falta de tecnologias em casa. Contudo, há outras questões que ainda são impeditivas para a melhoria nos resultados. Por isso mesmo, na próxima questão perguntamos que ações e recursos poderiam melhorar o desempenho.

Gráfico 22 - Ações e recursos que poderiam melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?

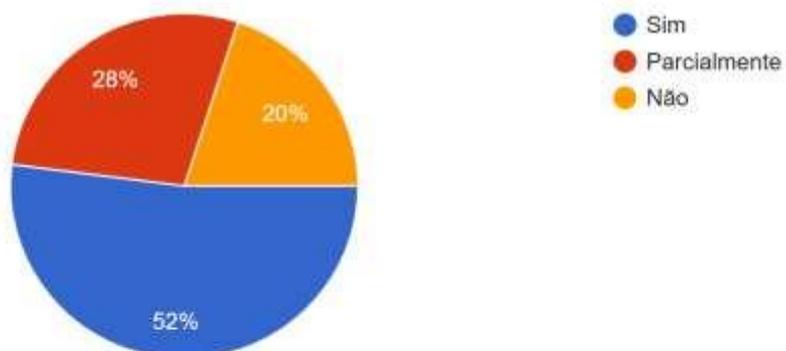


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

Os alunos não reconhecem que um maior envolvimento dos pais em sua vida escolar traria melhorias no desempenho, contrariando o que a literatura sugere. Por outro lado, mais da metade dos alunos acredita que a maior utilização de tecnologias educacionais poderia contribuir para a melhoria do desempenho, assim como a formação de professores e a oferta de aulas de reforço.

Na questão a seguir, os alunos deveriam refletir e responder à seguinte pergunta: Na sua opinião, a infraestrutura da escola (salas, laboratórios, biblioteca, acesso à internet) contribui para sua aprendizagem e preparação para as avaliações? No gráfico 25 temos as respostas:

Gráfico 23 - Infraestrutura da escola e preparação para as avaliações



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

No gráfico 25, notamos que 52% dos alunos dizem que sim, 28% dizem que parcialmente e 20% dizem que não. Essas respostas corroboram o que já foi discutido, ou seja, o mero uso da tecnologia não é transformador se a aula permanece tradicional. A próxima pergunta era aberta e questionava: Quais melhorias na infraestrutura você acredita que ajudariam no seu desempenho? No quadro 20 estão as respostas.

Quadro 22 - Melhorias na infraestrutura necessárias para aumento de desempenho estudantil:

| Sugestões de Melhorias para na infraestrutura -- alunos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mesas novas, internet de boa qualidade, entre outros. |
| Professores qualificados. |
| Melhorias na biblioteca. |
| Internet melhor, computadores melhores e livros para os alunos. |
| Sala de informática com computadores e acesso à internet, laboratório, espaço para atividades práticas. |
| Sim. |
| Laboratório, internet de boa qualidade. |
| Uma sala de informática, um melhor sistema de ventilação nas salas, um laboratório completo para experimentos. |
| Mais projetos de estudos voltados para as áreas que mais caem nas avaliações do PROEB. |
| Tecnologia. |
| Curso técnico. |
| Todas elas ajudam. |
| Talvez a biblioteca. |

Fonte elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

As respostas são variadas e trazem sugestões para melhoria desde o mobiliário até a melhoria da biblioteca. Alguns alunos demandam mais tecnologias, embora já tenhamos mostrado que a escola apresente ferramentas tecnológicas. Ainda, há alunos que pedem mais conforto térmico em sala de aula e professores com mais habilidades. . A análise é, portanto, multifacetada.

A última pergunta do questionário indagava aos alunos: Você gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão adicional sobre como a EEJMF poderia ajudar os alunos a melhorarem seu desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE? O quadro 21 mostra como os alunos se posicionaram sobre o tema:

Quadro 23 - Sugestões adicionais para melhorar o desempenho nas avaliações do
PROEB/SIMAVE

| Avaliação e Sugestões de Melhorias no Ensino |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Não. |
| Maior empenho dos professores, buscar outros meios de ensino para os alunos. |
| Ter mais foco nas atividades. |
| Ter mais infraestrutura. |
| Ser abordada a matéria da prova. |
| Abordarem os temas em salas de aula e serem discutidos. |
| Compromisso dos alunos. |
| Auxiliar os alunos que têm dificuldade em áreas específicas. |
| Os incentivando. |
| Não, está ótimo. |
| Não, é uma escola ótima. |
| Nenhum. |
| Aulas de revisão (aulão) antes da prova. |
| Estudar mais para as matérias aplicadas. |
| Um ótimo desempenho. |
| Nada a dizer. |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa com professores (2024)

As respostas mostram as insatisfações dos alunos em relação à escola e aos professores. Os alunos indicam que os professores precisam se empenhar mais, auxiliar melhor os alunos, revisar matérias além de efetivamente ensinar os conteúdos que são alvo das provas externas. A análise evidencia uma percepção bastante interessante: há uma dicotomia nas expectativas entre professores e alunos. Enquanto os professores acreditam que os alunos não levam as avaliações externas com seriedade, os alunos, por outro lado, nem sempre percebem os professores suficientemente engajados em melhorar suas práticas de ensino.

Essa polifonia reflete a complexidade da realidade escolar e os múltiplos olhares construídos. Contudo, o que essas respostas nos indicam é que há lacunas que precisam ser preenchidas pela rede de ensino para que o desempenho melhor. Nos parece, acima de tudo, que falta pensar a aprendizagem, ou seja, olhar para como, a partir do modelo de ensino, os alunos aprendem e se essa modalidade de aprendizagem da conta daquilo que é solicitado pelas

avaliações externas.

Almeida (2020) faz uma ampla crítica às avaliações externas. O autor mostra que uma escola que apresenta resultados insatisfatórios nem sempre deve ser considerada de baixa qualidade. A percepção sobre qualidade e o significado atribuído aos resultados obtidos são fatores que influenciam essa avaliação. O maior perigo reside no fato de que, ao aceitarmos passivamente a noção de que o que é avaliado deve ser o único foco de trabalho nas instituições de ensino definido por uma matriz que especifica objetivos educacionais — podemos deixar de refletir sobre os reais significados de um bom trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, sobre as metas que essas instituições devem perseguir, submetendo-nos à lógica estabelecida. A avaliação externa em larga escala, como demonstrado na rede analisada, acaba se tornando tanto o ponto de partida quanto o término de todo o processo educativo.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo proporemos um Plano de Ação Educacional (PAE) na busca de solucionar os problemas que se apresentaram na pesquisa empírica. O referencial teórico que norteia a presente pesquisa faz uma crítica às avaliações externas, no sentido de perceber que a qualidade da educação não é apenas medida por uma prova, mas é fruto de processos muito mais amplos. Por isso, nosso objetivo aqui é criar um plano que prepare os alunos para as avaliações externa por meio de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, que promovam uma educação integral e emancipatória. Os resultados da prova serão apenas o desdobramento de um modelo de ensino e aprendizagem que faça sentido para os alunos. Não se trata, portanto, de um plano de ação educacional que se foque apenas em melhorar os resultados da escola em análise ou que traga ações de treinamento para as provas. Trata-se de repensar as práticas pedagógicas em sua integralidade. Para elaborar esse plano fizemos um quadro no qual apontamos os achados da pesquisa e as ações propostas para solução dos problemas ou aprimoramento de praticas já existentes:

