

**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**

PAULO CÉSAR LEITE XAVIER

**O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de
dificuldades no Ensino Médio**

Juiz de Fora

2025

PAULO CÉSAR LEITE XAVIER

**O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de
dificuldades no Ensino Médio**

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, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2025

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

Xavier, Paulo César Leite.
O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de dificuldades no Ensino Médio. / Paulo César Leite Xavier. -- 2025.
177 p. : il.

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

1. Avaliação Externa. 2. Qualidade Educacional. 3. Apropriação de Resultados. I. Alves, Alesandra Maia Lima , orient. II. Título.

Paulo César Leite Xavier

O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de dificuldades no Ensino Médio

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

Aprovada em 01 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Alesandra Maia Lima Alves - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Miriam Raquel Piazzini Machado

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Maria Rita Neves Ramos

Centro Educacional Passos Firmes

Juiz de Fora, 21/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Alesandra Maia Lima Alves, Professor(a)**, em 01/04/2025, às 09:45, 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 **Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Rita Neves Ramos, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 19:26, 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 **2307482** e o código CRC **0EBEA4B6**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me dado força, coragem, sabedoria, discernimento e por nunca me abandonar.

À minha esposa, Cristina, parceira de vida e amor, por caminhar ao meu lado, de mãos dadas, oferecendo apoio e suporte nos momentos mais desafiadores dessa jornada.

À minha família, pelo apoio e incentivo.

Aos amigos e amigas que fiz no PPGP, com quem tive a honra de conviver, estudar, aprender e me divertir.

Aos agentes de suporte acadêmico Vitor Figueiredo, Andreia Teixeira e Juliana Magaldi, pela delicadeza das correções e pelas contribuições para minha pesquisa.

À Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais e ao Projeto Trilhas da Educação, por promoverem e financiarem esta pesquisa.

Aos sujeitos de pesquisa, pela disponibilidade e empenho.

A todos e todas que, de alguma forma, foram redes de apoio ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, meu eterno reconhecimento e gratidão.

"A avaliação escolar hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem."

(Jussara Hoffmann)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso estudado discute o desempenho dos estudantes da terceira série do Ensino Médio no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave), sobretudo no Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb). Para tal, faz-se necessário entender o contexto da Escola Estadual Professor Machado Leite (EEPML), bem como os dados obtidos nas avaliações do Proeb, uma vez que a Escola em questão não tem apresentado resultados satisfatórios nos indicadores dessa avaliação externa. Assim, esse caso se propõe a responder à pergunta: *quais são os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Professor Machado Leite para aprimorar o desempenho de seus alunos na avaliação do Proeb?* O objetivo geral deste estudo é o de analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar na identificação de possíveis fatores intraescolares associados ao baixo desempenho dos estudantes da Escola Estadual Professor Machado Leite na avaliação do Proeb e propor ações para a melhoria dos indicadores educacionais e fatores intraescolares identificados, contribuindo, desse modo, para a melhoria da qualidade da educação. Os objetivos específicos foram (i) descrever o caso de gestão com foco nos indicadores que evidenciam o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb; (ii) analisar quais fatores estão associados à dificuldade de avanço da proficiência dos alunos nas avaliações do Proeb; e (iii) propor ações que visem ao aumento dos indicadores da escola nas avaliações do Proeb. O referencial teórico deste estudo abarca as análises de pesquisadores que abordam o campo da avaliação escolar, principalmente a de larga escala, dos aspectos relacionados a qualidade da educação e das dimensões da gestão escolar, quais sejam: Gatti (2014), Bonamino e Sousa (2012), Martins (2018), Franco e Calderón (2017), Franco *et al.* (2007), Dourado *et al.* (2007), Alves *et al.* (2019), Lück (2009) e Machado (2023). A abordagem metodológica desse caso de gestão utiliza a pesquisa qualitativa por meio da técnica de questionário aplicado aos professores, especialistas, vice-diretores e diretor escolar. A análise dos resultados apontou cinco elementos críticos. São eles: dificuldade de liderança da gestão escolar; concepção de uma avaliação externa e sua valorização no contexto escolar; apropriação dos resultados das avaliações externas; uso dos dados das avaliações externas como uma opção para a gestão escolar construir um (re)planejamento pedagógico. O estudo propõe, ainda, um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de subsidiar a EEPML na superação do desafio de compreender os dados das avaliações externas e integrá-los à prática pedagógica da instituição. Por fim, o estudo traz as considerações finais, abordando o caminho percorrido dentro da pesquisa, a fim de contribuir com novos estudos sobre o tema e com o avanço na qualidade da educação.

Palavras-Chave: Avaliação Externa; Qualidade Educacional; Apropriação de Resultados.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Assessment (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case study discusses the performance of third-year high school students in the Minas Gerais System of Assessment and Equity in Education (Simave), especially in the Basic Education Assessment Program (Proeb). To this end, it is necessary to understand the context of the Professor Machado Leite State School (EEPML), as well as the data obtained in the Proeb assessments, since the school in question has not presented satisfactory results in the indicators of this external assessment. Thus, this case proposes to answer the question: what are the challenges faced by the management of the Professor Machado Leite State School to improve the performance of its students in the Proeb assessment? The general objective of this study is to analyze the challenges faced by school management in identifying possible intra-school factors associated with the low performance of students at Escola Estadual Professor Machado Leite in the Proeb assessment and to propose actions to improve the educational indicators and intra-school factors identified, thus contributing to improving the quality of education. The specific objectives were (i) to describe the management case focusing on the indicators that show the low performance of students in the Proeb assessments; (ii) to analyze which factors are associated with the difficulty of advancing students' proficiency in the Proeb assessments; and (iii) to propose actions aimed at improving the school's indicators in the Proeb assessments. The theoretical framework of this study encompasses the analyses of researchers who address the field of school assessment, especially large-scale assessment, aspects related to the quality of education, and dimensions of school management, namely: Gatti (2014), Bonamino and Sousa (2012), Martins (2018), Franco and Calderón (2017), Franco et al. (2007), Dourado et al. (2007), Alves et al. (2019), Lück (2009) and Machado (2023). The methodological approach of this management case uses qualitative research and the data collection technique chosen to conduct the research was the questionnaire, applied to teachers, specialists, vice-principals and school principal. The analysis of the results pointed out five critical elements. They are: difficulty in leading school management; the design of an external evaluation and its value in the school context; appropriation of the results of external evaluations; the use of data from external evaluations as an option for school management to build a pedagogical (re)planning. The study also proposes an Educational Action Plan (PAE) with the objective of supporting EEPML in overcoming the challenge of understanding the data from external evaluations and integrating them into the institution's pedagogical practice. Finally, the study presents the final considerations, addressing the path taken within the research, in order to contribute to new studies on the subject and to the advancement of the quality of education.

Keywords: External Evaluation; Educational Quality; Appropriation of Results.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Metodologia para o Plano de Ação: 5W2H.....	130
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo Histórico de implementação do Saeb (1990-2023)	27
Quadro 2 – Programas que compõem o Simave.....	34
Quadro 3 – Descritores dos questionários contextuais do Simave	35
Quadro 4 – Intervalos característicos de padrão de desempenho para avaliações do Proeb	38
Quadro 5 – Descrição dos Padrões de Desempenho do Proeb	39
Quadro 6 – Número de Professores da EEPML – ano letivo 2024	47
Quadro 7 – Projetos desenvolvidos pela EEPML	49
Quadro 8 – Distribuição de pontos da EEPML	51
Quadro 9 – Análise das Atas de Conselho de Classe da EEPML (2022)	56
Quadro 10 – Propostas e Metas da Escola Estadual Professor Machado Leite para melhoria dos resultados nas Avaliações Externas do Simave (2012)	63
Quadro 11 – Pauta das Reuniões Pedagógicas da Escola Estadual Professor Machado Leite no ano letivo de 2022.....	65
Quadro 12 – Síntese da aplicação do questionário de pesquisa	81
Quadro 13 – Perfil dos (as) respondentes do questionário.....	85
Quadro 14 – Professores (as) respondentes do questionário B.....	85
Quadro 15 – O que é avaliação externa para você? Percepção da equipe da EEPML.....	98
Quadro 16 – Apropriação dos resultados – formas de auxílio da SRE-Metropolitana B.....	113
Quadro 17 – Principais desafios a serem superados na EEPML para integrar os dados das avaliações externas do Proeb na prática pedagógica da instituição.....	127
Quadro 18 – PAE: relação entre os elementos críticos, os desafios identificados e as ações propositivas.....	129
Quadro 19 – Plano de Ação Educacional para reunião com a equipe gestora.....	131
Quadro 20 – Plano de Ação Educacional para reestruturação do PPP.....	133
Quadro 21 – Plano de Ação Educacional para formação continuada da equipe da EEPML.....	135
Quadro 22 – Organização temática da formação continuada sobre Avaliação Externa da equipe da EEPML.....	136

Quadro 23 – Plano de Ação Educacional para encontro com os estudantes da EEPML.....	137
Quadro 24 – Plano de Ação Educacional para grupo de trabalho entre os professores da EEPML.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas, por segmento, da EEPML (2014-2023).....	45
Tabela 2 – Número de alunos em situação de Progressões Parciais da EEPML nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2015-2022).....	54
Tabela 3 – Média de proficiência dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da EEPML, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na avaliação do Proeb (2015-2023)	59
Tabela 4 – Média de proficiência dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino e da SRE- Metropolitana B, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na avaliação do Proeb (2016-2023).....	60
Tabela 5 – Liderança da gestão escolar – percepção da equipe da EEPML.....	91
Tabela 6 – Monitoramento das ações pela gestão escolar – percepção da equipe da EEPML.	92
Tabela 7 – Ambiente colaborativo e participativo, promovido pela gestão escolar – percepção da quipe da EEPML.....	94
Tabela 8 – Participação ativa da comunidade escolar – percepção da equipe da EEPML.....	95
Tabela 9 – Processo de Comunicação realizada pela gestão escolar – percepção da equipe da EEPML	96
Tabela 10 – Valorização do sistema de avaliação externa, sobretudo o Simave – Percepção da equipe da EEPML	100
Tabela 11 – Valorização da aplicação de uma avaliação externa – percepção da equipe da EEPML	101
Tabela 12 – Incentivo aos estudantes para a realização das avaliações externas – Percepção da equipe da EEPML.....	103
Tabela 13 – Acesso ao site do Simave pelos professores da EEPML	105
Tabela 14 – Percepção dos professores sobre a sua própria responsabilização com os resultados da escola nas avaliações externas	106
Tabela 15 – Divulgação dos dados das avaliações do Simave para os professores – Percepção da equipe da EEPML	110
Tabela 16 – Divulgação dos dados das avaliações do Simave para comunidade escolar (pais e alunos) – Percepção da equipe da EEPML.....	111
Tabela 17 – Incentivo aos professores apropriarem-se dos resultados das avaliações externas – Percepção da equipe da EEPML	112

Tabela 18 – Os resultados das avaliações do Simave refletem o desempenho dos alunos? – Percepção da equipe da EEPML	115
Tabela 19 – Os resultados das avaliações do Simave, e o seu uso para o desenvolvimento de estratégias de intervenção para o currículo escolar	117
Tabela 20 – Os resultados das avaliações do Simave e a representação das habilidades e conhecimento dos alunos, em relação ao currículo escolar.....	117
Tabela 21 – Frequência com que os professores de áreas afins da EEPML se reúnem para discutir o desenvolvimento pedagógico dos estudantes	119
Tabela 22 – Percepção da equipe da EEPML sobre a construção do planejamento pedagógico de maneira colaborativa.....	119
Tabela 23 – Percepção da equipe da EEPML sobre o uso dos dados das avaliações externas nas reuniões de módulo II.....	122
Tabela 24 – Percepção dos professores da EEPML na utilização dos dados das avaliações do Simave, de maneira eficaz, para definir estratégias de melhoria.....	123
Tabela 25 – Percepção dos professores da EEPML na utilização dos dados das avaliações do Simave, para construção do planejamento pedagógico	123
Tabela 26 – Percepção dos professores da EEPML em aspectos da organização pedagógica da instituição.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos em Progressão Parcial da EEPML (2015-2022)	53
Gráfico 2 – Percentual do Padrão de desempenho dos estudantes da Escola Estadual Professor Machado Leite no componente curricular de Língua Portuguesa, da 3ª série do Ensino Médio, na avaliação do Proeb (2015-2023)	57
Gráfico 3 – Percentual do Padrão de desempenho dos estudantes da Escola Estadual Professor Machado Leite no componente curricular de Matemática, da 3ª série do Ensino Médio, na avaliação do Proeb (2015-2023)	58
Gráfico 4 – Participação dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio de Minas Gerais, da Regional Metropolitana B e da Escola Estadual Professor Machado Leite na Avaliação do Proeb (2015-2023)	61
Gráfico 5 – Tempo de carreira profissional e de atuação na EEPML dos professores pesquisados	87
Gráfico 6 – Resistência do corpo docente da EEPML à aplicação das avaliações externas do Simave	102
Gráfico 7 – A equipe gestora realiza a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de professores?	110
Gráfico 8 – Realização de formação continuada para os professores: grau de frequência	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CRMG	Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais
EM	Ensino Médio
DED	Diário Escolar Digital
EEPML	Escola Estadual Professor Machado Leite
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais

UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PAE	Plano de Ação Educacional
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNA	União de Negócios e Administração Ltda
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE NO PROEB/SIMAVE ..	21
2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL	21
2.2 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)	31
2.2.1 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)	37
2.3 O CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) - METROPOLITANA B E SUA INTERAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	40
2.4 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE.....	43
2.5 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE E SUA RELAÇÃO COM O PROEB.....	56
3 A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DIANTE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE BAIXO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NAS AVALIAÇÕES DO PROEB/SIMAVE	69
3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM O BAIXO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES	69
3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA: caminhos percorridos.....	77
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
3.3.1 Participantes da Pesquisa	84
3.3.2 Dificuldade de Liderança da Gestão Escolar	89
3.3.3 A Concepção de uma Avaliação Externa e sua Valorização no Contexto Escolar	97
3.3.4 Apropriação dos resultados das Avaliações Externas	107
3.3.5 O uso dos dados das Avaliações Externas como uma opção para a Gestão Escolar construir um (Re)Planejamento Pedagógico	115
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	127
4.1 REUNIÃO COM A EQUIPE GESTORA PARA APRESENTAR OS RESULTADOS DA PESQUISA, BEM COMO A PROPOSTA DO PAE.....	131

4.2 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO	132
4.3 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA, COM FOCO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE.....	134
4.4 ENCONTRO COM OS ESTUDANTES DA INSTITUIÇÃO.....	137
4.5 ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA E VERIFICAÇÃO DAS HABILIDADES NÃO CONSOLIDADAS - FORMAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO POR ÀREA DO CONHECIMENTO.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	152
APÊNDICE B –QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	154
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA.....	162
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA DIREÇÃO ESCOLAR.....	170

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se dedica à análise do desempenho dos estudantes no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), sobretudo no Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb).

Dentro desse contexto, o caso de gestão analisa as dificuldades da Escola Estadual Professor Machado Leite¹ na promoção de melhoria nos resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se que, desde 2016, os indicadores referentes às avaliações do Proeb revelam uma persistente falta de resultados satisfatórios. Ao examinar os índices dos estudantes da terceira série do Ensino Médio dessa instituição, no âmbito do Proeb, torna-se claro que as habilidades e competências previstas para os componentes curriculares não alcançaram o nível mínimo desejado para essa fase da escolarização.

A Escola Estadual Professor Machado Leite (EEPML) foi inaugurada em dezembro de 1984. Localizada em uma região periférica de Belo Horizonte/MG, encontra-se sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) - Metropolitana B. A instituição oferece Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Técnico.

Com base nos dados obtidos nas avaliações do Proeb, no período de 2015 a 2023, constata-se que a EEPML não alcançou resultados satisfatórios nos indicadores dessa avaliação externa. Observa-se que, em média, 49% dos estudantes participantes da aplicação da avaliação na 3ª série do Ensino Médio (EM) encontram-se em um padrão de desempenho abaixo do recomendado para o componente curricular Língua Portuguesa. No que se refere ao componente curricular Matemática, esse percentual aumenta para 74%, em média (Minas Gerais, 2023b). Diante desses dados, é possível inferir que a situação é preocupante, pois os indicadores mostram um aumento progressivo nos padrões de desempenho abaixo do esperado, para o desenvolvimento das habilidades nas disciplinas avaliadas.

O enfoque desta pesquisa será no segmento educacional do Ensino Médio, uma vez que ele representa um grande desafio para a promoção do direito à educação e para a elaboração de políticas públicas. Percebe-se que, com o passar dos anos, essa modalidade de ensino vem apresentando as menores taxas de desempenho nas avaliações externas e,

¹ O nome da instituição é designado neste estudo por um pseudônimo para preservar a identidade dos alunos e seus funcionários. Além disso, sua escolha pauta-se em uma homenagem ao sobrenome do avô paterno do pesquisador.

também, no percentual do número de matrículas. Em contrapartida, as taxas de reprovação e abandono escolar crescem, de maneira acentuada (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Dessa forma, pode-se afirmar que o EM não está suprindo as necessidades da população jovem.

Os estudantes, em tese, esperam o desenvolvimento de habilidades que possibilitem uma formação voltada à inserção no mercado de trabalho, bem como uma base sólida para continuar os estudos no ensino superior, objetivos que coadunam com os objetivos do EM, conforme aponta a Lei nº 9.394, de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB): (i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; (ii) preparação básica para o trabalho e a cidadania; (iii) formação ética, autônoma e crítica do educando (Brasil, 1996).

Esses objetivos estão entrelaçados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia toda a Educação Básica do país, definindo as aprendizagens essenciais a fim de promover a elevação da qualidade do ensino, com equidade e a formação integral de cada indivíduo (Brasil, 2018).

Sendo assim, para contribuir com o monitoramento da qualidade da educação, as avaliações em larga escala surgem como uma ferramenta informativa capaz de oferecer contribuições ao sistema educacional e auxiliar na proposição de políticas educacionais que colaboram para um avançar satisfatório da educação.

Além disso, as avaliações apresentam indicadores que favorecem a compreensão de elementos que afetam ou dificultam a aprendizagem dos estudantes, podendo ser utilizados como suporte para práticas pedagógicas em sala de aula, como a implementação de projetos interdisciplinares e atividades mais adequadas à realidade dos estudantes (Marques, 2017).

Mas, como apontado por Sousa e Oliveira (2010), os dados coletados nessas avaliações não demonstram, por si só, o desempenho do estudante. Eles precisam ser interpretados, contemplando aspectos relevantes à realidade e ao contexto local, às dificuldades e às inadequações escolares que podem, inclusive, ser impostas pelos próprios alunos.

Frente a todo esse contexto, a pergunta norteadora deste estudo é: *quais são os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Professor Machado Leite para aprimorar o desempenho de seus alunos na avaliação do Proeb?*

Com base nesse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar na identificação de possíveis fatores intraescolares associados ao baixo desempenho dos estudantes da referida escola na avaliação do Proeb e propor ações

para melhorar os indicadores educacionais e os fatores intraescolares identificados, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação.

