

**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**

Alessandro de Oliveira Neres

**A contribuição dos dados das avaliações externas para a melhoria da
qualidade do ensino: estudo de caso da Escola Estadual Geraldo de Souza
Norte**

**Juiz de Fora
2025**

Alessandro de Oliveira Neres

**A contribuição dos dados das avaliações externas para a melhoria da
qualidade do ensino: estudo de caso da Escola Estadual Geraldo de Souza
Norte**

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

**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)

de Oliveira Neres, Alessandro.

A contribuição dos dados das avaliações externas para a melhoria da qualidade do ensino: estudo de caso da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte / Alessandro de Oliveira Neres. - 2025.

111 p. : il.

Orientador: Wagner Silveira Rezende

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

1. Avaliações externas. 2. Responsabilização. 3. Liderança escolar. 4. Cultura avaliativa. 5. Eficácia docente. I. Silveira Rezende, Wagner, orient. II. Título.

Alessandro de Oliveira Neres

**A contribuição dos dados das avaliações externas para a melhoria da
qualidade do ensino:** estudo de caso da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte

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. Área de concentração: Educação

Aprovada em 19 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por Wagner Silveira Rezende, Professor(a), em 07/04/2025, às 15:08, 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 Fernando Tavares Junior, Professor(a), em 10/04/2025, às 17:46, 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 Joaquim José Soares Neto, Usuário Externo, em 16/04/2025, às 20:52, 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 2268224 e o código CRC 570A733C.

AGRADECIMENTOS

Em tudo, dai graças, porque esta é a vontade de Deus, em Cristo Jesus, a vosso respeito (I Tessalonicenses 5:18). Início meus agradecimentos reconhecendo a importância do Criador na conclusão desta tarefa. Não foram poucas as vezes em que o cansaço se abateu sobre mim ao longo desse período, mas sempre encontrava no Pai a força para não desanimar e continuar firme na jornada.

Agradeço à minha amada esposa, Lívia, que com sua doçura e calma trouxe o afago necessário quando as tensões do dia a dia me afligiam. Sempre estive ao meu lado, me incentivando e apoiando para que este sonho se realizasse. Te amo, Livinha!

Ao meu filho Pedro, meu parceiro de todas as horas, pela compreensão em reconhecer que muitas vezes foi preciso renunciar ao lazer para que esta tarefa fosse concluída. Tenho muito orgulho do homem que você está se tornando.

Agradeço aos meus pais, Anita e Adão, meus exemplos de vida, que mesmo sem compreender essencialmente a natureza deste trabalho, sempre me estimularam a lutar por aquilo que acredito.

Aos meus irmãos, Fabiano e Luciano, pelo incentivo contínuo ao longo da vida. Obrigado pela cumplicidade e por sempre estarem ao meu lado, não importando o motivo, afinal, seremos um pelo outro, sempre.

Aos amigos que o Mestrado me oportunizou: Tatiane, Hosseias, Lázaro e Luan. Como fui feliz durante o tempo em que convivíamos durante os encontros presenciais! Seguramente, uma das épocas mais felizes da minha vida. Jamais vou me esquecer da celebração do meu aniversário. Peço a Deus que abençoe ricamente a vida de cada um de vocês, pois os considero parte da minha família.

À Superintendência Regional de Ensino, na figura da superintendente Jaceline Mendes de Almeida, pela celeridade na tramitação de todos os documentos inerentes ao Trilhas, bem como pela presteza nos procedimentos que envolviam os deslocamentos até Juiz de Fora.

À diretora da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, Andeth Vieira dos Santos, pela prontidão e acolhimento necessários para a condução deste estudo, sobretudo com relação à pesquisa de campo. Seu compromisso com a educação cativa todos que estão à sua volta.

Aos colegas da inesquecível turma de 2022, 200 acadêmicos. Apesar da grandiosidade do grupo, sei que, assim como eu, valorizam cada minuto em que pudemos estar juntos: nos auditórios, RU e nos ônibus, que tive a satisfação de compartilhar com vocês.

A toda a equipe do PPGP, pela acolhida e cuidado com a organização de cada detalhe para que nos sentíssemos acolhidos, principalmente durante os longos períodos de estadia em Juiz de Fora. De modo especial, gostaria de agradecer as contribuições de Mônica durante parte do acompanhamento da minha escrita. À professora Juliana Magaldi, por sempre nos estimular a buscar a excelência naquilo que fazemos. À Vanely, ASA, que tem me acompanhado desde então. Vanely, obrigado por cada apontamento que fez com que eu conseguisse externar adequadamente meu posicionamento sobre a temática escolhida.

Ao governo do Estado de Minas Gérias, por meio da Secretaria de Estado de Educação, pela idealização do Trilhas Educadores, sem o qual não seria possível realizar meu sonho de me tornar mestre.

Por fim, agradeço ao professor Wagner, por quem tenho grande respeito e admiração, pelo equilíbrio e sensatez em me ajudar a percorrer os caminhos que levaram à conclusão deste estudo.

RESUMO

Diante das diversas nuances que dificultam a consolidação da aprendizagem de muitos estudantes brasileiros, este estudo destaca as avaliações externas como um dos fatores de relevância, sobretudo no tocante à geração de dados que podem ser utilizados como suporte para que tomadores de decisões possam agir assertivamente em relação à implementação de ações e políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino básico. Nessa conjuntura, o trabalho tem como objetivo geral compreender as implicações da subutilização dos dados das avaliações de Língua Portuguesa do Proeb na Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, entre os anos de 2013 e 2021. Especificamente, objetivamos: (a) analisar os dados de Língua Portuguesa da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, tendo como referência os resultados do Proeb; (b) analisar as práticas avaliativas e seus possíveis impactos nos resultados das avaliações externas e (c) elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) que culmine com o despertar da importância em se repensar maneiras de trabalhar com o componente curricular de Língua Portuguesa, com vistas a melhorar a educação ofertada. Quanto à metodologia, a pesquisa adotou a abordagem qualiquantitativa, por meio da utilização de diferentes fontes de dados, como documentos institucionais, questionários, entrevistas e análise dos resultados das avaliações externas. Para que o estudo em tela encontre o respaldo necessário que justifique sua condução, a hipótese central deste trabalho, qual seja, a ausência de uma rotina pedagógica que contemple periodicamente a análise dos resultados nas avaliações externas, teve como base referencial teóricos como Boudett, City e Murnane (2020), Brooke e Rezende (2020), Luckesi (2011), Burgos (2020), Matias-Pereira (2010) e Elmore (2003) que, dentre outros aspectos, que fundamentaram as contribuições da cultura avaliativa, bem como a da apropriação de resultados no contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliações externas, responsabilização, liderança escolar, cultura avaliativa, eficácia docente.

ABSTRACT

Given the various nuances that hinder the consolidation of learning for many Brazilian students, this study highlights the relevance of external assessments as one of the key factors, especially regarding the generation of data that can be used to support decision-makers in acting assertively when implementing actions and public policies aimed at improving basic education. In this context, the general objective of this work is to understand the implications of the underutilization of Portuguese Language assessment data from Proeb at Escola Estadual Geraldo de Souza Norte between 2013 and 2021. Specifically, we aim to: I. Analyze the Portuguese Language data from Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, using the Proeb results as a reference; II. Analyze assessment practices and their possible impacts on external evaluation results; III. Develop an action plan that fosters the awareness of the importance of rethinking ways to work with the Portuguese Language curriculum component, aiming to improve the education provided. Regarding the methodology, the research will adopt a qualitative approach, using different data sources, such as institutional documents, questionnaires, interviews, and analysis of external assessment results. To provide the necessary foundation to justify this study, the central hypothesis — the absence of a pedagogical routine that periodically includes the analysis of external assessment results — will be supported by theoretical references such as Boudett, City and Murnane (2020), Brooke and Resende (2020), Luckesi (2011), Burgos (2020), Matias-Pereira (2010) and Elmore (2003), who, among other aspects, seek to substantiate the contributions of an assessment culture, as well as the appropriation of results within the school context.

Keywords: External assessments, accountability, school leadership, assessment culture, teacher effectiveness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Municípios sob jurisdição da SRE de Teófilo Otoni	28
Figura 2 - Localização da cidade de Carlos Chagas	30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos alunos da 3ª série da EEGSN por nível de proficiência - Língua Portuguesa - 2017	35
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise da média comparativa dos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EEGSN	35
Tabela 2 - Análise da média de proficiência comparativa dos resultados do Proeb em Língua Portuguesa da EEGSN	388
Tabela 3 - Parâmetros de referência dos indicadores do Proeb	39
Tabela 4 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com baixo desempenho no Proeb	39
Tabela 5 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com desempenho intermediário no Proeb	40
Tabela 6 - Síntese do somatório dos índices baixo e intermediário por ente analisado	411
Tabela 7 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com desempenho recomendado no Proeb	42
Tabela 8 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados no desempenho avançado no Proeb	43
Tabela 9 - Síntese do somatório dos índices recomendado e avançado por ente analisado.....	44
Tabela 10 - Percentual de estudantes da EEGSN que realizaram as avaliações do Proeb.....	45
Tabela 11 - Habilidades da matriz de referência com aproveitamento igual ou inferior a 51%	488
Tabela 12 - Eixo I - Divulgação das avaliações externas	655
Tabela 13 - Eixo II - Preparação para as avaliações externas.....	666
Tabela 14 - Eixo III - Engajamento e valorização dos estudantes	699
Tabela 15 - Eixo IV - Uso das avaliações externas para a melhoria do ensino	70
Tabela 16 - Eixo V - Clima escolar durante as avaliações.....	72

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Análise da média comparativa dos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EEGSN.....	35
Tabela 2 - Análise da média de proficiência comparativa dos resultados do Proeb em Língua Portuguesa da EEGSN	38
Tabela 3 - Parâmetros de referência dos indicadores do Proeb	39
Tabela 4 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com baixo desempenho no Proeb	39
Tabela 5 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com desempenho intermediário no Proeb	40
Tabela 6 - Síntese do somatório dos índices baixo e intermediário por ente analisado	41
Tabela 7 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com desempenho recomendado no Proeb	42
Tabela 8 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados no desempenho avançado no Proeb.....	43
Tabela 9 - Síntese do somatório dos índices recomendado e avançado por ente analisado	44
Tabela 10 - Percentual de estudantes da EEGSN que realizaram as avaliações do Proeb	45
Tabela 11 - Habilidades da matriz de referência com aproveitamento igual ou inferior a 51%.....	48
Tabela 12 - Eixo I - Divulgação das avaliações externas	65
Tabela 13 - Eixo II - Preparação para as avaliações externas.....	66
Tabela 14 - Eixo III - Engajamento e valorização dos estudantes	69
Tabela 15 - Eixo IV - Uso das avaliações externas para a melhoria do ensino	70
Tabela 16 - Eixo V - Clima escolar durante as avaliações.....	72
Quadro 17 - Plano de Ação Educacional - Âmbito discente	81
Quadro 21 - Plano de Ação Educacional - Âmbito executivo/operacional - Eixo III - Promoção de foco pedagógico alinhado às avaliações externas	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATB	Assistente técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEGSN	Escola Estadual Geraldo de Souza Norte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para certificação de competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de desenvolvimento humano
Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Peub	Professoras para Ensino do Uso da Biblioteca
PIB	Produto interno bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTEXTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL	16
2.1	O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	17
2.2	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	19
2.3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO	22
2.4	A SRE DE TEÓFILO OTONI.....	27
2.5	A ESCOLA ESTADUAL GERALDO DE SOUZA NORTE.....	29
2.5.1	Analisando os resultados das avaliações externas	344
3	A CULTURA DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA ESCOLA ESTADUAL GERALDO DE SOUZA NORTE.....	50
3.1	CONCEITUANDO O ATO DE AVALIAR	51
3.2	ACCOUNTABILITY APLICADA À DOCÊNCIA DO ENSINO BÁSICO.....	52
3.3	LIDERANÇA ESCOLAR E DESEMPENHO E A ABORDAGEM DATA WISE	566
3.4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	599
3.5	ANÁLISE DOS DADOS EDUCACIONAIS.....	633
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	988
	APÊNDICE B - TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	100
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES.....	102
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA DA ESCOLA	1077

1 INTRODUÇÃO

Em que pese a multiplicidade de temas que sustentam a busca pela qualidade da educação pública no Brasil, existe um que tem despertado especial interesse em boa parte da comunidade educacional, qual seja: o papel das avaliações externas como fontes de evidências que desnudam o processo de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras e como os dados oriundos dos diagnósticos apresentados podem contribuir para a melhoria do ensino ofertado nas escolas públicas do país.

Embora a suposição de que todos os atores no ambiente escolar consideram os resultados das avaliações externas para ajustar suas práticas pedagógicas seja amplamente aceita, a evidência empírica sugere que, em alguns casos, essa consideração não é feita com o rigor necessário. A os resultados alcançados nas avaliações externas aponta para a necessidade de reconhecer que, além dessas avaliações, fatores externos, como as condições socioeconômicas, exercem influência na qualidade do ensino.

Como parte dessa comunidade, faz-se necessário informar que estou na educação como docente há 25 anos. Iniciei como professor substituto e, tempos depois, consegui lograr minha primeira vaga em um concurso público como professor de educação básica no município de Carlos Chagas - Minas Gerais (MG). Atuei como regente em escola municipal por aproximadamente cinco anos. Tempos depois, precisamente em 2017, ingressei como servidor efetivo no magistério na rede estadual de Minas Gerais e, concomitantemente, como professor de educação básica da Polícia Militar de Minas Gerais, cumprindo atualmente uma carga horária que excede as 40 horas semanais.

Ao longo desses anos de atuação exercendo atividades inerentes ao ofício do magistério, tal experiência me proporcionou uma observação acurada de algumas dinâmicas internas da escola, sobretudo do aspecto que envolve o tratamento dispensado às avaliações externas, quais sejam, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Programa de Avaliação da Rede Pública (Proeb), no tocante ao conhecimento sistemático desses instrumentos avaliativos, bem como a apropriação dos dados deles oriundos, refletindo a necessidade de correção de rota no que diz respeito a questões de natureza pedagógica.

Com vistas a buscar respostas para a inquietação constatada, o objetivo geral deste trabalho é: compreender as implicações da subutilização dos dados das avaliações de Língua Portuguesa do Proeb na Escola Estadual Geraldo de Souza Norte (EEGSN), durante os anos de 2013 a 2021, identificando os fatores que possam explicar o baixo desempenho auferido ao longo do recorte analisado.

Para que esse objetivo seja alcançado, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os dados em Língua Portuguesa da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, tendo como referência os resultados do Proeb;
- b) analisar as práticas avaliativas e o planejamento das aulas de Língua Portuguesa da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte e seus possíveis impactos nos resultados das avaliações externas;
- c) elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) que culmine no despertar da importância em se repensar maneiras de trabalhar com o componente curricular de Língua Portuguesa, com vistas a melhorar o ensino ofertado.

A justificativa para a realização deste estudo reside na importância de compreender as causas subjacentes ao desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa na escola em questão, uma vez que a proficiência nessa disciplina é fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes, seja pela possibilidade de ingresso em cursos superiores e afins, seja pela consolidação do estímulo para continuarem a busca pelo conhecimento. Além disso, a investigação da relação entre a cultura avaliativa e o engajamento dos professores, compreendida como assunção do conceito de *accountability* que, conforme Matias-Pereira (2010), é um conjunto de mecanismos e procedimentos que levam os decisores governamentais a prestarem contas dos resultados de suas ações, garantindo maior transparência e a exposição das políticas públicas, pode ensejar o surgimento de uma cultura avaliativa cujo cerne seja o apropriado uso dos dados das avaliações externas no tocante à busca por um ensino pujante.

No que concerne à discussão teórica, este trabalho se baseia em conceitos-chave, tais como cultura avaliativa, estratégias pedagógicas, engajamento docente,

resultados educacionais e *accountability* aplicada ao serviço público, com vistas a alcançar a eficácia coletiva, que serão definidos e explorados ao longo deste estudo.

Quanto à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa das práticas pedagógicas e da cultura avaliativa. Para tanto, foram utilizadas fontes de dados diversas, como documentos institucionais, questionários, entrevistas e dados das avaliações externas.

Em consonância com os objetivos supracitados, o presente trabalho é organizado em cinco capítulos. Além do capítulo introdutório, em que são elencadas informações preliminares que dão conta de alguns elementos que ensejaram o desenvolvimento deste estudo, e do capítulo de considerações finais, a dissertação conta com três capítulos: um com enfoque descritivo, outro com propósito analítico e, por fim, um capítulo propositivo. O intuito dessa configuração é garantir a fluidez necessária para melhor compreensão das hipóteses que justificam este estudo. Ainda nesse sentido, é mister mencionar que as seções foram construídas com o foco nos objetivos que norteiam o presente estudo. Assim, grosso modo, cada capítulo será estruturado de forma a contribuir para a compreensão abrangente do tema, objetivando responder à questão de pesquisa.

No capítulo 2 é feita uma abordagem dos sistemas aos quais os estudantes são submetidos, com vistas a compreender sua estrutura. Ainda nessa subseção, são acrescentadas informações acerca de como se estrutura o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também são elencadas, nesse mesmo intervalo, informações inerentes à caracterização da Superintendência Regional de Ensino e da escola analisada.

Já o capítulo 3 traz apontamentos sobre a cultura da apropriação de dados em consonância às concepções contemporâneas de avaliação escolar. Nessa mesma seção, são apresentadas as considerações acerca da *accountability* voltada à educação, com foco nas implicações e nas possibilidades que a assunção desse princípio pode ensejar à melhoria da educação pública. Complementarmente, a seção ainda aborda a problemática da liderança escolar atrelada ao desempenho das instituições educacionais. Ademais, a mesma seção alude às principais contribuições da abordagem *Data Wise*, com vistas a descortinar e lançar luz à problemática atinente aos dados oriundos de avaliações externas. Concluindo a seção, é apresentado o percurso metodológico de pesquisa, que consistiu, no

levantamento bibliográfico e documental e na realização de entrevistas semiestruturadas com atores que compõem o universo analisado, quais sejam: equipe gestora e estudantes. Com base nas informações auferidas por meio dos instrumentos elencados para a coleta de dados, o capítulo 3 é finalizado com a análise dessas informações, atentando-se ao perfil do participante.

Nessa perspectiva, com foco nas evidências da pesquisa de campo realizada com a equipe diretiva e com os discentes da 3ª série, o capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional, elaborado com vistas a apontar estratégias que podem se traduzir na mudança positiva do cenário descortinado. A estruturação do capítulo contempla as percepções dos estudantes e as contribuições da equipe diretiva, evidenciando a necessidade de ressignificar a avaliação externa como instrumento para aprimorar a prática pedagógica. Nesse contexto, retoma-se a questão-problema que permeia a pesquisa - a subutilização dos resultados avaliativos - e reforça-se a importância de promover uma cultura avaliativa que transcenda a dimensão estatística, potencializando a avaliação como ferramenta essencial para a garantia de um ensino de qualidade.

Por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais acerca da realização deste estudo, que teve como foco o desejo de compreender e potencializar a cultura escolar voltada para as avaliações externas como instrumentos de aprimoramento contínuo da prática pedagógica, tendo como horizonte a oferta de uma educação pública de qualidade e emancipadora.

2 CONTEXTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL

Com o intuito de subsidiar o cerne do estudo em tela, o presente capítulo busca apresentar as principais características dos indicadores contemplados na pesquisa, quais sejam: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Proeb. Nesse sentido, cabe ressaltar que o Proeb é uma das avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), desempenhando um papel crucial na mensuração da qualidade do ensino em Minas Gerais. Desse modo, por meio do Proeb é possível obter dados relevantes que auxiliam na formulação de políticas educacionais mais eficazes, contribuindo significativamente para o aprimoramento contínuo do sistema educacional no Estado de Minas Gerais.

Para evidenciar a importância desses indicadores na melhoria do ensino, é crucial considerar o contexto complexo em que surgiram, especialmente no que tange às principais mudanças no sistema educacional brasileiro. Dentre essas mudanças, destaca-se o advento do processo de responsabilização educacional, manifestado pela implementação das avaliações externas.

Por esse motivo, este capítulo busca apresentar as diretrizes que engendraram a jornada de investigação que delineia o caso de gestão supracitado. Nesse sentido, é mister destacar a relevância dessas avaliações no contexto educacional brasileiro. As avaliações externas do Saeb e do Simave desempenham um papel fulcral ao fornecer uma visão abrangente e imparcial do desempenho dos estudantes em todo o país, caso do Saeb, e estadual, caso do Proeb. Trata-se de instrumentos avaliativos que fornecem informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes com base nas matrizes de referência, possibilitando que as escolas consigam perceber o que pode ser feito na elaboração do planejamento de suas ações.

Neste capítulo, não apenas são apresentados os dados que traduzem a dimensão da problemática, consoante os resultados auferidos pelos estudantes da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, de 2013 a 2021, mas também se descortinam os aspectos específicos que serão objeto da pesquisa. Nesse diapasão, é fundamental compreender que o objetivo último deste estudo é contribuir, de maneira substantiva, para a promoção de uma mudança positiva na qualidade da

educação, concentrando-se, em particular, na melhoria da proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes avaliados, apontando as avaliações externas como ferramentas que, para além de demonstrar a eficácia do trabalho realizado pela instituição, podem oportunizar aos estudantes uma autonomia assertiva no uso da língua materna.

Assim, os dados a serem apresentados neste capítulo não apenas justificam a pertinência desta pesquisa, mas também sinalizam para a urgência de uma análise mais profunda e estratégica. Os indicadores educacionais, tanto em âmbito nacional quanto subnacional, apontam para desafios significativos que precisam ser enfrentados. Este capítulo será, portanto, um farol para a compreensão de como as avaliações externas, como as do Saeb e do Proeb, podem desempenhar um papel catalisador na transformação do panorama educacional, moldando o futuro educativo das gerações vindouras.