Quadro 24 - Identificação de problemas e ações propostas

| Problema Identificado | Ação Proposta |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Defasagem de conteúdo acumulada ao longo dos anos. | Implementar aulas de reforço focadas nos conteúdos básicos e principais lacunas de aprendizado nos horários vagos e contra-turno. |
| Falta de engajamento e motivação dos alunos para realizar as avaliações. | Promover campanhas de conscientização sobre a importância das avaliações e oferecer incentivos para participação, como benefícios escolares . |
| Disponibilizar internet e equipamentos tecnológicos para uso pedagógico, além de salas climatizadas . | Obter recursos para realizar tais ações. Uma possível é a obtenção via Programa Dinheiro Direto na Escola. |
| Falta de comunicação prévia sobre datas de provas e objetivos das avaliações. | Informar com antecedência as datas das avaliações e realizar reuniões para esclarecer os objetivos e estratégias de preparação . |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dificuldade, interpretação e cálculos. | Reforçar práticas de ensino de interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos contextualizados . |
| Diversificar estratégias pedagógicas, como uso de gamificação, práticas interativas e aulas integradas aos interesses dos alunos . | Criar programas de formação continuada em metodologias ativas para professores utilizando a Escola de Formação da SEE-MG e proporcionar formação nas reuniões de Módulo II. |
| Pouca revisão de conteúdos fora do horário | Criar grupos de estudo orientados e materiais complementares acessíveis, como videoaulas e exercícios online. |
| Percepção de falta de apoio na preparação para as avaliações. | Ampliar a oferta de simulados regulares e aulas de reforço específicas para as avaliações externas. |
| Dificuldade em compreender os objetivos das avaliações com a aprendizagem. | Realizar workshops explicativos e debates sobre como as avaliações impactam a trajetória acadêmica e profissional dos alunos . |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa (2025)

Utilizaremos uma importante ferramenta de gestão para a criação do Plano de Ação Educacional, denominada 5W2H. Trata-se de uma ferramenta comum na área de gestão empresarial, mas que tem sido utilizada na área de educação, conforme Pereira (2020) afirma que a 5W2H é apresentada como uma abordagem ou técnica eficaz e fácil de aplicar, voltada para a elaboração de análises e estratégias de ação em diferentes prazos, incluindo curto, médio e longo. Essa metodologia permite detalhar os planos até o nível operacional, promovendo a efetividade nos resultados esperados.

A estrutura da 5W2H é formada por um quadro onde as colunas são rotuladas com termos em inglês que servem como guias para a coleta de dados e a análise de cada situação. Os termos utilizados nesta coleta de informações incluem: What? (Que ação deve ser executada); Why? (Qual a razão para a execução); Who? (Quem será o responsável?); Where? (Qual será o local de execução?); When? (Qual será o momento adequado?); How? (Como será feita a execução?) e How Much? (Qual será o custo?) No quadro a seguir, apresentamos a ferramenta aplicada ao nosso problema de pesquisa:

Quadro 25 - Identificação de problemas e ações propostas

| | What (O que será feito?) | Why (Por que será feito?) | Where (Onde será feito?) | When (Quando será feito?) | Who (Quem fará?) | How (Como será feito?) | How Much (Quanto custará?) |
|---|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Implementar aulas de reforço pedagógico | Reduzir defasagens em conteúdos básicos e específicos das avaliações. | Nas salas de aula e espaços escolares. | Durante o contraturno ou em horários vagos. | Professores e mediadores pedagógicos. | Realizar diagnóstico inicial e desenvolver planos de estudo personalizados com foco em conteúdos avaliados. | Custo adicional abatimento nas horas atividades e materiais. |
| 2 | Oferecer formações continuadas para docentes | Melhorar as práticas pedagógicas e alinhá-las às demandas das avaliações. | Em <i>workshops</i> na própria escola e na Escola de Formação da SEE-MG | Semestralmente, com início imediato. | Equipe gestora e formadores externos. | Promover oficinas sobre metodologias ativas, análise de dados das avaliações e planejamento pedagógico. | Custo com consultores e materiais de treinamento e na plataforma da Escola de Formação. |
| 3 | Promover simulados regulares | Preparar os alunos para o formato e o conteúdo das avaliações externas. | Nas salas de aula. | Bimestralmente, antes das avaliações. | Professores e equipe pedagógica. | Elaborar simulados baseados nas matrizes de referência e corrigir com feedback detalhado para os alunos. | Custos com impressão de materiais e organização. |
| 4 | Melhorar a infraestrutura escolar | Garantir ambiente adequado para ensino e aprendizado. | Na escola e áreas de estudo. | A médio prazo, com início ainda este ano. | Governo e parceiros da comunidade. | Investir em equipamentos tecnológicos, internet e climatização das salas de aula. | Orçamento governamental e doações locais. |
| 5 | Engajar alunos e famílias para construir uma cultura escola de desempenho | Aumentar a motivação e participação dos alunos nas avaliações. | Na escola e eventos comunitários. | Regularmente, ao longo do ano letivo. | Equipe escolar, alunos e famílias. | Organizar reuniões, palestras, campanhas informativas e atividades que mostrem a importância das avaliações. | Custos baixos com eventos e materiais de divulgação. |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa (2025)

O objetivo da aplicação da ferramenta foi tratar o problema de forma sistêmica. As respostas de professores e alunos apontam para questões que atravessam toda a escola, que vão desde a falta de motivação dos alunos, metodologias tradicionais de ensino aplicadas pelos professores até questões mais amplas, que fazer críticas à infraestrutura ou falta dela.

Os recursos para esse plano serão pleiteados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁸. Segundo o Ministério da Educação (2025) o programa visa apoiar a melhoria da infraestrutura das escolas, bem como a realização de atividades pedagógicas e administrativas. Os recursos são destinados a escolas públicas da educação infantil, ensino fundamental e médio, tanto nas zonas urbanas quanto rurais, com a finalidade de atender às necessidades específicas de cada unidade escolar, como a compra de material didático, manutenção de prédios, melhorias nas condições de segurança, apoio a projetos pedagógicos, entre outros.

As respostas de ambas as pesquisas nos apontam para uma realidade de uma escola tradicional, que pouco dialoga com essa escola que tem como foco resultados e desempenho. Conforme Saviani (2013), a escola tradicional é aquela na qual o aluno é passivo e a educação é centrado no professor e no conteúdo. Dessa forma, para constituir uma escola que tenha melhores resultados nas avaliações externas, não basta simplesmente aumentar aulas de reforço ou conscientizar os alunos. É preciso que a escola se reconstrua para deixar ser uma escola focada no desempenho, mas que entenda o bom resultado nas avaliações externos para o fruto de um processo significativo para o aluno.

Portanto, o quadro 23 traz justamente a perspectiva de um Plano de Ação Educacional que promove uma ressignificação de professores diversos da escola. Nossa perspectiva é de que aulas de reforço e formação continuada dos professores são fundamentais, mas é preciso constituir uma cultura escolar voltada para o desempenho. Por isso que entendemos que apenas envolvendo alunos, família e comunidade é que essa cultura será construída.