Os objetivos específicos deste estudo são: (i) descrever o caso de gestão com foco nos indicadores que evidenciam o baixo desempenho dos alunos da Escola Estadual Professor Machado Leite nas avaliações do Proeb; (ii) analisar quais fatores estão associados à dificuldade de avanço da proficiência dos alunos nas avaliações do Proeb; e (iii) propor ações que visem o aumento dos indicadores da Escola Estadual Professor Machado Leite nas avaliações do Proeb.

Nessa perspectiva, dentro da literatura acadêmica, Alves e Franco (2008) apresentam uma organização, em cinco categorias, de fatores intraescolares que favorecem a eficácia escolar, contribuindo para a busca de resultados mais satisfatórios dentro do processo de aprendizagem. São elas: “os recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica” (Alves; Franco, 2008, p. 494). Além desses, existem os fatores extraescolares que podem vir a interferir no processo de aprendizagem, como fatores socioeconômicos, culturais, emocionais e familiares.

O interesse pelo assunto está relacionado ao fato de atuar como professor de Matemática na rede Estadual de Educação de Minas Gerais desde 2011 e lotado na instituição pesquisada desde 2021. Com licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), 2013, e pós-graduado em Ensino de Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerias (PUC/MG), 2015, em 2018, conclui a segunda graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), e finalizei, em 2020, a Pós-Graduação em Gestão Educacional com ênfase em Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário União de Negócios e Administração Ltda (UNA). Devido à notória defasagem no aprendizado dos alunos, em minha prática pedagógica, sempre empenhei em revisitar conteúdos fundamentais e relevantes, de acordo com a minha própria discricionariedade, mas sem desviar do currículo proposto pela Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Apesar dessa preocupação constante, nunca houve estímulo ou curiosidade para verificar os resultados das avaliações, tanto internas, de caráter diagnóstico ou formativo, aplicadas pelo governo de Minas Gerais, quanto externas, de abrangência estadual ou nacional, para, a partir deles redirecionar o trabalho pedagógico.

Além disso, por meio de observação e de conversas informais com os demais docentes da instituição foi possível constatar a mesma conduta referente à ausência de preocupação em

relação aos resultados obtidos, assim como a inexistência de ênfase, dentro desse contexto, por parte da gestão escolar.

Para conduzir as análises deste estudo, foi adotada a metodologia quantitativa, com vistas a refletir sobre o modo como a gestão da EEPML e seus professores têm utilizado os resultados das avaliações do Proeb e, conseqüentemente, a identificar os possíveis fatores correlacionados ao baixo desempenho dos estudantes.

O presente estudo está estruturado, além desta introdução, em mais três capítulos. O capítulo dois, de caráter descritivo, é intitulado: “Avaliação em larga escala e o baixo desempenho dos alunos da EEPML no Proeb/Simave.” Esse capítulo apresenta, detalhadamente, o caso de gestão. Aborda o processo histórico da avaliação em larga escala no Brasil, no estado de Minas Gerais, na Superintendência Regional de Ensino e na própria escola pesquisada. Além disso, apresenta as evidências que sustentam a existência de um problema de gestão na instituição de ensino pesquisada.

O capítulo três, de caráter analítico, com o título: “A atuação da gestão pedagógica diante da análise dos resultados de baixo desempenho dos estudantes nas avaliações do Proeb/Simave” reflete, fundamentalmente, os dados obtidos na pesquisa de campo, trazendo os possíveis fatores que estão associados ao baixo desempenho e, também, apresenta a análise dos resultados, baseando-se nas reflexões de autores que estudaram a avaliação em larga escala, a qualidade da educação, assim como a apropriação de resultados e as dimensões da gestão escolar. Alguns deles são: Bonamino e Franco (1999), Bonamino e Sousa (2012), Dourado et al. (2007), Luckesi (2011), Gatti (2009; 2014), Franco e Calderón (2017), Machado (2023), Lück (2009). Além disso, é apresentado os pressupostos metodológicos utilizados para este estudo.

No quarto capítulo, de caráter propositivo, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE) cujo objetivo é fornecer subsídios à EEPML para implementar a cultura de apropriação dos resultados das avaliações do Simave, bem como promover a reflexão sobre as ações educativas e o planejamento de estratégias educacionais para a melhoria da qualidade da educação.

Por fim, as considerações finais, apresenta-se o percurso dentro da pesquisa, possibilitando novos estudos sobre o tema estudado e novas contribuições para o avanço da educação.

2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE NO PROEB/SIMAVE

O objetivo deste capítulo é descrever o caso de gestão com foco nos indicadores que evidenciam o baixo desempenho dos alunos da Escola Estadual Professor Machado Leite na avaliação do Proeb. A estruturação deste capítulo parte de uma visão macro para uma perspectiva micro e, para tanto, o capítulo está organizado em quatro seções e uma subseção.

Na seção 2.1, aborda-se o processo histórico da avaliação em larga escala no Brasil. Na seção 2.2, apresenta-se o caminho da avaliação em larga escala no estado de Minas Gerais, sobretudo com a criação do Simave. Nesta seção, a subseção 2.2.1 trata da abordagem histórica, conceitual e organizacional do Proeb. Na seção 2.3, evidencia-se a forma como a Superintendência Regional de Ensino (SRE) - Metropolitana B lida com a avaliação em larga escala, sobretudo em relação ao Proeb, e as respectivas orientações para as escolas de sua jurisdição. Finalmente, na seção 2.4, o foco é dado à Escola Estadual Professor Machado Leite, apresentando sua inserção nas avaliações em larga escala, assim como explorando o seu processo de apropriação e utilização dos resultados do Proeb.

2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Para melhor compreensão do processo da Avaliação no país, é importante ressaltar sua conceitualização. Do ponto de vista etimológico, a palavra avaliar está intrinsecamente ligada ao conceito de calcular ou determinar o valor, de julgar, de considerar. Já Luckesi (2011), afirma que avaliar está estritamente ligado à noção de qualidade.

No contexto escolar, as práticas pedagógicas diárias desempenham um papel crucial ao proporcionar subsídios para mensurar essa qualidade, considerando a realidade local e os critérios estabelecidos.

Dessa forma, os alunos apresentam diferentes níveis de qualidade de desempenho em determinado conteúdo, visto que fatores internos e externos a eles podem influenciar no processo de construção do conhecimento. Por isso, essa descrição de qualidade pode estar apoiada em diversas condições e seguindo as especificações propostas. Nesse sentido, entende-se que

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório (Luckesi, 2011 p. 423).

A avaliação da aprendizagem, portanto, busca verificar o desempenho de cada estudante e, a partir disso, possibilitar a construção de estratégias que aprimorem esses resultados. Para atender a essa expectativa, a escola se configura como um ambiente de ensino e aprendizagem, facilitando as trocas de experiências entre alunos e professores, bem como o espaço de transmissão e assimilação dos conteúdos.

Em um contexto histórico, embasado no âmbito educacional, Bonamino e Franco (1999, p. 102) afirmam que o Relatório Coleman² “foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação”. Considerado o pioneiro e o mais relevante estudo de política educacional, associando a qualidade da educação a resultados de desempenho, a pesquisa foi implementada pelo governo Norte-americano em 1966.

Tendo como objetivo analisar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, esse estudo tornou-se referência para outras pesquisas relacionadas à eficácia das escolas. Para sua realização, utilizou-se uma amostra de 645 mil alunos distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes e foram coletados dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e de suas famílias.

Diante desse contexto, os resultados do Relatório Coleman mostraram a influência das variáveis socioeconômicas no desempenho do estudante sob as variáveis intraescolares. Em resposta aos indicadores coletados, iniciou-se uma valorização de ações educacionais compensatórias, ou seja, medidas que visam compensar essas “defasagens” e proporcionar a oportunidade de ascensão social. Dessa forma, surge a compreensão da importância de conhecer quantitativamente a realidade da população e subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar.

² Segundo Harold Howe II (2008), o Relatório Coleman foi elaborado para atender a Seção 402 da Lei de Direitos Civis de 1964, analisando a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razões de raça, cor e religião. A pesquisa deu enfoque às oportunidades educacionais, ao aprendizado dos alunos através de testes padronizados de desempenho e a relação entre o desempenho dos estudantes e o tipo de escola que frequentam. Por fim, ressalta-se que o relatório não apresentou nenhuma sugestão de melhoria das oportunidades educacionais, diante dos resultados descobertos pelo estudo.

No Brasil, aconteceram diversas ressignificações na educação e em seu processo de avaliação ao longo da história. O início dos anos da década de 1960 marca a ascensão da discussão acerca de um processo avaliativo escolar que, segundo Gatti (2009), enfatiza critérios mais explícitos e testes educacionais baseados em medição para verificar o desempenho escolar. Essa nova perspectiva está ancorada na expansão do ensino público, pautada na democratização da aprendizagem, na equidade e na formação do indivíduo em sua totalidade, desvinculando, assim, da concepção elitista da época e valorizando a cultura social e o processo de escolarização/alfabetização de pessoas das classes menos favorecidas.

Com a ditadura civil-militar iniciada no Brasil em 1964, a educação pautou-se em dois grandes objetivos, segundo Herzog (2014). O primeiro foi a formação de mão de obra para o modelo econômico adotado pelos militares, ou seja, o desenvolvimento do capitalismo, e o segundo foi a implementação de uma ideologia que visava a um padrão de comportamento regrado e obediente.

Os militares propuseram universalizar o ensino de 1º grau (7 a 14 anos), aumentando o número de vagas nas escolas, mas sem realizar muitos investimentos, levando, assim, a problemas com estruturas físicas, formação de professores e aumento da desigualdade educacional. Assis (2012, p. 336), afirma que, nesse processo, a escola pública sofreu um grande golpe, pois, “a valorização da educação explicitada no discurso oficial correspondia, na verdade, à sua desqualificação”.

Com a ampliação da escola, o objetivo era democratizar o ensino e reduzir os índices de evasão e repetência, especialmente entre as classes populares, que não tinham acesso a essa política. Dessa forma, a educação oferecida era de baixa qualidade, sendo adotada uma abordagem tecnicista que visava atender às demandas imediatas do mercado, ou seja, qualificar mão de obra. As classes trabalhadoras iriam se apropriar somente de habilidades de leitura e escrita em nível inicial e o domínio das operações matemáticas simples (Herzog, 2014). Além disso, segundo Gatti (2009, p. 09), “não se observa uma preocupação com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino”.

Nesse contexto, apenas a parte mais rica da população tinha acesso à educação de qualidade e, por consequência, maiores possibilidades de alcançar o ensino superior.

Em 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fixando orientações para o Ensino Fundamental e Médio e, de acordo com Grego (2012, p. 65), “pela primeira vez a avaliação do rendimento escolar situa-se como elemento básico de regulação social do trabalho educativo”.

Após o período da ditadura civil-militar (1964-1985), o país passou por um processo de abertura política e democratização. No campo educacional, isso não foi diferente, pois conforme destaca Werle (2011, p. 771): “era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores”. Dessa forma, intensificou o acesso à Educação, de forma universal e gratuita, abrangendo todos os níveis educativos (desde o pré-escolar até o ensino superior).

Na década de 1980, diversas instituições, como a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Cearense de Pesquisa, da Universidade Federal do Ceará (UFCE), em colaboração com pesquisadores estrangeiros, realizaram uma pesquisa de avaliação do rendimento escolar, abordando fatores intra e extraescolares na educação básica em estados do nordeste brasileiro. Esse projeto, intitulado EDURURAL, buscava a melhoria do ensino no meio rural da região, enfatizando os impactos das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar. De acordo com os resultados, pode-se observar as mesmas “defasagens” demonstradas pelo Relatório Coleman quase vinte anos antes. Segundo Bonamino e Franco (1999)

o baixo rendimento curricular das crianças e o grande número de repetência decorrente de um conjunto de fatores, como baixos salários, influência política na designação de professores e infraestrutura curricular insuficiente, além de precariedades associadas às condições de vida dos alunos e suas famílias, em especial no que se refere às condições de saúde. (Bonamino e Franco, 1999, p. 4).

Diante desses resultados, entendeu-se a necessidade de políticas que atendessem às especificidades da população, reconhecendo que a melhoria educacional demandava não apenas investimentos em infraestrutura, mas também uma compreensão mais ampla dos fatores sociais que podem afetar a aprendizagem. Dessa forma, chegam ao auge discussões entre pesquisadores e o debate público acerca dos vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, como os altos índices de fracasso escolar (repetência e evasão) e a inexistência de dados sobre o desempenho dos alunos em nível de sistema de ensino (Gatti, 2009).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que objetiva a consolidação da democracia, na promoção dos direitos e garantias individuais de cada cidadão. Sob essa ótica, a contemplação da educação na lei volta-se para reafirmar a prerrogativa do direito para todos, a escolarização obrigatória e a clareza em expor os deveres do Estado. Dentro desse contexto, um dos princípios básicos da educação, descritos na Constituição, é a garantia de padrão de qualidade do ensino ofertado (Brasil, 1988).

Dentro dessa perspectiva, Vianna (2009) aponta que o cenário da época era pautado em discussões que contemplavam adversidades na área educacional, principalmente ligadas ao fracasso escolar (repetência e evasão). Diante disso, houve a necessidade, por parte do Ministério da Educação (MEC), em propor mudanças na política educacional, assumindo um papel de orientador e avaliador para buscar o avanço da educação básica. Com isso, emerge a necessidade de avaliar a qualidade do ensino, culminando, assim, na implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Iniciado entre o final da década de 1980 e o começo da década de 1990, a implementação desse sistema de avaliação a nível nacional, administrado e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), buscava avaliar a educação básica, contribuindo para a melhoria de sua qualidade e a garantia do acesso à escola pela oferta de dados efetivos para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas educacionais.

Essa foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional para orientar, com maior precisão, as políticas governamentais. Sendo assim, o Saeb é caracterizado como uma avaliação em larga escala, pois entende-se que ele desempenha um papel crucial na análise e diagnóstico que compreende a geração de métricas educacionais que medem a qualidade, equidade e eficácia do sistema educacional, além da criação, acompanhamento e otimização das diretrizes da área concebidas a nível municipal, estadual ou federal.

A avaliação do Saeb é obrigatória para o ensino público, seja municipal, estadual ou federal, abrangendo áreas urbanas e rurais. Por outro lado, no ensino privado, as instituições têm a autonomia para aderir ou não a avaliação. Em caso afirmativo, além de estar em dia com o preenchimento do Censo Escolar, as instituições particulares devem pagar uma taxa de adesão, de acordo com o número de alunos registrado.

A aplicação das provas é destinada aos estudantes que estão na finalização de um ciclo dentro da Educação Básica. Assim, o objetivo do Saeb é verificar a consolidação de habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante, além de avaliar a qualidade da educação, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas educacionais. E para auxiliar na busca por melhorias na educação, Castro (2015) afirma ser importante analisar os fatores associados ao desempenho dos alunos, sendo estes facilitadores ou dificultadores da aprendizagem.

Para caracterizar o processo histórico de implementação do Saeb, dispõe-se no quadro 1, a seguir, uma apresentação, de maneira sucinta, da sua organização bienal, as etapas de escolarização que realizam a avaliação e os componentes curriculares avaliados, além da forma de abrangência da avaliação no cenário nacional.

Quadro 1 – Processo Histórico de implementação do Saeb (1990-2023)

Aplicação	Etapas de escolarização contempladas	Componentes Curriculares avaliados	Abrangência de aplicação
1ª aferição - 1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.	Amostragem – Participação de escolas públicas de 25 unidades de federação.
2ª aferição - 1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.	Amostragem – Participação de escolas públicas de 27 unidades de federação.
1995	4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Amostragem – Participação de escolas públicas e particulares.
1997		Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Biologia, Física e Química)	
1999		Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Geografia e História)	
2001		Língua Portuguesa e Matemática	
2003			
2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015	5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Ensino Fundamental – Escola Pública: avaliação censitária. Ensino Fundamental – Escola Particular: avaliação por amostragem. Ensino Médio – avaliação por amostragem.
2017	Educação Infantil	*	Educação Infantil – Escola Pública: avaliação por amostragem Ensino Fundamental e Médio – Escola Pública: avaliação censitária. Ensino Fundamental e Médio – Escola Particular: avaliação por amostragem.
2019, 2021 e 2023			
2019, 2021 e 2023	2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática Em algumas escolas de 5º e 9º ano, houveram a aplicação de avaliação nas áreas de Ciências da Natureza e Humanas. A escolha se deu por meio de sorteio.	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do INEP (Brasil, 2023a).

As duas primeiras edições da avaliação do Saeb, realizadas em 1990 e 1993, adotaram o formato de avaliação-piloto e tiveram uma abrangência amostral, ou seja, foram aplicadas apenas a uma parte dos estudantes. Os testes eram compostos por questões objetivas, seguindo um modelo clássico de avaliação, no qual a relevância da totalidade era primordial, pois a nota final, que indicava o nível de conhecimento, resultava da soma de cada questão. Segundo Pilati (2015), na primeira aferição, não havia uma definição de currículo ideal e a avaliação foi criada sob a óptica dos elementos indispensáveis desenvolvidos nas atividades do cotidiano escolar. Já na segunda aferição, uma equipe de professores foi formada para definir os conteúdos e aprimorou o sistema como um todo.³

Procurou-se assegurar a maior validade possível dos testes para o território nacional, levando em conta as críticas que foram feitas com relação aos instrumentos utilizados na primeira aferição. Estas diziam respeito, principalmente, a provas com questões inadequadas/mecanizadas; questões com vocabulários que propiciava entendimento diversificado nas diferentes regiões; questões com ilustrações que davam margem a várias interpretações, mas com respostas fixadas e desconhecidas das propostas desenvolvidas por parte das secretarias (Pilati, 2015, p. 68).

Observou-se que, a partir de 1995, mudanças mais significativas aconteceram, como por exemplo a modificação das turmas de aplicação. De acordo com Neto (2015), essa alteração aconteceu devido à grande variação de conteúdo entre os estados. Então, passou-se a avaliar somente as séries consideradas concluintes, ou seja, as que finalizavam o ciclo de aprendizagem, com o intuito de abarcar, dentro da avaliação, a grande maioria do conteúdo previsto para a educação básica. Além disso, a avaliação do Saeb adotou uma nova metodologia para a construção dos testes e análise dos resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa abordagem permite a comparação dos resultados individuais e coletivos, pois seu foco central são os itens avaliados, não a prova como um todo, como é o caso do modelo clássico de avaliação.

A TRI é entendida como um modelo matemático que busca determinar a probabilidade de um indivíduo dar uma resposta correta a um item, de acordo com os parâmetros ou habilidades desenvolvidas por esse. Em outras palavras, quanto maior a habilidade, maior a

³ Observa-se que a partir do ciclo de 2021 as avaliações do Saeb reduziram-se para avaliar somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com foco no processo de leitura e resoluções de problema, respectivamente. Além disso, nesse mesmo período há uma adoção de novas matrizes de referência para a avaliação.

probabilidade de acerto no item. De acordo com o Inep, três parâmetros são considerados nesse processo:

- (i) Parâmetro de discriminação: poder que cada questão possui de diferenciar participantes que dominam a habilidade avaliada daqueles que não dominam.
- (ii) Parâmetro de dificuldade: quanto mais difícil a questão, maior seu valor.
- (iii) Parâmetro de acerto casual: probabilidade de um participante acertar a questão no 'chute', sem necessariamente ter domínio do tema (Brasil, 2021, p. 8).