Desse modo, o capítulo em tela, a fim de construir um arcabouço de informações coerentes com o tema central deste trabalho, foi subdividido em seções e subseções. A seção 2.1 apresenta as principais características do Saeb; a seção 2.2 traz informações acerca do Simave e do Proeb; a seção 2.3 aborda sucintamente o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio à luz da BNCC; a seção 2.4 traz informações sobre a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Teófilo Otoni; e a seção 2.5 retoma e amplia as informações sobre a Escola Estadual Geraldo de Souza Norte. Por fim, a subseção 2.5.1 traz a análise dos dados que justificaram a realização deste estudo.

2.1 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os anos 1990 podem ser considerados como um grande marco da educação pública brasileira, pois nesse período os sistemas escolares se viram desafiados diante da assunção do modelo gerencialista, adotado pelos atores políticos que estavam no poder à época e, de modo resumido, buscavam garantir uma menor participação do Estado na sociedade, por meio da adoção de mecanismos que possibilitassem que os serviços públicos de toda sorte pudessem ser, de algum modo, auditados pela sociedade civil organizada.

Sobre esse aspecto, Burgos (2020) sustenta que a máxima gerencialista passou a considerar o uso das avaliações externas como instrumento capaz de sintetizar um modelo de administração pautado pelo alcance de metas preestabelecidas que, de certo modo, reuniam os requisitos necessários para a responsabilização de gestores e professores diante dos dados obtidos com a avaliação.

Nesse íterim, é lançado o Saeb, uma política pública fundamental no contexto da educação brasileira, desempenhando um papel essencial na avaliação e no aprimoramento do sistema educacional do país. Para compreender o Saeb em sua totalidade, é necessário traçar uma linha histórica, considerando seus principais desafios e destacar suas contribuições para a melhoria da educação pública no Brasil.

A história do Saeb, conforme informações colhidas junto ao site do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (Inep), remonta a 1990, quando foi criado com o intuito de avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas do Brasil (Inep, [2024]). Ainda com relação à mesma fonte, um dos principais objetivos do Saeb é fornecer informações precisas sobre o desempenho dos estudantes em diferentes níveis de ensino, abrangendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Inep, [2024]). Isso é feito por meio da aplicação de testes padronizados em áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Os resultados gerados pelo Saeb permitem a análise comparativa do desempenho dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes regiões, revelando desigualdades e desafios específicos do sistema educacional.

Um dos principais desafios enfrentados pelo Saeb ao longo de sua história é a complexidade do sistema educacional brasileiro, constatada pela vasta extensão territorial do país e por sua diversidade socioeconômica e cultural. Esses fatores precisam ser considerados na análise dos resultados, pois trazem dificuldades significativas para a avaliação e o monitoramento do ensino e, conseqüentemente, para os resultados apresentados.

Apesar da existência de muitos empecilhos, as contribuições do Saeb para a melhoria da educação pública brasileira são inegáveis. Assim, um dos principais desdobramentos do Saeb é a criação do Ideb, índice que avalia a qualidade da

educação nas escolas e serve como base para a formulação de políticas educacionais.

Além disso, o Saeb fornece dados que permitem a identificação de áreas específicas que necessitam de atenção, bem como se a qualidade da educação ofertada está abaixo do esperado, contribuindo indiretamente para a implementação de medidas que culminem com a solução dos problemas detectados, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes.

Em suma, percebe-se que o Saeb, a cada edição realizada, tem alcançado cada vez mais relevância enquanto política pública educacional fundamental no Brasil. Apesar dos desafios que enfrenta, suas contribuições para a melhoria da educação pública brasileira são notáveis, uma vez que fornecem informações cruciais para a tomada de decisões e aprimoramento do sistema educacional, agindo como uma espécie de termômetro que atesta a qualidade do ensino ofertado pela rede de ensino público do país.

2.2 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O Simave é uma política pública voltada para a melhoria da educação no Estado de Minas Gerais que, segundo Franco e Calderón (2017), surgiu como elo entre a política de estado e o governo vigente à época, com o esforço cooperativo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), das Superintendências Regionais de Ensino, das Superintendências de Avaliação, do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério de Ciência e Tecnologia.

Sobre essa parceria, é importante destacar o que preconiza Barbosa (2013 *apud* Franco; Calderón, 2017), ao relatar a contribuição do então ministro da Educação e do Desporto, Murílio de Avelar Hinger que, ao visitar Paris, na França, em 1993, constatou que os franceses tinham o hábito de sistematizar e divulgar os resultados das avaliações externas às quais os estudantes eram submetidos, ainda que esses não fossem tão auspiciosos, com vistas a permitir que o governo e a sociedade pudessem verificar a qualidade do ensino ofertado naquele país. Assim, segundo Barbosa (2013 *apud* Franco; Calderón, 2017), as informações do relatório dessa viagem propiciaram, de alguma maneira, a criação do Simave.

Ainda sobre a fase de criação do Simave, faz-se necessário destacar a contribuição do governador Itamar Franco e de alguns professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sobre a cidade de Juiz de Fora, é mister mencionar que o projeto piloto do Simave, denominado Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental, idealizado pelo Inep, foi implementado pelos professores da UFJF na região como laboratório para criação do Simave. Ao fazer isso, segundo Franco e Calderón (2017), os professores pretendiam expandir os conhecimentos sobre a avaliação, o que culminou com a criação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Nesse diapasão, o Simave foi criado em um contexto de busca por maior qualidade na educação pública de Minas Gerais, em face da crescente preocupação com a necessidade de avaliar o desempenho dos alunos e das escolas, identificar áreas de fragilidade e estabelecer estratégias para o aprimoramento da qualidade da educação no estado.

A implementação do Simave foi uma resposta a essas preocupações, pois inicialmente o sistema introduziu avaliações padronizadas em diferentes áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e outros conteúdos curriculares, permitindo a coleta de dados abrangentes sobre o desempenho dos estudantes em Minas Gerais. Esses dados passaram a ser utilizados para orientar políticas educacionais, definir metas e estratégias de melhoria e monitorar o progresso ao longo do tempo.

No entanto, o Simave enfrentou diversos desafios ao longo de sua trajetória, sendo que um dos principais consistia na diversidade geográfica e socioeconômica do Estado de Minas Gerais. Esse estado apresenta uma heterogeneidade significativa entre áreas urbanas e rurais, o que resulta em necessidades educacionais variadas, especialmente quando se compara, por exemplo, regiões como o nordeste do estado e a Zona da Mata mineira. Essa disparidade pode ser percebida pela discrepância no número de universidades federais presente em cada região: dez na porção centro-sul do estado e apenas uma na região norte. Esse aspecto, segundo matéria publicada na edição on-line do Jornal O Globo do dia 13 de junho de 2019 que, em suma, apresenta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Inep para demonstrar que existe uma correlação entre o crescimento do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH), do Produto

Interno Bruto (PIB) e da renda média da população das cidades que sediam instituições de ensino superior (Campos, 2019). Ainda nessa esteira, em consonância com o conceito de capital cultural objetivado preconizado por Bourdier (1973 *apud* Bonamino; Alves; Franco, 2010), depreende-se que o ambiente acadêmico, para além de contribuir com a produção e difusão do conhecimento, enseja uma atmosfera propícia à criação de objetivos culturais, como a literatura e a pintura, que podem influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Apesar desses desafios, o Simave tem contribuído significativamente para a melhoria da educação mineira. Uma de suas principais contribuições é o fornecimento de dados objetivos que permitem às autoridades educacionais identificar áreas de fragilidade e tomar medidas específicas para enfrentá-las, o que inclui a capacidade de desenvolver programas de formação de professores, revisar os currículos e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas.

Isso pode ser percebido na elaboração de metas a serem alcançadas a cada ano com base nos resultados auferidos pelas escolas, focando especificamente na promoção do maior número possível de estudantes ao nível avançado na escala de padrão de desempenho do Simave.

Além disso, o Simave, por meio de avaliações como Proeb e Proalfa, possibilitou a criação de indicadores educacionais que ajudam na formulação de políticas públicas e na definição de metas de qualidade da educação. Os resultados das avaliações são fundamentais para a elaboração do Ideb de Minas Gerais, um indicador-chave que orienta a política educacional do estado.

Outro aspecto relevante é a transparência proporcionada pelo Simave, uma vez que os resultados das avaliações são disponibilizados publicamente, permitindo que pais, professores e a sociedade em geral tenham acesso às informações sobre o desempenho das escolas.

Nesse sentido, o Simave se consolida como um importante instrumento calibrador para garantir a melhoria da educação em Minas Gerais, visto que é capaz de apontar o cenário oriundo do trabalho realizado pela escola ao longo de determinado período. Desse modo, contribui assertivamente com a identificação da defasagem de aprendizagem dos componentes curriculares avaliados, a orientação

de políticas educacionais, a criação de indicadores de qualidade e a promoção da transparência, traduzindo-se numa ferramenta valiosa na busca por um sistema educacional mais equitativo e de alta qualidade em Minas Gerais.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO

Para bem compreender a atual abordagem que os currículos vigentes dão ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é mister traçar uma linha histórica de como ocorreram os primeiros esforços para a consolidação desse componente curricular em terras tupiniquins, desde a chegada dos portugueses à costa brasileira no século XVI até os dias atuais.

Por ser uma nação recém-descoberta, é razoável inferir que as primeiras manifestações do nosso vernáculo tenham ocorrido majoritariamente de maneira oral, devido ao choque linguístico da língua lusitana com a dos povos originários. Segundo Bunzen (2011, p. 888),

No início do século XVI, a educação encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se por meio da observação e do trabalho coletivo. Após o “descobrimento”, esse contexto de educação não formal começa a se modificar, pois algumas crianças indígenas e alguns filhos dos homens da elite começam a conviver com um processo inicial de educação formal.

Sobre esse processo inicial de educação formal, ainda segundo esse autor, foram os jesuítas que iniciaram a empreitada de se estabelecer um sistema/modelo de ensino no Brasil. Marcada ideologicamente pela difusão da fé cristã, precisamente o catolicismo, a educação jesuítica objetivava a conversão dos nativos e mamelucos, a fim de que se transformassem, segundo o padre José de Anchieta, em “um povo agradável a Cristo”. Para que tal tarefa se concretizasse, as crianças frequentavam o espaço escolar de três a quatro horas por dia para aprender as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos, quais sejam: ler, escrever e contar. Sobre esse aspecto, Hilsdorf (2005 *apud* Bunzen 2011) esclarece que somente após aprenderem a falar o português e a conhecerem

os fundamentos da doutrina cristã é de que fato as crianças começariam a aprender a ler, escrever e contar.

Ainda que de modo insipiente, pode-se dizer que os jesuítas tenham efetivamente implantando o que praticamente cinco séculos depois os currículos passariam a adotar, ou seja, o ensino da língua ancorado em contextos. Ainda nessa linha, Freire (2005), traz à tona a questão da importância do ato de ler. Não é objetivo, neste trabalho, aprofundar os mecanismos linguísticos que justificam e fundamentam o processo de aquisição da linguagem, mas sim reconhecer que, conforme postula Freire (2005), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, ainda que carregada de segundas intenções, a educação jesuítica, ao reconhecer as peculiaridades linguísticas daquela época, possibilitou que houvesse um estímulo para aquelas crianças, fazendo com que a descoberta da língua do colonizador fosse menos abrupta. Ao reconhecer o mundo, nas palavras de Freire (2005), os jesuítas não anularam a cultura e os saberes daquelas crianças, mas possibilitaram que suas vivências contribuíssem para a consolidação do processo de letramento.

O sistema de ensino jesuíta no Brasil vigorou de 1549 até 1760, época em que Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, simultaneamente expulsou os jesuítas de Portugal e dos seus domínios, e criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Nesse período, a Língua Portuguesa convivia numa espécie de simbiose com o tupi e o latim. Talvez por esse motivo é que Pombal tenha se posicionado em desfavor da continuidade da permanência dos jesuítas em seus domínios. Contudo, segundo Seco e Amaral (2006), o único objetivo de Pombal era colocar Portugal em competitividade com as demais nações europeias, de modo especial a Inglaterra, uma vez que essa nação despontava como uma economia pujante, em detrimento da revolução industrial. Nesse sentido, segundo as autoras,

Tais reformas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia o Brasil a fim de acomodá-la a nova ordem pretendida em Portugal. A ideia de pôr o reinado português em condições econômicas tais que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras era talvez a mais forte razão das reformas pombalinas (Seco; Amaral, 2006, p. 10).

Ainda nessa esteira, em que pesem os objetivos econômicos, ao implantar as novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Pombal, de certa forma, entendia que a não assunção de uma língua padrão, oficial, poderia ser um risco para o projeto de unidade de país, sobretudo se considerada a extensão territorial e as características da população. Ao manter, por exemplo, o Latim no novo currículo, percebe-se a intenção de Pombal de fortalecer o ensino da Língua Portuguesa, visto que ela encontra sua gênese na língua do Lácio. Porém, sobre esse aspecto, Seco e Amaral (2006) postulam que, na verdade, o que Pombal desejava era formar uma equipe culta e preparada para colocar em prática seu auspicioso projeto de fortalecimento do Estado Português, já que, segundo as autoras,

Não foi por espírito libertador e igualitário que Pombal empreendeu a reforma educacional por meio de mestres e professores seculares, mas pela necessidade, além de preencher o extenso vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, preparar homens suficientemente capazes para assumir postos de comando no Estado absolutista (Seco; Amaral, 2006, p. 4).

Em que pesem os interesses que alguns poderiam descrever como escusos, a Reforma Educacional Pombalina trouxe avanços no sentido de reconhecer a força da Língua Portuguesa ou, à época, língua do príncipe, enquanto instrumento de poder, capaz de assegurar a identidade linguística do Brasil. Ao longo dos séculos seguintes, a nomenclatura e os objetivos do ensino da língua materna foram se conformando às mudanças pelas quais o Brasil passou, desde sua independência em 1822 até os dias atuais. Enquanto disciplina escolar, conforme Batista (1997 *apud* Bunzen, 2011), em conformidade com os objetos e objetivos do ensino da língua materna, recebeu os seguintes nomes: Gramática Nacional, Língua Pátria, Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português e, por fim, Língua Portuguesa.

Ainda nessa seara, é possível perceber que a evolução do ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao longo das últimas décadas revela uma trajetória marcada por mudanças significativas nas diretrizes educacionais e na abordagem pedagógica. Conforme postula Bunzen (2011), em 1962, por meio do Parecer nº 77/1962, buscou-se incentivar a descentralização na elaboração de currículos,

permitindo que estados e municípios desenvolvessem conteúdos de ensino com maior flexibilidade. De modo resumido, em essência, tal medida passava a reconhecer a autonomia das instituições de ensino, que passavam a adaptar o currículo às suas realidades locais.

Ainda segundo esse autor, em 1971 a reestruturação da disciplina levou à mudança de nomenclatura para Comunicação & Expressão no Ensino Fundamental menor e Comunicação em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental maior, refletindo uma visão mais instrumental e comunicativa da língua. Ainda segundo Bunzen (2011), os anos seguintes foram marcados por críticas ao ensino de Português, especialmente no setor público, evidenciando a necessidade de mudança e democratização do ensino, uma vez que a abordagem linguística contemplava apenas o aspecto normativo do ensino da língua. Em 1986, o Decreto Presidencial nº 91.372 restabeleceu a denominação da disciplina para Português, abandonando a terminologia anterior, e introduziu diretrizes que enfatizavam a autonomia do professor na escolha e organização dos conteúdos (Bunzen, 2011).

Na década de 1990, talvez um dos grandes marcos da educação brasileira em face das mudanças implementadas a partir das políticas públicas federais, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consolidaram uma visão do ensino de Língua Portuguesa orientado para as práticas sociais e reflexões sobre o uso da língua, com foco em textos e gêneros textuais como unidades de ensino. Esse movimento sinalizou uma transformação paradigmática no ensino da língua, buscando alinhar a formação dos estudantes às demandas sociais contemporâneas e às práticas comunicativas do cotidiano.

Desde então, o ensino de Língua Portuguesa, de modo especial no Ensino Médio, tem recebido atenção especial, visto que essa disciplina é essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas e críticas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) - reconhece que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao

Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 500).

Nesse diapasão, a BNCC (Brasil, 2018) define uma série de competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, incluindo a capacidade de compreender, usar e avaliar a Língua Portuguesa de maneira crítica, reflexiva e contextualizada. Essas competências são desdobradas em habilidades específicas que orientam o ensino, a aprendizagem e a avaliação de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Uma das competências fundamentais do documento é a leitura e a compreensão de textos em diferentes gêneros, que incluem não apenas textos literários, mas também jornalísticos, científicos, entre outros. Além disso, os estudantes devem ser capazes de reconhecer os recursos linguísticos e discursivos utilizados nos textos, compreender os propósitos comunicativos e as estratégias argumentativas dos autores e avaliar criticamente as informações apresentadas.

Outra competência relevante é a produção e a interpretação de textos. Os alunos devem ser capazes de redigir textos com clareza, coesão, coerência e adequação ao gênero textual proposto. Além disso, devem ser capazes de revisar e aprimorar seus textos, bem como de interpretar e analisar textos produzidos por terceiros.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a competência relacionada à gramática e à norma culta da língua também é contemplada, de modo que os estudantes devem compreender as regras gramaticais de forma contextualizada, ou seja, saber quando e como aplicar as normas em diferentes situações de comunicação. Ainda nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a importância de valorizar a diversidade linguística, respeitando as variedades regionais e sociais da Língua Portuguesa.

Além disso, a competência de análise crítica da língua e dos discursos é enfatizada. Os alunos devem ser capazes de identificar e questionar preconceitos e estereótipos presentes nos textos, bem como compreender a relação entre

linguagem e poder, reconhecendo a manipulação discursiva em diferentes contextos.

Outro ponto que merece atenção quando analisada a questão do ensino de Língua Portuguesa é o que trata das matrizes de referência do Ensino Médio. Baseadas na BNCC, elas orientam a avaliação da aprendizagem por meio de exames e avaliações que devem ser construídos de modo a verificar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas, promovendo a avaliação formativa e não apenas a somativa, sendo esta caracterizada pela avaliação aplicada ao final de um ciclo de aprendizagem e aquela, por sua vez, pela verificação tempestiva dos conteúdos trabalhados com os estudantes ao longo do processo.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com base nas matrizes de referência da BNCC, tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além da simples aquisição de conhecimentos gramaticais. Sendo assim, o que se busca é a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender, produzir e analisar textos de forma contextualizada, promovendo a comunicação eficaz e a reflexão sobre a apropriação das linguagens existentes.

2.4 A SRE DE TEÓFILO OTONI

A Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, situada na região nordeste do Estado de Minas Gerais, desempenha um papel significativo na gestão educacional da área. Sua jurisdição abrange 31 municípios, cada um com suas particularidades, com aproximadamente 150 escolas. Outro dado relevante sobre é que seu IDH é de, em média, 0.701, o que, em conformidade com os dados do IBGE, indica que a população da região está alocada no médio desenvolvimento, numa escala que vai de baixo a muito alto (IBGE, [2024a]).

Figura 1 - Municípios sob jurisdição da SRE de Teófilo Otoni



Fonte: SRE Teófilo Otoni ([2024]).

Segundo informações colhidas junto ao site da regional (SRE Teófilo Otoni, 2024), ela tem como missão promover a melhoria contínua da aprendizagem, alcançando os melhores resultados nacionais nos indicadores de qualidade da educação por meio da gestão focada na aprendizagem do educando, a fim de garantir a continuidade da aprendizagem para todos os níveis e etapas, da educação básica ao Ensino Superior.

Contudo, dadas as características socioeconômicas da região dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, ratificadas pelo estudo divulgado no portal do MEC (Brasil, [2024]), é razoável apontar que a região enfrenta desafios socioeconômicos consideráveis que se refletem na esfera educacional, quais sejam: economia voltada quase que exclusivamente para a pecuária de corte, agricultura de alimentos básicos, baixa densidade populacional e taxa negativa de crescimento. Por esse motivo, destaca-se a necessidade de promover a equidade educacional, dada a diversidade socioeconômica e cultural presente em sua área de abrangência. Municípios de diferentes portes e características demandam políticas educacionais adequadas às suas realidades, o que pode ser um desafio logístico e estrutural.

Em que pesem as dificuldades supramencionadas, a SRE de Teófilo Otoni tem buscado alcançar avanços em prol da melhoria da educação na região, de modo especial com relação às avaliações externas, visto que, conforme apontado no

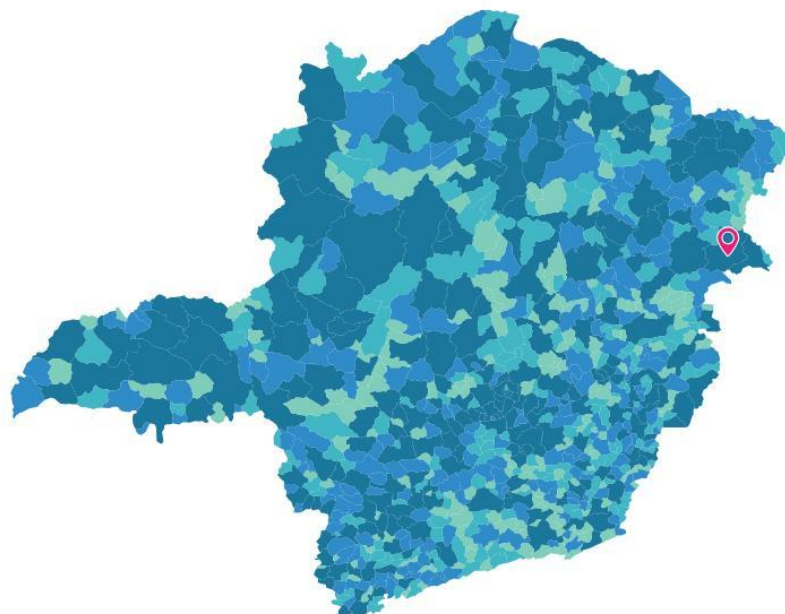
site da regional, acredita-se que a conscientização acerca da relevância das avaliações externas possa ser alcançada por meio da capacitação dos diretores das escolas e dos secretários municipais de educação, uma vez que têm competência para garantir a operacionalização das avaliações nas unidades escolares (SRE Teófilo Otoni, 2024).