É fundamental que toda a comunidade escolar consiga atribuir sentido às avaliações e

⁸ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma iniciativa do governo federal do Brasil, criada para transferir recursos financeiros diretamente para as escolas públicas de ensino básico, com o objetivo de garantir a autonomia na gestão desses recursos. O PDDE funciona por meio de transferências automáticas de valores para as escolas, que são administradas diretamente pelos gestores escolares, como diretores e conselhos escolares. Para acessar os recursos, as escolas devem atender a requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação e prestar contas das ações realizadas com o dinheiro recebido. Esse programa visa aumentar a autonomia das escolas, proporcionando maior flexibilidade para atender às suas necessidades específicas e promover a melhoria da qualidade da educação (Ministério da Educação, 2025).

que as percebe não apenas como uma burocracia pública para construir indicadores de qualidade da educação, mas acima de tudo como um meio de se constituir estratégias de melhoria de processos pedagógicas e que cada aluno, ao fazer a prova, contribui com isso, mostrando para os formuladores de políticas públicas o que ainda é lacunar nas práticas de ensino e aprendizagem aplicadas nas escolas. Com base nesses resultados, é que a escola pode melhorar e se desenvolver, para garantir o direito à educação pública de qualidade.

Essa mudança de cultura escolar não deve ser vista apenas como uma responsabilidade dos professores, mas como um esforço coletivo que envolve todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, pais e gestores. A criação de uma escola voltada para o desempenho requer uma reflexão profunda sobre a forma como os resultados educacionais são abordados. A motivação dos alunos, as metodologias de ensino e a infraestrutura devem ser repensadas de maneira integrada, com foco no processo de ensino-aprendizagem. Para que as avaliações externas se tornem ferramentas reais de melhoria, elas devem ser interpretadas como um reflexo do que ainda precisa ser ajustado dentro da prática pedagógica, e não apenas como indicadores burocráticos de desempenho.

A construção de uma cultura escolar focada no desempenho implica uma mudança no modo de enxergar o papel das avaliações, transformando-as em um mecanismo ativo de diagnóstico e aperfeiçoamento. As escolas precisam se aproximar das necessidades dos alunos e das realidades de suas famílias, criando um ambiente que permita o desenvolvimento integral dos estudantes. Obviamente que para isso é essencial adaptação das metodologias de ensino, o fortalecimento do vínculo com a comunidade e a continuidade na formação dos educadores. Só assim será possível garantir que as avaliações externas reflitam uma melhoria constante na qualidade do ensino, possibilitando que a escola se desenvolva para oferecer uma educação pública inclusiva e de qualidade para todos.

Para isso, construímos um quadro definindo cada ação para implementar esse Plano de Ação Educacional. Nele definimos cada ação, o responsável e o que cada responsável fará

Quadro 26 - Implementação do Plano de Ação Educacional

| | Ação | Responsáveis | O que cada responsável fará |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Adaptação curricular para atender com mais ênfase aos conteúdos das avaliações externas e implementar aulas de reforço pedagógico a partir desses conteúdos | Professores | Planejar e ministrar aulas focadas em conteúdos deficitários identificados nas avaliações diagnósticas, adaptando o currículo quando necessário. |
| | | Gestores | Organizar horários de contraturno, designar professores e monitorar a eficácia das aulas de reforço. |
| | | Alunos | Participar ativamente das aulas, trazer dúvidas e realizar atividades propostas. |
| 2 | Promover formações continuadas para docentes | Gestores | Contratar formadores externos e organizar formações continuadas com temas relevantes para o ensino e as avaliações externas e incentivar a utilização da Plataforma Escola de Formação da SEE-MG |
| | | Professores | Participar das formações e implementar as práticas pedagógicas aprendidas em sala de aula. |
| | | Equipe Administrativa | Organizar espaço e materiais necessários para as formações continuadas. |
| 3 | Realizar simulados regulares | Professores | Elaborar simulados alinhados às matrizes de referência e corrigir com feedback detalhado aos alunos. |
| | | Gestores | Garantir a periodicidade dos simulados e monitorar os resultados para planejar intervenções. |
| | | Alunos | Realizar os simulados com comprometimento e revisar os resultados para identificar lacunas. |
| 4 | Melhorar infraestrutura escolar | Gestores | Buscar recursos e planejar melhorias como internet, climatização e equipamentos tecnológicos. |
| | | Equipe Administrativa | Coordenar a implementação das melhorias e assegurar que estejam funcionais para uso. |
| | | Comunidade | Apoiar com doações ou voluntariado para pequenas reformas ou contribuições tecnológicas. |
| 5 | Engajar alunos e famílias | Gestores | Organizar reuniões e eventos para conscientização da importância das avaliações externas. |
| | | Comunidade | Participar de reuniões e colaborar com sugestões e apoio à escola. |

| | | | |
|--|--|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Alunos | Demonstrar comprometimento com os estudos e incentivar colegas a participarem das atividades escolares. |
| | | Professores | Informar famílias sobre o progresso dos alunos e engajá-las no processo educativo. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Para enfrentar os desafios relacionados ao baixo desempenho dos estudantes, foi elaborado um Plano de Ação Educacional estruturada em 5 etapas com o objetivo de implementar intervenções estratégicas e integradas na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira. Esse plano é resultado das respostas dos questionários e da aplicação da ferramenta 5W2H.

A primeira etapa utilizará o diagnóstico feito nessa dissertação para identificar as causas subjacentes do baixo desempenho dos alunos. Para isso, serão consolidados os dados já coletados e aprofundada a análise por disciplina, série e itens específicos das avaliações externas (SIMAVE/PROEB). Também será realizado o mapeamento do desempenho dos alunos ao longo do tempo, com o objetivo de identificar padrões e lacunas que possam orientar intervenções pedagógicas mais efetivas.

Conforme já discutimos, é fundamental que os alunos consigam atribuir sentido àquilo que aprendam. Por isso, não basta realizar aulas de reforço e simulados, se os conteúdos são distantes da realidade do aluno. Por isso, entendemos que as aulas precisam partir daquilo que os alunos trazem, de problemas sociais concretos e de dificuldades da sua comunidade.

A capacitação docente é a segunda etapa do plano, pois os dados das pesquisas mostram que os alunos fazem críticas à atuação dos docentes. Dessa forma, com o objetivo de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e auxiliar os professores na interpretação dos resultados das avaliações. Para isso, propomos formações continuadas voltadas para a análise e uso pedagógico das escalas de proficiência. Além disso, será oferecida formação continuada em metodologias ativas de ensino, com foco especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, áreas que apresentam maiores lacunas no desempenho estudantil. Novamente, reforçamos que os alunos precisam entender o sentido das provas, superando a visão de que elas são imposições políticas.

Na etapa de adequação curricular, o objetivo é alinhar as práticas pedagógicas ao conteúdo e às habilidades avaliadas pelas matrizes de referência do SIMAVE/PROEB. Para isso, o planejamento pedagógico será revisado, garantindo a incorporação de simulados diagnósticos periódicos alinhados ao formato das avaliações externas. Os professores serão

diretamente envolvidos na análise dos descritores avaliados e na elaboração de intervenções pedagógicas específicas para superar as dificuldades identificadas. Para isso, é preciso que toda a comunidade seja envolvida nesse processo, para que o currículo seja um projeto coletivo e não uma imposição da SEE.

O engajamento estudantil também é um componente essencial deste plano, voltado para motivar os alunos e aumentar sua autoconfiança. Serão criados programas de reforço escolar, direcionados especialmente aos estudantes com baixo desempenho, com foco no desenvolvimento de competências básicas. Estratégias de gamificação serão implementadas para tornar o aprendizado mais atrativo e dinâmico, pois a maior parte dos alunos solicita mais tecnologias na escola. Além disso, rodas de conversa serão organizadas para ouvir as dificuldades e sugestões dos alunos, promovendo um ambiente de escuta ativa e cooperação, na perspectiva da gestão democrática da escola.