Além dos testes padronizados, alunos, professores e diretores escolares começaram a participar do processo avaliativo, respondendo questionários contextuais com a finalidade de estudar fatores internos e externos que pudessem influenciar no desempenho. Conforme Gatti (2014), o Saeb baseia-se em dois grandes eixos estruturais: (i) o acesso ao ensino básico, visando atender às demandas educacionais e (ii) o aspecto da qualidade da educação, centrando-se no desenvolvimento de habilidades e competências, contexto social e cultural de cada estudante, planejamento escolar, estratégias de ensino e infraestrutura escolar.

Dessa forma, além de avaliar a qualidade da educação no país, o objetivo era dar visibilidade aos resultados para, de um lado prestar contas à sociedade e de outro, influenciar no currículo e no planejamento escolar, buscando estratégias para superar as dificuldades da aprendizagem escolar.

Em 1996 foi publicada a terceira versão da LDB (Brasil, 1996), estabelecendo diretrizes e bases para a educação nacional. Dentro do campo avaliativo, a lei explicita a responsabilidade do Estado em avaliar a educação, atribuindo-lhe a tarefa de criar dados, ou seja, "reunir, examinar e divulgar as informações coletadas", além de organizar um sistema nacional de avaliação do desempenho escolar "no ensino fundamental, médio e superior, em cooperação com os sistemas de ensino. O objetivo é estabelecer prioridades e aprimorar a qualidade do ensino" (Brasil, 1996, recurso *on-line*).

Em 1997, a avaliação externa passou a ser desenvolvida por meio de matrizes de referências. Essas matrizes descrevem os tópicos ou habilidades padrões que devem ser contemplados em cada disciplina, dentro da avaliação. Além disso, buscam assegurar que o ensino e a aprendizagem estejam em conformidade com os objetivos educacionais estabelecidos no âmbito da educação nacional, garantindo a qualidade e a equidade no sistema.

Dentro desse contexto, é imprescindível destacar a questão do reducionismo do currículo escolar, visto que as matrizes de referência⁴ não contemplam o papel amplo e integral da formação de cada estudante, pois as matrizes de referência são estabelecidas a partir de um recorte do currículo. Nesse sentido, Gatti (2014, p.21) afirma que “os currículos para a formação educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo”.

Outra avaliação em larga escala, em âmbito nacional, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998. Seu objetivo inicial era avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica. Em 2009, após um aperfeiçoamento em sua metodologia, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso ao Ensino Superior por meio de políticas públicas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), além de possibilitar o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

No ano de 2005, segundo as informações do Inep, ocorreu uma reestruturação no Saeb (Brasil,2005). O sistema passou a ser composto de duas avaliações: (i) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecido também como Prova Brasil, que avalia o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, de maneira censitária, ou seja, com abrangência universal, seguindo o critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa de cada segmento e gerando os resultados por escola; e (ii) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), abrangendo as turmas da terceira série do Ensino Médio de maneira amostral, contemplando no mínimo 10 estudantes por turma.

Os resultados das avaliações do Saeb, aliados às informações sobre taxa de abandono, aprovação e reprovação, recolhidas pelo Censo Escolar, geraram um importante indicador para a Educação brasileira. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo objetivo era possibilitar o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, provenientes dos resultados obtidos nos exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) e no índice de rendimento escolar (aprovação/reprovação) (Brasil, 2023a).

⁴ Segundo Bonamino (2014), a matriz de referência é utilizada no contexto das avaliações em larga escala para indicar o conjunto de habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens para as provas. A matriz de referência apresenta apenas as habilidades selecionadas para composição do teste, não restringindo o conteúdo a ser trabalho em sala. A matriz de referência é um recorte da matriz curricular adotada para aquela série/segmento.

Com a publicação da Portaria nº. 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013), uma nova avaliação integra o Saeb, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Conforme o Inep (Brasil, 2023a), essa avaliação era direcionada para os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização e produziria indicadores que contribuiriam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Essa avaliação foi aplicada nos anos de 2013, 2014 e 2016.

A partir de 2019, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Sistema de Avaliação Nacional passou novamente por mudanças. As siglas que nomeavam as avaliações deixam de existir e todas passam a ser reconhecidas como Saeb. A avaliação de alfabetização passou a ocorrer no 2º ano do Ensino Fundamental, e um projeto piloto para avaliação da Educação Infantil foi iniciado. Além disso, novas matrizes de referências foram implementadas.

Ao longo desse processo histórico, a Avaliação em Larga Escala foi se aprimorando no país. O Saeb consolidou-se como um sistema de avaliação e os resultados adquiridos por meio das avaliações geraram confiabilidade diante do verdadeiro retrato da realidade educacional.

Após a potencialização do Saeb como instrumento de pesquisa sobre a qualidade da educação e com a comprovação da capacidade da TRI em estabelecer as comparações dos indicadores de proficiência, alguns estados iniciaram a implementação de seus próprios sistemas de ensino (Brooke; Alves; Oliveira, 2015).

O estado de Minas Gerais deu início a esse processo de implementação em 1992, São Paulo o fez em 1995, e Rio de Janeiro e Espírito Santo, em 2000. Todos com o objetivo de gerar subsídios para gestão e, de maneira particular, para a realidade local, acompanhar a qualidade do ensino ofertado e aprimorar as políticas públicas estaduais ou municipais por meio das evidências coletadas, fixando e cobrando metas.

Nesse contexto, na próxima seção, aborda-se a implementação do Sistema de Avaliação em larga escala no estado de Minas Gerais, com a intenção de compreender a sua relação com o caso de gestão apresentado.

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

Em 1991, o estado de Minas Gerais apresentou a política “Pró-Qualidade” que, segundo Carvalho et al. (2012), “apostavam na eficiência e na eficácia da gestão pública

como forma de dotar o sistema educacional de uma maior produtividade”. Com isso, foram elencadas cinco prioridades com vista ao aprimoramento e à superação dos desafios enfrentados, são elas: (i) autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola; (ii) fortalecimento da direção da escola; (iii) programa de aperfeiçoamento e capacitação de professores e funcionários; (iv) avaliação do sistema estadual de educação; e (v) integração com os municípios.

Dentro dessa perspectiva, no início de 1992, a Secretaria Estadual de Educação implementou o Programa de Avaliação da Escola Pública (Minas Gerais, 1992) com o objetivo de aferir o domínio dos conteúdos e das habilidades básicas, assim como o nível de aprendizagem dos estudantes. Vianna (2000) infere que as orientações descritas no decreto eram claras, precisas e de cunho responsabilizatório, uma vez que visava prestar contas das ações do sistema para a sociedade. A finalidade do programa pautava-se em:

- I – Promover a avaliação sistemática dos resultados aferidos com relação à aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos e comuns;
- II – Introduzir e estimular a prática da autoavaliação da escola com vista à promoção de mudanças e à melhoria da qualidade do ensino;
- III – criar mecanismos para condução do ensino público no estado, bem como instrumentos de prestação de contas pelos serviços prestados e resultados alcançados (Vianna, 2000, p. 122).

A primeira aplicação do programa ocorreu em março de 1992, direcionada a alunos que já haviam concluído o Ciclo Básico de Alfabetização, ou seja, 3ª série do Ensino Fundamental. Em novembro do mesmo ano, a avaliação foi estendida a alunos das 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, além da 2ª série do Ensino Médio. Os resultados obtidos compuseram relatórios que detinham a situação dos estudantes nos conteúdos básicos de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Além disso, os relatórios incluíam a caracterização geral de sexo e idade dos alunos, aspectos relacionados ao ambiente familiar, além das características da escola e dos professores.

Paralelamente à avaliação dos alunos, era aplicado um questionário para diretor, professores e representantes do colegiado escolar. Este visava avaliar as condições de ensino-aprendizagem, assim como aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. A avaliação, realizada a cada dois anos, tinha natureza censitária, visando mensurar a qualidade da educação e do ensino ministrado, além de buscar uma cultura de avaliação mais presente no cotidiano educacional.

As informações coletadas por meio das avaliações embasavam reflexões para a equipe responsável pela execução do programa, levando-os a pensar sobre como medir a “qualidade” de um sistema educacional. Conforme destacado por Vianna (2000, p. 131): “a avaliação de um sistema não se poderia restringir ao desempenho escolar dos alunos, já que outras importantes variáveis influenciam e condicionam o desempenho”. Assim, houve preocupação também com o status socioeconômico das famílias, nível de educação dos pais, participação familiar no processo educacional e atividades de lazer e cultura fora da escola.

A repercussão do programa resultou em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Foram promovidas alterações curriculares, criação de centros de avaliação e inserção de elementos das avaliações nas atividades de classe.

No início de 1999, o processo de avaliação em curso foi interrompido e implementaram, dentro da política educacional, o projeto Escola Sagarana. Esse nome foi uma homenagem às obras de Guimarães Rosa. A nova proposta para esfera educacional valorizava a democracia e a inclusão social no âmbito escolar e na gestão, bem como a necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico e a valorização dos profissionais da Educação. Além disso, o modelo estabelecia a priorização de uma avaliação que busque a qualidade e o sucesso escolar (Silva, 2002).

Nesse contexto, por meio da resolução nº. 14, de 03 de fevereiro de 2000 (Minas Gerais, 2000), foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública, conhecido como Simave, “em uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)” (Minas Gerais, 2023a, p. 04). Enquanto política pública, esse sistema visava promover mudanças em busca da melhoria da qualidade e equidade da educação dentro do estado. Nesse sentido, a legislação de implementação define os objetivos do Simave, que incluem:

Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica do Estado; Criar novos instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da Educação na gestão da Escola Pública; Democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública; Desenvolver procedimentos de gestão baseados na avaliação continuada das políticas públicas educacionais e em critérios de equidade; Fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os mineiros (Minas Gerais, 2000, p.2).

Juntamente com a implantação do Simave, instituiu-se o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Em 2005, dois novos instrumentos avaliativos foram integrados ao Sistema Mineiro de Avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização

(Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae). Além dessas, o governo de Minas implementou a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Intermediária no sistema. Para uma melhor compreensão, o quadro 2, a seguir, apresenta as avaliações mencionadas que compõem o sistema.

Quadro 2 – Programas que compõem o Simave

Programa	Série Avaliada	Frequência da Aplicação	Disciplina Avaliada
Proalfa	O 2º ano do Ensino Fundamental.	Anualmente, de maneira censitária.	Língua Portuguesa e Matemática.
Proeb	O 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.	Anualmente, de maneira censitária.	Língua Portuguesa e Matemática.
Paae	Os Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	A critério do Professor. A avaliação é formada por meio de um banco de itens.	Todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, na formação geral básica.
Diagnóstica	Do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.	Anualmente, de maneira censitária.	Todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, na formação geral básica.
Intermediária			

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados do Simave (Minas Gerais, 2023).

Dessa forma, o Simave é composto por duas avaliações externas e censitárias, o Proalfa e o Proeb, que auxiliam as escolas mineiras, tanto a nível municipal, quanto estadual. Essas avaliações fornecem indicadores de desempenho, com o objetivo de contribuir para o replanejamento da Proposta Pedagógica escolar e subsidiar o trabalho docente na prática da sala de aula. Essa ação visa melhorar a consolidação de habilidades e competências e, consequentemente, elevar os índices de qualidade do estado de Minas Gerais na oferta de uma educação pública e gratuita.

As avaliações externas visam aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização, bem como subsidiar a (re)formulação das políticas públicas educacionais (Minas Gerais, 2023a). Além da aplicação dessas avaliações, o Sistema traz consigo questionários contextuais que devem ser respondidos pelo diretor da escola, pelo professor regente (no caso do Ensino Fundamental Anos Iniciais), pelos

professores de Língua Portuguesa e Matemática (no caso do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), bem como pelos alunos avaliados no Proeb.

O quadro 3, a seguir, apresenta as principais informações coletadas nesses questionários contextuais, de acordo com os descritores do Simave.

Quadro 3 – Descritores dos questionários contextuais do Simave

Estudantes	Indicadores de cor, raça e sexo. Escolaridade dos responsáveis. Condições sociais e econômicas. Aspectos da trajetória escolar do aluno. Sua percepção sobre os professores, as aulas, a escola, o clima* gerado nesse contexto, uma reflexão sobre o seu próprio comportamento e suas expectativas para o futuro.
Professores	Indicadores de cor, raça faixa etária e sexo. Nível de Escolaridade dos profissionais e o tempo que esse nível foi concluído. Principal componente curricular e sua respectiva carga horária de trabalho, bem como o tempo destinado às atividades extraclasse. Aspectos da prática pedagógica e do clima escolar.
Diretores	Indicadores de cor, raça faixa etária e sexo. Nível de Escolaridade dos profissionais e o tempo que esse nível foi concluído. Tempo de atuação no cargo. Participação em capacitações específicas e formações para atuar no cargo de diretor. Principais desafios e problemas enfrentados pela gestão. Aspectos da prática pedagógica e do clima escolar.

* Quando se fala em clima, o sistema refere-se em aspectos voltados para o relacionamento entre os estudantes, seus professores e o cumprimento das normas e regras estabelecidas.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nas informações da Revista Contextual do Simave (Minas Gerais, 2022c).

O propósito de coletar essas informações possibilita que os profissionais da rede e da escola tenham recursos adicionais para discutir e refletir a respeito do planejamento pedagógico. Essa ação colabora para a construção de estratégias e iniciativas pautadas nas dificuldades de aprendizagens dos estudantes, além de compreender o contexto na qual a escola está inserida. Dessa forma, “acredita-se que tais informações podem potencializar as práticas pedagógicas, de modo a impactar de forma positiva na aprendizagem dos estudantes na escola” (Martins, 2018, p. 25). Sendo assim, de maneira mais assertiva, conhecer a realidade individual de cada educando e o contexto local na qual estão inseridos contribuirá para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Isso valoriza a centralidade das práticas pedagógicas no estudante e promove seu desenvolvimento de maneira integral.

O Proalfa, instituído em 2005, busca obter dados sobre o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao processo de alfabetização. Desde o início do programa, a disciplina de Língua Portuguesa é contemplada, e, somente a partir de 2015, ocorreu a inserção do componente curricular Matemática. As etapas avaliadas sofreram alterações ao longo dos anos. Em 2005, avaliou-se apenas o 2º ano do Ensino Fundamental. Já no ano seguinte acrescentou-se a avaliação para as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. De 2007 a 2014, além das turmas já avaliadas, o programa estendeu-se para o 4º ano do Ensino Fundamental. Entre 2015 e 2017, avaliou-se somente o 3º ano do Ensino Fundamental, retornando ao 2º ano do Ensino Fundamental em 2018. A partir de 2019, a avaliação manteve-se somente para turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Também fazem parte desse sistema o PAAE, que, até 2017, utilizava uma plataforma *on-line* que possibilitava avaliar a aprendizagem dos alunos e identificar, a partir dos resultados de desempenho, as necessidades de intervenção pedagógica. Atualmente, a interface do programa oferece aos professores um banco de dados com itens que podem contribuir para o planejamento das aulas e, conseqüentemente, para a retomada da aprendizagem em habilidades e competências não consolidadas.

De caráter formativo, o sistema contempla uma avaliação diagnóstica, realizada no primeiro semestre letivo. Seu objetivo é de identificar, por meio dos dados, possíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem do aluno, e assim, suscitar a reorganização das ações do planejamento pedagógico. Ressalta-se que essa avaliação considera a matriz curricular do ano de escolaridade anterior, que deveria estar consolidada no ano de escolaridade avaliado (Minas Gerais, 2023a).

A avaliação intermediária, também de caráter formativo, busca aferir as habilidades e competências alcançadas pelos estudantes. Os indicadores dessa avaliação influenciam na tomada de decisão do docente quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido (planejamento e metodologia), visando garantir a aprendizagem de maneira significativa.

A subseção a seguir, trata-se do Proeb, para melhor compreensão de sua estruturação e características. Destaca-se que o Proeb é a avaliação escolhida para embasar, por meio dos indicadores coletados, o caso de gestão que está sendo apresentado.

2.2.1 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)

O Proeb avalia as competências expressas pelos estudantes ao final de cada ciclo da Educação Básica. Ele faz parte do Simave desde o ano 2000, em sua primeira edição. Juntamente com a prova, são aplicados questionários contextuais, abordando o nível socioeconômico de cada aluno, sua trajetória estudantil, perfil do docente, a infraestrutura da escola e a singularidade da gestão escolar. O objetivo desse programa é fornecer subsídios para avaliar a qualidade da Educação ofertada no estado e municípios.

Em parceria com o CAEd/UFJF, a avaliação e seus resultados tornam-se ferramentas pedagógicas capazes de contribuir com possíveis mudanças nas políticas públicas educacionais, assegurando uma oferta de Educação gratuita e de qualidade a toda população.

No primeiro ano de aplicação (2000), a avaliação abrangia os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. No ano seguinte, avaliou-se as disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza. Em 2002, houve uma única prova, a de Língua Portuguesa, e já, em 2003, somente para a disciplina de Matemática. Nesse período, as séries avaliadas encontravam-se em finalização de segmento educacional, ou seja, 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Nos anos de 2004 e 2005, não houve a aplicação da avaliação do Proeb, bem como em 2020, devido à pandemia da Covid-19.

A partir de 2006, estabeleceu-se que as avaliações do Proeb contemplariam somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Até o ano de 2014, a aplicação acontecia somente para as turmas de finalização de segmento. No período de 2015 a 2017, houve uma mudança intercalada nas séries avaliadas pelo programa, acrescentando o 7º ano do Ensino Fundamental, o 1º ano do Ensino Médio e o 3º ano do Ensino Médio.

Desde 2018, o Proeb é aplicado regularmente todos os anos, de maneira censitária, para as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, avaliando Língua Portuguesa e Matemática. (Minas Gerais, 2023). Além dos testes cognitivos, são aplicados os questionários contextuais para conhecer características culturais, sociais, as condições da escola e práticas pedagógicas desenvolvidas.

A análise dos dados do Proeb é realizada por meio de dois indicadores:

(i) Participação: o cálculo é feito pelo quociente entre o número de estudantes avaliados e o número de estudantes previstos, o que resulta na média de participação. (ii) Desempenho: esse indicador tem como parâmetro ‘as proficiências médias e a distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho’ (Minas Gérias, 2022c, p.108).

O percentual de participação é de suma importância, pois quanto maior o envolvimento dos alunos, mais fidedignos são os resultados. Dessa forma, “é possível generalizar os resultados para toda a escola quando sua participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de alunos previstos para realizar a avaliação” (Minas Gérias, 2022c, p. 107).

O índice de desempenho é calculado por meio da proficiência, uma estimativa do conhecimento do estudante, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa teoria baseia-se em uma modelagem estatística “capaz de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste, o que torna possível estimar o que ele sabe fazer, de acordo com os itens respondidos corretamente” (Minas Gérias, 2022c, p.109). Três parâmetros são levados em conta na TRI: a capacidade de discriminação do item entre os estudantes, o grau de dificuldade para que a questão seja respondida corretamente e a probabilidade de acerto ao acaso, ou seja, o “chute”.

Após determinar a proficiência por aluno, calcula-se a proficiência média, através de uma medida de tendência central conhecida como média aritmética. Essa proficiência média pode ser analisada por escola, por regional e pelo estado.