Desse modo, a SRE de Teófilo Otoni tem empreendido esforços na gestão e no aprimoramento da educação na região da sua circunscrição ao promover capacitações pontuais com gestores, professores e demais atores que compõem os espaços escolares. Esses encontros objetivam precipuamente a escuta ativa dos servidores, bem como o repasse de informações gerenciais e a assunção de novas práticas e/ou rotinas que possam melhorar o serviço prestado pelas instituições de ensino.

2.5 A ESCOLA ESTADUAL GERALDO DE SOUZA NORTE

A Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, que atende exclusivamente estudantes do Ensino Médio, está localizada em Carlos Chagas, cidade situada geograficamente na região nordeste do Estado de Minas Gerais, próxima das divisas dos estados da Bahia e do Espírito Santo. Sua população em 2022, segundo o IBGE ([2024b]), era de 18.615 habitantes. Ao longo da sua existência, a escola tem desempenhado um papel significativo na educação do município, preparando jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos nas mais diversas instituições de Ensino Superior da região e do Brasil.

Figura 2 - Localização da cidade de Carlos Chagas



Fonte: IBGE ([2024b]).

Com o intuito de retratar o ambiente onde a pesquisa foi realizada, o primeiro passo foi analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020). Desse modo, com base nos dados do censo escolar utilizados para a confecção desse documento, em 2019 a escola contava com 422 matrículas, majoritariamente efetuadas no ensino regular, nos turnos matutino e vespertino. Do número de estudantes matriculados, 52% do público era feminino e 48% masculino. Outro dado disponibilizado no documento era que a maior parcela dos discentes atendida pela escola se autodeclarava parda - 74,8% do público.

A fim de buscar elementos que ampliem as informações sobre a escola, foram coletadas informações junto ao Qedu¹. Segundo esse site (Qedu, [2024]), em 2023 a EEGSN contava com 397 matrículas ativas, distribuídas da seguinte maneira: 340 no Ensino Médio regular, 47 na EJA e dez estudantes matriculados na Educação Especial. No mesmo ano, o corpo docente era composto por 20 professores. A equipe diretiva, por sua vez, era composta por uma diretora, uma vice-diretora, três especialistas em educação e três Professoras para Ensino do Uso da Biblioteca (Peub), uma para cada turno de funcionamento da escola. A parte de escrituração

¹ Plataforma especializada na divulgação de dados educacionais compilados.

escolar e acompanhamento da vida funcional dos servidores efetivos é feita por uma secretária e quatro assistentes técnicos de educação básica (ATBs).

Com relação ao ambiente escolar, é possível constatar que a escola goza de certo prestígio junto à comunidade local, uma vez que é constantemente acionada para indicar pelo menos dois estudantes para participarem de programas voltados para a inserção no mercado de trabalho, como o Jovem Aprendiz, em instituições bancárias, bem como em algumas autarquias municipais e federais localizadas na cidade.

A rede física da escola atende as necessidades dos estudantes e servidores, com dez salas de aula limpas e arejadas, sala dos professores, secretaria, quadra poliesportiva, banheiros limpos e acessíveis, biblioteca, pátio coberto e refeitório.

Outro ponto que merece destaque no tocante à descrição do contexto em que a pesquisa será desenvolvida é que, apesar do público-alvo da escola ser composto exclusivamente por estudantes do Ensino Médio, os índices de violência e atos de vandalismo contra o patrimônio público são pouco expressivos, com raros registros do acionamento da Polícia Militar e/ou do Conselho Tutelar.

Com relação aos aspectos legais, de acordo com seu PPP (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020), a escola foi criada pela Lei Estadual nº 3.287/1964, ofertando primeiramente o ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau, com a denominação de Ginásio Estadual Santa Marta. Tempos depois, passou a se chamar Escola Estadual de Carlos Chagas, passando a ofertar o 1º grau², conforme Resolução nº 810/1974 (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020). Por fim, desde janeiro de 1979 tornou-se Escola Estadual Geraldo de Souza Norte - 0.5.6.B, em consonância com a Lei nº 7.465/1979 (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020).

O PPP da escola informa que em 22 de março de 1985 foi criado o ensino de 2º grau, conforme Decreto nº 24.349/1985, e autorizado pela Portaria nº 326/1985 (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020).

Até o ano de 1998, a escola manteve o Ensino Médio com habilitações em Técnico em Contabilidade e Magistério de 1º grau (professor de 1ª a 4ª série). Em

² Denominação utilizada antes do Ensino Médio

seguida, foi autorizado o funcionamento do projeto “A Caminho da Cidadania³”, em consonância com a Resolução nº 9.433/1998 (Minas Gerais, 1998). Contudo, faz-se necessário informar que esse projeto foi extinto em 2002.

Ainda na seara legislativa, precipuamente a escola foi enquadrada na tipologia R.0.3.5.C.3⁴, conforme diretrizes do Decreto nº 39.406/1998 (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020). No ano de 2006, a escola passou a ministrar a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos destinada a alunos do Ensino Médio com defasagem de idade e que desejassem retomar os estudos numa abordagem diferenciada (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020).

Segundo consta no PPP (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020), no segundo semestre de 2006 foi implantado o Projeto Aluno de Tempo Integral em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais à época. Na oportunidade, foram criadas três turmas com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, 25 alunos/turma no contraturno, com o objetivo de atender as necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e carência socioeconômica. Para além das prerrogativas já mencionadas, o projeto foi desenvolvido com base em metodologias diversificadas, contemplando e valorizando o lúdico por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas com ênfase na ampliação do universo de experiências dos alunos.

Em 2008 foi implantado o Projeto Acelerar para Vencer, atendendo alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com até dois anos de defasagem idade-série, referendado pela Resolução nº 1.033/2008, quando passou a ser enquadrada na tipologia P. 0.3.5.C.3⁵. Em 2010, passou à tipologia P. 0.0.5.B.2⁶ (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020). Em 2013 foi implantado o Curso Normal em nível

³ O projeto buscou engajar os estudantes em atividades que incentivassem a participação democrática, a responsabilidade social e o respeito aos direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

⁴ R. Código para Ensino Regular
3. 2º Ciclo;
5. Refere-se ao Ensino Médio;
C. Refere-se ao número de turmas – mais de 29;
3. Número de alunos – de 800 a 1499

⁵ Código para Ensino Regular e EJA

⁶ B. 15 a 29 turmas; 2. 150 a 799 alunos.

médio para formação de professor de Educação Infantil (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020).

Ainda em 2013 foi autorizado o Curso Técnico em Contabilidade na modalidade concomitante (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020). Nesse sentido, o que se pode atestar com base na linha do tempo que contempla o respaldo legal para o funcionamento da EEGSN é que, ao longo da sua existência, a escola tem mantido o compromisso de oportunizar aos jovens carlos-chaguenses uma formação significativa e aliada aos currículos vigentes.

Nesse íterim, a escola tem desempenhado um papel fundamental na cidade ao oferecer uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos, por meio de práticas pedagógicas inovadoras como, por exemplo, a adoção das metodologias ativas que, em suma, consideram o estudante não apenas como receptor dos conteúdos, mas sobretudo como agente ativo desse processo. Desse modo, ações dessa natureza estimulam a reflexão, a criatividade e o pensamento crítico, preparando os jovens para os desafios da sociedade contemporânea.

Ainda nesse sentido, faz-se necessário informar que a escola tem prestado trabalhos relevantes com relação aos valores cívicos e éticos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. Por meio de projetos educacionais como o Projeto Institucional⁷, por exemplo, e de atividades extracurriculares, os estudantes são incentivados a participar de ações sociais, culturais e ambientais, o que fortalece os laços comunitários e promove um sentido de pertencimento.

Assim, ao longo da sua longa história, a EEGSN, com foco na busca constante por uma educação pública de qualidade, tem possibilitado a formação de cidadãos autônomos e críticos, que tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da comunidade local.

⁷ Ação interdisciplinar que encerra o ano letivo. Os estudantes são estimulados a desenvolver atividades culturais como dança, teatro e música para apresentação para a comunidade local. Cabe ressaltar que na culminância do projeto a escola se abre para receber as famílias.

2.5.1 Analisando os resultados das avaliações externas

Com o intuito de levantar dados que de alguma forma possam sustentar o objeto deste estudo, foram coletadas informações dos resultados das avaliações externas da escola nos sites do Simave (Minas Gerais, [2024n]), Qedu (2024) e Inep ([2024]) para delimitar o recorte analisado.

Inicialmente, foi feita uma análise comparativa do Ideb da escola - o alcançado e o projetado -, mas não há registros de atualização desde 2009, visto que até essa data eram disponibilizados apenas os dados do Ensino Fundamental. Em 2007, a escola alcançou a pontuação de 2,7 para uma média projetada de 3,0. Nesse ponto já se evidencia um dos problemas norteadores deste estudo, qual seja, a ausência da cultura da avaliação no seio do planejamento institucional.

Diante do resultado acima, é possível verificar que as lacunas existentes no tocante à apresentação dos índices do Ideb são justificadas pelo fato de que somente em 2017 o Saeb passou a ser censitário para o Ensino Médio. Nesse sentido, é preciso relatar que algumas escolas estaduais com perfil semelhante dispõem de dados das edições de 2019 e 2021, o que possibilitou a análise comparativa desse importante indicador de qualidade da educação pública.

Sobre esse aspecto, a Portaria do Inep nº 250/2021 (Brasil, 2021a) informa que só há divulgação dos resultados das escolas e municípios caso atinjam a taxa de participação mínima de 80%. Ainda segundo a Portaria, os resultados derivados das informações contextuais também ficam indisponíveis em caso de baixa adesão.

Nesse sentido, é importante frisar que a escola possui os dados das avaliações externas do Proeb no período recortado para este estudo, visto que o Simave não leva em consideração a taxa de participação dos estudantes na realização do exame para divulgar os resultados. Com base nessas observações, é possível verificar que, caso o Simave adotasse a mesma metodologia do Saeb, estaríamos a navegar sem rumo no tocante à análise da qualidade da educação ofertada em muitas escolas mineiras.

Do mesmo modo, não foi possível estabelecer uma análise comparativa dos resultados dos estudantes da instituição no Saeb, pois o único dado disponível para consulta é o da edição de 2017, na qual os estudantes auferiram a média em Língua Portuguesa de 263,7, conforme dados da tabela abaixo:

Tabela 1 - Análise da média comparativa dos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EEGSN

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	Escolas similares na SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	-	-	-
2015	3ª SÉRIE EM	-	-	-
2017	3ª SÉRIE EM	263,7	254,67	259,5
2019	3ª SÉRIE EM	-	-	-
2021	3ª SÉRIE EM	-	-	-

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Para bem compreender o resultado alcançado acima, faz-se necessário conhecer como é constituída a escala de proficiência do Saeb. Antes, porém, faz-se necessário justificar o critério para estabelecimento do conceito de escolas similares. Com vistas a estabelecer um parâmetro de comparação razoável, foram escolhidas escolas que tenham o mesmo perfil que o da EEGN, qual seja: escola que atenda exclusivamente estudantes do ensino médio. Para tanto, foram analisados os resultados de escolas situadas na própria cidade, bem como de escolas situadas na sede Superintendência Regional de Teófilo Otoni. Para além disso, é preciso ter ciência de que, na edição do Saeb de 2017, a escola contava com 106 estudantes matriculados na 3ª série, sendo que desses 96 realizaram o exame, resultando em uma taxa de participação de 90,57%, distribuídos em níveis de proficiência, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos alunos da 3ª série da EEGSN por nível de proficiência - Língua Portuguesa - 2017



Fonte: Inep ([2024]).

Como é possível constatar, a escala de proficiência do Saeb é composta por oito níveis, que por sua vez se subdividem em quatro escalas. A primeira, insuficiente, compreende os níveis 0 e 1, com pontuação partindo de 0 até 249 pontos. É possível constatar que 36,19% dos estudantes avaliados em 2017, precisamente 34, apresentaram severa defasagem quanto à consolidação de competências básicas inerentes ao aprendizado de Língua Portuguesa, visto que essa escala indica que os estudantes estão num nível muito abaixo do desejado para etapa.

Prosseguindo com a análise, constata-se que 38,56% dos estudantes, aproximadamente 37 dos que fizeram a avaliação, estão enquadrados na escala de desempenho básico, com pontuação que vai dos 250 aos 299 pontos. Estudantes nessa faixa de desempenho apresentam conhecimento inicial das habilidades e competências desejadas para a etapa em curso.

Na sequência, tem-se a escala proficiente, que engloba os níveis 4, 5 e 6, com pontuação entre 300 a 374 pontos. Os discentes classificados nesses níveis demonstram ter o domínio adequado das habilidades e competências almejadas para a etapa que estão cursando. Nesse quesito, o resultado aponta que 25,2% dos estudantes, ou seja, 24, foram classificados nessa faixa. Por fim, temos a escala avançada, contemplando os níveis 7 e 8, partindo dos 375 até aos 400 pontos ou mais, que engloba os estudantes que têm consolidadas as habilidades e competências inerentes à etapa em curso. Nesse segmento não houve nenhum estudante alocado nesses níveis.

Diante do exposto, é possível constatar, assim como ocorreu com o Ideb, a ausência dos dados referentes aos anos subsequentes em que avaliação foi aplicada, 2019 e 2021, comprometeram a análise comparativa dos dados. Além disso, nota-se que há aspectos, como o contexto de aplicação das provas, por exemplo, que interferem nos resultados. Isso, de certa forma, dificulta o acompanhamento linear do trabalho desenvolvido pela instituição.

Dando sequência ao processo de contextualização da escola, conforme o PPP da instituição, não havia informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes (Escola Estadual Geraldo de Souza Norte, 2020). Contudo, informações levantadas junto ao site Qedu ([2024]), denotam que a escola se enquadra no nível socioeconômico três. Isso significa, de modo resumido, que os estudantes da

instituição estão abaixo do desvio-padrão em relação aos indicadores socioeconômicos nacionais. O nível de escolaridade dos pais desses estudantes varia entre Fundamental I incompleto até o Ensino Médio completo. A maioria possui eletrodomésticos básicos, como geladeira, televisão, dois quartos, banheiro e *wi-fi*, mas não possuem computadores em casa.

Diante desse cenário e partindo da observação de determinados procedimentos adotados pela escola, especialmente no que diz respeito à análise acurada dos resultados das avaliações externas, é possível constatar a justificativa para a condução do estudo em tela, visto que uma análise meticulosa dessas avaliações pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades socioeconômicas que afligem muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva. Desse modo, uma das formas de se verificar a aprendizagem dos estudantes é o monitoramento feito pela Secretaria de Estado de Educação, especificamente por meio das avaliações externas como o Proeb, por exemplo, para verificar o nível de apropriação das habilidades preconizadas pela BNCC (Brasil, 2018) e referendadas localmente pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2018).

Nesse sentido, enquanto professor, sou responsável por garantir, a princípio, que os conteúdos advindos do plano de curso elaborado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais seja efetivamente trabalhado com os estudantes da rede. O objetivo principal do recurso é oportunizar aos professores da rede estadual acesso a um documento que sirva de suporte para a elaboração do planejamento alinhado com as diretrizes emanadas do plano, como, por exemplo, o foco nas habilidades e competências necessárias para que os estudantes consigam efetivamente ter acesso a uma educação de qualidade.

Contudo, essa iniciativa não garante necessariamente que a meta seja alcançada devido às vicissitudes de algumas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Em face do exposto, com o objetivo de reunir informações que justifiquem a condução deste estudo, faz-se necessário apontar os possíveis caminhos para desenvolver a pesquisa. Nesse sentido, serão analisados os resultados da escola nas edições do Proeb entre os anos de 2013 e 2021. O primeiro dado analisado trata da apresentação da proficiência da escola, comparada com os resultados da SRE e do estado, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - Análise da média de proficiência comparativa dos resultados do Proeb em
Língua Portuguesa da EEGSN

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	Escolas similares na SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	272,6	269,6	280,6
2014	3ª SÉRIE EM	267,8	269,9	281,4
2015	3ª SÉRIE EM	265,5	262,5	274,0
2016	3ª SÉRIE EM	273,6	262,2	270,7
2017	3ª SÉRIE EM	269,4	260,1	270,6
2018	3ª SÉRIE EM	244,1	262,7	272,1
2019	3ª SÉRIE EM	264,1	258,0	265,2
2021	3ª SÉRIE EM	272,0	255,0	261,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

A partir da análise dos dados acima, é possível notar, lançando mão da média aritmética simples, que a proficiência dos estudantes da EEGSN em Língua Portuguesa no período observado foi de 265,3. Nesse mesmo intervalo, a média auferida pela rede estadual foi de 273,51, enquanto a da SRE foi de 263,57.

Para a melhor compreensão desses números, é necessário, primeiramente, entender que eles representam os resultados das avaliações do Proeb alinhados aos padrões de desempenho estabelecidos pelo exame. Conforme a normativa do Simave, esses padrões orientam o processo de ensino e aprendizagem fundamentado nos objetivos educacionais de cada instituição escolar, visando à formação adequada dos estudantes. Essa formação é validada por meio de testes de proficiência e deveria ser monitorada continuamente por meio do planejamento de ações pedagógicas específicas ao longo de um determinado ciclo.

Nesse sentido, faz-se necessário saber que os padrões de desempenho são concebidos de modo que consigam adequadamente alocar os estudantes com base na sua dificuldade ou êxito na avaliação, subdividindo-se em baixo, intermediário, recomendado e avançado, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 - Parâmetros de referência dos indicadores do Proeb

Nível	Faixa de pontuação
1	Até 200 pontos
2	De 200 a 225 pontos
3	De 225 a 250 pontos
4	De 250 a 275 pontos
5	De 275 a 300 pontos
6	De 300 a 325 pontos
7	De 325 a 350 pontos
8	De 350 a 375 pontos
9	De 375 a 400 pontos

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Com base nessas informações, constata-se que os estudantes com baixo desempenho carecem de uma profunda reflexão acerca da sua aprendizagem, pois ainda não consolidaram as habilidades mínimas para o término da etapa em curso. A tabela a seguir traz o percentual de estudantes que ficaram classificados no padrão de baixo desempenho no período analisado.

Tabela 4 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com baixo desempenho no Proeb

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	31,9	39,8	24,6
2014	3ª SÉRIE EM	32,9	33,3	25,1
2015	3ª SÉRIE EM	34,1	40,2	31,1
2016	3ª SÉRIE EM	34,0	39,4	32,6
2017	3ª SÉRIE EM	36,2	42,1	32,8
2018	3ª SÉRIE EM	55,7	39,6	32,0
2019	3ª SÉRIE EM	40,3	43,8	37,0
2021	3ª SÉRIE EM	33,0	47,0	40,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

A partir das informações acima, percebe-se que a escola obteve melhor desempenho quando comparada com a média da SRE, salvo na edição de 2019. Já com relação ao estado, apenas em 2021 a escola apresentou melhor desempenho. Cabe ressaltar que o ideal é que o número seja o menor possível, pois um percentual elevado de estudantes nesse padrão pode indicar certa fragilidade no tocante à consolidação das habilidades e competências em Língua Portuguesa.

Na sequência, são apresentados dados dos estudantes enquadrados na faixa de padrão intermediária. Discentes agrupados nessa categoria demandam atenção por parte dos atores envolvidos no seu processo de formação, pois ainda demonstram certa instabilidade no que tange à apropriação das habilidades da etapa escolar em curso.

Tabela 5 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com desempenho intermediário no Proeb

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	46,0	39,4	38,0
2014	3ª SÉRIE EM	45,2	39,5	37,6
2015	3ª SÉRIE EM	45,5	37,1	36,6
2016	3ª SÉRIE EM	36,0	38,5	38,2
2017	3ª SÉRIE EM	33,0	35,4	36,2
2018	3ª SÉRIE EM	21,3	38,4	37,0
2019	3ª SÉRIE EM	34,3	36,4	36,0
2021	3ª SÉRIE EM	37,0	36,0	37,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Os dados apresentados acima permitem inferir que, quando comparada com a SRE, a escola obteve percentuais ligeiramente melhores nessa faixa de desempenho, salvo nas edições de 2016, 2018 e 2019, quando o resultado foi inferior. Com relação ao estado, a escola conseguiu ficar à frente em quatro oportunidades: 2016, 2017, 2018 e 2019. Diferentemente do primeiro padrão, baixo, o aumento do percentual de estudantes classificados no desempenho intermediário indica sensível melhora no tocante à consolidação das habilidades e competências em Língua Portuguesa na série avaliada.

Para melhor compreensão do impacto desses resultados, segue tabela com a síntese dessas informações, com o objetivo de ressaltar a problemática do elevado percentual de estudantes com desempenhos baixo e intermediário.

Tabela 6 - Síntese do somatório dos índices baixo e intermediário por ente analisado

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	77,9	79,2	62,6
2014	3ª SÉRIE EM	78,1	72,8	62,7
2015	3ª SÉRIE EM	79,6	77,3	67,7
2016	3ª SÉRIE EM	70,0	77,9	70,8
2017	3ª SÉRIE EM	69,2	77,5	69,0
2018	3ª SÉRIE EM	77,0	78,0	69,0
2019	3ª SÉRIE EM	74,6	80,2	73,0
2021	3ª SÉRIE EM	70,0	83,0	77,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Considerando os dados acima, é possível depreender que nenhum dos entes analisados pode se orgulhar dos resultados apresentados, pois para que pudéssemos perceber uma efetiva melhora da educação ofertada aos mineiros e mineiras, eram esperados índices inferiores a pelo menos 50%, que ainda assim seriam apenas meramente satisfatórios. Se observarmos o caso da EEGSN, por exemplo, é possível perceber que o ano de pior resultado foi o de 2015, com 78,1% dos estudantes com desempenho baixo e intermediário, e o melhor foi justamente o ano de 2017, último ano em que foi possível consultar os dados do Saeb, com 69,2%.