A etapa de melhorias na infraestrutura escolar tem como objetivo oferecer um ambiente propício ao aprendizado. Certamente melhoria na internet é fundamental, pois muitos alunos reclamam disso. Entre as ações propostas estão a priorização de melhorias nos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na escola e a criação de salas de estudo equipadas com materiais de apoio, como livros, computadores e acesso à internet, garantindo que os alunos tenham as ferramentas necessárias para aprender de forma eficaz.

Outra etapa importante é o envolvimento da comunidade escolar, que visa fortalecer a parceria entre a escola, os pais e a comunidade. Para isso, a proposta é organizar reuniões regulares com os responsáveis, onde serão apresentados os resultados das intervenções e as ações de melhoria. Um canal de comunicação contínuo, como aplicativos ou grupos de mensagens, será criado para manter os pais informados sobre o progresso dos alunos e as atividades escolares. Com isso, esperamos que as famílias consigam entender que as avaliações são indicadores para melhorias de políticas públicas educacionais.

Por fim, a etapa de monitoramento e avaliação será essencial para acompanhar o impacto das intervenções e ajustar as estratégias conforme necessário. Para isso, queremos usar indicadores de sucesso, como a evolução nas escalas de proficiência e no IDEB, serão estabelecidos. Avaliações internas serão realizadas, permitindo ajustes no plano com base nos resultados obtidos. Além disso, comitês compostos por representantes de alunos, professores e gestores serão formados para avaliar regularmente o progresso, garantindo a participação de toda a comunidade escolar no processo de melhoria contínua.

A partir de agora vamos analisar cada uma das ações por meio da ferramenta 5W2H.

4.1 Adaptação curricular para atender com mais ênfase aos conteúdos das avaliações externas e implementar aulas de reforço pedagógico a partir desses conteúdos

As respostas dos alunos ao questionário e a pesquisa documental nos indicaram a necessidade de iniciar nosso plano de ação educacional com aulas de reforço, especialmente na área da matemática, que se mostrou ser a maior dificuldade dos alunos. Dessa forma, aplicamos a ferramenta 5W2H à essa ação proposta, obtendo o seguinte resultado descrito no quadro 25:

Quadro 27 - Implementação do Plano de Ação Educacional – aulas de reforço

| 5W2H | Descrição |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| What (O quê): | Implementar aulas de reforço pedagógico. |
| Why (Por quê): | Abordar conteúdos deficitários identificados nas avaliações diagnósticas e melhorar o desempenho dos alunos. |
| Where (Onde): | Na escola, realizadas no contraturno e nos horários vagos. |
| When (Quando): | Durante o contraturno escolar e horários vagos organizados pela gestão. |
| Who (Quem): | - Professores: Conhecer os modelos de questões das avaliações externas. Planejar e ministrar as aulas. - Gestores: Organizar horários, designar professores e monitorar. - Alunos: Participar ativamente, trazer dúvidas e realizar atividades. |
| How (Como): | Planejamento de aulas focadas nos déficits, atividades práticas e acompanhamento contínuo do progresso. |
| How Much (Quanto custa): | Custos com horas adicionais dos professores, materiais didáticos e infraestrutura para o contraturno. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A implementação do plano de aulas de reforço pedagógico demandará da escola uma reconfiguração estrutural que transcende ajustes operacionais e se insere em um contexto de reorganização sistêmica. A inclusão do contraturno no calendário institucional impõe uma readequação logística, que pode revelar tensões latentes em escolas com infraestruturas limitadas ou horários já sobrecarregados. Ainda, vai demandar até mesmo mudanças nas cargas horárias dos professores, que dependem de autorizações da secretaria de educação. Essa dinâmica requer um planejamento, especialmente no que tange à gestão das cargas horárias docentes, frequentemente submetidas a uma exaustão que reflete tanto a insuficiência de recursos humanos quanto as demandas excessivas da prática pedagógica contemporânea. Certamente entendemos que professores exaustos e se sentindo sobrecarregados não vai atender adequadamente a essa demanda. Em situações extremas, a necessidade de ampliação do quadro de profissionais poderá tensionar ainda mais os limites orçamentários da instituição, configurando um cenário que exige negociações institucionais e uma alocação estratégica de recursos.

Um possibilidade é a implementação de programas de estágios, em parcerias com instituições de ensino superior ou até mesmo oferecer bolsas de monitorais para alunos que já tenham domínio sobre os conhecimentos. São articulações de cunho político e que vão demandar negociações com o governo. Embora não sejam simples, podem representar avanços significativos, especialmente se ampliarem o campo de estágio para alunos de licenciaturas.

4.2 Formação de professores

Quando nos referimos aos processos de formação de professores não estamos aqui defendendo que os professores sejam meramente formados para preparar os alunos para a prova. Novamente, avaliamos que sem que os atores educacionais atribuam sentido às avaliações externas, os resultados permanecerão ruins. Dessa forma, a formação continuada deve ter como foco preparar os professores para trazer a matemática e língua portuguesa para a realidade do aluno, da sua comunidade e dos problemas sociais que enfrentam.

Quadro 28 - Implementação do Plano de Ação Educacional – formação de professores

| 5W2H | Descrição |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| What (O quê): | Promover formações continuadas para docentes. |
| Why (Por quê): | Melhorar a prática pedagógica e o desempenho dos alunos nas avaliações externas. |
| Where (Onde): | Na escola, utilizando espaços adequados para as formações e a Plataforma Escola de Formação da SEE-MG |
| When (Quando): | Durante o ano letivo, com datas e horários definidos pela gestão escolar e nas horas complementares dos professores. |
| Who (Quem): | - Gestores: Organizar horários, contratar formadores e coordenar as ações. |
| | - Professores: Participar das formações e aplicar as práticas pedagógicas aprendidas. |
| | - Equipe Administrativa: Organizar espaço e materiais necessários para as formações. |
| How (Como): | Contratação de formadores externos, organização logística, planejamento de conteúdo relevante e atividades e divulgação da Plataforma Escola de Formação da SEE-MG. |
| How Much (Quanto custa): | Custos com contratação de formadores, materiais pedagógicos, espaço e infraestrutura necessária. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Essa ação não precisa de recursos extras, porque a educação continuada já é um direito do professor e uma obrigação dos governos, conforme disposto do artigo 62-A da LDB, nos seguintes termos:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

As formações continuadas previstas neste plano têm como objetivo principal fortalecer a prática pedagógica dos professores, promovendo uma aproximação dos conteúdos de matemática e língua portuguesa com a realidade dos alunos, suas comunidades e os desafios sociais que enfrentam. Essas formações acontecerão no horário do Módulo II semanal, nas Horas Atividades dos professores e também por meio da Plataforma Escola de Formação da SEE-MG.