Com todos esses parâmetros cria-se uma escala, tomando como base o intervalo numérico entre as proficiências individuais, para categorizar o desempenho dos estudantes dentro daquele componente curricular, conforme o quadro 4 apresenta.

Quadro 4 – Intervalos característicos de padrão de desempenho para avaliações do Proeb

Padrões de desempenho em Língua Portuguesa				
Etapa	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º ano do EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
9º ano do EF	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325
3º ano EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
Padrões de desempenho em Matemática				
Etapa	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º ano do EF	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
9º ano do EF	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
3º ano EM	até 275	275 a 350	350 a 375	acima de 375

Fonte: Minas Gérias (2022c, p. 112).

Cada padrão de desempenho classifica o estudante com base em sua proficiência individual, dentro daquele componente curricular e, por conseguinte, a consolidação das habilidades e competências ali mensuradas. O quadro 5 apresenta detalhadamente as características de cada padrão de desempenho.

Quadro 5 – Descrição dos Padrões de Desempenho do Proeb

Baixo	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
Intermediário	Padrão considerado para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
Recomendado	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Minas Gérias (2022c, p. 113).

Para então gerar os resultados, a avaliação do Proeb é composta por itens, ou seja, questões, no formato objetivo, conhecido como múltipla escolha. Cada um desses itens contempla um descritor que são as habilidades necessárias para sua resolução e que são consideradas essenciais para o desenvolvimento naquele ano de escolaridade. Todas essas habilidades estão listadas na matriz de referência que é um documento norteador para a avaliação educacional. Segundo Minas Gérias (2022c, p. 121), “a matriz de referência é um recorte do currículo; portanto, não deve ser confundida com a matriz curricular, que é mais ampla e inclui orientações mais abrangentes para o ensino e a aprendizagem”.

Após todo o processo avaliativo, que vai desde a elaboração dos itens avaliados até a aplicação e geração dos resultados, os dados são divulgados virtualmente e de maneira *online*, no *site* do Simave (Minas Gerais, 2023b). Nele é possível verificar os indicadores de toda rede de ensino, bem como da Superintendência e da própria escola. Contemplam a taxa de participação dos estudantes, o desempenho dos alunos por meio da proficiência média e o

percentual de acertos total e em cada item avaliado, calculado por meio da Teoria Clássica dos Testes⁵ (TCT), contribuindo para identificação de habilidades nas quais os estudantes demonstram ter mais dificuldades.

O acesso ao site é destinado a gestores, técnicos da secretaria, professores e alunos. Sua principal função é apresentar, de forma consolidada, as informações e medidas educacionais oriundas dos testes, permitindo, assim, a comparação desses indicadores ao longo do tempo. Dessa forma, em nível micro, a escola deve fazer a apropriação dos resultados, analisando os padrões de desempenho dos estudantes e comparando a proficiência da escola com a do estado e da Superintendência Regional de Ensino, a fim de redirecionar as suas práticas pedagógicas. Além disso, em aspectos macros, estados e municípios conseguem avaliar os indicadores e estabelecer planos de ações que contribuam para o desenvolvimento constante da Educação em suas esferas.

O processo avaliativo, independente do seu caráter ou formato, deve visar o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, as avaliações educacionais em larga escala são instrumentos que se propõem à transformação da prática de ensinar e aprender. Isso porque os dados obtidos nesse processo, além de indicar habilidades ou competências já consolidadas pelos estudantes, podem contribuir para mudanças, desde o planejamento do professor na sala de aula até ações mais complexas de políticas públicas que atentam a uma educação inclusiva e de qualidade.

A próxima seção, analisa o contexto da Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B e sua apropriação nos resultados da avaliação do Proeb, com vistas a contribuir com a compreensão do caso de gestão.

2.3 O CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) - METROPOLITANA B E SUA INTERAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B, localizada na cidade de Belo Horizonte, atende, além de uma pequena parte da própria cidade, outros municípios limítrofes, como Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo. De acordo com os dados disponibilizados no *site* oficial do órgão, em 2024 sua jurisdição perpassa por 208 escolas da rede estadual de

⁵ Considera-se o número de acertos na avaliação aplicada.

ensino, atendendo estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, além do Ensino Médio e do Ensino Técnico Profissionalizante (Minas Gerais, 2024).

Além disso, a SRE – Metropolitana B se subdivide em quatro setores. São eles: Diretoria Administrativa e Financeira (Dafi); Diretoria de Pessoal (Dipe); Diretoria Educacional A (Dire A) e a Diretoria Educacional B (Dire B). Cada setor fica responsável por uma área específica de atendimento, buscando, assim, agilizar as demandas que surgem.

Em relação às avaliações do Simave/Proeb, o setor responsável por essa demanda, dentro da SRE – Metropolitana B, é a Dire B. Esse departamento presta assessoria às escolas, desenvolvendo um trabalho de engajamento nas ações pedagógicas, com foco no processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com as diretrizes da SEE/MG. Composto por dezessete servidores que, separados em pequenos grupos, atuam dentro da SRE em diversas funções. Além deles, a Metropolitana B conta com 47 inspetores escolares que colaboram para garantir a regularidade do funcionamento das unidades escolares.

A comunicação com as instituições escolares é realizada pela SRE de uma maneira ampla, através do envio de *e-mails* institucionais ou reuniões *on-line* periodicamente. De forma mais proximal, os inspetores auxiliam nessa informatividade, realizando visitas periódicas às escolas e realizando plantões, em escolas centrais, para esclarecimentos de dúvidas.

No que tange às avaliações externas ou em larga escala, o setor responsável dentro da Dire B busca capacitar as instituições por meio de reunião *on-line*, *lives* de orientação e plantões, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e detalhar os processos de aplicação. Contudo, anterior a essas sessões, a regional encaminha para as escolas, além de um *e-mail* convite de participação para esses momentos, os manuais de aplicação da avaliação, *links* de vídeos e toda documentação legal, memorandos e resoluções que embasam as orientações.

Com relação aos resultados, o próprio Simave realiza a divulgação dos indicadores em sua página eletrônica e, além disso, com a parceria do CAEd, disponibiliza revistas eletrônicas que compõem uma coleção de divulgação dos resultados da avaliação. Esse material contribui para a discussão sobre a realidade educacional da rede de ensino ou da própria instituição escolar.

Os conteúdos dessas publicações oferecem direcionamentos para a leitura, a interpretação e a análise dos resultados, possibilitando que os profissionais da rede e da escola tenham recursos a mais para discutir e refletir a respeito do planejamento pedagógico. Esses materiais viabilizam, assim, a construção de estratégias e iniciativas focadas nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes avaliados (Minas Gerais, 2023b, recurso *on-line*).

Além desse mecanismo de divulgação, a SRE – Metropolitana B também contribui para disseminação dos indicadores, por meio de reunião *on-line* na qual os dados, em nível estadual e regional, são apresentados e discutidos. A Superintendência de Ensino convida um representante de cada unidade escolar para estar presente na reunião e ser o multiplicador das informações, realizando essa expansão de análise dos dados, agora considerando o micro, ou seja, a própria escola.

O governo de Minas Gerais busca, com a divulgação dos indicadores, implementar um modelo de gestão de resultados. Assim, temos, por exemplo, a proposição de metas que servem de parâmetros para ordenar as ações de investimentos dentro do âmbito educacional (Franco; Calderón; 2017).

Dessa forma, percebemos uma mudança no patamar da avaliação dentro do próprio estado, uma vez que ela deixa de ter um caráter diagnóstico e assume uma vertente de metas e resultados.

Diante dessa variação e segundo a literatura, no Brasil, há um desenho de três gerações de avaliação da educação em larga escala, são elas: a primeira geração enfatiza a avaliação em seu caráter diagnóstico, sem atribuição de consequências para as escolas e para o currículo. As avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Por fim, a terceira geração esbarra nas características da segunda geração, mas contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas (Zaponi; Valença, 2009 *apud* Bonamino; Sousa, 2012).

Nesse contexto, a avaliação em larga escala, dentro do estado de Minas Gerais, se entrelaça entre a segunda e a terceira geração, assumindo uma dimensão política de *accountability*, ou seja, uma medida de responsabilização, pois tornam-se públicas as informações sobre o trabalho das escolas, considerando todos os membros da equipe corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição nas avaliações (Brooke, 2006).

Esse tipo de mecanismo tem como premissa que o conhecimento dos resultados favoreça a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. (Zaponi; Valença, 2009 *apud* Bonamino; Sousa, 2012).

Em 2021, com intuito de dar notoriedade e prestar reconhecimento ao trabalho das escolas da rede estadual no tocante à melhoria da qualidade do ensino, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG por meio da Resolução SEE nº 4.524, de 11 de março de 2021, instituiu o Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais, 2021). A premiação prevê a concessão de prêmios, em dinheiro, às escolas de ensino regular que se destacam nos resultados de desempenho, analisando as avaliações de caráter formativo, e o fluxo escolar.

O Prêmio Escola Transformação pode ser classificado como uma política pública de avaliação de terceira geração, que articula os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (Bonamino, Franco, 1999).

Nesse aspecto, é necessário que as políticas de recompensas considerem as múltiplas realidades educacionais, pois, ao contrário, tenderão a resultados negativos, como a geração de estigmas de menor ou maior prestígio e o incentivo a um ranqueamento excludente. Não obstante, para que o Prêmio Escola Transformação seja executado o mais próximo daquilo para o qual foi idealizado, quer seja, a melhoria da qualidade da educação, é preciso reduzir os riscos anteriormente mencionados.

De acordo com Lück (2009 *apud* Junior; Neubert 2014, p.6) “boa parte da melhoria da qualidade da educação é decorrência de boas práticas: experiências de sucesso, iniciativas inovadoras, empreendedorismo educacional [...] e propostas eficientes, factíveis e testadas”.

Na próxima seção, será considerado o contexto da Escola Estadual Professor Machado Leite a fim de apresentá-la.

2.4 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE

A Escola Estadual Professor Machado Leite, lotada na circunscrição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) - Metropolitana B, está localizada em uma região periférica de Belo Horizonte/MG.

A cidade de Belo Horizonte é dividida por regionais administrativas, e a instituição pesquisada está inserida na regional Barreiro. Conforme informações disponíveis no site da

Prefeitura (Belo Horizonte, 2023), a regional é composta por 54 bairros, 18 vilas e faz limites com os municípios de Contagem, Ibirité, Brumadinho e Nova Lima.

De acordo com dados da Associação Cultural do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (Arreguy; Ribeiro, 2008), o crescimento econômico da região aconteceu devido à intensa atividade industrial. Seus habitantes locais são, em sua maioria, oriundos de cidades do interior que migravam para trabalhar nas metalúrgicas, siderúrgicas e mineradoras da região.

Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Saeb, referente ao ano de 2021, a instituição está classificada no nível V, cuja descrição informa que

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre Ensino Médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre Ensino Fundamental completo e Ensino Médio completo (Brasil, 2023b, p. 13).

A descrição apresentada está embasada nas informações dadas pelos alunos que responderam ao questionário socioeconômico, aplicado juntamente com a avaliação do Saeb em 2021. No entanto, ao realizar uma análise visual do ambiente escolar, é perceptível a presença de estudantes mais carentes, com condições precárias de roupas, sapatos, materiais escolares e alimentação.

No ano letivo de 2024, a escola possui, conforme registros do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), 690 alunos, contemplando dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, na modalidade regular, ao Ensino Médio, 1º ao 3º ano, na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino Técnico. A instituição tem 29 turmas distribuídas nos três turnos: manhã, tarde e noite (Minas Gerais, 2022a).

Com o objetivo de mensurar a realidade da instituição com relação ao fluxo escolar, a tabela 1, a seguir, apresenta os dados referentes ao assunto no período compreendido entre 2014 e 2023.

Tabela 1 – Número de matrículas, por segmento, da EEPML (2014-2023)

Ensino Fundamental: anos finais										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrículas	300	258	188	169	151	118	157	182	180	203
Aprovação (%)	81,8	88,7	71,7	73,3	71,6	60,0	89,0	84,7	95,8	68,0
Reprovação (%)	18,2	10,9	25,0	26,7	28,4	40,0	0,0	11,9	2,4	29,4
Abandono (%)	0,0	0,4	3,2	0,0	0,0	0,0	11,0	3,4	1,8	2,6
Ensino Médio										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrículas	614	600	552	499	408	348	249	187	308	368
Aprovação (%)	65,6	74,7	66,0	65,0	61,9	59,1	66,9	78,9	72,5	61,0
Reprovação (%)	26,9	17,8	31,1	31,7	36,4	39,4	0,0	20,0	22,9	26,4
Abandono (%)	7,5	7,5	2,9	3,4	1,7	1,5	33,1	1,1	4,6	12,6
Educação de Jovens e Adultos (EJA)										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrículas	155	199	328	341	286	231	209	128	58	97
Aprovação (%)	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Reprovação (%)	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Abandono (%)	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**

** Os dados não foram divulgados.

Fonte: Portal QEdu (2024).

Ao analisar o panorama do número de matrículas no Ensino Fundamental: anos finais, fica visível que a escola passa por uma instabilidade considerável nesse indicador, fenômeno observado também na EJA. No Ensino Médio, é perceptível a gradual queda do número de matrículas de 2014 a 2021 e, paralelamente a isso, o aumento na taxa de reprovação de 2016 a 2019. Esses dois pontos analisados no Ensino Médio se inter-relacionam, pois, devido aos altos índices de reprovação, os estudantes migram para outras escolas da região, que em seu juízo de valor, são consideradas como “mais fáceis”, ou ainda, simplesmente deixam de frequentar as aulas, o que acarreta também em reprovação.

Além disso, destaca-se a alta taxa de abandono, nos segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no ano de 2020, quando comparada aos outros anos, o que provavelmente pode ser justificado devido à pandemia da Covid-19, ou a outros cenários, conforme afirma Ferreira e Oliveira (2020)

As principais causas da evasão escolar incluem: gravidez na adolescência, baixa renda familiar, que leva os alunos a trabalharem para contribuir com o sustento do lar, dificuldades de aprendizado e falta de interesse tanto por parte dos estudantes quanto da escola (Ferreira e Oliveira, 2020, p.40).

Esse cenário trouxe o desafio da implementação do ensino remoto e a prática da busca ativa dos estudantes realizada pela gestão escolar⁶.

Ao verificar o ano letivo de 2022 tem-se, dentro da taxa de abandono, um indicador alto no Ensino Médio, quando comparado a anos anteriores ao período pandêmico. E esse cenário de ascensão do abandono é observado também no ano letivo de 2023. Além disso, observa-se que o número de matrículas da EJA, em 2022, caiu quase 55%, quando comparado ao ano de 2021, mas é perceptível esse declínio na entrada de alunos desde o ano de 2017.

O abandono escolar resulta de diversos fatores e provoca um impacto significativo para os estudantes e para a sociedade. Isso ocorre porque os alunos nessa situação acabam tornando-se marginalizados quando inseridos no contexto social. Sendo assim, analisando esse cenário, uma hipótese levantada para a situação dentro da EEPML está relacionada às questões econômicas, uma vez que os alunos estão escolhendo, neste momento, buscar um emprego ao invés de concluir a Educação Básica.

Devido ao trabalho os jovens têm que estudar a noite, assim pode-se observar que as causas da evasão escolar no ensino médio noturno estão normalmente ligadas ao trabalho, onde as causas são principalmente: o cansaço devido ao trabalho, o desinteresse e a falta de estrutura familiar. Os alunos do noturno normalmente vão para a escola após um longo dia de trabalho, chegando cansados à sala de aula, o que diminui seu rendimento. Esse cansaço aliado à baixa qualidade do ensino leva a uma dificuldade de aprendizagem provocando repetências que levam ao abandono (Rocha, 2010 *apud* Ferreira; Oliveira, 2020, p. 44).

A evasão escolar é uma vertente que vem sendo debatida constantemente no âmbito educacional, e, dessa forma, cabe, dentro de um cenário macro, a busca por implementações de políticas públicas que contribuam para garantia de permanência e conclusão da Educação Básica de jovens e adultos. Além disso, em uma proporção micro, a escola precisa conhecer

⁶ A SEE/MG, com a pandemia da Covid-19, implementou o Regime de Estudo Não Presencial. Dentro dessa ação, criou-se o Plano de Estudo Tutorado (PET) que tinha o objetivo de dar continuidade ao processo de aprendizagem dos estudantes em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, os professores mantinham contato com os estudantes por meio de redes sociais, como *Instagram*, e aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*. Além disso, a SEE/MG liberou o acesso a plataforma tecnológica Google Sala de Aula, a fim de contribuir para o processo de interação entre docentes e discentes. Ao final de cada bimestre, o aluno tinha que entregar os PET's dentro das plataformas disponibilizadas. Aqueles que não tinham acesso à internet, tiveram que buscar o material impresso na escola e devolvê-lo após a sua realização. Além disso, a equipe gestora da instituição ficou responsável por fazer a busca ativa dos alunos que não estavam participando do momento *on-line* ou não entregando as atividades na escola. Essa busca era realizada por meio de contatos telefônicos (ligações e mensagens), ou até mesmo comparecendo à residência dos estudantes.

as causas desse abandono e discutir, com a comunidade escolar, ações para esse enfrentamento, criando um ambiente acolhedor, atraente e motivador para os estudantes.

A EEPML conseguiu, em 2022, a aprovação, junto à SRE Metropolitana B, da primeira turma do curso técnico em Administração, para o turno noturno. A instituição matriculou, para o início do primeiro semestre do referido ano, 35 alunos, contudo, no segundo semestre, não houve ingresso de uma nova turma. O curso, com duração de três semestres, é uma oportunidade de formação e preparação para o mercado de trabalho dos alunos e de demais pessoas da comunidade escolar. Em 2023, uma nova turma foi aberta, com 35 alunos matriculados e, além disso, a instituição recebeu da SRE-Metropolitana B a autorização de funcionamento do curso técnico por 10 anos (2022-2032) através da Portaria nº. 1.454/2022, publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, em 18 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022b).

O grupo de docentes da escola, em 2024, é composto por 41 professores, sendo 23 servidores efetivos. Os outros 18 professores são servidores contratados, portanto, sem garantia que estarão na escola no ano letivo subsequente. O quadro 6, a seguir, apresenta a relação dos professores por componente curricular.

Quadro 6 – Número de Professores da EEPML – ano letivo 2024

Componente Curricular	Número de Servidores Efetivos	Número de Servidores Contratados
Português	2	3
Inglês	2	0
Geografia	3	0
História	3	1
Matemática	4	3
Física	1	1
Biologia / Ciências	2	1
Ed. Física	2	1
Sociologia	0	1
Filosofia	1	0
Química	2	0
Ensino Religioso	0	1
Arte	1	1
Curso Técnico	0	5

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da distribuição de cargos da escola (2024)

Todos os professores possuem habilitação específica para ministrar as aulas dos respectivos componentes curriculares.

Em relação à gestão pedagógica, a escola possui três supervisores pedagógicos, um para cada turno, que desenvolvem todo o trabalho da instituição. Até meados de 2023, esses cargos eram vagos, ou seja, era necessário designar uma pessoa para assumir a função. Diante disso, a cada ano, um servidor era contratado para tal função, o que acarretou para a escola alguns entraves, uma vez que não havia uma continuidade do trabalho pedagógico. Em agosto de 2023, houve a nomeação de servidores efetivos por meio do concurso, preenchendo as vagas e proporcionando estabilidade à função de supervisão na escola.