A SRE, por sua vez, possui dados ainda mais preocupantes. O menor percentual, considerando os parâmetros supracitados, foi em 2014, quando 72,8% dos estudantes que participaram no exame ficaram nas faixas baixa e intermediária. O pior desempenho foi percebido na edição de 2021, com 83% dos estudantes classificados nessas faixas de desempenho.

O desempenho da rede estadual como um todo, apesar de ligeiramente melhor que o da EEGSN e da SRE, também inspira cuidados no tocante à melhoria do ensino ofertado. A edição de melhor desempenho foi a de 2013, com 62,6% dos estudantes com nível de aprendizagem baixo. O pior desempenho, por sua vez, foi percebido no ano de 2021, quando 77% dos estudantes avaliados não conseguiram ser promovidos às faixas recomendado ou avançado.

Com base nos dados da EEGSN, em que pesem os altos percentuais de estudantes com desempenho baixo e intermediário, é oportuno resgatar a hipótese de que existe uma intrínseca relação com o baixo nível de cultura avaliativa. Dos três entes observados, o que poderia ter apresentado um desempenho melhor seria

justamente a escola, pois, com base na análise e na apropriação desses dados ao longo dos oito anos observados, caso houvesse um efetivo tratamento dessas informações, talvez pudéssemos perceber ao menos uma redução significativa nesses percentuais.

Prosseguindo com a análise dos padrões de desempenho do Proeb, a próxima tabela traz informações acerca do desempenho dos estudantes no padrão recomendado. Discentes enquadrados nesse padrão demonstram que as habilidades da etapa escolar em curso já foram consolidadas; contudo, alguns aspectos precisam ser aprofundados.

Tabela 7 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados com desempenho recomendado no Proeb

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	22,1	20,8	36,4
2014	3ª SÉRIE EM	19,2	23,4	30,6
2015	3ª SÉRIE EM	18,2	19,6	27,2
2016	3ª SÉRIE EM	20,0	19,9	25,3
2017	3ª SÉRIE EM	28,7	19,9	26,7
2018	3ª SÉRIE EM	21,3	19,4	26,0
2019	3ª SÉRIE EM	14,9	17,1	24,0
2021	3ª SÉRIE EM	24,0	15,0	20,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Os dados apresentados no quadro acima demonstram que a escola, quando comparada com a regional, obteve desempenho sutilmente melhor, exceto nas edições de 2014, 2015 e 2019. Com relação ao desempenho da rede estadual, apenas em 2017 e 2021 a escola obteve resultado superior. Com relação a essa faixa de desempenho, é importante frisar que o índice elevado nesse padrão aponta que os estudantes estão se apropriando adequadamente dos conteúdos trabalhados. Para além da frieza numérica, significaria dizer que a escola está de fato cumprindo um dos seus papéis, que é justamente garantir uma educação pública de qualidade.

Por fim, segue a tabela 8 com os dados sobre desempenho dos estudantes no padrão avançado que, resumidamente, denota que estudantes nessa faixa apresentam resultados além do esperado para aquela etapa escolar.

Tabela 8 - Análise comparativa de distribuição percentual dos estudantes classificados no desempenho avançado no Proeb

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	-	-	-
2014	3ª SÉRIE EM	2,7	3,8	6,7
2015	3ª SÉRIE EM	2,3	3,1	5,1
2016	3ª SÉRIE EM	10,0	2,2	3,9
2017	3ª SÉRIE EM	2,1	2,6	4,3
2018	3ª SÉRIE EM	1,6	2,6	5,0
2019	3ª SÉRIE EM	10,4	2,7	4,0
2021	3ª SÉRIE EM	6,0	2,0	3,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Os dados da tabela acima apontam que os estudantes classificados nesse percentual não excedem 11% do universo analisado, que na média somam 120.000 no período elencado para este estudo, considerando todos os estudantes da rede. Isso poderia indicar a existência de certos gargalos no processo, que remete a um ensino de qualidade no Estado de Minas Gerais, embora aspectos como tamanho da rede e o perfil socioeconômico dos estudantes possam colaborar sobremaneira para a manutenção da inexpressividade dos índices. Com relação à escola, é possível perceber que apenas em algumas oportunidades ela conseguiu alocar estudantes com melhor resultado do que a regional e o estado, pontualmente nas edições de 2016, 2019 e 2021.

Resumidamente, diante dos números apresentados, é possível depreender que os resultados têm se mantido estagnados em todas as faixas de proficiência do Proeb, em que pese a manutenção da mesma equipe diretiva durante os anos que compõem a série histórica escolhida para a realização deste trabalho. Uma das justificativas para tal é que, provavelmente, não foi dada a devida relevância às informações oriundas das avaliações externas, visando à melhoria de tais índices. Imagina-se que, caso esse trabalho estivesse sendo realizado por meio da adoção de práticas pedagógicas voltadas para a melhoria desses resultados, haveria, ainda que sutilmente, algum tipo de avanço nos padrões analisados. A tabela a seguir apresenta os somatórios dos índices que estão na parte mais elevada da escala de proficiência do Proeb.

Tabela 9 - Síntese do somatório dos índices recomendado e avançado por ente analisado

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	22,1	20,8	36,4
2014	3ª SÉRIE EM	21,9	27,2	37,3
2015	3ª SÉRIE EM	20,4	22,7	37,3
2016	3ª SÉRIE EM	30,0	22,1	29,2
2017	3ª SÉRIE EM	30,8	22,5	31,0
2018	3ª SÉRIE EM	23,0	22,0	31,0
2019	3ª SÉRIE EM	25,4	19,8	27,0
2021	3ª SÉRIE EM	30,0	17,0	23,0

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Os dados acima representam, resumidamente, o que se espera do ensino público: que todos os estudantes concluam o ciclo da educação básica com os conhecimentos consolidados ao longo da sua trajetória escolar. Mas o que se percebe é que ainda estamos um pouco distantes dessa realidade, uma vez que, mesmo se considerarmos os três entes analisados, nenhum deles alcançou média superior a 38% dos alunos avaliados com desempenho recomendado e/ou avançado. Isso posto, é oportuno mencionar que a EEGSN teve seu pior rendimento na edição de 2015, com 20,4% dos estudantes classificados nas supracitadas faixas de desempenho. Já o seu melhor resultado foi em 2017, com 30,8% dos estudantes enquadrados nos níveis recomendado e avançado.

A SRE mais uma vez apresentou um parco desempenho, quando comparada com a escola e com o estado. Seu melhor resultado foi na edição de 2014, com 27,2% dos estudantes avaliados nos níveis recomendado e avançado. O pior desempenho foi em 2021, com apenas 17% dos estudantes classificados nos níveis recomendado e avançado. Um fato que poderia explicar esse dado é que justamente nesse ano estávamos no pico da pandemia da Covid-19, momento em que a comunidade escolar passou por uma profunda transformação, sobretudo no tocante à abrupta quebra das rotinas que remetiam à aprendizagem.

Diferente dos dados da escola e os da SRE, os resultados alcançados pela rede estadual são mais pujantes, sendo que seu melhor desempenho foi constatado nas edições de 2014 e 2015, ao alocar 37% dos alunos nos níveis recomendado e avançado. O pior resultado da rede foi em 2021, quando 23 % dos alunos atingiram

os níveis desejados. Diante desse cenário, faz-se necessário tecer explicações com relação à proficiência das escolas, destacando, com base nos resultados alcançados, que elas são ranqueadas conforme o nível, que varia de 1 a 10. Para que a instituição seja devidamente classificada de acordo com seu nível de desempenho, a consolidação ou não das habilidades e/ou competência daquela etapa escolar é diluída entre os domínios: apropriação da escrita, estratégias de leitura e processamento do texto. Se retomarmos a proficiência média da EEGSN, 265,3, é possível constatar que, de acordo com os valores de referência do Proeb, os estudantes estão no nível 4, de 250 a 270 pontos, primeira escala do nível intermediário.

Com base nesse desempenho, constata-se que o primeiro domínio foi consolidado, visto que, de modo resumido, as competências analisadas atestam que os estudantes sabem ler. Por outro lado, o alcance do nível 4 indica que os discentes consolidaram parcialmente as competências dos domínios dois e três, ou seja, muitos apresentam dificuldades, por exemplo, em identificar o tema de um texto, ou não conseguem estabelecer uma relação de causa e consequência entre as partes das tipologias textuais.

Com vistas a ampliar o escopo da temática em tela, a tabela a seguir traz os dados consolidados da participação dos estudantes nas edições elencadas para este estudo, uma vez que esse indicador ajuda a descortinar e oferecer subsídios para que a interpretação dos dados seja feita com o rigor necessário.

Tabela 10 - Percentual de estudantes da EEGSN que realizaram as avaliações do Proeb

Edição do Proeb	Série avaliada	EEGSN	SRE	Estado
2013	3ª SÉRIE EM	86	71	82,5%
2014	3ª SÉRIE EM	83	73	88%
2015	3ª SÉRIE EM	99	88	88,9%
2016	3ª SÉRIE EM	63	50	79,4%
2017	3ª SÉRIE EM	104	94	90,4%
2018	3ª SÉRIE EM	89	61	68,5%
2019	3ª SÉRIE EM	86	67	77,9%
2021	3ª SÉRIE EM	-	-	68%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Não obstante as evidências apresentadas até aqui, a tabela acima aponta como se deu a participação dos estudantes da EEGSN no período analisado. A princípio, é possível perceber que a média de participação ficou em 80,45%, percentual razoável se consideramos, por exemplo, que os dados do Saeb só são disponibilizados a partir de 80% de participação dos estudantes.

Contudo, quando analisamos as menores e as maiores taxas de participação, percebemos que o maior percentual foi em 2017 e o menor em 2021. Ainda sobre 2017, é preciso resgatar a informação de que, dado o elevado percentual de participação, esse foi o único ano em que a escola obteve os resultados do Proeb e do Saeb numa mesma edição.

Diante desse quadro, algumas questões surgem a respeito do tema como, por exemplo, por que ocorreu menos de 89% de participação do Saeb nas edições de 2013 e 2015, uma vez que em ambas as participações no Proeb a escola obteve média superior aos 80% necessários para divulgação do Ideb, índice de extrema relevância para as escolas brasileiras.

Tais informações evidenciam que existe algo a ser explorado no que tange à forma como a escola, ao longo dos últimos dez anos, tem conduzido as ações voltadas para a realização das avaliações externas, visto que existem lacunas que a simples análise dos dados não consegue alcançar.

Nesse sentido, talvez pautado em situações como essas, é que em 2022 o governo de Minas Gerais lançou o Prêmio Escola Transformação, uma ação que premia financeiramente as escolas e seus servidores, quando apresentam destaque positivo nos resultados e na participação nas avaliações externas.

A partir dessa iniciativa do governo estadual, percebe-se uma grande mudança nas escolas em relação à participação dos estudantes nas avaliações externas, especificamente nas trimestrais. Diante desse cenário e partindo da observação de determinados procedimentos adotados pela escola, especialmente no que diz respeito à análise acurada dos resultados das avaliações externas, justifica-se a realização deste estudo. Uma análise meticulosa dessas avaliações pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades socioeconômicas que afligem muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Ainda nessa perspectiva, seria razoável a apresentação das taxas de participação dos estudantes nas avaliações formativas como as trimestrais, com o intuito de averiguar se a medida está surtindo o efeito desejado. Contudo, tais informações não estão disponíveis no perfil de acesso público do Simave, somente o gestor escolar tem o perfil de usuário que permite acessar mais detalhadamente os resultados dessas avaliações. Dessa feita, em tempo, foram solicitadas tais informações à equipe gestora, mas até a data de conclusão deste estudo não houve retorno.

Diante de tal quadro, ainda é pertinente pontuar questões como: existe cultura de avaliação na escola? Se sim, como se dá? Quais estudantes realizam os exames? Eles são escolhidos? Essa última pergunta encontra certo fundamento, especialmente se analisarmos o desempenho e a taxa de participação da escola em 2021, segundo ano da pandemia. Apesar da participação ser de apenas 68%, a escola atingiu, nessa edição, a média de 272 pontos, terceira melhor da série histórica analisada, o que gera, no mínimo, a inquietação de entender os porquês.

Ainda nesse sentido, buscando justificar o resultado médio conquistado pela escola no período de 2013 a 2021, é preciso considerar alguns aspectos que podem contribuir para esse desempenho, quais sejam, os aspectos socioeconômicos e de gestão escolar. Sobre o primeiro, os documentos normativos do Simave sustentam que uma aprendizagem eficaz pode ser alcançada por meio da adoção de padrões de desempenho, independentemente de aspectos individuais, familiares e sociais. Com relação ao segundo, é preciso reunir evidências que justifiquem os resultados alcançados e, se possível, associar esses dados às questões como: longo período da mesma equipe gestora à frente da escola; ausência de responsabilização por parte das instâncias superiores, como a SRE e a SEE-MG; e a falta de interesse das famílias em acompanhar o nível de aprendizagem ofertado pela escola.

Para finalizar esta seção, em que se buscou estabelecer conexões com perfis socioeconômicos dos estudantes e o papel do gestor escolar, por exemplo, ainda com vistas a ampliar as evidências que sustentam a escolha da temática - apropriação de resultados -, vislumbra-se que o não reconhecimento das implicações desses resultados, com vistas a conhecer a realidade do ensino ofertado pelas instituições educacionais públicas, pode evidenciar que a postura de

alguns atores talvez contribua significativamente para a não promoção de uma educação pública de qualidade.

A tabela 11 apresenta, sucintamente, informações sobre as habilidades ainda não consolidadas por boa parte dos estudantes, em conformidade com a edição de 2022 do Proeb.

Tabela 11 - Habilidades da matriz de referência com aproveitamento igual ou inferior a 51%

Habilidade	Descrição	Percentual de desempenho
H2	Identificar o gênero de um texto.	37%
H23	Estratégia de argumentação.	43%
H16	Relações lógico-discursivas no texto.	44%
H15	Distinguir fato de opinião	49%
H12	Identificar a tese de um texto	51%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024]).

Em primeira análise, para bem compreender os dados apresentados na tabela acima, é preciso remeter às informações disponíveis no Simave, que trata dos elementos que compõem a matriz curricular utilizada para elaboração das questões presentes nas avaliações do Proeb. Ali, em suma, está descrito que as habilidades contempladas nas questões levam em consideração os conhecimentos mínimos que o estudante deve ter para cursar o nível de ensino em que se encontra matriculado.

Ao observar o quadro, em consonância com outros documentos dessa natureza que estabelecem os conteúdos que os estudantes devem aprender, como, por exemplo, o plano de curso, é possível perceber que o elemento que de alguma forma permeia as habilidades apontadas é a relação com textos. Isso pode ser confirmado levando-se em consideração a habilidade com pior desempenho, que trata da identificação do gênero textual. Ainda que não seja possível atestar que tal desempenho é fruto de alguma limitação de formação de base, espera-se que um estudante que ingresse no Ensino Médio seja capaz de, por exemplo, diferenciar uma notícia de uma reportagem, que é uma das habilidades que constam na matriz de referência.

De certa forma, as demais habilidades têm relação similar. Questões como identificação de tese ou argumentos em um texto evidenciam que o trabalho com os mais diferentes gêneros e tipologias textuais não está surtindo o efeito desejado.

Isso pode ser resultado da ausência do hábito de leitura, bem como da falta de um planejamento focado na solução desse problema. Nesse sentido, é importante mencionar que no ano de 2023 o governo de Minas Gerais encaminhou para as escolas da rede materiais pedagógicos voltados especificamente para o enfrentamento da fragilidade envolvendo o trabalho com textos.

Em face do exposto, ainda que o recorte seja limitado, já é possível vislumbrar que a mudança necessária para promover uma efetiva aprendizagem das habilidades básicas de Língua Portuguesa passa pela adoção de um planejamento pautado no ensino da língua com base no aprofundamento dos estudos sobre os gêneros textuais.

3 A CULTURA DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA ESCOLA ESTADUAL GERALDO DE SOUZA NORTE

Com vistas a buscar o alicerce necessário para sustentar a ideia central deste estudo, qual seja, verificar, junto à comunidade escolar, equipe gestora e estudantes, os quão inteirados estão os mesmos sobre avaliação externa e a apropriação desses resultados, o presente capítulo apresenta, ainda que de maneira introdutória, conceitos que podem ser úteis na compreensão da dinâmica que envolve a análise de resultados das avaliações externas.

Nesse sentido, na seção 3.1 são apresentadas as contribuições de Luckesi (2011) e Demo (1987) acerca do ato de avaliar. Cada um, a seu turno, aborda a problemática do ato de avaliar com base em percepções que, quando bem difundidas, podem culminar com a desmistificação do ato de avaliar. Para tanto, a seção ressalta a relevância diagnóstica das avaliações, conforme indicado nos estudos de Luckesi (2011), ao mesmo tempo em que reconhece ser preciso transcender os limites que travam as avaliações, o que justamente Demo discorre, porquanto é preciso conceber uma avaliação que, de algum modo, considere os múltiplos saberes dos estudantes.

A seção 3.2, por sua vez, trata da questão da *accountability*, conceito emprestado da Administração Pública que a partir da década de 1990 tem pautado as diretrizes voltadas para a implementação de políticas públicas focadas na promoção da melhoria do processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Para tal fim, serão apresentadas as contribuições de Magrone e Tavares Júnior (2013), Tavares Junior e Neubert (2104), Elmore (2003) e Matias-Pereira (2010), os quais trazem elementos que justificam a relevância da temática para os estudos em educação.

Já a seção 3.3 aborda a questão da liderança escolar, focando especificamente na figura do gestor que, dentro do seu vasto leque de atribuições, também deve se solidarizar com o desempenho das escolas onde atua, reconhecendo seu papel enquanto implementador das políticas públicas educacionais.

Na seção 3.4 é apresentada a proposta metodológica que, devido à amplitude e características do tema que sustenta o presente estudo, se pautará basicamente

no aspecto qualitativo da pesquisa. Desse modo, os atores elencados para a condução deste estudo, quais sejam, estudantes e equipe gestora de escola, serão convidados a externar suas considerações por meio de entrevistas e questionários em conformidade com o papel que ocupam na rede de ensino.

3.1 CONCEITUANDO O ATO DE AVALIAR

A avaliação educacional tem sido objeto de intensa reflexão e debate entre educadores e pesquisadores ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir da década de 1990, quando passou a ser o elemento central na busca pela qualidade da educação. Além disso, exerce um papel fundamental no contexto educacional, pois não se limita a mensurar o desempenho dos alunos, mas também fornece subsídios essenciais para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo, o principal intento é abordar o conceito de avaliação sob a perspectiva de autores como Luckesi (2011) e Demo (1987), demonstrando como essa prática pode contribuir significativamente para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Em sua obra seminal, Luckesi (2011) destaca a importância da avaliação como uma ferramenta diagnóstica, que não se restringe à atribuição de notas, mas também visa compreender o processo de aprendizagem do aluno. Ainda segundo esse autor, a avaliação deve ser contínua e formativa, ou seja, deve ocorrer ao longo de todo o processo educacional, proporcionando *feedbacks* constantes que auxiliem tanto o aluno quanto o professor a identificar lacunas no aprendizado e a promover os ajustes necessários no ensino.

Nesse contexto, a avaliação não apenas verifica o quanto o aluno absorveu de determinado conteúdo, mas também identifica suas dificuldades, suas potencialidades e as estratégias mais eficazes para seu desenvolvimento. Ao fornecer esse *feedback* constante, se torna uma aliada no processo de ensino, permitindo que o professor adapte suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno.

Com o intuito de ampliar a relevância da temática neste capítulo, Demo (1987) defende uma abordagem mais ampla e inclusiva da avaliação, que vá além da mera quantificação do conhecimento. Para esse autor, ela deve considerar a

diversidade de saberes e habilidades dos alunos, valorizando não só o conhecimento acadêmico, mas também as experiências e vivências individuais.

Nessa perspectiva, a avaliação se torna um instrumento de democratização do ensino, pois permite que diferentes formas de conhecimento sejam reconhecidas e valorizadas. Em vez de privilegiar apenas os alunos que se encaixam em determinados padrões de desempenho, a avaliação qualitativa busca valorizar a singularidade de cada indivíduo, promovendo uma educação mais inclusiva e humanizada.

Face ao exposto, fica evidente que a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações valiosas que podem orientar a prática pedagógica e promover a melhoria contínua da educação. No caso em particular da EEGSN, o que se espera é que a comunidade escolar possa reconhecer, nas avaliações, um importante recurso para promover a melhoria da aprendizagem como um todo. Desse modo, ao adotarmos uma abordagem mais ampla da avaliação, como proposto por Luckesi (2011) e Demo (1987), podemos não apenas mensurar o desempenho dos alunos, mas também contribuir para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e eficaz.

Isso posto e de maneira concatenada com os conceitos defendidos por Luckesi (2011) e Demo (1987), é possível inferir que a cultura avaliativa é um componente essencial na promoção da qualidade educacional, uma vez que envolve a integração de processos avaliativos na prática pedagógica, com o objetivo não só de medir o desempenho dos alunos, mas também de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

3.2 ACCOUNTABILITY APLICADA À DOCÊNCIA DO ENSINO BÁSICO

Nesta seção é apresentado o conceito de *accountability* à luz de sua aplicabilidade no setor público e suas possíveis reverberações na atuação docente, pautada pelo comprometimento com os resultados auferidos pela instituição nas avaliações externas do Saeb e do Proeb.

Segundo Elmore (2003), a *accountability* - ou responsabilização - é um conceito essencial para se referir a sistemas que responsabilizam estudantes,

escolas ou distritos pelo desempenho acadêmico, uma vez que essa é a forma dominante de responsabilização na educação contemporânea. A rigor, nas palavras do autor impera a percepção de que os resultados serão melhores a partir do momento em que houver uma cobrança mais aguda dos professores e gestores escolares por parte daqueles que implementam as políticas públicas educacionais, focalizando, em particular, as avaliações externas como instrumento de medida e melhoria da qualidade do ensino.