4.3. Simulados regulares

Não estamos aqui propondo uma educação baseada meramente em avaliações contantes, para treinamento em matemática e língua portuguesa. Esse modelo é meramente para formação de mão de obra. Aqui, propomos que os processos de aplicação de simulados ocorram depois de aulas práticas, para avaliar de forma diagnóstica. Aplicamos a ferramenta 5W2H e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 29 - Implementação do Plano de Ação Educacional – aplicação de resultados

| 5W2H | Descrição |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| What (O quê): | Realizar simulados regulares para os alunos. |
| Why (Por quê): | Avaliar o desempenho dos alunos, identificar lacunas no aprendizado e preparar para as avaliações externas. |
| Where (Onde): | Na escola, em horários previamente estabelecidos. |
| When (Quando): | Com regularidade definida pela gestão escolar, de acordo com o calendário letivo. |
| Who (Quem): | - Professores: Elaborar simulados alinhados às matrizes de referência, corrigir e fornecer feedback detalhado. |
| | - Gestores: Garantir a periodicidade dos simulados, monitorar os resultados e planejar intervenções pedagógicas. |
| | - Alunos: Realizar os simulados com comprometimento, revisar os resultados e identificar lacunas no aprendizado. |
| How (Como): | Planejamento e elaboração de simulados baseados nas matrizes de referência, correção e fornecimento de feedback. |
| How Much (Quanto custa): | Custos com materiais para a elaboração dos simulados e tempo dedicado pelos professores para a correção e feedback. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Não queremos aqui formatar uma escola com uma cultura de avaliação. Na verdade, queremos que os alunos percebam a prova e os simulados como uma estratégia para compreender as lacunas na formação e, com isso, durante as formações de professores, prepará-los para atender a essas demandas específicas.

4.4 Melhorar a infraestrutura escolar

Essa é certamente a ação mais complexas e que vai demandar os recursos do PDDE já mencionado. Ainda, é provavelmente a ação mais demorada. No quadro 28 a seguir aplicamos 5W2H:

Quadro 30 - Implementação do Plano de Ação Educacional – melhoria da infraestrutura escolar

| 5W2H | Descrição |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| What (O quê): | Melhorar a infraestrutura escolar, com foco em internet, climatização e equipamentos tecnológicos. |
| Why (Por quê): | Proporcionar um ambiente mais adequado e funcional para o aprendizado, melhorando a qualidade do ensino. |
| Where (Onde): | Na escola, em todos os espaços que necessitam de melhorias. |
| When (Quando): | Durante o ano letivo, com prazos definidos para a implementação das melhorias. |
| Who (Quem): | - Gestores: Buscar recursos, planejar melhorias e garantir a execução do projeto. |
| | - Equipe Administrativa: Coordenar a implementação das melhorias e assegurar que os espaços estejam prontos para uso. |
| | - Comunidade: Apoiar com doações ou voluntariado para pequenas reformas ou contribuições tecnológicas. |
| How (Como): | Levantamento de necessidades de infraestrutura, busca por parcerias ou recursos financeiros e execução das melhorias. |
| How Much (Quanto custa): | Custos com materiais, contratação de serviços de instalação e possíveis doações ou recursos para o projeto. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Entendemos aqui que contar com a comunidade nem sempre é possível. Trata-se, portanto, de uma intenção. Trazer a comunidade para junto da escola é importante e traz a sensação de pertencimento tão importante para o crescimento da participação social nos serviços públicos. De qualquer forma, com as dotações orçamentárias do PDDE, a escola pode fazer licitações e contratar os serviços necessários.

É justamente para trazer a comunidade para perto da escola que criamos a ação apresentada no próximo tópico.

4.5 Engajar alunos e famílias

O princípio da gestão democrática do ensino público está no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 3º, inciso VIII da LDB. Contudo, o Brasil não tem uma cultura política de participação nos serviços públicos. Sabemos que estimular isso não é simples, mas é nossa proposta no quadro 29.

Quadro 31 - Implementação do Plano de Ação Educacional – engajar alunos e famílias

| 5W2H | Descrição |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| What (O quê): | Engajar alunos e famílias nas atividades escolares e na importância das avaliações externas. |
| Why (Por quê): | Garantir maior envolvimento no processo educacional, melhorar o desempenho e a participação nas avaliações externas. |
| Where (Onde): | Na escola, com reuniões, eventos e atividades que envolvam alunos e famílias. |
| When (Quando): | Durante o ano letivo, com encontros regulares e eventos pontuais para conscientização. |
| Who (Quem): | - Gestores: Organizar reuniões e eventos para conscientizar sobre a importância das avaliações. |
| | - Comunidade: Participar ativamente das reuniões e colaborar com sugestões e apoio à escola. |
| | - Alunos: Demonstrar comprometimento com os estudos e incentivar colegas a participarem das atividades escolares. |
| | - Professores: Informar as famílias sobre o progresso dos alunos e engajá-las no processo educativo. |
| How (Como): | Organização de eventos, reuniões e atividades que aproximem a escola das famílias e engajem os alunos. |
| How Much (Quanto custa): | Custos com organização de eventos, materiais de divulgação e possíveis custos com infraestrutura para as reuniões. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Não queremos aqui propor uma escola cheia de reuniões. Quando falamos em reuniões, é apenas uma forma de nomear ações de aproximação escola e comunidade, de forma a que as famílias e o bairro perceba a escola como um espaço público e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das avaliações externas, como as realizadas pelo SIMAVE/PROEB nesse trabalho, mostrou uma tensão intrínseca entre sua relevância como instrumentos diagnósticos e suas limitações no contexto das políticas educacionais. Se, por um lado fornecem dados que orientam intervenções e políticas públicas, essas avaliações frequentemente promovem uma lógica meritocrática que negligencia os contextos locais e as dinâmicas pedagógicas mais amplas. A redução da qualidade educacional a números e escalas ignora o caráter multifacetado do processo de ensino-aprendizagem e reforça desigualdades estruturais, ao invés de superá-las. Por isso que os indicadores na escola estudada se mantêm baixos há vários anos, mesmo com a aplicação das avaliações externas.

Retomamos agora o objetivo geral desta pesquisa, que foi investigar os motivos que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes do Ensino Médio da EEJMF nas avaliações do SIMAVE/Proeb, bem como compreender as percepções de alunos, professores e da comunidade escolar sobre as práticas avaliativas. Esse objetivo foi alcançado, pois a análise documental e as entrevistas revelaram os desafios estruturais enfrentados pela escola, como também os impactos das políticas avaliativas no cotidiano pedagógico, evidenciando as contradições entre os objetivos declarados das avaliações externas e suas consequências práticas.

Ainda, nosso objetivo específico foi identificar e descrever os principais problemas que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes nos testes do SIMAVE/Proeb. Esse objetivo foi respondido ao mapear questões como a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência na formação docente e a desarticulação entre as práticas pedagógicas e as demandas das avaliações externas. A pesquisa empírica mostrou que a centralidade dada às avaliações em larga escala marginaliza as especificidades da escola e da comunidade, reforçando desigualdades ao invés de reduzi-las.

Por sua vez, nosso segundo objetivo específico foi analisar os fatores internos e externos que impactam o desempenho dos alunos na EEJMF. Esse objetivo foi atendido ao destacar como a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, a rotatividade de professores e a falta de autonomia pedagógica da gestão escolar criam um ambiente desafiador para o aprendizado. Simultaneamente, foi evidenciado que as políticas educacionais de avaliação, ao se concentrarem em resultados quantitativos, impõem uma lógica meritocrática que desconsidera as dinâmicas sociais e culturais locais. É fundamental perceber que os professores, quando afirmam que os resultados são frutos da “falta de interesse dos alunos”, negam os processos

mais complexos que impactam no desempenho e culpabilizam os alunos por falhas em todo o sistema educacional.