Deve-se destacar que a supervisora do turno da tarde, responsável pelos anos finais (6º, 7º e 8º ano) do Ensino Fundamental já era designada na escola, ou seja, conhecia a realidade da instituição. Agora, os outros dois, que assumiram o turno da manhã (com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio) e o turno da noite (com as turmas do Ensino Médio, EJA e Ensino Técnico) são novatos na instituição e não possuem nenhuma experiência para exercer as funções do cargo de supervisão pedagógica.

Um outro ponto importante é com relação aos vice-diretores. São três, um para cada turno. Eles, além de contribuir com a parte administrativa, realizam papéis pedagógicos e disciplinares dentro da escola. Cabe ressaltar que todos eles, ocupantes desse cargo na gestão escolar, também possuem a função de professor, dentro da instituição.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado no ano de 2019/2020 e deveria ser reformulado em 2023, no entanto, isso não se concretizou. A SRE – Metropolitana B solicitou, via e-mail, no ano letivo de 2024, uma atualização do documento, mas ele não foi encaminhado.

Sendo assim, adota-se como base o documento vigente que apresenta como missão norteadora das atividades institucionais

assegurar um ensino de qualidade, estimulando práticas socioeducativas e inclusivas que contribuam para garantir o acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos, capazes de agir na transformação social, tornando o ambiente escolar, o lugar onde se vive, se aprende, se constrói e se prepara para a vida, que é a promoção do desenvolvimento integral dos alunos (EEPML, 2019, p. 10).

Com essa missão, a escola procura desenvolver práticas pedagógicas que promovam, nos estudantes, habilidades voltadas à criticidade, à autonomia, à responsabilidade e à criatividade. A busca por uma formação cidadã é destacada, garantindo que a aprendizagem tenha significado tanto no âmbito pessoal, quanto profissional (EEPML, 2019).

Em concordância a essa proposta, a instituição realiza, em cada bimestre, um projeto institucional que valoriza a cultura local, mas também possibilita o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o currículo proposto, como a criatividade, o trabalho em equipe, o autoconhecimento e a argumentação. Além disso, desde 2022, foi estabelecida uma parceria com instituições públicas de ensino superior, abrindo, assim, portas para o conhecimento acadêmico e científico, colocando em prática alguns projetos externos vinculados à Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

O quadro 7, a seguir, apresenta uma visão abrangente de todos os projetos desenvolvidos pela EEPML, a partir do ano letivo de 2022, consolidando as ações implementadas.

Quadro 7 – Projetos desenvolvidos pela EEPML

(continua)

PROJETO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DESCRIÇÃO
Mostra de Talentos	Ciências Humanas e Sociais Linguagens e suas Tecnologias	A mostra de talentos é uma exposição com apresentações culturais e outras manifestações artísticas que valorizem o protagonismo discente em diferentes áreas do conhecimento. A temática de cada apresentação/trabalho é escolhida pela equipe pedagógica e cada turma fica sob a orientação de um professor padrinho.
Gincana Cultura e Esportiva	Disciplinas de Educação Física e Arte	Atividades que buscam valorizar o trabalho em equipe e a competição saudável entre os alunos, por meio de uma gincana com atividades esportivas, brincadeiras antigas e resgate de tradições culturais dos nossos antepassados.
Feira de Ciências e Tecnologia	Ciências da Natureza e suas tecnologias Matemática e suas tecnologias	A feira busca desenvolver propostas de Educação Científica crítica a partir de atividades expositivas e experimentais que possibilitem uma Educação em Ciências e Matemática por meio da investigação. A temática de cada apresentação/trabalho é escolhida pela equipe pedagógica e cada turma fica sob a orientação de um professor padrinho.

(conclusão)

PROJETO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DESCRIÇÃO
Jornada Interdisciplinar	Todas as áreas do conhecimento	O evento é realizado em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gérias (UEMG), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e outras instituições públicas e privadas convidadas, propiciando uma maior articulação entre a pesquisa e extensão no contexto escolar. O referido evento tem como objetivo inserir os estudantes em propostas de Alfabetização Científica e Tecnológica englobando oficinas e palestras que buscam diálogos efetivos com temas intrínsecos à sociedade e que, ao mesmo tempo, favorecem uma formação global de assuntos que estão concatenados com as ações inerentes ao Novo Ensino Médio.
ICEB	Programa de Iniciação Científica da Educação Básica (ICEB), desenvolvido pela Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais	Com duração de dois anos, o programa visa fomentar o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à pesquisa científica. Um professor da instituição escreve um projeto e submete-o a uma seleção. O projeto deverá intensificar o estudo e a reflexão sobre os Temas Contemporâneos Transversais, possibilitando que os estudantes identifiquem e proponham soluções para os problemas do seu contexto social.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos planejamentos da instituição em cada bimestre (2023).

Esses projetos desenvolvidos pela escola fortalecem a sua proposta pedagógica, proporcionando aos estudantes uma experiência educacional enriquecedora. A gestão pedagógica, nesse contexto, percebe esses projetos como a realização de uma avaliação formativa. Os alunos da escola participam ativamente das atividades, uma vez que, durante a realização dos projetos propostos, são atribuídas pontuações dentro do bimestre letivo.

Ressalta-se que, as atividades do Projeto ICEB são desenvolvidas por um grupo selecionado de estudantes, orientados por um professor específico e não apresentam nenhuma pontuação atribuída. Tal projeto possui um caráter de iniciação científica, sendo considerado uma atividade extracurricular. Além disso, são desenvolvidos no decorrer de dois anos letivos, devendo gerar, ao final, um produto em formato de artigo científico. A SEE/MG disponibiliza financiamentos para execução de atividades práticas vinculadas ao projeto.

A escola também utiliza outros meios para avaliar os estudantes, como as provas internas e simulados elaborados pelos próprios professores, provas externas, provenientes da

Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e atividades de caderno e trabalhos desenvolvidos durante o próprio horário de aula. Dentro da Política Estadual de Educação, a escola tem autonomia para determinar a melhor forma de avaliar os estudantes e distribuir os 25,0 pontos destinados a cada um dos quatro bimestres.

A Escola Estadual Professor Machado Leite, por meio de reuniões de alinhamento com a equipe pedagógica composta pela direção, especialistas educacionais de cada turno e os coordenadores do novo Ensino Médio, estabelece os critérios de avaliação do bimestre. Esses critérios são informados aos professores durante as reuniões de módulo II.

O quadro 8, a seguir, especifica como é realizada a distribuição dos pontos, proporcionando transparência na condução da avaliação dos estudantes ao longo do ano letivo.

Quadro 8 – Distribuição de pontos da EEPML

1º Bimestre	Avaliação Bimestral – 9,0 pontos. Simulado – 6,0 pontos. Atividades Autônomas (a critério do professor) – 6,0 pontos. Projeto: Mostra de Talentos – 4,0 pontos.
2º Bimestre	Avaliação Bimestral – 9,0 pontos. Simulado – 6,0 pontos. Atividades Autônomas (a critério do professor) – 6,0 pontos. Projeto: Gincana Cultural e Esportiva – 4,0 pontos.
3º Bimestre	Avaliação Bimestral – 9,0 pontos. Simulado – 6,0 pontos. Atividades Autônomas (a critério do professor) – 6,0 pontos. Projeto: Feira de Ciências – 4,0 pontos.
4º Bimestre	Avaliação Bimestral – 9,0 pontos. Simulado – 6,0 pontos. Atividades Autônomas (a critério do professor) – 10,0 pontos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos planejamentos da instituição em cada bimestre (2023).

Uma observação pertinente é que a escola apresenta o hábito de bonificar os alunos com pontos, extras ou retirados das atividades autônomas, para a participação e a realização das avaliações externas que são aplicadas ao longo do ano letivo. Além disso, seguindo as normas do artigo 95, da Resolução nº. 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais para o ano letivo de 2022 (Minas Gerais, 2021), a EEPML realiza, no decorrer do ano letivo, novas oportunidades de entrega de atividades como forma de oportunizar e recuperar a pontuação perdida, essa ação é denominada recuperação paralela.

Ao término de cada bimestre, o aluno que ficar abaixo de 60% na nota tem a oportunidade de participar de uma recuperação bimestral. A instituição sugere que seja aplicada uma avaliação para essa finalidade, mas fica a critério do professor a definição do instrumento avaliativo a ser utilizado. Quando o docente opta pela aplicação de uma “prova”, é comum que utilize a mesma avaliação aplicada no bimestre, alterando somente a distribuição dos pontos nas questões.

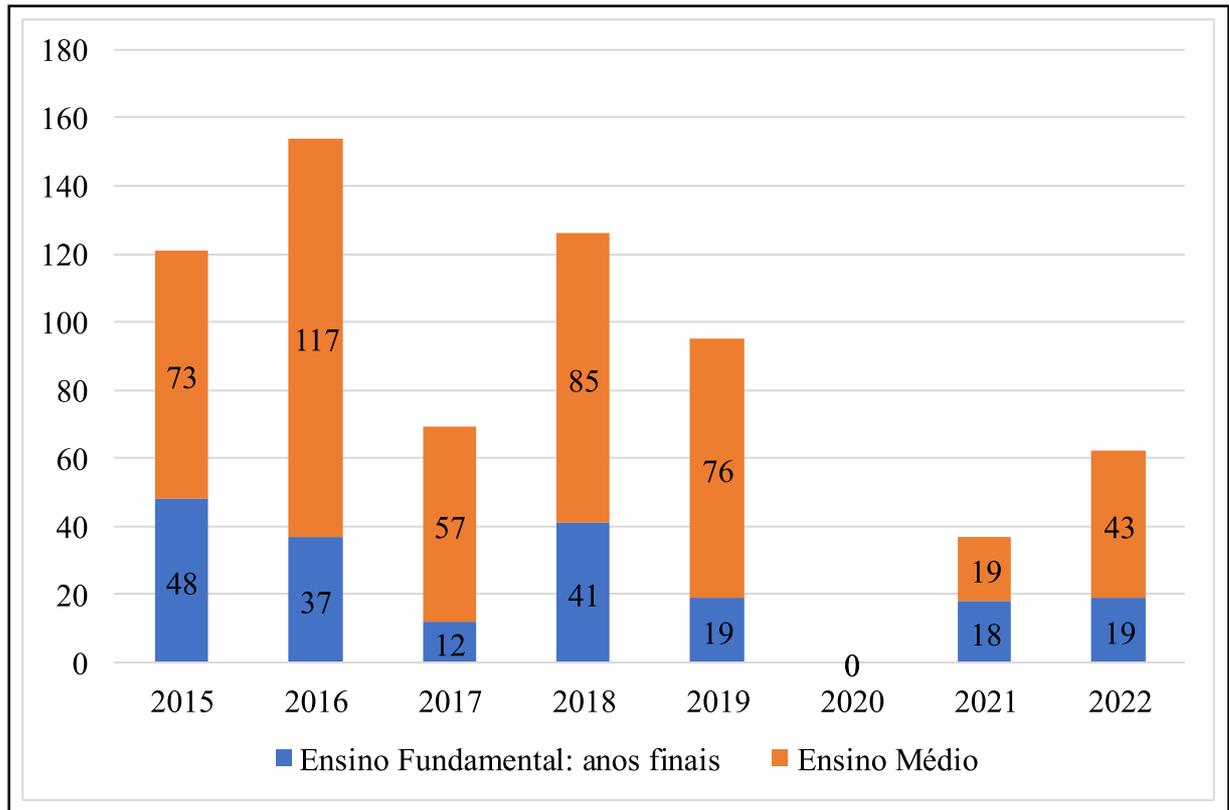
Entretanto, no período entre a divulgação da nota final bimestral e a oportunidade de recuperação, frequentemente não se observa uma retomada dos conteúdos, principalmente devido ao tempo de encerramento do bimestre e do fechamento do diário escolar digital (DED). Ressalta-se que essa aplicação acontece durante o próprio horário de aula do professor na turma, o que resulta em alguns alunos realizando a recuperação enquanto outros estão fazendo algum exercício, copiando matéria ou até mesmo dispersos durante o momento.

No encerramento do ano letivo, caso não alcance o mínimo de 60% do total de pontos distribuídos para aprovação, o estudante terá a oportunidade de fazer os estudos independentes, composto por um trabalho orientado e uma avaliação, como forma de recuperação anual.

Seguindo as orientações da Resolução nº. 4.692, de 29 de dezembro de 2021, no artigo 105, é garantido ao aluno do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio o direito à progressão parcial em até três componentes curriculares. Essa progressão é o procedimento que permite ao estudante avançar para o ano escolar subsequente, possibilitando-lhe uma nova oportunidade de estudo naquela disciplina na qual ele não atingiu os conhecimentos e habilidades básicas (Minas Gerais, 2021).

Em outras palavras, caso o discente não atinja os 60% em até três matérias, ele poderá avançar para o próximo ano escolar “devendo” os componentes curriculares que ficaram abaixo da média. A resolução mencionada afirma, ainda, que deve ser elaborado um plano de intervenção pedagógica pelos professores do componente curricular com a finalidade de promover a superação das defasagens e dificuldades nas habilidades.

O gráfico 1, a seguir, apresenta o número de alunos da EEPML em situação de progressão parcial, no período de 2015 a 2022.

Gráfico 1 – Número de alunos em Progressão Parcial da EEPML (2015-2022)

* Devido a pandemia da Covid-19, o ano letivo de 2020 não apresentou nenhuma progressão parcial.
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nas atas de resultado final (2015-2022).

Diante dos dados, observa-se que as turmas do Ensino Médio apresentam os maiores números de alunos em situação de progressão parcial, quando comparado ao Ensino Fundamental: anos finais, e, nesse caso, pode-se inferir que habilidades e competências essenciais das séries anteriores ou daquele próprio ano de escolarização não estão consolidadas no processo de aprendizagem dos estudantes. Essa lacuna poderá acarretar defasagens em conteúdos futuros a serem ministrados nos diferentes componentes curriculares.

Dentro desse contexto, a tabela 2 apresenta o número de alunos em situação de progressão parcial nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, especificamente.

Tabela 2 – Número de alunos em situação de Progressões Parciais da EEPML nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2015-2022)

Ensino Fundamental: anos finais								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Língua Portuguesa	5	11	4	11	2	0	5	4
Matemática	31	16	0	19	9	0	3	18
Ensino Médio								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Língua Portuguesa	15	22	6	4	9	0	0	1
Matemática	26	33	19	28	22	0	2	22

* Devido a pandemia da Covid-19, o ano letivo de 2020 não apresentou nenhuma progressão parcial.
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas atas de resultado final (2015-2022).

Ao observar esses dados, constata-se que o componente curricular de Matemática apresenta um alto número de discentes em situação de progressão parcial, dentro de todo o período analisado, quando comparado ao componente curricular de Língua Portuguesa. E, mais uma vez, podemos inferir que as habilidades dos componentes curriculares não estão sendo concretizadas, comprometendo a aquisição de conhecimentos essenciais.

Diante dessa situação, espera-se da equipe pedagógica e, especialmente, do professor a realização de intervenções que contribuam para o desenvolvimento das aprendizagens não consolidadas e para a superação das defasagens de ensino. Isso porque, conforme aponta Hudson (2019), existem diversas formas de aprender e, conseqüentemente, diferentes metodologias de ensino capazes de favorecer os processos de aprendizagem.

Para a realização das Progressões Parciais, a equipe gestora da EEPML solicita aos professores dos referidos componentes curriculares a elaboração de uma avaliação contendo 15 questões, sendo 5 questões discursivas e 10 questões objetivas, totalizando 60,0 pontos, e um trabalho orientado com 10 questões, determinadas a critério do professor, no valor de 40,0 pontos.

Entretanto, é pertinente destacar que não há a construção de um plano de intervenção, conforme orientado na legislação já mencionada (Resolução nº. 4.692, de 29 de dezembro de 2021). Tal omissão evidencia que a progressão parcial é resolvida apenas com a realização de trabalho e prova. Essa estratégia, por sua vez, demonstra que as defasagens de aprendizagem dos estudantes não são alvo de debate e de reflexão pela equipe escolar, uma vez que o aluno simplesmente executa os instrumentos avaliativos que são propostos, sem a devida intervenção pedagógica necessária.

Toda organização escolar é embasada na resolução de organização e funcionamento do ensino das instituições estaduais, proposta pela SEE/MG. Com isso, no início de cada ano

letivo, a gestão escolar realiza uma reunião pedagógica com a presença de todos os professores, com o objetivo de discutir os aspectos pedagógicos para o ano corrente.

Em 2023, durante essa reunião pedagógica, realizada em 02 de fevereiro, os professores solicitaram a exclusão da valorização das avaliações externas na distribuição dos pontos, sob o argumento de que os alunos não as realizam com seriedade, sendo comuns os casos em que há marcações aleatórias de alternativas nas avaliações com intuito apenas de efetivar a participação e receber a bonificação extra.

Diante do fato, a impressão é de que a avaliação externa é encarada, nesse contexto, como um fim em si mesma e não como uma oportunidade de melhoria do processo de aprendizagem. Assim, uma das hipóteses levantada para o comportamento dos estudantes está entrelaçada à visão da gestão da escola em relação ao uso da avaliação externa. Nesse contexto, Fontanive (2013, p. 96) afirma que “se o professor não tem conhecimento conceitual para interpretar a avaliação, ele é incapaz de determinar como aquela avaliação pode ajudar o aluno a aprender”.

Ao final de cada bimestre, conforme previsto no calendário escolar, acontece a reunião de conselho de classe. Nela, professores, supervisão e direção reúnem-se de maneira presencial ou remota para discutir assuntos relacionados à vida acadêmica dos alunos. Realizam uma abrangência quantitativa de notas, verificando as médias perdidas de cada estudante e uma abrangência qualitativa, na qual os professores respondem, de maneira geral, aos seguintes pontos: (i) quais são as fragilidades da turma?; (ii) quais são as potencialidades das turmas?; (iii) quais os nomes dos alunos em abandono ou infrequentes para realização da busca ativa?; (iv) quais ações foram realizadas em caso de intervenções pedagógicas, para melhoria da aprendizagem? e (v) quais os nomes dos alunos destaques?.

Em uma análise documental das atas dos conselhos de classes do ano letivo de 2022, foram investigadas as observações feitas pelos professores diante dos questionamentos qualitativos levantados nas reuniões, com o objetivo de mapear as fragilidades, as potencialidades e os pontos de intervenção realizados para melhorar a aprendizagem dos alunos. É válido ressaltar que não foram encontrados registros de atas de anos anteriores na instituição e que as exposições feitas no quadro 9 são referentes ao 1º, 2º e 4º bimestre do turno da manhã e ao 3º bimestre do noturno. As atas de conselhos de classe dos demais bimestres não foram encontradas.