Ao tomarmos como parâmetro apenas a esfera educacional, pode-se inferir que a *accountability* se refere a transparência, responsabilidade e prestação de contas dos agentes envolvidos na implementação das políticas públicas, com o que concorda Campos (1990 *apud* Magrone; Tavares Junior, 2013) ao mencionar, em um dos primeiros trabalhos sobre o tema publicados no Brasil, que a *accountability* está relacionada ao avanço da democracia e esta, por seu turno, exige de quem exerce funções públicas que preste contas aos cidadãos contribuintes. No caso das avaliações externas, com base na percepção de Campos elas poderiam representar a consolidação do esforço coletivo na busca por uma educação que de fato cumpra seu propósito, uma vez que, além de exercer o papel crucial de avaliar o desempenho das instituições de ensino, possibilita identificar os desafios e promover a efetividade das políticas educacionais.

Ainda nessa seara Brooke, Alves e Oliveira (2015), apontam que:

Quando incorporado à educação, o conceito de *accountability* tem um significado especial. Na sua essência, o conceito quer dizer a publicização dos resultados das avaliações de forma que o público possa identificar diferenças entre sistemas e escolas, e fazer comparações. Além de dar destaque e importância aos resultados das avaliações, o objetivo dessa publicidade é transmitir a ideia de que os sistemas e escolas não são todos igualmente eficazes e que os membros das equipes escolares e dos órgãos educacionais que as apoiam têm pelo menos alguma parte da responsabilidade pelos resultados apresentados. (Brooke, Alves e Oliveira, 2015, p.486)

Dessa forma, com base nas contribuições dos autores supracitados, infere-se que a *accountability* se vincula diretamente à necessidade de dar transparência aos resultados obtidos pelas instituições nos processos avaliativos. Tal transparência possibilita à sociedade acompanhar e aferir o desempenho das escolas, favorecendo, assim, a consolidação de uma cultura escolar que

compreende a avaliação como elemento fundamental no monitoramento da qualidade do ensino oferecido. Ainda de acordo com os referidos autores, essa perspectiva, denominada *low stakes*, enfatiza a divulgação dos resultados escolares sem, contudo, imputar responsabilidades individuais a qualquer um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem diante de eventuais desempenhos insatisfatórios da instituição.

A transparência no processo de avaliação é um aspecto fundamental da *accountability*. Garantir que os critérios e metodologias utilizados nas avaliações externas sejam claros e compreensíveis contribui para a legitimidade do processo. Além disso, é possível inferir que a divulgação ampla dos resultados fortalece a prestação de contas, permitindo que a sociedade participe ativamente no acompanhamento e avaliação do sistema educacional.

Ainda nessa seara, Burgos (2020) traz à tona dois aspectos da *accountability* – responsabilização - que por vezes justificaram a resistência de alguns professores e gestores no tocante à apropriação e reajuste de rota em função dos resultados das avaliações externas, quais sejam: a ética e a ideia de controle por parte dos idealizadores das políticas públicas educacionais. Segundo o autor, esses profissionais não teriam a prerrogativa de ser dar ao luxo de negligenciar e não reconhecer as possibilidades que as avaliações externas oportunizam. Assim, para além do receio de que possa imperar qualquer tipo de controle que venha a tolher a autonomia pedagógica das escolas, é preciso ampliar a capacidade de discernimento entre o que é de responsabilidade da escola e o que efetivamente poderia ser configurado como controle por parte do governo ou até mesmo da própria comunidade escolar.

Ao considerar que a responsabilização pode ser consumada por meio da publicidade dos resultados auferidos pelas instituições escolares, Tavares Júnior e Neubert (2014), sustentam a hipótese de que:

“... a implantação de sistemas de avaliação, ao dar visibilidade aos resultados de aprendizagem dos alunos, afeta a escola de múltiplas formas. Em especial três: (1) produz consequências ao trabalho docente, gerando maior ou menor prestígio à escola; (2) fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar; (3) cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem

como principal marca da identidade escolar. ” (Tavares Júnior e Neubert, 2014, p. 26)

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que, que pese as possíveis reflexos da assunção de um cultura avaliativa pautada na divulgação dos resultados das instituições educacionais nas avaliações externas, em especial as consequências trabalho docente apontadas por Tavares Junior e Neubert (2014), é preciso reconhecer que para além de punir o qualquer percepção dessa natureza, as avaliações externas, conforme postulado pelo supramencionados autores, podem efetivamente oferecer subsídios para que podem concorrer com a adoção de um planejamento pedagógico cujo foco seja a promoção da oferta de um ensino de qualidade. Além disso, ainda segundo os autores em tela, essa abordagem pode proporcionar a abertura de um canal de comunicação clara e objetiva com a sociedade de modo geral, em especial das famílias que poderão a partir de então, auxiliar a escola a alcançar seus objetivos.

Sendo assim, participação da comunidade na gestão escolar é fundamental na disseminação do conceito de responsabilização aplicada no contexto educacional. Envolver pais, alunos e membros da comunidade no processo de tomada de decisões e na análise dos resultados das avaliações externas contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades locais.

Além disso, a *accountability* na implementação de políticas públicas educacionais envolve a avaliação constante e a adaptação das estratégias com base nos resultados alcançados. Em face desses apontamentos, depreende-se que as avaliações externas não deveriam ser encaradas apenas como instrumentos punitivos, mas como ferramentas que orientam a tomada de decisões e direcionam o planejamento das instituições educacionais.

Em síntese, a aplicação do conceito de *accountability* na implementação de políticas públicas educacionais, especialmente nas avaliações externas, é vital para o aprimoramento contínuo do sistema educacional. Ao promover transparência, responsabilidade, participação da comunidade e adaptação constante, é possível construir um ambiente educacional mais eficaz, equitativo e alinhado às necessidades da sociedade. A *accountability*, nesse sentido, emerge como uma

ferramenta essencial para impulsionar a qualidade e a efetividade das políticas educacionais.

3.3 LIDERANÇA ESCOLAR E DESEMPENHO E A ABORDAGEM *DATA WISE*

Ao reconhecer que a liderança escolar é um componente vital para o funcionamento eficaz das instituições educacionais, exercendo influência significativa no desempenho dos alunos, na qualidade do ambiente de aprendizagem e no sucesso geral da escola, a presente subseção abordará, pautada nas considerações de Brooke e Rezende (2020), a tentativa de se apontar quais características podem ser percebidas e/ou atribuídas a gestores que têm como foco a melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes. Isso implica reconhecer que, em que pese o elevado número de fatores que possam concorrer para a não consecução dessa tarefa, há registros promissores de instituições escolares que alcançaram bons resultados nessa seara.

De modo especial, o presente texto buscará evidenciar a relevância da adoção de um protocolo pedagógico por parte da EEGSN no tocante à análise e ao monitoramento dos estudantes nas avaliações externas, especificamente o Proeb. Para tanto, além das contribuições dos supracitados autores serão apresentadas as considerações de Boudett, City e Murnane (2020), em consonância com a obra seminal *Data Wise*, que trata da temática do uso de dados enquanto fonte de evidências educacionais.

A título de resgatar os motivos que justificam a confecção desta seção, faz-se necessário trazer ao debate um dos aspectos que ensejaram este estudo, que é a questão do acompanhamento dos resultados dos estudantes da EEGSN nas avaliações externas do Proeb, fulcralmente do componente de Língua Portuguesa, durante o período de 2013 a 2021. Anteriormente foram apresentadas as justificativas para a escolha desse intervalo de tempo, mas agora, diante do tema em tela, é preciso considerar também o papel do gestor nesse processo. Resumidamente, os dados apresentados no período denotam que não houve melhora nos indicadores do Proeb, que permaneceram estagnados durante os anos observados.

Como pontuado por Brooke e Rezende (2020), não obstante a relegação de muitas escolas públicas brasileiras a um papel simplório de homologação das mazelas sociais e pela má distribuição de renda e oportunidades, existem evidências de escolas que, apesar desse cenário, conseguem entregar bons resultados. Nesse ponto, cabe esclarecer que a definição de bom resultado pode ser compreendida por meio da melhoria de indicadores nas avaliações externas, bem como pelo número de estudantes que concluem o Ensino Médio e ingressam prontamente nas instituições de Ensino Superior.

Contudo, considerando um segmento da literatura que trata da análise de dados, existe um ramo em que é defendida a tese de que os dados não devem ser analisados, pois corre-se o risco de chegar a conclusões que efetivamente não retratem o universo analisado. Sob esse prisma, Boudett, City e Murnane (2020) postulam que:

Normalmente, há também alguns “defensores de dados” que acreditam que os resultados da avaliação do aluno contêm as soluções para os problemas de aprendizagem do aluno e que encontrar essas respostas é apenas questão de se se tornar melhor na análise de dados. Na realidade, os dados de avaliação dos alunos não são nem tão fracos nem tão poderosos. O valor real de olhar para este tipo de dados não é que ele fornece resposta, mas que inspira perguntas (Boudett; City; Murnane, 2020, p. 96),

O que se pode depreender das contribuições desses autores é que a análise de dados deveria ser um dos pontos obrigatórios nos planos de trabalho dos gestores, pois oportuniza conhecer o cenário em que são implementadas as políticas públicas voltadas para a educação, especificamente a estreita relação entre o planejamento e a consecução das estratégias educacionais focadas na melhoria dessas informações. Assim, é preciso reconhecer a relevância dos dados, ao passo que não se deve deixar de considerar os fatores exógenos que podem deturpar o alcance de um ensino eficaz, como, por exemplo, os de ordem socioeconômica. Sobre isso, Brooke e Rezende (2020, p. 98) elucidam que o desempenho, aqui considerado como a qualidade do ensino ofertado aos estudantes, não deve ser analisado apenas sob a ótica da frieza dos indicadores em si, pois pode-se incorrer numa interpretação não fidedigna dessas informações.

Todavia, é preciso reconhecer que, ainda que o gestor não seja capaz de controlar os aspectos de ordem econômica, ele deve se incomodar com os fatores

que pode efetivamente modificar, caso adote uma postura mais consciente acerca do aspecto avanço dos estudantes. Sobre esse ponto, Brooke e Rezende (2020, p. 99) preconizam que, para além da superficial ideia de melhora por meio de indicadores, ano após ano, que de certa maneira atestam a evolução dos estudantes, existem outros elementos que podem servir de parâmetro para verificar se a escola tem cumprido seu papel, como, por exemplo, se o índice de violência ou se o dano ao patrimônio vem caindo ao longo de uma série histórica.

Sobre o perfil de líder escolar, talvez aquele ideal, Brooke e Rezende (2020) ainda nos brindam com a proposição de que:

A liderança em questão se caracteriza pela atitude empreendedora, uma visão sistêmica que vai além das especificidades da escola, uma ênfase no trabalho em equipe para a construção de um clima organizacional de coesão e uma ênfase também no uso da avaliação externa como parâmetro para a orientação dos trabalhos da escola (Brooke; Rezende, 2020, p. 113).

Com base nesse perfil ideal, é notória a ênfase que esses autores dão à questão central deste estudo, qual seja: a análise de dados em avaliações externas. Mesmo considerando o fator socioeconômico como uma variável que pode contribuir sobremaneira para os resultados alcançados pela EEGSN, ainda é necessário considerar que esses dados também evidenciam questões que podem vir a sofrer transformações, caso lhes seja dada a devida relevância. Sobre esse aspecto, Boudett, City e Murnane (2020) ampliam a reflexão ao afirmar que:

Mergulhar em uma fonte de dados única pode ajudar uma escola a passar por pontos de estagnação como este. Focar inicialmente em fonte de dados única diminui a tendência comum de pular para soluções rápidas, torna o processo de análise de dados gerenciável e oferece uma oportunidade para ir além das generalizações sobre o problema centrado no aprendiz (Boudett; City; Murnane, 2020, p. 107).

Com relação à imperativa necessidade de se debruçar sobre os dados das avaliações externas, Boudett, City e Murnane (2020) ainda sumarizam essa vertente ao mencionar que os educadores devem trabalhar colaborativamente, a fim de que cada estudante seja capaz de demonstrar progressos significativos. Desse modo, a análise dos dados deve ser elevada ao posto de prioridade pelo líder escolar, a

quem compete a tarefa de sistematizar essas ações e estimular os professores a voltarem seus olhares para aquilo que os dados podem oportunizar.

Sem embargo, essa tarefa não é relativamente simples e exequível, pois ainda impera, em muitas escolas, a resistência com relação a uma gestão voltada para resultados. Muitos educadores são céticos quanto a essa abordagem, visto que, segundo alguns docentes, o que se almeja é empregar nas escolas modelos oriundos da administração, como o gerencialismo, por exemplo. Sobre isso, Brooke e Rezende (2020) elucidam que:

No caso da falta de interesse pelo tema da liderança, podem ser identificados vários elementos que contribuem para o descarte dessa temática, incluindo a ideia de que liderança é um tema típico da gestão da empresa e inapropriado, portanto, para a gestão escolar. Outro dos elementos da resistência ao conceito de liderança é, sem dúvida, a dificuldade, na ótica da gestão democrática, de reconhecer as diferenças hierárquicas entre os membros da equipe escolar (Brooke; Rezende, 2020, p. 116).

Em face do exposto, é crucial reconhecer que, mesmo diante das limitações supramencionadas, a liderança escolar desempenha um papel fundamental no tocante à promoção de um ensino empoderador, influenciando o ambiente de aprendizagem, a cultura escolar e a eficácia organizacional. Ao adotar tal abordagem, o líder escolar pode inspirar e motivar suas equipes, promovendo um clima positivo e estimulando o crescimento e o desenvolvimento contínuo de todos os envolvidos na comunidade educacional. Desse modo, uma gestão eficaz, fundamentada em conhecimentos teóricos e práticas comprovadas, é essencial para garantir o sucesso a longo prazo das instituições educacionais e o alcance de resultados significativos.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção é apresentada a metodologia adotada para levantamento das informações inerentes à temática que engendra este estudo, bem como os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes que contribuíram para a reunião dos elementos que subsidiaram a análise e, por conseguinte, a elaboração oportuna do plano de ação. Para tanto, a pesquisa foi conduzida com

aproximadamente 65 pessoas, sendo a maior parte dos participantes composta por estudantes.

Optou-se por adotar uma abordagem qualitativa, visando ao respaldado acadêmico e científico necessário para a validação do conhecimento. Precipuamente, vale apresentar a contribuição de Bogdan e Biklen (1986 *apud* Ludke, 1986), que postulam sobre a existência de cinco elementos basilares que justificam a relevância da pesquisa qualitativa, quais sejam: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito mais do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador; e, por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Em resumo, os aspectos mencionados podem ser sintetizados à medida que se considera fulcral a figura do pesquisador enquanto parte do cenário onde a pesquisa será desenvolvida. Contudo, essa intimidade com o ambiente, nesse caso a EEGSN, deve ser analisada com cautela, pois é prudente considerar que, uma vez parte do processo, é provável que o pesquisador leve consigo prévias hipóteses que podem solucionar a problemática da pesquisa. Sobre isso, Japiassu (1975 *apud* Eiterer; Medeiros, 2010, p. 20) afirma que “assim como a objetividade e a racionalidade, a neutralidade científica não passa de um ideal que nenhum cientista é capaz de realizar”. Desse modo, o que se pode depreender é que, ainda que inquietante, o viés parcial do pesquisador acerca do tema da pesquisa contribui, de certa forma, para que os primeiros passos no tocante à escolha dos instrumentos de pesquisa, por exemplo, possam se tornar algo positivo no final.

Partindo para uma abordagem um pouco mais conservadora, é imperativo trazer para esse espaço o que preconizam Eiterer e Medeiros (2010, p. 15), ao afirmarem que “não existe metodologia sem teoria, pois, num trabalho científico, é a teoria que orienta os olhos do pesquisador”. Sobre esse aspecto, as autoras ainda apontam que, embora exista um substancial rol de instrumentos de coletas de informações de caráter qualitativo, o pesquisador precisa ter em mente a impossibilidade de se encontrar respostas objetivas para o problema de pesquisa, uma vez que as variáveis podem comprometer tal perspectiva, dado ao caráter por vezes hermético do objeto analisado.

Buscando delimitar o universo das técnicas de coleta de dados empregadas em pesquisas qualitativas, cabe nesse momento informar que, dada a escolha dos perfis dos participantes (estudantes da 3ª série do Ensino Médio e a equipe gestora da escola), optou-se pela utilização de instrumentos como a entrevista e questionários para a realização do levantamento de dados, com vistas a obter as informações inerentes ao tema do presente trabalho. Além disso, foram utilizados outros recursos, como a pesquisa documental e a bibliográfica.

Como citado anteriormente, o questionário é um dos instrumentos selecionados para processar a coleta de informações. Sobre esse recurso, é importante informar que “um questionário se caracteriza, basicamente, por um conjunto de questões elaboradas em função dos objetivos da pesquisa e dispostas em uma sequência predefinida, em formulário impresso ou digital” (Eiterer; Medeiros, 2010, p. 23).

Com relação à utilização do instrumento entrevista, Eiterer e Medeiros (2010) postulam que é um procedimento de coleta de dados que, em regra, prevê um contato face a face entre entrevistador e entrevistado, durante uma sessão de perguntas e respostas que acontece oralmente. A exceção se refere às modalidades mais recentes de entrevista por telefone ou via web, por meio de mensagem instantânea ou troca de e-mails.

Ao delimitar e justificar a escolha dos participantes, o estudo objetivou identificar com que frequência a temática da análise e apropriação dos dados foi tratada pela escola. Nesse sentido, dado o escopo da pesquisa, alguns questionamentos permeiam o roteiro dos entrevistados. O primeiro remete à aferição do conhecimento dos participantes sobre as avaliações externas. Outro ponto observado trata da experiência deles com relação à realização e posterior análise das informações oriundas dessas avaliações.

Ainda com o objetivo de reunir o maior número de informações que possam contribuir para uma acurada análise da temática apropriação de resultados, nesse caso por meio de pesquisa documental, é pertinente revisitar as contribuições de Eiterer e Medeiros (2010), quando enaltecem a relevância desse tipo de abordagem, porquanto os documentos usados como fonte de pesquisa podem ser de diferentes tipos: textos, fotografias, pinturas, áudios, vídeos etc. Ainda segundo as autoras, há detalhes que suscitam atenção por parte do pesquisador, uma vez que existem

limitações encontradas na pesquisa documental, sobretudo a pseudoneutralidade dos documentos.

Analisando a questão da parcialidade inerente à confecção de alguns documentos, em especial as atas de reunião, é preciso ultrapassar essa primeira barreira, pois ainda que existam vícios em função da escolha de modalizadores que visem enaltecer algum ente ou projeto, a essência da reunião, a pauta, deve figurar como principal evidência, mesmo que o documento em si não consiga captar integralmente o teor das reuniões.

Ainda com vistas a ampliar os mecanismos de investigação que atendam adequadamente o perfil dos participantes, é imperativo informar que foi aplicado um questionário para todos os alunos da 3ª série do turno matutino, totalizando aproximadamente 90 estudantes. O motivo da escolha desse perfil específico reside no fato da permanência desses educandos na escola. Ao longo de um período de quase três anos, os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar os diferentes estágios das avaliações externas, de modo especial por meio da realização das avaliações diagnósticas e formativas.

Para isso, o questionário foi elaborado com base na escala de Likert que, segundo Costa Junior *et al.* (2024), tem sido um método popular entre cientistas sociais e pesquisadores de engenharia da qualidade para coletar e medir a percepção dos indivíduos dentro de determinado contexto, fornecendo conhecimento a partir de avaliações qualitativas do universo de estudo. Ainda nessa seara, Aybek e Toraman (2022) postulam que essa ferramenta é amplamente utilizada como instrumento de medição de pensamentos, crenças e atitudes.

A escala apresenta uma série de declarações ou itens aos quais os respondentes devem indicar seu nível de concordância ou discordância, geralmente em uma escala de cinco ou sete pontos, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". Esse método permitirá a obtenção de informações detalhadas sobre a percepção dos alunos em relação aos resultados das avaliações externas e sua visão sobre possíveis melhorias no ensino.

Ao integrar a abordagem qualitativa e utilizar diferentes métodos, esta pesquisa visa contribuir significativamente para a compreensão da percepção dos atores na comunidade escolar em relação à apropriação dos resultados das avaliações externas, cuja análise subsidiou a formulação do Plano de Ação

Educacional. Dessa forma, acredita-se que a convergência entre teoria e prática metodológica possa assegurar a qualidade e a relevância deste estudo no contexto da melhoria contínua do ensino público.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS EDUCACIONAIS

Esta seção tem como objetivo principal apresentar os resultados da aplicação dos instrumentos metodológicos elencados para a condução do estudo em tela, quais sejam: análise documental, entrevista com a equipe gestora e questionário para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Com relação à entrevista, o foco da análise foi sua percepção quanto ao rito e à relevância dos dados que as avaliações externas oferecem, de modo especial o Proeb, primando pela busca de elementos que de alguma forma possam apontar oportunidades e fraquezas quanto à incorporação de uma cultura avaliativa voltada para a melhoria dos serviços educacionais ofertados à comunidade escolar.

Foram analisadas as respostas dos estudantes no questionário elaborado com vistas a perceber se existem elementos capazes de contribuir para a condução deste trabalho. Por essa razão, ao eleger os estudantes, além de garantir um universo maior para a pesquisa, o intento foi o de captar nuances que possam indicar sinais que sustentem a manutenção da proficiência média da escola no período analisado.

Desse modo, espera-se que o resultado de cada instrumento suscite a promoção de reflexões sobre a eficácia das práticas pedagógicas, a adequação curricular e as estratégias de gestão implementadas na EEGSN. Nesse sentido, os resultados desta análise irão não apenas subsidiar as conclusões deste trabalho, mas também contribuir para a ampliação do debate sobre o papel das avaliações externas e dos dados institucionais como elementos estruturantes de uma educação pública de qualidade e equidade no Brasil. Além disso, a compilação dessas informações subsidiou a confecção do PAE, aqui considerado como ponto central do presente estudo.