O terceiro objetivo específico foi propor ações concretas e práticas visando à melhoria do desempenho dos estudantes nos testes do SIMAVE/Proeb. Esse objetivo também foi alcançado no PAE, que propõe intervenções que vão além do treinamento para os testes, como o fortalecimento da formação docente contínua, a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e a articulação de políticas que valorizem o papel da escola como um espaço de transformação social. As ações propostas buscam alinhar os interesses da escola com os das avaliações externas, sem que isso implique na negação de seu papel educador mais amplo e que coloquem o aluno como protagonista na escola.

Nossa análise das avaliações em larga escola mostra que, ao focar em disciplinas específicas e nos desempenhos numéricos, essas avaliações marginalizam áreas do conhecimento que não são mensuradas diretamente, resultando em um currículo estreito e em práticas pedagógicas voltadas apenas para a preparação dos alunos para os testes. Essa é uma redução das políticas educacionais à lógica do neoliberalismo. Não estamos aqui negando a possibilidade de simulados, mas sim dizendo que a educação não pode ser meramente treino para avaliações. Tal abordagem desumaniza a educação, transformando-a em um processo técnico e mecânico, desprovido de criticidade e criatividade.

Nas falas dos alunos, percebemos uma pressão por resultados, muitas vezes associada à lógica do ranqueamento, que apenas intensifica desigualdades regionais e escolares, beneficiando escolas e alunos com maior acesso a recursos em detrimento de outras em condições mais vulneráveis. Quando questionados sobre os o baixo desempenho, mencionam falta de internet, didática ruim dos professores, ausência de aulas de reforço, mas não há uma crítica a esse modelo de educação voltada para o mercado. Notamos, portanto, que há uma naturalização das avaliações externas, como se fossem inquestionáveis.

A pesquisa empírica que fizemos na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira exemplifica essas contradições. O trabalho quis mostrar que o baixo desempenho relatado não é apenas reflexo de deficiências internas à escola, mas também do impacto de políticas educacionais que falham em considerar a complexidade do contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A centralidade das avaliações externas desvia o foco da escola de sua função social mais ampla: formar cidadãos emancipados, críticos e engajados.

Apesar de suas limitações, é inegável que as avaliações em larga escala têm potencial para iluminar desigualdades e orientar políticas públicas. No entanto, a transformação de seus resultados em um fim em si mesmo desvia sua função original de diagnóstico para um

instrumento de controle e exclusão. O uso dessas ferramentas deve, portanto, ser mediado por uma visão crítica que reconheça seus limites e procure integrar práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras. Portanto, a apropriação naturalizada dos resultados na escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira leva a uma imposição para professores e alunos e a negação das contradições inerentes a esse processo.

Em última análise, nossa proposta é que é imperativo superar a fetichização dos indicadores numéricos em favor de uma abordagem que valorize a escola como um espaço de transformação social, e não como uma fábrica de resultados. Essa virada requer tanto mudanças estruturais nas políticas de avaliação quanto uma revalorização do papel dos educadores e das comunidades escolares na construção de uma educação mais equitativa e significativa.

Essa pesquisa, contudo, tem limitações. Sendo um estudo de caso focado na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, possui limitações inerentes à sua metodologia, especialmente no que se refere à impossibilidade de generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Apesar disso, a inclusão de percepções de professores e alunos de outras escolas ampliou a densidade analítica e forneceu elementos que sugerem uma relativa possibilidade de transposição de algumas conclusões para contextos similares. No entanto, tais inferências devem ser realizadas com cautela, considerando as particularidades socioeconômicas, culturais e institucionais de cada escola, o que reafirma a importância de pesquisas futuras que contemplem diferentes metodologias e abrangências para aprofundar os achados apresentados.

Contudo, essa pesquisa deixa uma importante contribuição para a literatura. Há uma literatura que é altamente favorável às avaliações externas e outras que são bastante críticas. Aqui, mostramos que é fundamental repensar a forma a crítica como as escolas se apropriam dos resultados das avaliações externas e a demanda de pensar como as escolas podem entender o que efetivamente as escolas precisam para não apenas melhorar os resultados, mas sobretudo para que o processo seja humanizado e emancipador para o aluno.

REFERÊNCIAS

_____. **Emenda Constitucional** n. 19, de 4 de junho de 1998. In: Brasil. Congresso. Senado. 500 anos de legislação brasileira 2. ed. Brasília, 2001.

_____, **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

AGUIAR, Hélder Lomba. **Fatores intraescolares e os resultados do PROEB em matemática: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10206/1/helderlombaaguiar.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, v. 36, p. e233713, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

ANDRADE, Sérgio Pereira. **Baixo desempenho em matemática e os fatores intraescolares: estudo de caso em uma Escola Estadual de Ladainha (MG)**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/123456789/10170>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no Ensino Fundamental. **RBP AE**, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

BAKER, Frank. (2001). Os fundamentos da teoria da resposta ao item. **Centro de Compensação ERIC sobre Avaliação**. 2001

BASSO, Flávia Viana. **Uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais**. 2017. 138 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiênciabrasileira. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 53, n. 1, p. 1-10, 2010.

BETINI, Geraldo Antonio et al. **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. Revista Pedagógica UNIPINHAL, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básico no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do sistema mineiro de avaliação**

(Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa. 2019. 157 f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3074/1/andreasbastianadorosariocavalcantemachado.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 ago. 2023

CAEd/UFJF. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE**. 2023. Disponível em: <https://SIMAVE.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

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, 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CASTRO, Maria Helena G. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1721>. Acesso em: 1 set. 2023

CHAGAS, Daniel Pinheiro. Apropriação de resultados das avaliações do PROEB pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de matemática do ensino médio. **Políticas Públicas, Gestão e Avaliação: Estudos sobre a Educação Brasileira**, Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2015.

COSTA, Anderson Gonçalves et al. Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 959-972, 2021.

COUTO, André Augusto doa Anjos. Minas Gerais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Políticas Públicas, Gestão e Avaliação: Estudos Sobre A Educação Brasileira**. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. 2013. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_externa.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

DAVI, Juliana Nunes. A gestão como um caminho para a melhoria do desempenho escolar. **Monte Carmelo: Fucamp**, 2021.

ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Unaí-MG: E.E.J.M.F., 2022.

ESCOLA ESTADUAL JUVÊNIO MARTINS FERREIRA. **Regimento Escolar**. Minas Gerais, 2022.

ESTEVES, Thiago. **Avaliação em larga escala**. In. ROTHEN. Glossário Brasileiro de avaliação educacional, 2021. Disponível em <https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/> Acesso em data. 26 set. 2023.

FARIA, Fernanda Sevarolli Creston. **A apropriação dos resultados do PROEB: estudo de casode uma escola estadual de Juiz de Fora/MG**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_1af9e0f506c96eb5b07311733db262f7. Acesso em: 16 fev. 2024.

FERREIRA, Amanda Sena Valdivia. **Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11814/1/marianaaguiardecarvalhoprotes.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A divulgação de resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132–159, 2021. DOI: 10.18222/ea.v0ix.3826. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/3826>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FREIRE, Eudaldo Enrique Espinoza; LÓPEZ CRESPO, Ginesa Ana; RAD CAMAYD, Yohandra. O desenvolvimento profissional do professor como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar. **Conrado**, v. 17, n. 82, p. 77-85, 2021.

FREITAS, Katia Siqueira. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: UFBA, p. 165-196, 2019.