Quadro 9 – Análise das Atas de Conselho de Classe da EEPML (2022)

FRAGILIDADES	De modo geral, as fragilidades observadas nas turmas foram: Agitação e muitas brincadeiras, além de comportamentos apáticos; Pouco empenho para realizar atividades. Alunos descomprometidos; Uso de vocabulário pejorativo, com profanidades, agressividade; Dificuldades emocionais, motivação, carência; Uso constante do celular;
POTENCIALIDADES	De modo geral, as potencialidades observadas nas turmas foram: Capacidade de evolução; Participação ativa, esforçados; Trabalho em equipe, turmas unidas; Em alguns casos, bom desempenho na realização das tarefas;
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM	As intervenções descritas nas atas estão relacionadas à: Conversar com a família; Intervenção com a direção, voltadas para aspectos comportamentais; Não há indícios de ações concretas voltadas para aspectos pedagógicos, vinculados à aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos registros da ata de conselho de classe da instituição (2022).

Após o conselho de classe, a equipe de professores juntamente com a gestão elege pelo menos um aluno destaque da turma, embasando a escolha nos seguintes critérios: (i) não ter perdido média em nenhuma disciplina; (ii) ter um bom comportamento; e (iii) ser um aluno assíduo. Após a escolha, no dia da entrega de resultados (boletins) aos responsáveis, a equipe gestora homenageia os alunos destaques, oferecendo-lhes uma pequena lembrancinha e um certificado como uma forma de valorizar o seu esforço durante o bimestre. No entanto, essa abordagem não evidencia a promoção da equidade no âmbito da gestão pedagógica, visto que os bons alunos são homenageados, mas aqueles que possuem dificuldades não recebem uma ação interventiva que contribua para sua evolução no processo educativo.

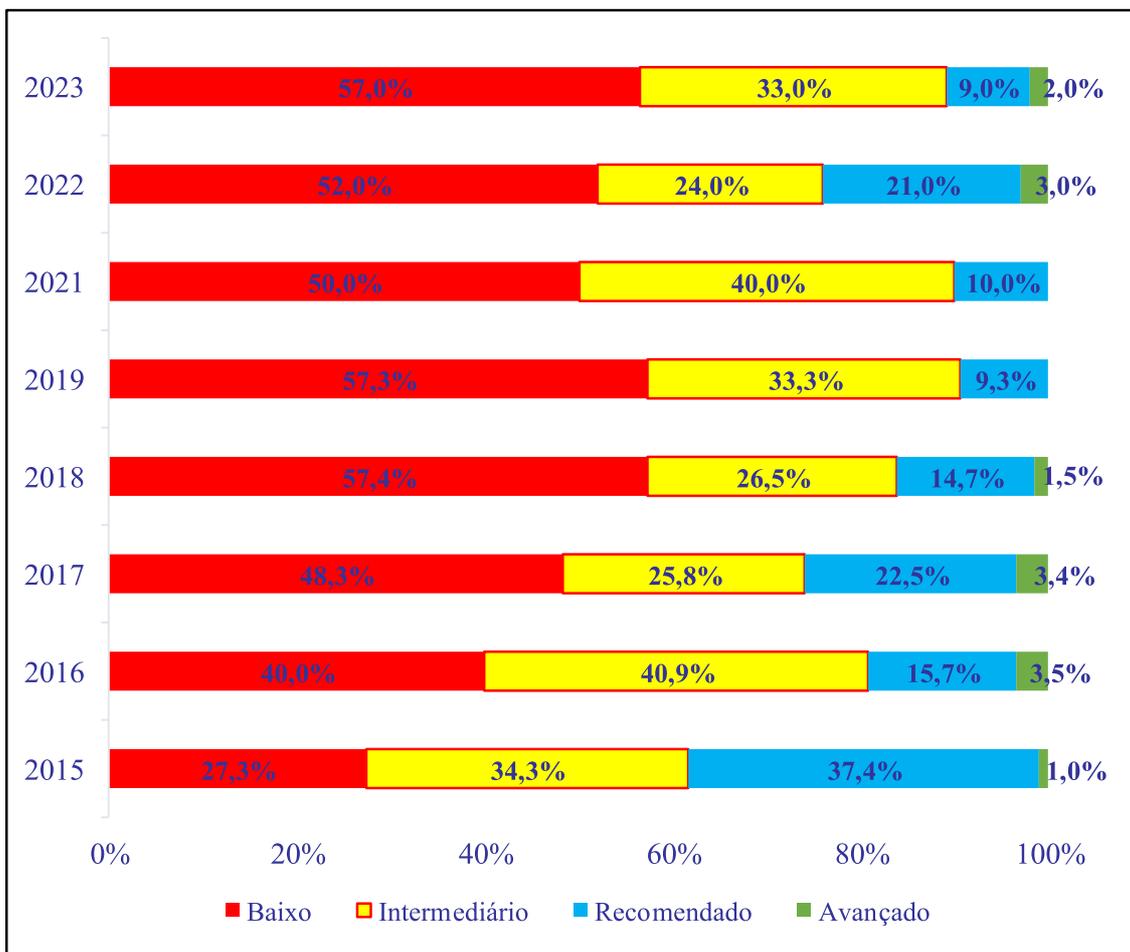
Na seção 2.5, será exposto como a EEPML se relaciona com a avaliação do Proeb e a demonstração dos seus respectivos resultados. Na oportunidade, realizaremos uma análise dos indicadores da avaliação, focando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase no 3º ano do Ensino Médio.

2.5 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE E SUA RELAÇÃO COM O PROEB

Com o intuito de enriquecer o debate e apresentar evidências que embasam a discussão sobre o desempenho dos estudantes da terceira série do Ensino Médio no Sistema

Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave), sobretudo no Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), o gráfico 2, a seguir, traz os dados do padrão de desempenho dos alunos da EEPML, na aplicação da avaliação do Proeb da série citada no período de 2015 a 2023, no que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa.

Gráfico 2 – Percentual do Padrão de desempenho dos estudantes da EEPML no componente curricular de Língua Portuguesa, da 3ª série do Ensino Médio, na avaliação do Proeb (2015-2023)



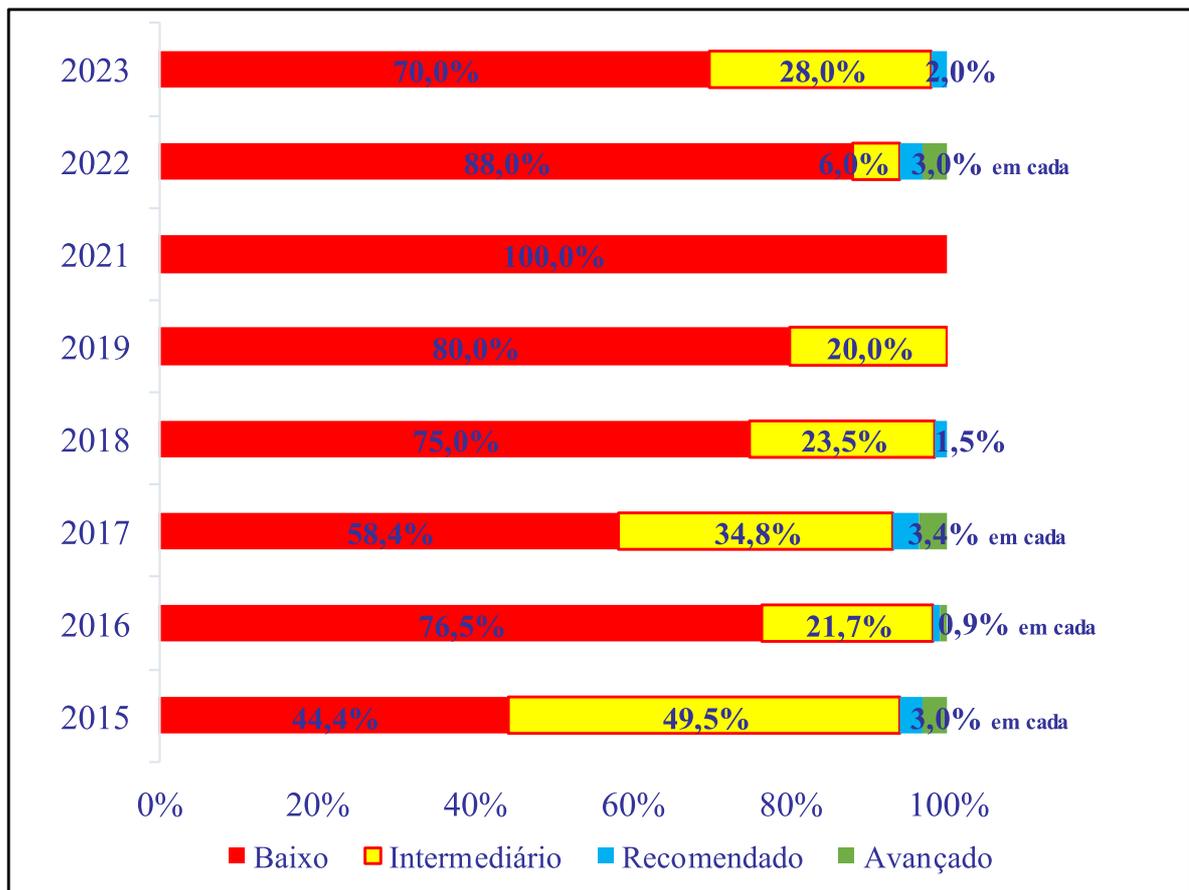
Fonte: Minas Gerais (2023b).

A partir da análise dos dados, constata-se que uma parcela significativa dos estudantes está finalizando a 3ª série do Ensino Médio sem alcançar as habilidades fundamentais esperadas para esse nível de ensino; uma proporção considerável está adquirindo competências apenas de forma parcial; e, por último, uma pequena parcela dos estudantes conclui a etapa final da Educação Básica com as habilidades previstas nas matrizes de referência do PROEB plenamente consolidadas.

Observa-se que apenas no ano de 2015 houve uma alteração positiva nos resultados, 37,4% dos alunos atingiram o nível recomendado e apenas 27,3% ficaram abaixo do esperado, fato que leva à reflexão sobre possíveis efeitos das práticas pedagógicas realizadas naquele ano.

Para uma compreensão mais aprofundada da situação da Escola Estadual Professor Machado Leite, o gráfico 3, a seguir, apresenta os dados do padrão de desempenho dos alunos da EEPML, na aplicação da avaliação do Proeb da terceira série do Ensino Médio no período de 2015 a 2023, no componente curricular Matemática.

Gráfico 3 – Percentual do Padrão de desempenho dos estudantes da EEPML no componente curricular de Matemática, da 3ª série do Ensino Médio, na avaliação do Proeb (2015-2023)



Fonte: Minas Gerais (2023b).

De acordo com os dados do gráfico 3, entre todo o período analisado, mais de 80% dos estudantes encontram-se em níveis abaixo do esperado na consolidação das habilidades previstas nas matrizes de referência do PROEB no componente curricular Matemática. Entre o período de 2017 a 2021, observa-se um crescimento no padrão de nível baixo e,

consequentemente, uma queda no padrão de nível intermediário, chegando a atingir o percentual máximo de 100%, em 2021. Nesse sentido, infere-se uma defasagem considerável na aprendizagem dos alunos concluintes do Ensino Médio.

Destaca-se também que, durante todos os anos analisados, o percentual de desempenho dos estudantes que alcançaram o mínimo esperado, níveis recomendado e avançado, não ultrapassou 10%. Além disso, o componente curricular de Matemática apresenta, significativamente, uma defasagem ainda maior, quando comparada com o componente curricular de Língua Portuguesa.

As informações apresentadas nos dois gráficos, indicam uma profunda defasagem na aprendizagem dos estudantes, visto que mais de 70% dos alunos estão em padrões inferiores ao recomendável tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Para aprofundar os estudos e análises, a tabela 3, a seguir, apresenta a proficiência média da escola nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, na 3ª série do Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2023. Salienta-se que esse indicador é calculado pela média aritmética da proficiência de cada estudante.

Tabela 3 – Média de proficiência dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da EEPML, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na avaliação do Proeb (2015-2023)

Ano	Proficiência Média							
	2015	2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023
Língua Portuguesa	277	260	262	242	238	245	249	245
Matemática	274	249	264	242	241	230	245	253

Fonte: Minas Gerais (2023b).

A partir da leitura da tabela 3, observa-se que, apesar da oscilação do indicador em Língua Portuguesa, a partir de 2018, o desempenho dos alunos se manteve no nível baixo (até 250), sofrendo uma queda no padrão de desempenho quando comparado ao período de 2015 a 2017, em que os alunos estavam no grupo considerado intermediário (250 a 300).

Com relação à disciplina de Matemática, desde 2015, os estudantes da EEPML estão no nível de desempenho baixo (até 300) e, pode-se pressupor, dessa forma, a necessidade de análise e entendimento dos fatores que estão interferindo no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

A seguir, na tabela 4, apresenta-se a proficiência média das avaliações do Proeb, dentro do estado de Minas Gerias e da SRE-Metropolitana B, nos componentes curriculares

de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de comparar o desempenho e buscar analisar o que é feito a partir das informações obtidas.

Tabela 4 – Média de proficiência dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino e da SRE- Metropolitana B, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na avaliação do Proeb (2016-2023)

Proficiência Média – Rede Estadual							
Ano	2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023
Língua Portuguesa	*	*	*	265	246	249	245
Matemática	*	*	*	269	230	245	253
Proficiência Média – SRE-Metropolitana B							
Ano	2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023
Língua Portuguesa	266	262	269	263	263	252	246
Matemática	264	259	264	264	257	254	250

* Não foram encontrados os dados referentes ao período de 2016 a 2018 da Rede Estadual.
Fonte: Minas Gerais (2023b).

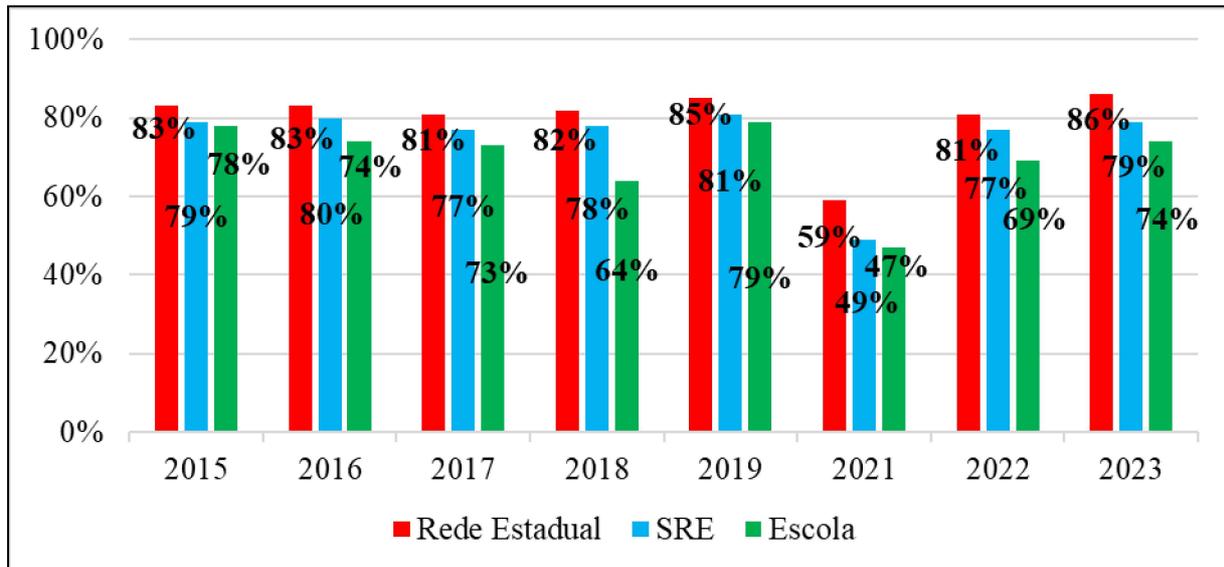
Quando analisado o componente curricular de Matemática, percebe-se um cenário bem parecido com o da EEPML, tendo em vista que tanto a Rede Estadual quanto a SRE estão em um nível de desempenho baixo (até 300). Nesse caso, cabe a hipótese de uma possível desconexão entre a matriz de referência estabelecida pelo Simave, com o Currículo de Referência da Rede Estadual, a Base Nacional Comum Curricular e o que os professores estão ensinando em sala.

Com relação à Língua Portuguesa, percebe-se uma queda no padrão de desempenho nas duas entidades. A Rede Estadual mantém-se, desde 2021, no padrão de desempenho baixo e a SRE-Metropolitana B sofreu a queda do padrão em 2023.

Segundo Marques (2017, p. 94) “com os processos avaliativos do Simave, é possível diagnosticar problemas e necessidades tanto dos sistemas quanto das escolas, e assim subsidiar o planejamento de intervenções que objetivem a melhoria da qualidade do ensino público”. Nessa perspectiva, entende-se ser relevante investigar os possíveis fatores intra e extra escolares que possam influenciar esse processo e propor mudanças pedagógicas, no sentido de contribuir com a aprendizagem dos estudantes, visto que a EEPML não está avançando nos indicadores, conforme apresentado.

O gráfico 4, a seguir, complementa essas constatações ao fornecer os dados sobre a participação dos alunos da escola, da SRE e do estado de Minas Gerais na aplicação da avaliação do Proeb do terceiro ano do Ensino Médio de 2015 a 2023.

Gráfico 4 – Participação dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio de Minas Gerais, da Regional Metropolitana B e da EEPML na Avaliação do Proeb (2015-2023)



Fonte: Minas Gerais (2023b).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 4, observa-se que, desde o ano de 2015, a EEPML mantém uma participação estudantil inferior a 80% na avaliação do Proeb, indo contra ao desejável pelo Simave. Ressalta-se ainda que, ao longo de todo o período analisado, o índice de participação da escola permaneceu abaixo tanto da média da sua SRE quanto da Rede Estadual de ensino. Os anos de 2015 e 2019 registraram a melhor participação dos alunos na avaliação, aproximando-se da média regional e do parâmetro proposto pelo Simave.

O ano de 2021, dentro das informações observadas, destaca-se negativamente, pois as três instâncias encontram-se com um percentual de participação abaixo de 60%. O resultado desse parâmetro em específico pode ser justificado devido ao momento pandêmico vivenciado nesse período.

Por fim, percebe-se uma queda na participação dos estudantes da escola por um período extenso, de 2015 a 2018, e em seguida há um aumento considerável de 15%, de 2018 para 2019. Após esse período temos uma instabilidade na participação (aumento e queda) e a EEPML não mantém uma regularidade na taxa de envolvimento.

Em vista de tais informações, torna-se evidente a dificuldade da escola em engajar os estudantes na realização da avaliação externa, uma vez que, em nenhum dos anos analisados, a instituição atingiu o percentual desejável de participação.

Diante de todos os dados destacando o baixo desempenho das turmas da 3ª série do Ensino Médio na avaliação do Proeb em Língua Portuguesa e Matemática, além do percentual abaixo do esperado de participação na referida avaliação, torna-se necessário realizar uma investigação da situação para compreensão de como a escola percebe a importância desses dados e quais ações são realizadas para efetivar a relevância desse instrumento avaliativo e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Como forma de elucidar as ações que a instituição tem feito para análise desses resultados, foi realizada uma pesquisa documental na ata de registros pedagógicos da escola, aberta, em 04 de julho de 2012, pela equipe gestora da época.