Com vistas a apontar caminhos que visassem à conversão das hipóteses delineadas em um dos objetivos centrais deste trabalho, houve a aplicação de um formulário estruturado, on-line, destinado aos estudantes da 3ª série do Ensino

Médio. Após a conclusão das etapas de elaboração do instrumento e autorização por parte da SEE-MG, a ação foi realizada regularmente no turno matutino. Ainda nesse sentido, faz-se necessário destacar que o ambiente para aplicação do questionário estava favorável, pois não havia nenhuma atividade extraclasse agendada para a data de realização da pesquisa, 18 de novembro de 2024.

A atividade tinha como meta colher as contribuições dos 94 estudantes das três turmas do matutino. Contudo, o resultado dessa fase de levantamento de informações contou com a efetiva participação de 65 estudantes, perfazendo um percentual de 69,15% do público-alvo. Durante o processo de preenchimento do formulário, alguns estudantes não sabiam precisar sobre que tipo de avaliação se tratava, se eram as regulares, bimestrais, as do governo ou as externas. Sobre esse último ponto, é preciso mencionar que até então os estudantes da 3ª série só haviam feito as avaliações diagnósticas e as trimestrais, ambas da Secretaria de Estado de Educação.

Ainda sobre o formulário, disponível no Apêndice C, é preciso informar que o mesmo foi confeccionado com 15 perguntas, cujas respostas são apresentadas no desdobramento dessa seção. Focando na necessidade de buscar elementos que justifiquem e validem a condução do trabalho em curso, optou-se pela escala Likert, visto que se trata de um recurso que pode ser empregado com o objetivo de captar o nível de concordância do participante a respeito de determinado apontamento.

Nesse sentido, para otimizar a disposição das informações, as perguntas foram agrupadas em cinco eixos, conforme a temática abordada. O primeiro abrange aspectos relacionados à divulgação das avaliações externas para os estudantes; o segundo trata da fase preparatória dos estudantes para a realização das avaliações; o terceiro aborda o engajamento e a valorização dos estudantes durante o processo; o quarto contempla o uso dos resultados das avaliações externas para a melhoria do ensino; e o quinto eixo, por fim, versa sobre o clima escolar durante a aplicação das avaliações. A tabela 12 traz um compilado em dados percentuais das respostas dos estudantes, considerando o Eixo I.

Tabela 12 - Eixo I - Divulgação das avaliações externas

Questões do bloco	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
(1) A escola promove encontros frequentes para discutir e esclarecer dúvidas sobre as avaliações externas.	15,4	41,5	40	3,1
(2) A escola disponibiliza informações claras e acessíveis sobre o desempenho dos estudantes nas avaliações externas do ano anterior	20	43,1	32,3	4,6
(3) Os encontros sobre avaliações externas na escola são úteis para a compreensão dos resultados e estratégias de melhoria.	1,5	21,5	66,2	10,8

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nas informações acima, é possível inferir, no primeiro questionamento, que 56,9% dos participantes não percebem que a instituição fomenta uma rotina escolar que contempla a promoção das avaliações externas. Em faces desses dados, é razoável reconhecer que o fato da maioria dos estudantes não notar que a escola efetivamente pauta a divulgação das avaliações externas acaba por validar umas das possíveis implicações para a manutenção dos resultados alcançados ao longo do recorte escolhido para a realização deste estudo. Por outro lado, essas informações abrem espaço para que a equipe escolar possa se organizar e, ainda que incipientemente, promover a difusão de uma cultura escolar que considere a possibilidade de se desenvolver um planejamento efetivo relacionado às avaliações externas voltado para os estudantes.

No segundo questionamento, buscou-se verificar se a escola fornece informações claras e acessíveis sobre o desempenho dos estudantes nas avaliações externas do ano anterior. O objetivo foi compreender a percepção dos participantes quanto à existência de um rito institucional que favoreça a divulgação desses resultados como parte de uma estratégia para fortalecer a cultura escolar voltada à interpretação de dados. Os resultados evidenciam que parte significativa dos participantes, 63,1%, não reconhece a existência de uma abordagem

sistematizada para análise dos desempenhos das turmas egressas. Essa lacuna pode contribuir para um distanciamento dos estudantes, uma vez que não percebem tais informações como elementos essenciais para uma compreensão mais clara sobre a importância das avaliações externas no contexto educacional.

O terceiro item da pesquisa investigou a utilidade dos encontros promovidos pela escola para a compreensão dos resultados das avaliações externas e para o desenvolvimento de estratégias de melhoria. Os dados apontam que a maioria dos estudantes, 77%, reconhece algum nível de iniciativa por parte da escola na abordagem desse tema. No entanto, ainda que haja ações voltadas para a discussão das avaliações externas, a necessidade de um planejamento mais estruturado se faz presente, a fim de garantir que tais encontros sejam efetivos na construção de uma cultura avaliativa que contribua para a aprendizagem e o aprimoramento do ensino.

Concernente à temática abordada até então, a tabela 13 traz os dados percentuais das perguntas do Eixo II, que buscaram detectar a percepção dos estudantes acerca do preparo para a realização das avaliações externas.

Tabela 13 - Eixo II - Preparação para as avaliações externas

Questões do bloco	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
(5) Os professores estimulam os alunos a participarem ativamente de atividades preparatórias para as avaliações externas.	6,2	21,5	58,5	13,8
(6) Os professores oferecem suporte adequado para que os alunos possam se preparar de maneira eficaz para as avaliações externas.	15,4	29,2	46,2	9,2
(7) A escola fornece materiais didáticos específicos para a preparação dos alunos para as avaliações externas.	27,7	32,3	36,9	3,1

(9) A escola incentiva a criação de grupos de estudo entre os alunos como forma de preparação para as avaliações externas	30,8	29,2	36,9	3,1
(10) Os professores demonstram interesse em ajudar os alunos que enfrentam dificuldades na preparação para as avaliações externas.	9,2	23,1	55,4	12,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O que se pode depreender da interpretação dos dados é que, com base na resposta da quinta pergunta, a maioria dos participantes, 72,3%, reconhece um esforço por parte dos professores em estimular os estudantes a se empenharem para realizar adequadamente as avaliações externas. Sobre esse aspecto, Hattie (2017) postula que a eficácia coletiva dos professores, quando elevada, pode ser um dos fatores mais determinantes para o sucesso dos alunos, superando inclusive aspectos estruturais ou financeiros das escolas. Sendo assim, a difusão de uma cultura avaliativa na EEGSN pode tornar-se uma tarefa exequível, pois a escola conta com um corpo docente consciente da relevância dos dados avaliações.

Analogamente, diante dos percentuais da questão seis, é possível notar que a maioria dos participantes, 55,4%, reconhece o esforço por parte do corpo docente em planejar encontros que priorizem o preparo para exames. Esse aspecto evidencia que, com base em esforço coletivo, a instituição pode efetivamente alocar, a curto prazo, mais estudantes nos níveis recomendado e avançado da escala de proficiência do Proeb.

Ainda com o intuito de levantar dados que convergissem com o tema central deste estudo, os percentuais da questão sete deram conta de que 60% dos estudantes se manifestaram no sentido de não perceber que a instituição faz uso de algum tipo de material, seja impresso ou não, para auxiliá-los no processo de preparação para as provas. Nesse sentido, cabe ressaltar que um dos recursos disponíveis, o livro didático, ainda que relevante, não consegue abarcar todo o conteúdo referente às avaliações externas. Nesse sentido, em 2023 a Secretaria de Estado de Educação disponibilizou, por meio do site Se Liga Educação, um

compilado de textos e questões para serem trabalhados durante a fase preliminar de aplicação do Proeb. A iniciativa foi positiva, contudo não efetiva, pois não havia recursos financeiros para a impressão das atividades. Sobre esse ponto, talvez fosse assertivo por parte do governo de Minas Gerais começar a considerar a possibilidade de adotar um material próprio, elaborado em conformidade com as matrizes de referência das avaliações externas com a BNCC e com o CRMG.

Na sequência das análises das respostas dos discentes, ao fazer um levantamento agrupado dos dados apresentados, denotou-se que 60% dos participantes não concordam que a escola promova a iniciativa de incentivar grupos de estudos entre os alunos. Talvez nesse ponto resida a percepção subjetiva de alguns acerca do que possa vir a ser considerado estímulo positivo. A agenda da SEE-MG e da SRE impõe a necessidade de que os gestores mencionem as avaliações ao longo do ano. Como consequência, ainda que de forma sutil, é notório o esforço institucional no sentido de, sazonalmente, tratar de questões atinentes às avaliações externas.

Com o objetivo de colher as percepções dos estudantes quanto ao papel do professor no processo de implantação de uma cultura escolar que também priorize a avaliação, os dados percentuais da questão dez apontaram que 67,7% percebem que os docentes demonstram interesse em ajudá-los quando são constatadas algumas dificuldades na preparação para as avaliações externas. Em síntese, os dados revelam que uma significativa parcela dos estudantes reconhece o empenho dos professores em apoiá-los diante das dificuldades da preparação para as avaliações externas.

Esse apoio é crucial para a construção de uma cultura escolar que valorize não apenas o desempenho nas avaliações, mas também o processo de aprendizado contínuo e a superação de desafios, destacando o papel fundamental dos docentes na implementação de uma abordagem avaliativa eficaz e inclusiva. Dando prosseguimento à análise dos dados oriundos das perguntas endereçadas aos estudantes, a tabela a seguir apresenta as considerações deles acerca do engajamento e a valorização dos discentes.

Tabela 14 - Eixo III - Engajamento e valorização dos estudantes

Questões do bloco	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
(4) Sinto-me bem informado(a) sobre a importância das avaliações externas para a qualidade do ensino na escola.	13,8	18,5	56,9	10,8
(8) Sinto que minha participação nas atividades de preparação para as avaliações externas é valorizada pela escola.	13,8	33,8	46,9	6,2
(13) A escola busca envolver os alunos em discussões sobre como podem contribuir para o bom desempenho nas avaliações externas.	20,0	32,3	44,6	3,1

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados do quarto questionamento do formulário deram conta de que a maioria dos participantes, 72,3%, compreende a relevância dos resultados das avaliações externas, o que pode sustentar a hipótese de que, caso haja a implementação de uma rotina e/ou planejamento pedagógico que pontualmente recorra à explicitação acurada da importância das avaliações externas enquanto política pública educacional, poderá haver, também, maior engajamento dos estudantes, o que refletirá na melhora dos resultados.

Na sequência do processo de levantamento de informações, com base na questão oito percebeu-se que a maior parte do público pesquisado, 53,1%, reconhece que a escola tem externado sua percepção quanto à relevância da realização das avaliações externas para a instituição. Isso revela que, de certa forma, o caminho para a consolidação de uma cultura avaliativa pode ser pavimentado, desde que os atores responsáveis pelo planejamento e implantação do planejamento escolar priorizem tal iniciativa.

Na sequência, a somatória dos percentuais apontou que a maioria dos estudantes, 52,3%, concorda que esse trabalho é feito pela instituição, ainda que

uma parcela considerável dos entrevistados não consiga perceber claramente. Esse resultado pode ser justificado pela ausência de registro sobre ações como essas ao longo dos últimos anos, o que pode justificar tal percepção por parte de alguns participantes.

Ao concluir esse segmento, é possível constatar que os dados apresentados indicaram que, em grande medida, os estudantes reconhecem a relevância das avaliações externas e a importância de uma abordagem pedagógica estruturada para a valorização desses resultados. A percepção positiva dos estudantes sobre o interesse da escola em implementar ações voltadas à avaliação externa sugere que a instituição está no caminho certo para consolidar uma cultura avaliativa, embora haja desafios em relação ao reconhecimento de ações concretas nesse sentido. A seguir, é apresentada a tabela 15 com os dados auferidos com base no Eixo IV, que trata dos usos dos dados das avaliações externas.

Tabela 15 - Eixo IV - Uso das avaliações externas para a melhoria do ensino

Questões do bloco	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
(11) A escola utiliza os resultados das avaliações externas para implementar melhorias no ensino.	16,9	36,9	35,4	10,8
(12) Sinto que a escola considera as opiniões dos estudantes ao planejar estratégias para lidar com os resultados das avaliações externas.	32,3	33,8	30,8	3,1

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Contiguamente, a questão 11 do instrumento de pesquisa dedicado aos estudantes trouxe a informação que 53,8% dos participantes não percebem se a escola tem feito uso dos dados das avaliações externas em prol da melhoria do ensino. Ainda que os estudantes talvez não consigam conceber a carga semântica do que possa efetivamente vir a ser considerado como melhoria, o fato é que essa questão pode ser evidenciada pela falta de registro de reuniões ou atividades afins em que os dados educacionais são apresentados aos estudantes. Nesse ponto,

acredita-se que esse problema possa ser equacionado por meio da realização de encontros que abordem o desempenho da instituição, realizados com alunos e professores juntos, pois o que se percebe historicamente é que apenas uma ponta da linha recebe a informação e tem a obrigação de intervir, quando, na verdade, caso os estudantes também passem a ter consciência da relevância das avaliações externas, isso se refletirá no compromisso e na seriedade dedicados à realização dessas provas.

Em continuidade, os dados consolidados da questão 12 indicaram que 66,1% dos participantes discordam da assertiva apresentada, uma vez que não se percebem como parte da solução das questões inerentes às avaliações externas. Talvez isso parta do papel passivo que os estudantes do Ensino Médio têm assumido historicamente nesse processo. Como não há indícios de encontros voltados para a difusão dos resultados e a apresentação do plano de trabalho direcionado à melhoria dos resultados da escola nas avaliações externas, isso pode justificar o percentual de estudantes que discordaram da problemática em questão.

O que se depreende a partir das informações acima é que os resultados apontaram para uma lacuna significativa na percepção dos estudantes quanto ao uso dos dados das avaliações externas para a melhoria do ensino e à sua própria participação ativa nesse processo. A ausência de registros de encontros regulares para a divulgação e discussão desses resultados contribui para uma postura passiva, evidenciando a necessidade de repensar as estratégias institucionais. Dessa forma, é fundamental promover iniciativas que integrem alunos e professores na construção coletiva de um planejamento pedagógico eficaz, fortalecendo uma cultura avaliativa que realmente reflita o compromisso com a melhoria contínua da qualidade educacional. Na sequência, a tabela 16 traz o fecho da contribuição dos estudantes para a realização deste estudo. O foco foi o clima escolar no período de aplicação das avaliações externas.

Tabela 16 - Eixo V - Clima escolar durante as avaliações

Questões do bloco	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
(14) Os professores destacam a relevância das avaliações externas como uma oportunidade de aprendizado e crescimento acadêmico.	4,6	12,3	63,1	20,0
(15) A escola proporciona um ambiente que favorece a concentração e a tranquilidade durante a realização das avaliações externas.	16,9	23,1	49,2	10,8

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em processo de encerramento do levantamento das percepções dos discentes acerca das avaliações externas, os dados da questão 14 apontaram que 83,1% dos alunos reconhecem o papel dos professores na tarefa de elucidar as questões atinentes à avaliação externa.

Por fim, ainda na seara de percepção dos estudantes acerca das avaliações externas, os dados da questão 15, em síntese, revelaram que 60% dos discentes reconhecem não haver incidência de fatores externos que comprometam a aplicação das avaliações externas. Esse dado reforça a hipótese de que é possível implementar uma cultura escolar que priorize um rito com as avaliações em larga escala, uma vez que a aplicação ocorre em conformidade com os padrões desejados de concentração e tempo suficientes para a realização dos exames.

Assim, os resultados das questões 14 e 15 ressaltaram dois pontos fundamentais: a expressiva valorização dos discentes por parte dos professores na elucidação das questões relacionadas às avaliações externas e a percepção de que não há fatores externos comprometendo o rito de aplicação dos exames. Esses achados reforçam a hipótese de que é possível implementar uma cultura escolar robusta, pautada em um rito bem estruturado com foco nas avaliações em larga escala. Assim, a consolidação de práticas que integrem a atuação docente, o engajamento estudantil e um planejamento pedagógico sistematizado revela-se

crucial para o aprimoramento dos processos avaliativos e, conseqüentemente, para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Complementarmente, na busca por se estabelecer as diretrizes que sustentam o cerne deste estudo, foi realizada uma entrevista estruturada com a equipe gestora da EEGSN, a fim de captar suas impressões acerca de três pontos estruturantes: como a escola lida internamente com o tratamento dos resultados das avaliações externas, sobretudo as do Proeb; o papel da superintendência nesse processo; e como os professores das áreas avaliadas lidam com o assunto.

Sobre a entrevista, cabe destacar que foi realizada na sala da diretora e que não houve, durante a condução dessa tarefa, nenhum tipo de intercorrência que pudesse comprometer o foco do estudo. As primeiras perguntas objetivaram quebrar um pouco a tensão do encontro, com apontamentos sobre o nome da entrevistada e há quanto tempo ela estava atuando na educação.

À terceira pergunta, sobre como é feito o acompanhamento dos resultados das avaliações externas, de modo especial, a do Proeb, a resposta dada pela entrevistada foi a seguinte:

Nós... Tão logo, a gente recebe esse resultado, ele é divulgado na equipe pedagógica da escola. E, a partir desses resultados, a gente tenta, junto com a equipe pedagógica, traçar um plano de trabalho pautado nas habilidades que os alunos não consolidaram.

De acordo com essa resposta, percebe-se o esforço da equipe gestora em realizar um trabalho de divulgação com base nos dados das avaliações. No entanto, espera-se que a tentativa resulte no estabelecimento de um plano de ação contínuo, cuja culminância seja o enfrentamento do baixo aproveitamento dos estudantes que ainda não consolidaram as habilidades básicas, e na definição de metas e prazos para a resolução desse problema.

Na sequência, foi perguntado se a escola costuma promover rodas de conversas ou atividades afins com os estudantes, cujo tema seja avaliações externas. Sobre esse questionamento, não houve uma resposta direta, uma vez que a entrevistada iniciou suas considerações dizendo que sentia falta do apoio da presença da analista da SRE na escola, sobretudo no período que antecede a aplicação das provas. Isso, na percepção da equipe gestora, poderia contribuir para uma melhor análise dos dados, refletindo no conhecimento do atual cenário da

escola. Ainda segundo a respondente, essa vinda seria relevante, pois dado o tempo que a equipe diretiva dispõe para essa tarefa, as reuniões realizadas até então sobre a temática em tela têm se limitado à análise das habilidades da matriz de referência, consolidadas ou não.

Em face desse apontamento por parte da equipe gestora, faz-se necessário destacar dois pontos: o primeiro, acerca da tempestividade para realizar a reunião de análise dos dados; e o segundo, sobre o desejo de receber o auxílio da analista da SRE no momento de estudo das informações oriundas das avaliações externas. Em relação ao primeiro, é preciso destacar que a disponibilização dos resultados por parte da SEE-MG costuma ocorrer em meados do primeiro semestre, o que, de certa forma, limita o gestor a adotar as medidas que julgar necessárias para o alinhamento de ações focadas nessas provas.

Muitas vezes essa ação corre o risco de não ser executada com a atenção necessária, pelo fato de já estar em curso outra agenda da escola e da própria SEE-MG. Isso poderia ser mitigado caso esses dados fossem disponibilizados com mais rapidez. Sobre o segundo ponto, caso fosse possível a vinda de um analista, tal ação poderia ser, de fato positiva, pois possibilitaria conhecer a perspectiva do técnico que lida cotidianamente com o tema, desdobrando-se numa ampliação do horizonte em relação ao assunto. Contudo, é preciso reconhecer que a presença de um analista na escola apresenta algumas barreiras, seja pela falta de recursos para deslocamento do servidor, seja pela alta demanda da SRE devido à sua extensão territorial, seja pelo reduzido quadro de servidores que atuam na diretoria responsável pelas avaliações externas.

Na sequência, foi perguntado à equipe gestora se a escola promove reunião com os pais e/ou responsáveis para apresentar os resultados das avaliações externas e a resposta foi a seguinte: “a gente faz isso na primeira Assembleia Geral, que geralmente acontece no mês de março, pelo calendário. É que a gente apresenta à comunidade escolar esses resultados, tanto das avaliações externas quanto das avaliações internas” (Equipe Gestora, 2024).

Sobre esse ponto, a resposta dada pela equipe gestora encontra o respaldo necessário nas diretrizes emanadas da SEE-MG, que orienta para que durante realização de Assembleia Geral seja dada ênfase aos resultados auferidos pela escola no período anterior. Contudo, mais uma vez não foi possível constatar essa

informação, dado ao fato de não existir registro de nenhuma natureza que possa validar essa resposta.

No questionamento seguinte, foi perguntado à equipe gestora se ela acredita que de alguma forma os resultados das avaliações externas retratam o ensino ofertado pela escola. Para esse apontamento, segue a resposta da entrevistada:

eu acredito que sim, porque hoje a avaliação é elaborada, baseada no Currículo Referência de Minas. E ele está à disposição na plataforma, todos os professores, especialistas, os pedagogos têm acesso a esse referencial. Então, eu acredito que reflita, sim, o raio X do trabalho da escola.

O primeiro aspecto a se observar nessa resposta diz respeito ao conhecimento da diretora acerca dos documentos normativos que a SEE-MG disponibiliza para toda a rede. Um deles é o CRMG, versão estadual da BNCC que, além de garantir as premissas que emanam do MEC, traz em seu bojo aspectos culturais, geográficos, sociais etc. do Estado de Minas Gerais. Alinhado a esse documento, a equipe gestora faz menção ao Plano de Curso, previamente apresentado na primeira parte deste estudo, que singularmente elenca os percursos metodológicos, bem como os objetos do conhecimento que devem ser trabalhados como os estudantes da rede estadual de ensino. Desse modo, por entender que as avaliações do Proeb, por exemplo, levam em consideração esses documentos no momento de sua elaboração, reconhecer que os resultados dessas provas refletem o trabalho realizado pela escola como um todo se torna uma evidência dos caminhos que a escola pode seguir na busca pela oferta de um ensino de qualidade.

A próxima pergunta tratou de abordar como se dava o processo de aplicação das avaliações externas na escola. Sobre isso, a resposta da equipe gestora foi a seguinte: “é baseado em um cronograma que é emitido pela Secretaria de Estado e pela Superintendência Regional de Ensino” (Equipe Gestora, 2024). Em face da aparente simplicidade da resposta, percebe-se que o rito ordinário de aplicação das provas é cumprido diante da divulgação prévia do cronograma de aplicação, que geralmente é colocado em prática a partir da segunda quinzena de cada ano.