FREITAS, Ramon dos Reis. **Protocolos de Gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2024.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. DE. As avaliações externas e em larga escala na formação

inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educar em Revista**, v. 40, p. e93728, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Ch4tmcwfxk7PK9Vfzt3wWzQ/>. Acesso em: 18 dez.2024.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, n.9, p. 7-18, mai. 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avalicao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf Acesso em: 30 ago. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *SérieEstudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS*, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2012. Disponível em: <http://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/59>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GAZZOLA, Janaíne Souza et al. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS. **A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.**, p. 47, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; AMORIM, Simone Silveira. Revisão sistemática: pesquisas empíricas acerca do Saeb (1995-2021). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M.; BARROS, R. P. **Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **População do município no último censo**. Brasília, DF, 2022. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/medeiros/panorama>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Cidades e Estados. **População município Unai**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/unai.html>. Acesso em: 28 de ago. 2023.

IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; RUIZ, Adriano Rodrigues. A gestão escolar em foco: Reflexões preliminares. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2015. p. 11-18.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. <http://www.institutounibanco.org.br> Acesso em: 10 out. 2023.

2011. Disponível em: INSTITUTO UNIBANCO. **Relatórios de atividades 2009, 2010, 2011, 2012**. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorio-de-atividades> Acesso em: 10 out.2023.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 791-809, 2017.

JALOTO, Alexandre; PRIMI, Ricardo. Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. **Em Aberto**, v. 34, n. 112, 2021.

JESUS, Deusdete Pinheiro de. **Fatores de eficácia da gestão escolar associados ao desempenho no IDEB: o caso da Escola Estadual Lauro Machado em Turmalina/MG**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12032>. Acesso em: 20 jan. 2024.

KATH, Rosane Cristina Torres; SOUZA, Osmar de. A VOZ DO ESTUDANTE SOBRE A PREPARAÇÃO PARA A PROVA BRASIL. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 1, p. 102-118, 2019.

KAVASOKO, Simone Emi. Provinha Brasil: avanços e limitações. **Eventos Pedagógicos**, v.5, n. 2, p. 301-310, 2014.

Lourenço, Simone Furtado Luiz. **Fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de uma escola mineira no SIMAVE/Proeb**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 137 f. 2020.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LUCK, Heloísa. Aplicação do planejamento estratégico na escola. *Revista Gestão em Rede*, no. 19, abril, 2009, p. 8-13. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. Editora Dialética, 2021.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação Externa e Gestão Escolar**: reflexões sobre o uso dos resultados. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MACHADO, M. **A Gestão Estratégica como caminho para implantação da Gestão Participativa no Sistema Educacional**. UFJF, Juiz de Fora, 2014.

MARTINELLI, Selma de Cássia; GENARI, Carla Helena Manzini. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia: Natal**, v. 14, p. 13-21, 2009.

MARTINS, Angela Maria; SOUSA, Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 20, n. 74, p. 09-26, 2012.

MARTINS, Carmélia Aparecida de Souza. **Desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no SIMAVE/PROEB: um caso de gestão**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/desafios-para-o-progresso-do-desempenho-de-uma-escola-estadual-de-minas-gerais-no-SIMAVEproeb-um-caso-de-gestao/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARTINS, Jayne Cecília; TEIXEIRA, Evandro Camargos. As estruturas familiares afetam o desempenho escolar no Brasil? **Revista Econômica do Nordeste**, v. 52, n. 1, p. 65-76, 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete progressão parcial. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/progressao-parcial/>>. Acesso em 09 abr 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.499, de 19 de novembro de 2010**. Define a jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino de Paracatu e de Unai.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 27 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação –PEE –para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: dez. 2018. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211840>. Acessado em: 14 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. SIMAVE, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-SIMAVE>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Relatório por escolas**. Unai, MG, 2023. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/menuRelatorio.faces>>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

MIRANDA, Nonato Assis de; GARCIA, Paulo Sérgio; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 251-268, 2020.

MORAES, André Guerra Esteves de; BELLUZZO, Walter. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova economia**, v. 24, p. 409-430, 2014.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. 284f. Tese (Doutorado Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. Rio de Janeiro. PUC-RIO. Departamento de Educação. 2007. [Apostila]. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/282316164/5-tres-Investigacoes-Sobre-Escalas-de-Proficiencia-e-Suas-Interpretacoes>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

OLIVEIRA, Wilson Fernandes. **Apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/15991/1/wilsonfernandesdeoliveira.pdf> f. Acesso em: 16 fev. 2024.

PAGAN, Acácio Alexandre, TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. **Desempenho escolar inclusivo**. 1ª Edição - Curitiba, PR: CRV, 2015.

PAULINO, Joselia Costa Lima. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno**. 2020. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Taperoá, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17844>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PEREIRA, Cíntia Beatriz Duarte. A ferramenta 5W2H na análise da inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas municipais. **Revista Educar Mais**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, v. 4, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1893/1598>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PINHEIRO, Gleidson da Silva. **Ensino médio e avaliação em larga escala: estudo de caso em uma escola estadual mineira**. 2020. 145f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_8c78a3aa06861d41700b848bc5efc543. Acesso em: 16 fev. 2024.

PINTO, JCA; TENÓRIO, Robinson Moreira. A influência dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico dos estudantes de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras. **Faculdade Educação–FACED**, 2014.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. **Guia de Estudos. Processos de Formação de Profissionais da Educação Pública**. CAED. UFJF. p. 19-33. 2012

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas. **RBPAAE**, v. 30, n. 3, p. 571-582, set./dez.2014.

PROTES. Mariana Aguiar de Carvalho. **O uso de dados do SIMAVE na Superintendência Regional de Unai - MG: desafios e possibilidades.** 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11814/1/marianaaguiardecarvalhoprotes.pdf>.

Acesso em: 21 jan. 2024.

QEDU. **Dados QEDU EE Juvêncio Martins Ferreira**, 2023. Disponível em:

<https://qedu.org.br/escola/31239399-ee-juvencio-martins-ferreira/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

QUINTANA, Alexandre Costa; AFONSO, Luís Eduardo. **Revista Universo Contábil.** Blumenau: FURB, v. 14, n. 1, p. 07-28, jan./mar. 2018. ISSN 1809-3337. DOI: 10.4270/ruc.2018101. Disponível em: <http://www.furb.br/universocontabil>. Acesso em: 18 dez.2024

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, v. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em:

<<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

RIBEIRO-PASSOS, J.; TOMAZ, A.; ARAÚJO, R. Famílias e sucesso escolar em camadas populares. In: SOARES, T. M.; BONAMINO, A. (Org). **Estudos sobre a Educação Brasileira: Múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2017. p. 231-252. Disponível em:

<<http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/miolo%20estudos%20sobre%20educacao%20C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SAMMONS, P., HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.** London: Office for Standards in Education, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWICKI, Simone Salete; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Gestão escolar e avaliação em larga escala: realidades, possibilidades e desafios. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 16, p. 25-39, 2018.

SIQUEIRA, Ivo Gustavo de Paiva. **Avaliação da alfabetização no Brasil: discutindo os limites e as possibilidades da provinha Brasil.** 2018. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Delmiro Gouveia, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.

SOUSA, Lucilene Bender; HÜBNER, Lilian Cristine. A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos. **Fórum Linguístico**, 2017.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação". In: FREITAS, L.C.; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. Z. L. (Org.). **Questões de avaliação educacional.** Campinas: **Komedi**, 2003. p. 71-96.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. "Políticas de avaliação da educação e quase mercado

no Brasil". **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 24, n. 84, p.873895, (9), 2003.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 251-269, 2019.