O primeiro registro, feito em 2012, identifica a realização de uma reunião pedagógica para discussão e planejamento do Dia D⁷. Na referida reunião, estavam presentes professores, direção e supervisão, com o intuito de elaborar o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)⁸, a ser apresentado à comunidade escolar na Assembleia Geral em 07/07/2012. Durante a reunião, os participantes fizeram a análise e leitura dos dados das avaliações. De acordo com o registro em ata, os professores pontuaram aspectos, buscando justificar os resultados:

Dificuldades do aluno em demonstrar interesse, compreensão e conhecimento em contrapartida, a acomodação dos profissionais pela insatisfação com o sistema, a não valorização dos mesmos, interferindo neste processo de aprendizagem de mão dupla. A desmotivação do estudante também foi levantada como uma questão, uma vez que os mesmos não se incomodam em tirar notas baixas e nem interesse em realizar as atividades de revisão propostas pelos docentes (EEPML, 2012, p.01).

Após essa conversa, os professores foram divididos em grupos para elaboração do PIP, embora não tenham sido registradas quais as ações foram definidas nesse momento. Em 07/07/2012, aconteceu a Assembleia Geral com a participação de representantes de toda a comunidade escolar. Na ocasião foram apresentados os resultados da instituição, seguidos das proposições para melhoria desses resultados, conforme documentado no quadro 10, a seguir.

⁷ O dia D – “TODA ESCOLA DEVE FAZER A DIFERENÇA” era um dia destinado à leitura, análise e discussão dos resultados das avaliações do Simave. Realizado em Assembleias gerais com a presença de representantes da comunidade escolar.

⁸ Ação de Resultados, dentro da área da educação, que fazia parte do Choque de Gestão, implementado no governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 2003 a 2014. Seu objetivo era cumprimento de metas estabelecidas a partir dos resultados das avaliações, buscando a melhoria da qualidade educacional e a elevação dos indicadores. “As escolas com piores desempenhos recebiam visita de uma equipe pedagógica especializada para discutir e trabalhar as lacunas observadas nos resultados” (Franco; Calderón, 2017).

Quadro 10 – Propostas e Metas da Escola Estadual Professor Machado Leite para melhoria dos resultados nas Avaliações Externas do Simave (2012)

METAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redução da Evasão Escolar. 2. Maior envolvimento das famílias no processo educativo. 3. Melhorar leitura e escrita dos alunos – desenvolver jogos e utilizar materiais concretos para trabalhar alfabetização.
REFLEXÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos sabemos onde queremos chegar? 2. Os alunos possuem conhecimentos adequados para realização das avaliações externas? 3. As regras da instituição estão claras para alunos e seus familiares? 4. Quais ações a escola está fazendo para que os responsáveis participem, conheçam e acompanhem o processo de aprendizagem dos filhos?
DIRETRIZES PEDAGÓGICAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer e respeitar o modo como nossos alunos aprendem, além de identificar suas necessidades. 2. O ensino deve ser organizado com base nos processos de interesse e inerentes a quem aprende. As condições subjetivas de vida do aluno não podem ser ignoradas. 3. O conhecimento prévio do aluno precisa ser considerado pelo professor. 4. Investir na construção de autoestima. 5. Abordagens interdisciplinares – criação de um painel para que cada professor saiba o que o colega está trabalhando.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos registros da ata (2023).

No período de 2013 a 2015, segundo as resoluções estaduais desses anos, que estabelecem as normativas sobre a regulamentação do respectivo calendário escolar, a SEE/MG já determinava as datas específicas, no final do primeiro semestre, para as escolas organizarem o Dia D – “Toda Escola Deve fazer a Diferença” e “Toda Comunidade Participando”. Assim, esse dia era destinado à análise dos resultados das avaliações e a elaboração de um plano de intervenção pedagógica, com a presença da equipe escolar (direção, supervisão e professores). Após essa “reunião” era feita uma apresentação a toda comunidade escolar (Assembleia Geral), sintetizando as ações a serem realizadas pela escola. Contudo, não foram encontrados registros de ações da Escola Estadual Professor Machado Leite referentes à implementação do dia D, proposto pela SEE/MG, para o período de 2013 a 2015.

Analisando os indicadores já apresentados e os relatos documentais descritos até o presente momento, é possível constatar a existência, dentro da EEPML, da proposta de um planejamento estratégico focada no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que, de acordo com todo o período analisado (2015 a 2023), o ano de 2015 é o que apresenta as melhores taxas de desempenho, de participação nas avaliações e de aprovações no Ensino

Médio, além dos menores índices de reprovação e de abandono no mesmo seguimento de ensino.

Após a identificação dos registros de ata supracitados, outras anotações foram encontradas no livro, com datas de 19/11/2014, 23/02/2016, 17/10/2016 e 01/02/2017, no entanto, sem nenhuma evidência voltada para análise ou discussão de resultados de avaliações externas. Além disso, observa-se que, diante das informações apresentadas, a instituição não possui o hábito de documentar em ata suas reuniões. Sobre esse ponto, Martins (2018, p. 38), afirma que “este arquivamento se faz necessário, porque é através dele que a escola é capaz de avaliar e monitorar as suas ações ao longo do tempo, o que seria muito difícil se essa iniciativa não fosse tomada”.

Não tendo sido identificados registros nos livros de ata, foram usadas como base as pautas das reuniões entregues aos professores por meio de e-mail durante os encontros coletivos de módulo II⁹, no decorrer do ano letivo de 2022, para ampliação de evidências sobre a postura da escola frente às avaliações externas.

Ressalta-se que o cumprimento das horas de módulo II de cada professor, no exercício de suas funções, deve ser acompanhado pela equipe gestora da escola, porém ela enfrenta dificuldades para cobrar e controlar o cumprimento dessas horas semanais pelos docentes. Sendo assim, esse cenário revela um descompasso na práxis pedagógica, pois o módulo deveria ser reservado exclusivamente para a realização de atividades como capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições inerentes ao cargo, incluindo o preenchimento de diários. Mas, pela nossa observação, ele não ocorre conforme o proposto.

O quadro 11, a seguir, apresenta os principais assuntos tratados nas reuniões coletivas ao longo do ano letivo em questão, contando com a presença da direção, supervisão e professores.

⁹ Conforme resolução SEE N° 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, o professor da Educação Básica possui uma jornada de trabalho de 24 horas semanais, sendo: 16 horas destinadas à docência e 8 horas destinadas às atividades extraclasse, conhecidas como módulo II. Dessas horas de extraclasse, 4 horas serão cumpridas dentro da escola ou em um local definido pela direção, dedicando-se às reuniões de caráter coletivo ou ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento interdisciplinares para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência. As outras 4 horas são de livre escolha do docente onde serão cumpridas (Minas Gerais, 2024).

**Quadro 11 – Pauta das Reuniões Pedagógicas da Escola Estadual Professor Machado
Leite no ano letivo de 2022**

DATA	PAUTA
19/02/2022	* Planejamento anual. * Avaliação Diagnóstica. * Escolha de padrinho (professor referência) de cada turma.
14/05/2022	* Planejamento do 2º bimestre. * Assuntos relacionados ao Novo Ensino Médio.
02/07/2022	* Lançamento dos gabaritos das avaliações externas no Simave. * Preenchimento do Diário Escolar Digital. * Finalização do 2º bimestre. * Orientações sobre a 1ª Jornada do Ensino Médio (Interdisciplinar). * Orientações sobre a Mostra de Talentos. * Orientações para atualização do regimento interno.
30/07/2022	* Conselho de Classe.
24/09/2022	* Reunião de Pais.
01/10/2022	* Conselho de Classe.
03/12/2022	* Organização para a finalização do ano letivo

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas convocações das reuniões pedagógicas (2022).

Devido ao movimento de greve instaurado no ano letivo de 2022, onze sábados foram utilizados para reposição de aulas, conforme o calendário escolar. Dessa forma, as reuniões pedagógicas foram reduzidas. Para minimizar os impactos negativos no andamento da instituição, a equipe gestora se reunia antecipadamente, planejava o bimestre vigente e encaminhava as informações via e-mail para os professores.

O planejamento mencionado é, na verdade, um cronograma de organização do bimestre. Nele contém a distribuição de pontos, o crivo com as datas para o preenchimento dos diários, as especificações da semana de provas, as orientações de envio das avaliações para a supervisão pedagógica e os sábados letivos/reuniões.

Na primeira reunião do ano, foi solicitado aos professores que encaminhassem o planejamento anual do seu componente curricular, conforme modelo disponibilizado via e-mail. Esse planejamento curricular, orientado pela equipe gestora, deveria ser embasado na BNCC e no Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG).

Com relação à entrega do planejamento anual, verificou-se que apenas alguns professores encaminharam o documento à supervisão pedagógica conforme solicitado. Surpreendentemente, não houve por parte da equipe gestora, nenhuma cobrança para concretização dessa ação. No segmento da EJA, apenas o professor de Arte entregou o seu planejamento. Para as turmas do nono ano do Ensino Fundamental, as disciplinas de Ensino Religioso, Geografia e História enviaram conforme solicitado. No Ensino Médio, no primeiro

ano, as disciplinas de Matemática, Filosofia, Sociologia, Projeto de Vida e algumas dos itinerários formativos enviaram seus planejamentos. No segundo ano, as disciplinas foram Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Filosofia e Sociologia. Por fim, no terceiro ano, as disciplinas foram de Língua Portuguesa, Arte, Geografia e Filosofia.

Diante dessa situação, a ausência de um planejamento pode gerar desafios para a melhoria do processo de aprendizagem e dificultar a tomada de decisões pela equipe pedagógica da instituição. Isso porque planejar torna possível estabelecer o que queremos; antecipar situações; organizar as atividades; estabelecer prioridades; avaliar (Perfeito, 2007). Além disso, observa-se pelas pautas das reuniões que não existe um espaço destinado para análise de resultados das avaliações externas.

No ano letivo de 2023, mais especificamente em 11 de fevereiro, aconteceu a primeira reunião de Módulo II, com a presença de professores, supervisão e direção da escola. A pauta, exposta em uma apresentação de slides montada pela equipe gestora, previa um alinhamento das demandas pedagógicas para o bimestre e um diagnóstico inicial das turmas. Além disso, foi apresentado o memorando SEE/DAVE nº. 3/2023 que trata da Avaliação Diagnóstica proposta pelo Simave (Minas Gerais, 2023c), mas sem muitos detalhes de como a logística de aplicação da avaliação iria ocorrer. Havia um slide com o título “Resultados das avaliações externas”, referente ao ano anterior e a verificação das habilidades não consolidadas. A expectativa de uma apresentação dos dados e uma discussão do grupo de professores para buscar estratégias de melhoria do processo de aprendizagem dos alunos não se concretizou, pois os professores foram simplesmente instruídos a acessar o sistema do Simave e realizar a verificação dos indicadores, o que, segundo levantamento na observação do grupo, não foi efetivamente executado.

Em relação ao planejamento anual, a equipe gestora encaminhou um e-mail com o modelo aos professores, solicitando o retorno de acordo com cada componente curricular. Ao analisar a caixa de entrada do e-mail pedagógico institucional e compará-la com os arquivos do drive no ano de 2022, foi observada uma maior adesão em 2023. No entanto, alguns docentes não realizaram essa entrega. A equipe gestora encaminhou e-mails cobrando o envio do planejamento, mas a ação se perdeu diante de outras demandas da equipe pedagógica.

As demais reuniões realizadas no ano letivo de 2023 foram pautadas em verificações dos planejamentos bimestrais, conselhos de classe e reuniões de pais. Para além disso, aconteceu uma formação pedagógica sobre o Novo Ensino Médio, com a diretora Pedagógica da SRE-Metropolitana B, durante a Jornada Interdisciplinar, em 17 de junho.

À luz das evidências levantadas por este estudo, foram identificados os principais elementos críticos que demandam atenção, visando contribuir na busca por soluções para os desafios enfrentados pela gestão da instituição no que tange o aprimoramento dos indicadores de desempenho dos alunos na avaliação do Proeb e, conseqüentemente, para melhoria da aprendizagem. Ressaltamos que a listagem a seguir contém as observações mais relevantes para a pesquisa.

Elemento Crítico 1 – Dificuldade de liderança da gestão escolar: diante do levantamento das evidências, identificou-se uma ruptura dos aspectos relacionados à tríade de gestão integrada, estratégica e participativa dentro da instituição. As evidências demonstram que a organização do ano letivo não é estruturada com a participação de todos os atores envolvidos, as demandas oriundas da SEE/MG não são cumpridas em sua totalidade, não há indícios de um planejamento estratégico, principalmente que estimule o docente a realizar um processo de aprendizagem mais integral e satisfatório. Dentro dessa perspectiva, buscou-se investigar aspectos relacionados à organização da instituição, à promoção de formação continuada aos professores e ao papel de liderança exercido pela gestão da escola.

Elemento Crítico 2 – A concepção de uma avaliação externa e sua valorização no contexto escolar: um ponto crucial relacionado às avaliações externas é a concepção da importância dessa ferramenta para o âmbito educacional e, conseqüentemente, para a busca da melhoria da qualidade da Educação. A hipótese levantada, a partir das observações realizadas na busca por evidências, sugere que existe resistência por parte dos professores em acolher e usufruir deste recurso educacional em seu cotidiano, levando a possíveis influências, de caráter negativo, sob os estudantes.

Elemento Crítico 3: Apropriação dos resultados das Avaliações Externas: interligada ao elemento crítico anterior, a apropriação dos resultados das avaliações externas proporciona um conjunto de informações que ajudam a compreender o processo pedagógico e de aprendizagem da escola. Essas informações, além de determinar a quantificação das habilidades e competências consolidadas durante a etapa de escolarização, podem apresentar possíveis influências de fatores intraescolares que interferem na melhoria dos indicadores. De acordo com as evidências analisadas, é perceptível que a escola, representada pela equipe gestora e professores, não realiza a devida apropriação desses dados. Assim, as informações geradas se perdem, deixando de subsidiar tomadas de decisões importantes no contexto local e propulsar mudanças dentro da sala de aula, no planejamento e na prática pedagógica.

Elemento Crítico 4: O uso dos dados das avaliações externas como uma opção para a gestão escolar construir um (re)planejamento pedagógico: diante da dificuldade

em avançar nos resultados das avaliações externas e com base em todas as evidências levantadas nesse estudo de caso, fica notório que a instituição pesquisada apresenta problemas de natureza pedagógica e de gestão. Nesse contexto, as ações determinadas pela equipe gestora e pelos professores exercem influência no processo cognitivo dos alunos, considerado insatisfatório. Uma reversão desse contexto está diretamente relacionada a mudanças significativas na postura dos agentes envolvidos e na prática pedagógica.

O próximo capítulo trará uma reflexão teórica sobre os possíveis fatores que contribuem para o baixo desempenho, abordando questões como a não apropriação dos dados e o (re)planejamento pedagógico. Dessa forma, busca-se possíveis respostas para problemática levantada neste estudo, objetivando contribuir com a gestão pedagógica da EEPML e aprimorar a qualidade educacional ofertada aos estudantes.

3 A ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DIANTE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE BAIXO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NAS AVALIAÇÕES DO PROEB/SIMAVE

No capítulo anterior foi apresentado um histórico do processo da avaliação em larga escala no Brasil, destacando a elaboração e execução do Saeb. Foi pontuado como a implementação desse sistema se deu no estado de Minas Gerais e discorreu-se sobre o Simave e suas especificidades. Na busca por refletir sobre o impacto da avaliação em larga escala dentro do espaço educacional, foi descrito como a SRE-Metropolitana B desenvolve as ações e orientações para as escolas de seu domínio quando o assunto é o Proeb.

Foram apresentadas as características específicas da escola em estudo, priorizando elementos de cunho pedagógicos e, com o auxílio de gráficos, tabelas e quadros, foram demonstradas a evolução do quantitativo de matrículas da instituição, as médias de proficiência nas avaliações, bem como o comparativo a níveis superiores (superintendência e estado), durante o período de 2015 a 2023.

Neste capítulo, são apresentadas as análises dos possíveis fatores que estão associados ao baixo desempenho dos alunos da EEPML nas avaliações do Proeb. Para isso, o capítulo foi estruturado em três seções. A seção 3.1 apresenta os referenciais teóricos para a pesquisa com o objetivo de proporcionar um suporte consistente para as discussões pautadas na avaliação em larga escala e na gestão escolar. A seção 3.2 apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Por fim, a seção 3.3 traz a análise dos resultados coletados durante o processo investigativo, entrelaçando-os com todo aporte teórico apresentado e ligando-os aos elementos críticos propostos neste trabalho.

Dessa forma, este capítulo analítico apresenta a convergência entre o uso dos dados das avaliações externas, com o (re)planejamento pedagógico das ações e o papel da gestão escolar, frente aos resultados obtidos.

3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SUA PRAXE NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

As pesquisas sobre avaliações em larga escala ganham proporções cada vez maiores no contexto educacional. Desde a criação do Saeb, os instrumentos avaliativos assumiram características mais técnicas, associadas a políticas públicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Estados e municípios também desenvolveram estratégias de

verificação das aprendizagens, consolidando, assim, a relevância dessas ferramentas no âmbito educacional. Nessa perspectiva, destaca-se que:

Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria de aprendizagem. Mais do que isso, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental no processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país (Castro, 2015, p. 131).

Todavia, qualquer política pública é interpretada e materializada de diferentes maneiras, em diversos contextos. Essa perspectiva traz consigo grandes desafios, pois, segundo Mainardes (2018, p. 4), “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação”.

A política de avaliação possibilita a elaboração de novas ações educativas, dentre elas, possíveis modificações no currículo, programas de formação continuada para professores e, sobretudo, a tomada de decisões para modificar práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade educacional. Em seus estudos, Vianna (2009) aponta que os resultados das avaliações não podem ser usados simplesmente para indicar o desempenho escolar dos alunos e, corroborando com a ideia, Gatti (2009, p.15) afirma que “o impacto dessas avaliações começa a ser sentido na educação, esperando-se que elas sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição”.

Assim, para buscar as mudanças nos processos educacionais, a política de avaliação prevê que os dados provenientes das avaliações externas e até mesmo de processos avaliativos realizados internamente na escola podem ser utilizados como ferramentas para análise do desempenho, no aspecto pedagógico, e na redefinição de estratégias que busquem, possivelmente, uma melhor equidade e qualidade na educação. Dessa forma, destaca-se a importância das ações do gestor para direcionar e fortalecer um contínuo processo de reflexão na escola, possibilitando a discussão dos indicadores e a promoção de ações para melhores resultados externos e internos à prática pedagógica.

Este estudo visa compreender quais os desafios enfrentados pela gestão da instituição pesquisada para aprimorar o desempenho de seus alunos na avaliação do Proeb e diante dos dados secundários coletados, como mostrado no capítulo 2, fica evidente o insucesso da escola nessa perspectiva. Segundo Vianna (2009), a fragilidade nos indicadores pode ser o resultado de numerosos fatores, dentre eles, as questões sociais, culturais e econômicas dos

estudantes, bem como razões pedagógicas vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem e, contribuindo com essa afirmação, Cavalcante et al. (2017, p. 240) diz que “é muito comum culpabilizar a criança e a ‘cultura desviante’ pelo seu rendimento ruim no âmbito escolar. Porém, o homem é um ser social e o cenário socioeconômico é de grande importância para o seu desenvolvimento”.