A questão seguinte objetivou colher as impressões da equipe gestora no tocante aos limites e possibilidades dos resultados das avaliações externas ao

planejar ações que possam resultar numa melhoria do ensino ofertado. Sobre esse ponto, a resposta da equipe gestora foi o seguinte:

Olha, uma crítica que a gente ainda faz é de que essa avaliação é importante; que ela seja aplicada ao final da etapa, do ciclo. Mas a gente ainda gostaria que essa avaliação fosse aplicada também no início dessa etapa de ensino, no primeiro ano. Porque, a gente tendo o resultado dos meninos no primeiro ano, a gente ainda vai estar com eles no restante do primeiro ano, segundo e terceiro, e a gente focaria mais nessas habilidades. Uma vez que o terceiro já concluiu, a gente vai diagnosticar algumas habilidades não consolidadas, mas a rotatividade de perfil é muito grande, então, de repente, os meninos que vão chegar no terceiro ano, ano que vem, teriam essas habilidades já consolidadas no segundo. Então, para a gente ter um trabalho mais real, ela teria que ser aplicada no início do primeiro ano (Equipe gestora, 2024).

O que pode ser apurado, resumidamente, do fragmento acima, é que a equipe gestora crê que a consolidação das habilidades ocorreria de maneira mais eficiente caso houvesse a sistemática da aplicação das avaliações externas tão logo os estudantes ingressassem no Ensino Médio. Nesse sentido, verificamos que apesar da aplicação das avaliações diagnósticas nos primeiros meses do ano, considerar a formulação de instrumento avaliativo que possa oportunizar um itinerário pedagógico para os anos subsequentes do Ensino Médio poderia resultar em significativos avanços, tanto no aspecto da aprendizagem como na própria melhoria do fluxo escolar.

Complementarmente, na questão posterior buscou-se saber como a escola repassa para os professores os boletins com os resultados das avaliações externas. Sobre esse ponto, segundo a equipe gestora, tais informações são transmitidas durante as reuniões de módulo. O ato de repassar, aparentemente, denota o cumprimento ordinário de dar ciência ao corpo docente dos resultados obtidos, deixando uma lacuna de oportunidade para abrir discussões sobre o porquê daqueles dados, levando em consideração, de modo especial, os aspectos que a escola controla nesse processo, como o planejamento, a abordagem metodológica etc.

O próximo tópico da entrevista teve como objetivo apurar o olhar da equipe gestora quanto à questão da relevância da apropriação dos resultados das avaliações externas. Com base nessa premissa, segundo a equipe gestora,

É o norte do nosso trabalho, é o ponto de partida para que os professores façam essa avaliação do perfil de aluno que nós temos, do trabalho que nós estamos ofertando. Se o trabalho ofertado é condizente com o perfil de aluno que nós temos, e se a gente está trabalhando o Currículo de Referência de Minas, o plano de curso focado nessas habilidades não consolidadas (Equipe gestora, 2024).

Percebe-se que a entrevistada reconhece a intrínseca ligação entre os supracitados documentos normativos da SEE-MG e a matriz utilizada para confecção das avaliações do Proeb, por exemplo. Observa-se, nesse sentido, que existe espaço para que equipe diretiva e professores internalizem que, para haver uma mudança progressiva na escala de desempenho da escola, o foco deve ser essencialmente a mudança de abordagem metodológica, com destaque para o que a diretora chama de perfil dos estudantes.

Na sequência argutiva, foi perguntado como a equipe gestora avalia a participação dos professores no processo de análise e aplicação de estratégias de ensino a partir dos resultados das avaliações externas. Diante desse questionamento, apurou-se que, segundo a equipe gestora, apenas os professores de Língua Portuguesa e Matemática têm demonstrado certa inquietação diante dos resultados. De acordo com a entrevistada, isso ocorre porque os demais componentes curriculares não passam pelo mesmo processo, o que, na opinião dela, acaba arrefecendo o senso de responsabilidade coletiva. Mesmo assim, frisa que, ainda que os componentes avaliados sejam os de Língua Portuguesa e Matemática, os resultados refletem o desempenho institucional como um todo.

O questionamento seguinte visava colher as impressões da diretora sobre o papel da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni no tocante à organização e ao acompanhamento do processo de aplicação das avaliações externas. Antes da apresentação da resposta da equipe gestora, é importante destacar que essa atividade está sob a responsabilidade de três servidoras que atuam na Diretoria Educacional B que, além do Proeb, é responsável pela organização e aplicação do Saeb, do Exame Nacional para certificação de competências de Jovens e Adultos (Encceja), da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ainda assim, mesmo diante do volume de trabalho, segundo a entrevistada o

trabalho realizado pelo setor é primordial para a realização das provas. Contudo, ressalta que o número reduzido de servidores do setor por vezes inviabiliza a visita rotineira às escolas circunscritas à SRE de Teófilo Otoni.

Por fim, foi perguntado à equipe gestora de que forma a escola utiliza os dados das avaliações externas para tomar as decisões de implementação de melhorias no processo de ensino. Sobre esse questionamento, a equipe explicou que, após a análise das avaliações externas, algumas ações são incluídas no plano de trabalho da escola, o qual é inserido no sistema “Sigae”, vinculado ao programa Jovem de Futuro. Ela também destacou que o plano de curso da escola é flexível, permitindo agregar elementos que priorizem habilidades ainda não consolidadas. Além disso, mencionou a importância de mostrar aos professores que eles devem acessar o painel de dados da secretaria, onde podem encontrar informações detalhadas sobre as turmas e a escola.

A equipe gestora reconheceu, porém, que muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades para utilizar o Simave. Segundo ela,

[...] os professores que eles devem ter acesso ao painel da secretaria, porque lá a gente tem todos os dados detalhados das turmas da escola, mas ainda há uma dificuldade dos profissionais em acessar esse sistema. Então, o Simave, o painel de dados da secretaria, utilizar a plataforma, né, que é disponibilizada para enriquecer as atividades, ainda é pouquíssimo utilizada por alguns profissionais (Equipe gestora, 2024)

Embora a plataforma oferecida pela secretaria seja uma ferramenta valiosa para enriquecer as atividades pedagógicas, tem sido pouco utilizada por alguns docentes. Diante das informações apresentadas, verifica-se que a importância da utilização dos resultados das avaliações externas é reconhecida e pode oportunizar o planejamento e a implementação de ações no plano de trabalho da escola, resultando em uma postura reflexiva e orientada para a melhoria contínua. Nesse diapasão, a equipe gestora ressaltou a adaptabilidade do plano de curso, permitindo o foco em habilidades ainda em desenvolvimento, o que, de certa forma, é um ponto positivo para atender às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, sua resposta evidencia um desafio significativo em relação ao uso do Simave e do painel de dados pelos professores, o que pode, na sua percepção, comprometer a análise e a tomada de decisões futuras. A pouca adesão

à plataforma sugere a necessidade de capacitação dos profissionais ou de maior incentivo para que eles aproveitem as ferramentas disponíveis.

Em linhas gerais, a entrevista com a equipe gestora ressaltou, de maneira significativa, a relevância do uso de dados como suporte para o planejamento educacional, ainda que constatados alguns limites como, por exemplo, a ausência de acompanhamento *in loco* por parte da SRE ou mesmo a falta de interesse de alguns professores com relação ao tema das avaliações externas. Além disso, é perceptível o esforço por parte da gestão em promover um senso de responsabilidade coletiva, uma vez que a abordagem atual de análise e intervenção em função dos dados oriundos das avaliações externas tem contribuído para fomentar o desinteresse entre os demais colegas, talvez pelo fato de não serem, direta ou indiretamente, avaliados em função dos dados auferidos pela instituição.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Tomando como base as informações oriundas dos processos metodológicos que sustentam a condução do presente estudo, este capítulo tem como premissa, com base na síntese das evidências apuradas, propor ações que possam mitigar as fragilidades detectadas. Para tanto, está estruturado considerando-se os eixos, quais sejam, percepções dos estudantes e contribuições da equipe diretiva. Antes, contudo, é preciso resgatar a questão-problema, que é a implicação da subutilização dos dados oriundos das avaliações externas, especificamente os do Proeb.

Ainda nessa toada, faz-se necessário retomar um dos objetivos que buscam elucidar a problemática em tela, qual seja, de que esse processo pode ser melhorado com foco numa abordagem pedagógica que culmine com a difusão de uma cultura avaliativa voltada não meramente para questões estatísticas, mas para permitir que os atores envolvidos no processo sejam capazes de reconhecer o papel de avaliação externa enquanto promotora de um ensino de qualidade.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de integrar os estudantes de forma ativa em um processo educacional que valorize a avaliação como ferramenta central para a construção de um ensino emancipador e de qualidade. As avaliações externas, ao oferecerem diagnósticos precisos sobre a realidade educacional, representam um elemento indispensável para a promoção de intervenções pedagógicas eficazes. No entanto, sua consolidação como parte de uma cultura avaliativa requer não apenas a análise criteriosa dos dados gerados, mas também a mobilização de todos os atores escolares para a compreensão e utilização desses resultados.

De modo geral, o que se percebe com base nas evidências presentes nas respostas dos estudantes é que já é possível validar uma das hipóteses que embasam a realização deste estudo, que se refere às implicações da subutilização dos dados oriundos das avaliações externas. Nesse contexto, com vistas a traçar um planejamento que venha a ser exequível, optou-se pela utilização da matriz 5W2H (*What, Why, Who, When, Where, How, How Much*), ferramenta amplamente difundida no campo da Administração, para elaboração do plano educacional, uma vez que tal recurso possibilita a proposição de soluções para as problemáticas identificadas no âmbito escolar.

Ainda nessa seara, o Sistema Positivo de Ensino (5W2H, 2025) reconhece o valor da ferramenta 5W2H ao considerar que o recurso torna o processo de gestão escolar mais organizado, eficiente e alinhado aos objetivos institucionais. Coadunados com os preceitos supramencionados, Trigueiro e Marques (2012) trazem à baila a contribuição de que ferramentas dessa natureza, essencialmente de planejamento, permitem que as organizações consigam analisar os ambientes externos e internos nos quais estão inseridas, além de poderem reafirmar suas missões por meio da coleta de dados e, conseqüentemente, transformá-los em informações para definir os planos de ação.

Com base nessas premissas, o quadro a seguir traz possibilidades para melhorar a forma como os estudantes percebem o esforço da equipe diretiva em orientá-los quanto à relevância das avaliações externas.

Quadro 17 - Plano de Ação Educacional - Âmbito discente

<i>What</i> (O que será feito?)	Promover encontros cuja pauta seja a importância das avaliações externas para os estudantes e a comunidade escolar;
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Para aumentar o engajamento dos estudantes e a comunidade escolar com as avaliações externas; Para valorizar o trabalho pedagógico realizado e demonstrar como os resultados impactam positivamente o planejamento escolar e o aprendizado dos alunos; Para estimular a continuidade do empenho de professores e estudantes, motivando-os a alcançar melhores resultados.
<i>Who</i> (Quem será responsável?)	Coordenação pedagógica: organização das ações e mobilização dos professores. Professores: implementação de atividades de conscientização em sala de aula. Direção Escolar: comunicação com a comunidade e gestão geral do plano. Estudantes monitores: apoio na divulgação entre os pares por meio dos canais de comunicação já existentes na instituição, como, por exemplo, grupo do Conselho de Representantes de Turma no <i>WhatsApp</i> .
<i>Where</i> (Onde será feito?)	Dentro da escola, em salas de aula, reuniões pedagógicas e eventos coletivos; Em redes sociais e canais de comunicação da escola (<i>WhatsApp</i> , site, murais etc.).
<i>When</i> (Quando será feito?)	Fase 1: Planejamento e organização (mês de agosto).
	Fase 2: Implementação das ações de sensibilização e reconhecimento (setembro e outubro).
	Fase 3: Avaliação e compartilhamento de resultados (novembro).
<i>How</i> (Como será feito?)	Fase 1: Sensibilização Realização de palestras e debates sobre o impacto das avaliações externas para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Produção de materiais informativos (cartazes, vídeos, folders) com

	linguagem acessível e visual atraente.
	Fase 2 - Divulgação dos resultados: Criação de um painel físico e digital que apresente os resultados das avaliações externas e como eles são utilizados pela escola. Uso das reuniões com pais e responsáveis para apresentar dados e estratégias da escola baseadas nas avaliações.
	Fase 3 - Reconhecimento: Realização de cerimônias para celebrar os esforços dos professores e estudantes após as avaliações. Implementação de um programa de destaque, com premiações simbólicas ou certificados.
<i>How Much</i> (Quanto custará?)	Custo estimado Produção de materiais impressos: R\$ 300,00. Organização de eventos de sensibilização: R\$ 500,00. Reconhecimento e premiações: R\$ 200,00.
	Total: R\$ 1.000,00 (possível arrecadação via parceria com associações locais ou verba da escola).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Diante das informações consolidadas no quadro acima, espera-se que, caso a instituição venha a implementar as ações propostas, os principais pontos relacionados à percepção dos estudantes no tocante ao trabalho desenvolvido pela equipe diretiva da unidade escolar com relação às avaliações externas, pontualmente o Proeb, possam tomar um rumo diferente do que tem vigorado até então. Isso posto, significa dizer que, em essência, permitir que os estudantes passem de sujeitos passivos para ativos nesse processo, pode resultar em um senso de pertencimento/engajamento e concorrer para que esses estudantes, de alguma forma, tenham a oportunidade de ampliar seu senso crítico, precipuamente quando se leva em consideração o esforço de todos aqueles que ainda acreditam que uma educação de qualidade pode efetivamente impactar a vidas das pessoas, sobretudo os menos favorecidos socialmente. Ainda nesse sentido, como base na evidencia de que o quórum para realização das avaliações externas às vezes não é atingido, o quadro 18 traz uma ação que poderia atenuar essa questão.

Quadro 18 - Plano de Ação Educacional - Âmbito discente II

<i>What</i> (O que será feito?)	Implementar estratégias motivacionais e pedagógicas para elevar o interesse e a participação dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio nas avaliações externas.
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Foi identificado um baixo engajamento dos alunos, o que pode impactar negativamente nos resultados das avaliações e na construção de uma cultura avaliativa voltada para o protagonismo e responsabilidade dos estudantes.
<i>Who</i> (Quem será responsável?)	Equipe gestora, professores da 3ª série, equipe pedagógica, estudantes e responsáveis.
<i>Where</i> (Onde será feito?)	No ambiente escolar (salas de aula, auditório, laboratório de informática).
<i>When</i> (Quando será feito?)	Início: Agosto de 2025 Conclusão: Novembro 2025 (culminando com as avaliações externas como o Proeb e o Saeb).
<i>How</i> (Como será feito?)	- Rodas de conversa com ex-alunos, a fim de que eles possam relatar suas experiências com as provas; - Oficinas de orientação sobre o futuro profissional e uso das notas das avaliações externas; - Simulados bimestrais com devolutiva e premiações; - Aulas interativas com uso de tecnologias (Kahoot, Mentimeter, etc.); - Criação de um “Painel dos Sonhos” com os objetivos dos alunos após o Ensino Médio; - Envolvimento das famílias em reuniões temáticas sobre a importância das avaliações.
<i>How Much</i> (Quanto custará?)	Baixo custo, utilizando recursos da escola e parcerias: - Impressões e brindes para premiações (R\$ 300,00); - Recursos humanos e estrutura física já disponíveis.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nas informações acima, acredita-se que tais medidas, aliadas à participação ativa das famílias e à utilização de recursos acessíveis e parcerias institucionais, podem concorrer não apenas para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a importância das avaliações externas, mas também contribuir para a consolidação de uma cultura de protagonismo juvenil e de responsabilidade com o próprio percurso formativo. Nesse sentido, percebe-se que o plano pode colaborar significativamente para transformar a visão de muitos estudantes sobre a relevância das avaliações, fortalecendo sua adesão e desempenho durante o processo.

Ao cabo da proposição de ações que possam engendrar, ainda que embrionariamente, uma cultura avaliativa que também considere os estudantes como sujeitos ativos na dinâmica das avaliações externas, o próximo passo é, diante dos principais apontamentos feitos pela líder escolar da EEGSN e usando a ferramenta metodológica do 5W2H, apresentar as contribuições que possam consubstanciar, por parte da instituição, a adoção de uma cultura avaliativa que, ainda que reconheça os limites e as possibilidades das avaliações externas, estimule o gestor a implementar um planejamento pedagógico com cerne nas oportunidades de correções de rota atinentes à busca pela oferta de um ensino de qualidade para os alunos.

Os principais pontos detectados na entrevista com a equipe gestora foram, essencialmente, três: qual a dinâmica utilizada para divulgação dos resultados das avaliações externas; como ela percebia o engajamento da equipe escolar, professores e especialistas; e, por fim, como ela avaliava o papel da SRE nesse processo. Sendo assim, o quadro a seguir traz algumas possíveis trilhas pelas quais a escola pode se enveredar, caso julgue relevantes tais premissas, uma vez que se espera que o gestor escolar priorize a articulação de diretrizes que possam vir a nortear o planejamento e a execução de ações pedagógicas alinhadas às demandas das avaliações, visando ao fortalecimento de uma cultura avaliativa que maximize o impacto das provas no processo educativo.

Quadro 19 - Plano de Ação Educacional - Âmbito executivo/operacional - Eixo I -
Reunião por área análise dos resultados

<i>What</i> (O que será feito?)	Realizar reuniões pedagógicas sistemáticas por áreas do conhecimento para estudo dos resultados das avaliações externas.
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Garantir que os docentes compreendam os indicadores e utilizem os dados para planejar intervenções pedagógicas.
<i>Who</i> (Quem será responsável?)	Coordenadores pedagógicos e professores de cada área.
<i>Where</i> (Onde será feito?)	Espaço reservado para formações na escola.
<i>When</i> (Quando será feito?)	Mensalmente, durante os encontros pedagógicos.
<i>How</i> (Como será feito?)	Por meio de análise dos relatórios das avaliações externas, discussão em grupos e elaboração de planos de intervenção.
<i>How Much</i> (Quanto custará?)	Custo baixo, considerando apenas a organização interna e eventuais materiais de apoio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao focar no cerne da ferramenta - como esse resultado poderia ser alcançado -, é preciso resgatar a premissa de que as avaliações externas desempenham um papel fundamental na compreensão e na melhoria da qualidade educacional, uma vez que fornecem dados robustos sobre o desempenho dos estudantes e a eficácia das práticas pedagógicas. A análise criteriosa desses relatórios permite identificar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial para a formulação de estratégias de intervenção.

Segundo Oliveira e Carvalho (2018), o uso pedagógico dos dados de avaliações externas auxilia na construção de uma educação equitativa, promovendo a inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizado. A discussão em grupos de profissionais da educação, alicerçada na análise colaborativa, potencializa a utilização desses dados. Ainda nessa seara, segundo Sacristán (2013), o trabalho coletivo no âmbito educacional fomenta a troca de saberes e a cocriação de soluções. Isso ocorre porque o olhar plural permite compreender a complexidade dos resultados, conectando-os ao contexto socioeconômico e à realidade específica da comunidade escolar. Ademais, a dinâmica de discussões colaborativas contribui para a formação continuada dos educadores, ampliando sua capacidade de interpretar e transformar dados em ações pedagógicas.

Nesse sentido, a elaboração de planos de intervenção fundamentados nas análises realizadas representa uma etapa crucial para a melhoria da educação. Conforme Luckesi (2011), a intervenção pedagógica deve ser orientada por princípios diagnósticos e prospectivos, considerando as especificidades dos sujeitos e das comunidades envolvidas. Tais planos precisam ser construídos com metas claras e ações bem definidas, alinhadas às demandas levantadas nos relatórios e às condições reais de implementação.

Além disso, a incorporação de indicadores das avaliações externas no planejamento estratégico da escola contribui para a promoção de uma educação mais eficaz e responsiva. Para Freitas (2004), a gestão educacional que utiliza os dados como base para suas decisões promove a equidade e melhora o desempenho global das escolas. Portanto, a articulação entre a análise dos relatórios, a discussão colaborativa e a elaboração de planos de intervenção é indispensável para transformar a educação em um espaço de inclusão e aprendizagem significativa.

O quadro a seguir traz à baila, diante dos apontamentos feitos pela equipe diretiva, uma possibilidade de como a problemática pode ser resolvida à guisa da competência da SRE de Teófilo Otoni.

Quadro 20 - Plano de Ação Educacional - Âmbito executivo/operacional - Eixo II - Formação de multiplicadores para uso pedagógico dos dados das avaliações externas (SRE de Teófilo Otoni)

<i>What</i> (O que será feito?)	Promover formações continuadas para a capacitação de multiplicadores escolares.
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Ampliar o impacto positivo das avaliações externas, promovendo a compreensão e a aplicação dos dados por toda a equipe escolar.
<i>Who</i> (Quem será responsável?)	SRE, diretores escolares e professores selecionados como multiplicadores.
<i>Where</i> (Onde será feito?)	Sede da superintendência ou via plataforma virtual.
<i>When</i> (Quando será feito?)	Bimestralmente, no início de cada período letivo.
<i>How</i> (Como será feito?)	Oferecer <i>workshops</i> e encontros formativos com especialistas em avaliações externas.
<i>How Much</i> (Quanto custará?)	Investimento médio, cerca de R\$ 700,00 (setecentos reais) por formação, considerando recursos para contratação de especialistas e materiais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A crescente relevância das avaliações externas no cenário educacional brasileiro exige uma abordagem mais sistêmica e fundamentada para promover a compreensão e o uso efetivo de seus resultados. Nesse contexto, a organização de *workshops* e encontros formativos com especialistas desponta como uma estratégia promissora para capacitar profissionais da educação. Essa prática não apenas amplia o repertório teórico-prático dos educadores, mas também favorece a construção de uma cultura de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Afonso (2009), as avaliações externas são instrumentos que medem aspectos específicos do desempenho escolar, funcionando como ferramentas de *accountability*. Contudo, o uso eficaz dessas avaliações depende do entendimento crítico por parte dos educadores, a quem compete a tarefa de tratá-las e transformá-las em práticas tangíveis voltadas à melhoria do ensino ofertado. Desse modo, os *workshops* configuram-se como espaços de reflexão coletiva e troca de experiências, alinhados às demandas contemporâneas da educação.