SOUZA, Maria Alba. Avaliação do rendimento do aluno da escola pública estadual de Minas Gerais no período 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 18, v. 18, n. 37, p. 42-90, maio/ago 2007.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 500-520, 2020.

VIANNA, Heraldo M.; ANTUNES, Ana L.; SOUZA, Maria Alba. Desenvolvimento de um Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino: o exemplo de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 5-37, jul./dez. 1993.

VICENTINI, Almir. Gestão Escolar-dicas corporativas: nossas escolas estão prontas para os desafios do mundo corporativo. São Paulo: **Phorte**, 2010.

WERLE, Flávia Obino Correa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO 1 - VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DO PROEB/SIMAVE

Instruções para os respondentes:

Por favor, responda às seguintes perguntas com honestidade e da forma mais completa possível. Suas respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins de pesquisa educacional.

Parte 1: Informações Gerais

Qual a sua idade?

Há quanto tempo você estuda na EEJMF?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Mais de 3 anos

Você pretende continuar seus estudos após o Ensino Médio?

- Sim, na faculdade
- Sim, em cursos técnicos
- Não tenho certeza
- Não pretendo continuar

Parte 2: Experiência com as Avaliações do PROEB/SIMAVE

1. Como você avalia o seu desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE?
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Insatisfatório

2. Quais áreas você encontrou mais dificuldades?
 - Matemática
 - Linguagens

3. Você se sente preparado para participar das avaliações do PROEB/SIMAVE?

- Muito preparado
 - Moderadamente preparado
 - Pouco preparado
 - Não me sinto preparado
4. Com que frequência você revisa os conteúdos avaliados fora do horário das aulas?
- Sempre
 - Frequentemente
 - Ocasionalmente
 - Nunca
5. Qual tipo de apoio você recebeu da escola para se preparar para as avaliações do PROEB/SIMAVE?
- Aulas de reforço
 - Simulados ou práticas de prova
 - Materiais complementares
 - Nenhum apoio específico

Parte 3: Percepções sobre o Baixo Desempenho

1. Na sua visão, quais são os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE? (Marque todas que aplicam)
- Falta de interesse dos alunos
 - Metodologias de ensino inadequadas
 - Pouca disponibilidade de recursos didáticos
 - Dificuldades pessoais/familiares dos alunos
 - Falta de apoio pedagógico para alunos com dificuldades
 - Outros: _____
2. Como você classifica a qualidade do ensino oferecido pela EEJMF em preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE?
- Excelente
 - Bom
 - Regular

Insatisfatório

3. Na sua opinião, o que mais dificulta a preparação para as avaliações do PROEB/SIMAVE?

- Falta de motivação dos estudantes
- Dificuldades com os conteúdos abordados
- Falta de recursos na escola
- Outras razões: _____

4. Você acredita que os professores da EEJMF utilizam práticas pedagógicas adequadas para prepará-los para o PROEB/SIMAVE? Explique.

5. Na sua casa, você tem acesso a recursos como internet, computador ou local apropriado para estudar?

- Sim
- Não

Parte 4: Sugestões de Melhoria

1. Que tipos de ações ou recursos você acredita que poderiam melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?

- Maior utilização de tecnologias educacionais
- Treinamento e desenvolvimento dos professores
- Aulas de reforço para áreas com baixo desempenho
- Maior envolvimento dos pais na vida escolar
- Outras sugestões: _____

2. Na sua opinião, a infraestrutura da escola (salas, laboratórios, biblioteca, acesso à internet) contribui para sua aprendizagem e preparação para as avaliações?

- Sim
- Parcialmente
- Não

3. Quais melhorias na infraestrutura você acredita que ajudariam no seu desempenho?

4. Você gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão adicional sobre como a EEJMF poderia ajudar os alunos a melhorarem seu desempenho nas avaliações do PROEB/SIMAVE? Agradeço sua participação neste questionário. Suas respostas são fundamentais para que eu possa entender melhor os desafios enfrentados pelos alunos e buscar melhorias no processo educacional. Por favor, entregue o questionário preenchido ao coordenador da pesquisa.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2**QUESTIONÁRIO 2 - VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DO PROEB/SIMAVE****Instruções para os respondentes:**

Este questionário visa coletar informações sobre a visão dos professores a respeito do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações do PROEB/SIMAVE. Suas respostas são valiosas para identificar fatores relacionados ao baixo desempenho e buscar estratégias de melhoria. Por favor, responda honestamente e com o máximo de detalhes possível.

Parte 1: Informações Gerais

1. Há quanto tempo você leciona na EEJMF?
 Menos de 1 ano
 Entre 1 e 5 anos
 Mais de 5 anos

2. Quais disciplinas você leciona para o 3º ano do Ensino Médio?

Parte 2: Percepções sobre o Desempenho nas Avaliações do PROEB/SIMAVE

1. Na sua opinião, qual tem sido o nível geral de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações do PROEB/SIMAVE?
 Excelente
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

2. Quais desafios você percebe que os alunos enfrentam mais frequentemente nas avaliações do PROEB/SIMAVE?

3. Na sua opinião, como os alunos encaram as avaliações externas?
 Com seriedade e dedicação
 De forma indiferente

Com resistência

5. Quais conteúdos ou habilidades os alunos demonstram maior dificuldade em aprender na sua disciplina?

6. Você acredita que as avaliações do PROEB/SIMAVE refletem fielmente as habilidades dos alunos? Explique.

Parte 3: Fatores Relacionados ao Baixo Desempenho

1. Em sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE? (Marque todas que aplicam)

Metodologias de ensino

Falta de interesse ou motivação dos alunos

Dificuldades pessoais/familiares dos alunos

Recursos didáticos insuficientes ou inadequados

Falta de apoio pedagógico específico para alunos com dificuldades

Outros: _____

2. Na sua visão, quais aspectos da gestão escolar influenciam no desempenho dos alunos?

3. A formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação é suficiente para preparar os professores para melhorar o desempenho dos alunos?

Sim

Não

Não sei

4. Que impactos você percebe da infraestrutura escolar no desempenho dos alunos?

Parte 4: Estratégias de Melhoria

1. Baseado em sua experiência, quais estratégias você acredita que poderiam contribuir para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?

Implementação de novas metodologias de ensino

- () Maior envolvimento dos pais na vida escolar e no aprendizado dos alunos
- () Uso de tecnologias educacionais
- () Programas de tutoria ou reforço escolar
- () Treinamento e desenvolvimento profissional para os professores
- () Outras: _____

2. Você tem alguma sugestão específica de como a EEJMF poderia apoiar os professores para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB/SIMAVE?
3. Em sua opinião, quais ações a EEJMF poderia adotar para melhorar o desempenho nas avaliações externas?
4. Você utiliza tecnologias educacionais ou estratégias diferenciadas em sala para melhorar a compreensão dos conteúdos? Quais?
5. Você acredita que o envolvimento das famílias pode influenciar positivamente os resultados dos alunos? De que forma?

Parte 5: Considerações Finais

1. Que mudanças você gostaria de propor para a gestão escolar visando um maior suporte aos professores e alunos?
2. Deseja adicionar algum comentário ou sugestão que não foi abordada anteriormente?

Agradecemos sua participação e contribuição para este estudo. Suas respostas são cruciais para entendermos os desafios enfrentados e identificarmos caminhos para a melhoria da qualidade educacional na EEJMF.