A abordagem formativa é reforçada por Alarcão (2001), que destaca a importância da formação de professores reflexivos, capazes de questionar suas práticas e incorporar melhorias. Durante os *workshops*, especialistas podem contextualizar os dados das avaliações externas, destacando sua relação com a BNCC e outros marcos regulatórios. Além disso, esses momentos formativos favorecem a identificação de lacunas de aprendizagem e o planejamento de intervenções que promovam a equidade educacional.

Outro ponto relevante é a articulação entre teoria e prática. Como Freire (1996, p. 27) pontua, “a prática educativa requer uma teoria que a sustente”. Os *workshops* devem, portanto, incluir discussões sobre os fundamentos epistemológicos das avaliações externas, permitindo que os professores compreendam os pressupostos que orientam essas práticas e sejam capazes de criticá-los, quando necessário.

Em suma, oferecer *workshops* e encontros formativos sobre avaliações externas é uma iniciativa que transcende a mera transmissão de informações, constituindo um processo de formação integral. Além de instrumentalizar os professores, essas atividades promovem a democratização do conhecimento e a construção de uma educação mais equânime e eficiente.

Dando prosseguimento à análise das proposições passíveis de serem adotadas pela EEGSN, o quadro a seguir apresenta uma possível ação da temática em tela, agora com foco no planejamento das ações voltadas para as avaliações externas.

Quadro 21 - Plano de Ação Educacional - Âmbito executivo/operacional - Eixo III -
Promoção de foco pedagógico alinhado às avaliações externas

<i>What</i> (O que será feito?)	Planejar ações pedagógicas que priorizem os conteúdos avaliados, em conformidade com as matrizes de referência das avaliações externas.
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Evitar competição entre atividades pedagógicas como, por exemplo, projetos interdisciplinares cuja culminância ocorra no período de realização das avaliações, e garantir foco nos objetivos centrais delas.
<i>Who</i> (Quem será responsável?)	Gestão escolar, equipe pedagógica e professores.
<i>Where</i> (Onde será feito?)	Nas dependências da escola.
<i>When</i> (Quando será feito?)	Do início do segundo semestre letivo até a primeira quinzena de outubro, pontualmente pautado nas reuniões de módulo.
<i>How</i> (Como será feito?)	Integração dos objetivos das avaliações externas ao planejamento anual e semestral da escola.
<i>How Much</i> (Quanto custará?)	Sem custos adicionais significativos, demandando reorganização de rotinas escolares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao finalizar esse segmento, é possível constatar que o sistema educacional contemporâneo enfrenta desafios crescentes, tanto na garantia da qualidade do ensino quanto na necessidade de integração entre as avaliações externas e os processos de planejamento escolar. Por esse motivo, o estudo em tela tem tentado propor uma reflexão acerca da articulação entre metas avaliativas e planejamento, abordando o papel da autonomia, responsabilização e liderança escolar no âmbito do ensino e aprendizagem.

A integração dos resultados de avaliações externas ao planejamento anual e semestral da escola é um passo essencial para assegurar que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas aos indicadores educacionais. Conhecer os resultados das avaliações externas confere à escola a capacidade de tomar decisões fundamentadas, visando à melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Machado e Miranda (2012, p. 12) preconizam que “a autonomia acarreta transferência de responsabilidades”, o que destaca a

importância de um planejamento que dialogue com as diretrizes globais do sistema educacional e os resultados obtidos.

Ainda nessa esteira, para que se possa promover mudanças significativas, é necessário um reconhecimento crítico da conjuntura atual em que a escola está inserida. Esse processo implica a identificação dos desafios estruturais, pedagógicos e culturais que impactam a educação, nesse caso evidenciados pela análise do recorte utilizado para a condução deste estudo. Compreender os dados das avaliações externas é fundamental para construir um planejamento sólido, baseado na realidade dos alunos e no desenvolvimento de metas exequíveis. Assim, é possível promover uma cultura de melhoria contínua que favoreça tanto a autonomia, quanto a responsabilização.

Sobre esse aspecto, Machado e Miranda (2012, p. 12) enfatizam que “em organizações complexas, como os sistemas de educação, a autonomia é relativa”. Nesse contexto, as escolas são chamadas a demonstrar coerência entre suas metas, planos e resultados. Essa perspectiva de autonomia está diretamente relacionada à responsabilização, que se manifesta na prestação de contas à comunidade e à utilização eficaz dos recursos financeiros. A partir dos indicadores produzidos pelas avaliações externas, torna-se possível acompanhar a gestão escolar e elaborar estratégias direcionadas para a melhoria do ensino ofertado.

O Parecer CNE/CP nº 04/2021 (Brasil, 2021b) destaca que os líderes educacionais do século XXI precisam desenvolver competências multifacetadas, abrangendo desde a resolução de problemas administrativos até a liderança pedagógica e o uso de ferramentas tecnológicas. Essa visão holística da gestão escolar reflete a necessidade de promover metodologias inovadoras que garantam a qualidade da educação e favoreçam o aprendizado significativo dos alunos.

Nessa toada, Hattie (2017, p. 31) afirma que “com frequência temos nos preocupado mais com o ensino do que com a aprendizagem”. Essa abordagem destaca a importância de partir do mundo privado de cada aluno e das interações entre colegas, além do papel mediador dos professores. Ao compreender a aprendizagem como um processo interativo e contextual, é possível criar condições que favoreçam o desenvolvimento pleno do estudante.

A avaliação da implementação do plano será conduzida por meio de um ciclo contínuo de monitoramento e revisão, abrangendo diversos aspectos essenciais.

Inicialmente, a aplicabilidade das ações será analisada com base nas especificidades do contexto escolar, garantindo sua pertinência e alinhamento com os resultados das avaliações externas. Em seguida, serão examinados os resultados obtidos, com foco em avanços nos indicadores educacionais e no impacto das estratégias implementadas na qualidade do ensino e da aprendizagem.

O processo também incluirá *feedback* contínuo, com a participação ativa de professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, possibilitando ajustes oportunos no planejamento. Para medir a efetividade das ações, serão utilizados instrumentos de avaliação como questionários, análise de resultados de provas internas e externas e observações qualitativas. Além disso, relatórios de desempenho serão elaborados periodicamente, assegurando a prestação de contas e orientando novos ciclos de melhoria. Esse sistema de avaliação visa garantir que o plano se mantenha relevante e contribua efetivamente para a construção de uma educação de qualidade.

Com relação a esses atores, este estudo buscou captar as percepções de um dos segmentos mais importantes em qualquer instituição de ensino, os discentes. Vale destacar que essa escolha só encontrou a razoabilidade necessária para sua condução porque a EEGSN atende exclusivamente alunos na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Quando considerados os dois eixos centrais do questionário destinado a esse público - disseminação de informações referentes às avaliações por parte da escola e engajamento do corpo docente -, foi possível detectar que a maioria dos participantes não conseguiu perceber claramente as manifestações positivas por parte da escola no tocante a essa temática. Já com relação aos professores, proficuamente com relação ao engajamento deles, os resultados apontam que os estudantes reconhecem o empenho dos docentes quanto à conscientização da relevância do impacto dos resultados das avaliações externas para a instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho reflete o percurso desafiador de uma pesquisa que buscou compreender as possibilidades de implantação de uma cultura escolar centrada nas avaliações como instrumentos de correção de rota pedagógica, tendo como horizonte a oferta de um ensino público emancipador e de qualidade. Entre as principais dificuldades encontradas, destaca-se a necessidade de coleta de informações junto aos atores-chave no processo escolar. Optou-se, então, por focar em dois segmentos: a equipe diretiva e os estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Essa escolha, embora tenha limitado o número total de participantes, permitiu explorar as percepções de dois extremos fundamentais: o responsável pela implementação da política pública e aquele que vivencia cotidianamente os efeitos dessas ações no ambiente escolar.

Ao longo do processo, constatou-se que, apesar do foco limitado, a abordagem revelou perspectivas valiosas. Identificou-se, por exemplo, que os estudantes frequentemente não percebem iniciativas claras por parte da escola para priorizar as avaliações externas, seja por meio de reuniões específicas ou pela adoção de práticas que mantenham o tema em evidência, sobretudo em momentos próximos aos exames. Por outro lado, foi possível compreender que a liderança escolar enfrenta desafios em mobilizar professores de áreas não diretamente ligadas ao processo avaliativo e que as ações promovidas pela SRE carecem de maior frequência e regularidade. Esses fatores corroboram a existência de lacunas que comprometem o engajamento coletivo em prol de uma cultura avaliativa mais consistente.

Nesse diapasão, a experiência do mestrado representou um marco no contexto de minha atividade profissional. Permitiu-me transitar do campo das hipóteses para o campo concreto, aprofundando a compreensão sobre as múltiplas forças que regem o cotidiano escolar. Essa jornada mostrou que não há culpados isolados pelo chamado "fracasso escolar" — aqui entendido como uma proficiência média ou estagnada —, mas sim a possibilidade de melhoria contínua, caso essa seja uma prioridade da equipe escolar. Ademais, reforçou-se a importância de uma ação coletiva e coordenada para se ofertar uma educação pública de qualidade.

A questão norteadora da pesquisa foi plenamente respondida. Os resultados evidenciaram que, para muitos estudantes, as ações escolares voltadas às avaliações externas ainda são percebidas de forma limitada, enquanto para a equipe diretiva desafios estruturais e organizacionais dificultam a promoção de uma cultura avaliativa consistente. Dessa forma, os objetivos propostos foram atendidos, destacando que ainda há lacunas no engajamento e na organização escolar voltados à melhoria do ensino. A pesquisa reafirmou que, com maior alinhamento e colaboração entre os atores escolares, é possível avançar em direção a uma educação mais equitativa e de qualidade.

Por fim, reconhece-se que a pesquisa se deparou com alguns limites, como, por exemplo, a não responsabilização no sentido de assunção do compromisso efetivo com os resultados educacionais por parte de alguns docentes. Mas é preciso destacar que também oportunizou a abertura de trilhas que podem ser exploradas em futuras pesquisas. Assim, espera-se que esses estudos possam explorar outros aspectos não alcançados por este trabalho, como a ampliação do número de respondentes ou mesmo a possibilidade do compartilhamento de funções, por meio da separação da gestão administrativa e pedagógica, contribuindo, assim, para o fortalecimento da cultura avaliativa no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AYBEK, E. C.; TORAMAN, C. How many response categories are sufficient for Likert type scales? An empirical study based on the Item Response Theory. **International Journal of Assessment Tools in Education**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 534-547, 2022. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2495515>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtFdFkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BORGES, A. P. N. R.; ALMEIDA, S. P. N. C.; SANTANA, K. C. L. **Avaliação Educacional**: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. [S. l.]: SciELO Preprints, [2021]. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2938>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BOUDETT, K. P.; CITY, E. A.; MURNANE, R. J. **Data Wise**: Guia para o Uso de Evidências na Educação. Tradução técnica de Rafael Faermann Korman. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 159, p. 39, 06 jul. 2021a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/07/2021&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=134>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4/2021**. Assunto: Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar); Brasília: Ministério da Educação; Câmara de Educação Básica, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL. **INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DE MINAS GERAIS**. [2024]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Indicadores%20Socioeconomicos.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BROOKE, Nigel.; REZENDE, W. S. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

_____, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita **de (orgs.). A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BURGOS, M. B. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1082-1102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024>. Acesso em: 22 jan. 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F *et al.* Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 360-376, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4009/2640>. Acesso em: 04 nov. 2024.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ELMORE, R. F. **Bridging the gap between standards and achievement**: The imperative for professional development in education. Teachers College Record. Upper Saddle River: Merrill, 2001. Disponível em: <https://www.shankerinstitute.org/resource/bridging-gap-between-standards-and-achievement>. Acesso em: 04 nov. 2024.

ESCOLA ESTADUAL GERALDO DE SOUZA NORTE. **Projeto Político-Pedagógico**. Carlos Chagas, 2020.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826/3345>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: construção do campo e problemas contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2007

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Revisão técnica de Luciana Vellino Corso. Porto Alegre: Penso, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Teófilo Otoni. [2024a]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/teofilo-otoni.html>. Acesso em: 17 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Carlos Chagas. [2024b]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/carlos-chagas.html>. Acesso em: 17 mar. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 18 ago. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. C. S.; MIRANDA, J. B. **Autonomia e responsabilização**: um desafio para a gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 9-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32341/21385>. Acesso em: 22 set. 2019.

MAGRONE, E; TAVARES JÚNIOR, F. A *accountability* como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18 n. 3, p. 13-50, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcio-Costa-6/publication/278036194_Caminho_Mercado_transicao_entre_escolas_publicas_municipais_na_cidade_do_Rio_de_Janeiro/links/557b01ee08aeea18b7750bfc/Caminho-Mercado-transicao-entre-escolas-publicas-municipais-na-cidade-do-Rio-de-Janeiro.pdf#page=13. Acesso em: 15 out. 2024.

MATIAS-PERERIA, J. **Curso de Administração Pública**: foco nas instituições e ações governamentais. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAS GERAIS. Decreto nº 39.406, de 22 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a denominação e classificação tipológica das Unidades Estaduais de Ensino e dá

outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 22 jan. 1998.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 9.433, de 17 de junho de 1998**. Institui o Projeto "A Caminho da Cidadania", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização. Belo Horizonte: SEE, 1998. Disponível em: https://www.inspetorconectadosmg.net/_files/ugd/6c6b12_5fd2de81db30419f8b99e4c8c554ff31.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Simave**: Avaliação e monitoramento da educação básica. [2024]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em 10 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23 e230015, p. 48-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2024.

QEDU. **Escola Estadual Geraldo de Souza Norte**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31044245-ee-dona-raimunda-duque/ideb>. Acesso em: 19 maio 2024.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SILVA, A. M. **Metodologia da pesquisa**. 2.ed. rev. Fortaleza: EDUECE, 2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SRE TEÓFILO OTONI. **Missão e Valores**; [2024]. Disponível em: <https://sreteofilootoni.educacao.mg.gov.br/index.php/home/missao-e-valores>. Acesso em: 28 de abr. 2024.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. **A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 59, p. 22-48, 2014.

TRIGUEIRO, F. M. C.; MARQUES, N. A. **Teorias da administração**. 2. ed. reimp. Florianópolis: UFSC, 2012.

5W2H. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Sistema Positivo de Ensino. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fecUYPE-i_I. Acesso em: 02 fev. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A contribuição dos dados das avaliações externas para a melhoria da qualidade de ensino: estudo de caso da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte”**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“a busca pelos possíveis motivos que justifiquem os resultados da escola no Proeb, no período compreendido entre 2013 e 2021”**. Nesta pesquisa, pretendemos **“compreender como o trabalho tem sido conduzido com as avaliações externas e o que pode ser feito para alterar o quadro atual da escola no tocante à apropriação de resultados nas avaliações do Proeb”**.

Caso você concorde em participar, faremos uma entrevista com você, com o objetivo de traduzir em dados o seu olhar e experiência com relação à temática, com vistas a reunir informações que refutem ou validem as possíveis hipóteses que sustentam a realização deste estudo. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **a interpretação fidedigna dos dados colhidos e possíveis implicações oriundas da aplicação do plano de ação**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **os dados serão tratados e analisados não apenas sob a ótica singular do pesquisados, mas também da equipe do suporte acadêmico da universidade e do professor orientador**. A pesquisa pode ajudar a **reunir informações que possam oportunizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola em particular, como também das demais escolas que utilizem os resultados do Proeb no ajuste dos seus itinerários pedagógicos**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Alessandro de Oliveira Neres

Campus Universitário da UFJF - Faculdade/Departamento/Instituto: Educação - PPGP

CEP: 36036-900 Fone: (33) 98880-8241

E-mail: alessandro.neres@educacao.mg.gov.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE B - TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A contribuição dos dados das avaliações externas para a melhoria da qualidade de ensino: estudo de caso da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte”**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“a busca pelos possíveis motivos que justifiquem os resultados da escola no Proeb, no período compreendido entre 2013 e 2021”**. Nesta pesquisa, pretendemos **“compreender como o trabalho tem sido conduzido com as avaliações externas e o que pode ser feito para alterar o quadro atual da escola no tocante à apropriação de resultados nas avaliações do Proeb”**.

Caso você concorde em participar, faremos uma entrevista com você, com o objetivo de traduzir em dados o seu olhar e experiência com relação à temática, com vistas a reunir informações que refutem ou validem as possíveis hipóteses que sustentam a realização deste estudo. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **a interpretação fidedigna dos dados colhidos e possíveis implicações oriundas da aplicação do plano de ação**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **os dados serão tratados e analisados não apenas sob a ótica singular do pesquisados, mas também da equipe do suporte acadêmico da universidade e do professor orientador**. A pesquisa pode ajudar a **reunir informações que possam oportunizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola em particular, como também das demais escolas que utilizem os resultados do Proeb no ajuste dos seus itinerários pedagógicos**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024. .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Alessandro de Oliveira Neres

Campus Universitário da UFJF - Faculdade/Departamento/Instituto: Educação - PPGP

CEP: 36036-900 Fone: (33) 98880-8241

E-mail: alessandro.neres@educacao.mg.gov.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Caro participante,

O intuito deste questionário é reunir informações com vistas a elucidar as principais questões referentes à apropriação e análise de dados das avaliações externas na Escola Estadual Geraldo de Souza Norte. Sua contribuição será extremamente relevante, pois possibilitará conhecer o tema sob a ótica da sua perspectiva como ator que lida diretamente com temática. Para efeito de segurança e sigilo, durante a transcrição e análise das informações oriundas desse processo será assegurado que o seu nome não figurará em nenhum momento ao longo do corpo deste trabalho, apenas as ideias e percepções sobre o assunto abordado.

Por favor, indique o seu nível de concordância ou discordância em relação às afirmações abaixo, utilizando a escala de Likert de 1 a 4, na qual:

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

1. A escola promove encontros frequentes para discutir e esclarecer dúvidas sobre as avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

2. A escola disponibiliza informações claras e acessíveis sobre o desempenho da escola nas avaliações externas do ano anterior.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

3. Os encontros sobre avaliações externas na escola são úteis para a compreensão dos resultados e estratégias de melhoria.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

4. Sinto-me bem-informado(a) sobre a importância das avaliações externas para a qualidade do ensino na escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

5. Os professores estimulam os alunos a participarem ativamente de atividades preparatórias para as avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

6. Os professores oferecem suporte adequado para que os alunos possam se preparar de maneira eficaz para as avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

7. A escola fornece materiais didáticos específicos para a preparação dos alunos para as avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

8. Sinto que minha participação nas atividades de preparação para as avaliações externas é valorizada pela escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

9. A escola incentiva a criação de grupos de estudo entre os alunos como forma de preparação para as avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

10. Os professores demonstram interesse em ajudar os alunos que enfrentam dificuldades na preparação para as avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

11. A escola utiliza os resultados das avaliações externas para implementar melhorias no ensino.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

12. Sinto que a escola considera as opiniões dos estudantes ao planejar estratégias para lidar com os resultados das avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

13. A escola busca envolver os alunos em discussões sobre como podem contribuir para o bom desempenho nas avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

14. Os professores destacam a relevância das avaliações externas como uma oportunidade de aprendizado e crescimento acadêmico.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

15. A escola proporciona um ambiente que favorece a concentração e a tranquilidade durante a realização das avaliações externas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Concordo
4. Concordo totalmente

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

Cara entrevistada,

O intuito deste questionário é reunir informações com vistas a elucidar as principais questões referentes à apropriação e análise de dados das avaliações externas na Escola Estadual Geraldo de Souza Norte. Sua contribuição será extremamente relevante, pois possibilitará conhecer o tema sob a ótica da sua perspectiva como ator que lida diretamente com temática. Para efeito de segurança e sigilo, durante a transcrição e análise das informações oriundas desse processo será assegurado que o seu nome não figurará em nenhum momento ao longo do corpo deste trabalho, apenas as ideias e percepções sobre o assunto abordado.

1. Qual é o seu nome?
2. Há quanto tempo você trabalha com educação?
3. Há quanto tempo você está na gestão da Escola Estadual Geraldo de Souza Norte?
4. Ao longo desse período, como é feito o acompanhamento dos resultados das avaliações externas, de modo especial o Proeb?
5. A equipe gestora da escola promove rodas de conversas ou atividades afins com os estudantes para tratar do tema avaliações externas? Se sim, fale um pouco a respeito, como quando, onde ocorrem.
6. A escola promove periodicamente reunião com os pais e/ou responsáveis para apresentar os resultados obtidos nas avaliações externas? Se sim, com qual periodicidade? Como são? Onde ocorrem?
7. Você acredita que os resultados nas avaliações externas retratam de alguma forma o ensino ofertado pela escola? Por quê?
8. Como ocorre o processo de aplicação das avaliações externas?
9. Na sua percepção, quais seriam os limites e possibilidades em se considerar um planejamento pedagógico pautado no desempenho dos estudantes nas avaliações externas?
10. Ao receber os boletins de aplicação com os resultados das avaliações, como a escola lida com a temática com os professores?

11. Para você, o que significa apropriação de resultados?
12. Qual é a sua percepção sobre a importância da apropriação dos resultados das avaliações externas?
13. Como você avalia a participação dos professores no processo de análise e aplicação das estratégias a partir dos resultados das avaliações externas?
14. Como você avalia o papel da Superintendência Regional de Ensino na organização e acompanhamento do processo de aplicação das provas?
15. De que forma a gestão escolar utiliza os dados das avaliações externas para tomadas de decisão e implementação de melhorias?
16. Você e os demais professores da área se reúnem para analisar os resultados do Proeb em Língua Portuguesa?
17. Você acredita que os resultados das avaliações externas podem colaborar para a construção de uma cultura educacional por resultados, que culmine com a melhoria do ensino?