Com essas concepções, e conjecturando que o fracasso nos resultados das avaliações do Proeb da EEPML esteja ligado a fatores intra e extraescolares, Vianna (2009, p. 19) pontua a importância de analisar e discutir esses resultados “dentro da própria instituição, com a participação efetiva da família, que também integra o processo de avaliação”.

Em contraponto, Locatelli (2002) e Gatti (2009) apresentam em seus estudos que ainda é um desafio a apropriação dos resultados e o envolvimento por parte dos diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e sociedade civil, em geral, no processo das avaliações em larga escala e na utilização dos resultados para guiar as práticas pedagógicas.

Diante disso, infere-se ser crucial investigar de que maneira ocorre essa participação dentro da EEPML, especialmente no contexto das avaliações externas do Proeb, uma vez que isso constitui o centro desta pesquisa. Assim, em um processo de interrelação entre os fatores intra e extraescolares, é importante destacar o papel de liderança da gestão, que é o elo entre os agentes que compõem a comunidade escolar e a busca por um processo de ensino de qualidade (Soares 2007 *apud* Cavalcante et al., 2017).

Pensar na qualidade da educação é abrir um leque abrangente, envolvendo diversos fatores de dimensões intra e extraescolares, como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias, entorno social da escola, entre outros. Dessa forma, Dourado, Oliveira e Santos (2007) conceituam a qualidade da educação como sendo a

relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (Dourado, Oliveira e Santos, 2007, p.9).

Assim, em um aspecto amplo, pensar a qualidade da educação é realizar a interseção entre as gestões administrativa, financeira e pedagógica, bem como trazer a visão da comunidade local e como os envolvidos entendem a finalidade da escola. Além disso, Davok

(2007) aponta a ideia de qualidade inferida no conceito de comparação, explicitando um juízo sobre seu valor e mérito. Portanto, diante dessas conceitualizações, um dos sentidos da qualidade da educação que está mais presente no cotidiano é o da apreciação quantitativa do desempenho do estudante, ou seja, considerar que os indicadores baixos dão o sentido para a qualidade da educação ser ruim.

Tomando como exemplo um conjunto de engrenagem, só há movimentação cíclica e contínua se todas as peças se encaixarem e realizarem um trabalho considerado coletivo, produzindo um resultado esperado. Dessa forma, a qualidade da educação tangencia esse exemplo, pois só há um resultado final positivo se todas as peças estiverem em sintonia, ou seja, os professores qualificados e engajados, avaliações eficazes, envolvimento satisfatório da comunidade escolar, o planejamento estratégico, o currículo alinhado às diretrizes nacionais e às características locais, os recursos educacionais adequados a um aprendizado satisfatório, os investimentos eficientes e as práticas inclusivas, enaltecendo a diversidade e a promoção da equidade nesse cenário.

Dentro dessa perspectiva, Franco et al. (2015) reforça que, para além do papel social da escola, cabe uma análise dos fatores intraescolares que favoreçam a busca por soluções mais satisfatórias dentro do processo de aprendizagem.

No que tange a este estudo de caso, as avaliações externas têm se tornado um elemento importante para melhoria da qualidade na educação de uma maneira macro, no tocante a investimentos em políticas públicas educacionais e, ao mesmo tempo, subsidiando estratégias para uma melhoria no “chão da escola”. Nesse processo, Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 26) trazem consigo a importância que a avaliação e seus respectivos resultados possuem para as escolas, no sentido de quantificar e qualificar as metas estabelecidas e seus respectivos cumprimentos: “devemos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, a fim de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas”.

Assim, Soares (2015) cita que a avaliação educacional possui funções distintas, são elas: métrica, analítica e pedagógica. A função métrica está vinculada às comparações entre resultados e aos objetivos que se quer alcançar. Já a função analítica, volta-se para a área da pesquisa, formular parâmetros e modelos que investiguem o âmbito educacional, sobretudo a área voltada para a aprendizagem. Por fim, a função pedagógica, que está em consonância com os autores Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 351), pois indica o “uso de avaliação como instrumento para a melhoria do ensino”, ou seja, é a oportunidade para realizar

verificações do desempenho dos alunos e, se for necessário, redesenhar as estratégias para concretização das habilidades e competências que são avaliadas

Diante dessas funções e, segundo as informações da Revista Eletrônica do Simave (Minas Gerias, 2022c), as avaliações fornecem importantes indicadores que servem de subsídios para redefinição das metas e elaboração de políticas educacionais que visam garantir e melhorar a qualidade e a equidade na educação. Sousa e Ferreira (2019) relatam, através do seu estudo, as possibilidades de informações que os indicadores das avaliações trazem para dentro do universo educacional. Em suas palavras:

Os indicadores de qualidade produzidos pelas análises das avaliações permitem compreender o desempenho do aluno, associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho. Revelam também como a formação do professor está relacionada com o rendimento do aluno e como o nível sócio econômico da clientela escolar é decisivo no desempenho acadêmico individual (Sousa; Ferreira; 2019, p.16).

Dessa forma, a equipe gestora e os professores precisam conhecer os diagnósticos das avaliações aplicadas dentro da instituição, bem como os resultados daquelas aplicadas em larga escala, de maneira externa, a fim de revelar o que vai bem, o que vai mal e o que precisa ser melhorado, contribuindo para o avançar do cotidiano escolar. Nessa vertente, Machado (2012, p. 76) afirma que “usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”. Por isso, é necessário que a gestão da escola acompanhe de perto todo o desenvolvimento pedagógico dos estudantes e realize o estudo e a divulgação dos resultados, com o objetivo de traçar um diagnóstico assertivo sobre a realidade escolar, detectando as fragilidades e propondo medidas exequíveis e assertivas. Machado (2012) ainda complementa que:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (Machado, 2012, p. 79).

Ao refletir sobre as ideias do autor, compreende-se a relevância em apropriar-se dos resultados das avaliações externas no contexto escolar. Marques (2017, p. 98) vai ao encontro dessas concepções ao afirmar que os resultados das avaliações externas “podem propiciar momentos de reflexão em busca da melhoria da prática pedagógica através do conhecimento das informações que essas avaliações proporcionam à escola”. Assim, durante as reuniões

pedagógicas, encontros e formações com os professores cabe à equipe gestora da instituição planejar um momento para que a discussão e a proposição de ações aconteçam.

Dentro dessa perspectiva, Gatti (2009, p. 15) ressalta que “o grande desafio é, ainda, a apropriação por parte das escolas dos resultados obtidos por seus alunos e a utilização desses resultados para orientar as atividades de ensino”. Esse desafio apontado pela autora – de apropriar-se dos resultados – frequentemente esbarra na dificuldade de interpretação dos dados pela equipe da escola ou, até mesmo, por não considerarem o instrumento utilizado relevante.

Dessa maneira, constata-se que o processo de ensino e aprendizagem da instituição de ensino sofrerá alterações quando os profissionais da educação internalizarem a responsabilidade que possuem, refletindo e apropriando das informações de maneira mais assertiva e com o objetivo de modificar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante da expectativa para a busca de melhoria nos resultados, a formação docente é um fator intraescolar que influenciará nesse processo de apropriação e utilização dos indicadores, pois esse preparo do professor, às vezes precário, é ínfimo em criatividade e inovação para atender a um processo de aprendizagem baseado na consolidação das habilidades e competências propostas no currículo escolar. Além disso, as condições de trabalho influenciam no ato de ensinar dentro do contexto escolar, pois “geralmente o professor é forçado a trabalhar em turmas lotadas e torna-se desafiador dar apoio individualizado aos alunos. Fora que ele não é estimulado a implantar novas metodologias” (Cavalcante et al., 2017, p. 242).

Nesse sentido, de maneira ampla, cabe ao governo propor estratégias que influenciem e busquem melhorias para o ambiente escolar e para a carreira profissional do docente. De toda forma, influenciando o seu contexto local, a gestão escolar pode e deve propor ações de apoio ao professor, estimulando a inovação dentro da sua prática pedagógica e auxiliando na execução das estratégias propostas que visem aprimorar o desempenho dos alunos e a busca por uma aprendizagem de qualidade. Uma alternativa estratégica é a formação continuada dos profissionais, mas que, de acordo com Cavalcante et al. (2017), normalmente não há uma preocupação nessa finalidade.

Soligo (2010, p. 07) apresenta que “para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto”. Com esse intuito, é necessário reafirmar a importância da formação continuada para toda gestão escolar, com cursos internos, palestras, reuniões com explicações e discussões, a fim de buscar evidenciar elementos da realidade escolar e, assim, edificar o

trabalho pedagógico voltado para melhoria do desempenho estudantil e da qualidade educacional ofertada pela escola.

Incorporado a essa perspectiva, a atuação da gestão escolar deve ser levada em consideração nesse processo, visto que o exercício da liderança apresentado por ela, frente ao trabalho desenvolvido dentro da instituição, pode contribuir para reflexão, orientação e transformação da realidade local. Lück (2009) afirma que os gestores escolares desempenham o papel fundamental de organizar e orientar os aspectos administrativos e pedagógicos da instituição, contribuindo para a construção de um ambiente escolar pautado no desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, apresenta princípios relevantes para uma gestão escolar como “a realização de um planejamento, a organização, a liderança, a mediação, a orientação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários para a efetividade das ações educacionais” (Lück, 2009, p. 23).

Dessa forma, para chegar ao resultado esperado, ou seja, a irrefutabilidade da melhoria do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, a busca por avanços na qualidade da educação, esbarra-se na necessidade da criação de um planejamento estratégico que oriente as ações pedagógicas como um todo.

Intrínseco a essa ideia, Machado (2023a) apresenta três modelos de gestão não excludentes, mas complementares, para a área educacional. Essa junção é denominada “tríade da gestão educacional”, sendo composta pela gestão integrada, estratégica e participativa, caracterizadas da seguinte forma:

A gestão integrada aplicada à educação pressupõe as relações de interdependência existentes entre o nível macro e o micro do sistema educacional. Significa dizer que as decisões tomadas nas instâncias superiores devem considerar a capacidade das escolas de as operacionalizarem, adequando-as à realidade em que estão inseridas; A gestão estratégica pode ser compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras; E o modelo de gestão participativa dá ênfase à liderança, à disciplina, e à autonomia dos indivíduos. Ele se caracteriza pela participação ativa dos funcionários na definição das metas e objetivos da organização; na resolução de problemas; no processo de tomada de decisão; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados. Nele, as pessoas são responsáveis por seu comportamento e desempenho (Machado, 2023a, p. 7).

Essa tríade tem o propósito de gerar suscetíveis avanços na formação humana, na construção de uma educação mais democrática e, sobretudo, na mobilização de recursos para a promoção de atividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos.

Ao relacionar essa proposta de gestão com as avaliações externas e a apropriação dos seus resultados, percebe-se que o instrumento avaliativo pode ser entendido como uma ferramenta de estratégia, pois os resultados gerados conseguem ser usados com um viés de mudança, tanto em um nível macro, quanto no nível micro do sistema educacional, exigindo, assim, da gestão escolar um planejamento para interpretar e disseminar os dados a toda comunidade escolar, pois a avaliação externa ainda é vista, em muitos casos, como algo sem utilidade, ou um objeto de controle do trabalho do professor e da própria escola.

Nesse sentido, Machado (2023a) expõe os entraves que são gerados quando o assunto é avaliação em larga escala no cenário educacional.

As avaliações em larga escala sempre foram e serão objeto de discussões críticas sobre questões como o significado de qualidade e os limites da mensuração de desempenho das escolas através de indicadores; a eficácia e a eficiência das avaliações como instrumento de melhoria da escola e dos resultados da rede de ensino; a responsabilização e os meios de apropriação dos resultados da escola; dentre outras (Machado, 2023a, p.23).

Por isso é tão importante que a gestão escolar lance luz a respeito dos dados das avaliações externas dentro de reuniões ou momentos pedagógicos, para que, de maneira participativa, todos os envolvidos (professores e supervisores) possam estabelecer prioridades e metas, bem como dar continuidade a ações com foco na constante busca da melhoria da qualidade educacional.

Em seus estudos sobre a qualidade da Educação, Fernandes e Gremaud (2009, p. 500) apontam que “professores e gestores são corresponsáveis pelos resultados de seus estudantes”, dessa forma, cabe destacar a importância de como as políticas e práticas internas da instituição podem impactar no desempenho dos alunos. Complementando essa ideia, vale a argumentação de Burgos e Bellato (2019) afirmando o papel da escola no processo de aprendizagem dos estudantes, colocando a realidade local como base para mudanças no processo educacional.

A questão da melhoria dos resultados escolares esbarra, entre outros fatores, na dificuldade de se conceberem escolas mais responsivas em relação aos seus alunos, com mais foco no estudante e em sua realidade, e maior abertura à sua participação, condições que, no mínimo, exigiriam muitas mudanças na proposta de se nortear a busca de resultados segundo a lógica das metas, incentivos e bonificação por resultados (Burgos e Bellato, 2019, p. 925).

Esse aspecto apresentado traz consigo, de maneira implícita, a discussão da eficácia escolar e do chamado “efeito escola”. Esses dois termos se interligam, pois buscam a progressão contínua dos estudantes, de forma integral, levando em consideração diversos fatores internos e externos à escola. Brooke e Soares (2008, p. 9) afirmam que “a escola pode fazer diferença significativamente na vida escolar do aluno” e, corroborando com a ideia, Soares (2009, p. 220) enfatiza que “uma escola que funcione bem facilita o aprendizado de seus alunos”.

Dessa forma, na tentativa de alcançar a eficácia escolar, os gestores devem considerar os diversos aspectos que podem impactar os resultados, incluindo a capacitação de professores e gestores, as condições de infraestrutura, o ambiente de trabalho e o funcionamento da escola como instituição. Machado (2012) aponta que

situações como: rotatividade de professores e/ou alunos, mudanças na gestão, ausência de clareza, por parte dos profissionais, do projeto pedagógico e das metas da escola, insistência no desenvolvimento de metodologias repetitivas, conteúdos voltados para o aluno ideal e não real, alterações drásticas na organização do cotidiano escolar, podem ser elementos desencadeadores dos resultados da escola (Machado, 2012, p. 79).

Diante desses fatos, é de suma importância a verificação de como se dá o envolvimento dos atores (professores e gestores) da Escola Estadual Professor Machado Leite nessa análise dos indicadores das avaliações, sobretudo em relação às provas do Proeb, e quais ações são realizadas para melhorar o desempenho dos estudantes e a qualidade da educação, visto que é o foco desta análise investigativa.

Na próxima seção, serão abordados o percurso metodológico utilizado para elaboração desta pesquisa, a razão da escolha, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para obter os dados necessários para as análises deste estudo.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA: caminhos percorridos

Esta seção apresenta a metodologia adotada neste estudo de caso, com o objetivo de investigar a consonância entre o uso dos dados das avaliações externas, com o (re)planejamento pedagógico das ações e o papel da gestão escolar, frente aos resultados obtidos. Para isso, detalhamos as opções metodológicas escolhidas e a realização da pesquisa de campo, incluindo os atores pesquisados e os instrumentos selecionados para a coleta dos dados.

A realização de uma pesquisa promove um processo de ensino e aprendizagem vivido, fundamentado no entendimento, na reflexão e nas análises dos dados e fatos. Severino (2007, p. 26) destaca que a pesquisa é um processo de construção do conhecimento e, dessa perspectiva, com o objetivo de apresentar, de forma pragmática, os dados coletados para a construção de um conhecimento alinhado à realidade, este trabalho adota uma abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso. Essa abordagem possibilita a análise e a compreensão dos problemas identificados na instituição de ensino investigada.

Godoy (1995) aponta que o estudo de caso, enquanto metodologia de pesquisa, busca compreender os processos e as razões implícitas às situações específicas analisadas. Em suas palavras:

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por quê’ certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (Godoy, 1995, p.25).

Nessa abordagem, o estudo de caso com enfoque qualitativo revelou-se uma estratégia metodológica eficaz para investigar os possíveis fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos na avaliação em larga escala do Proeb na escola foco deste estudo. Entre os aspectos analisados, destacam-se a não apropriação dos resultados, o papel da gestão escolar e o (re)planejamento pedagógico.

Foi realizada uma pesquisa documental de caráter analítico com o objetivo de compreender como nosso objeto de estudo se apresenta na realidade pesquisada. Para isso, utilizamos as atas escolares de 2012 a 2023, os planejamentos institucionais dos anos de 2022 e 2023, os registros de conselho de classe, referentes ao período de 2014 a 2023, e dados estatísticos de participação e desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, na avaliação do Proeb, pelo período de 2015 a 2023, disponíveis no site do Simave. Paralelamente, efetuamos uma pesquisa bibliográfica,

apresentada na seção 3.1 desse capítulo, para fundamentar, de forma teórica, as análises sobre perspectivas acerca da avaliação em larga escala e seu uso.

Essas escolhas metodológicas permitiram não apenas diagnosticar os elementos críticos relacionados ao contexto estudado, mas também identificar e mapear evidências concretas dos problemas investigados, reforçando a relevância e a necessidade da pesquisa.

Além dessa pesquisa documental, foram aplicados três questionários, sendo respectivamente, um para os professores, um para os especialistas em educação básica e um para vice-diretores e à direção da instituição de ensino, com o intuito de verificar as experiências e percepções desse público em relação à concepção da avaliação externa, à apropriação e interpretação de seus resultados, ao (re)planejamento pedagógico e ao papel da gestão escolar embasado em um modelo estratégico, integrado e participativo com o designio de buscar uma melhoria no desempenho dos estudantes, na verificação da aprendizagem e na qualidade educacional baseada nesses dados.

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa pauta-se na descrição feita por Lakatos e Marconi (1991), que destacam vantagens, como o tempo disponível para responder conforme sua conveniência, o anonimato, que proporciona maior liberdade para expressar suas respostas, e o menor risco de distorção ou influência por parte do pesquisador.

As questões elaboradas para a construção do questionário foram baseadas em estudo realizado por duas pesquisadoras: (a) Maria Gilda de Oliveira Alves (2017), que investigou a apropriação dos resultados do Proeb em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município mineiro de São Sebastião da Vargem Alegre, além dos desafios enfrentados pela gestão escolar para melhorar o desempenho dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; e (b) Silvana Soares de Araújo Mesquita (2009), cujo estudo analisou os fatores intraescolares e suas influências sobre o desempenho dos alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro que apresentou melhorias nos resultados escolares.

O instrumento de pesquisa foi estruturado com base nos eixos teóricos elencados neste estudo, a saber: (i) dificuldade de liderança da gestão escolar; (ii) resistência na concepção e na agregação de valor às avaliações externas; (iii) apropriação dos resultados das avaliações externas; e (iv) o (re)planejamento pedagógico em busca da melhoria da qualidade educacional.

Os questionários elaborados são compostos por questões objetivas e discursivas, conforme os apêndices B, C e D. Como já mencionado, eles foram direcionados a três grupos específicos: professores da educação básica, especialistas em educação e, por fim, vice-diretores e diretor da EEPML.

Para os professores, devido ao grande número de possíveis respondentes, o questionário foi desenvolvido na plataforma do *google forms*¹⁰ e compartilhado nos grupos de *WhatsApp* da instituição, acompanhado de uma explicação sobre o seu objetivo e do termo de consentimento, anexado no apêndice A. Já para os especialistas, vice-diretores e o diretor, a aplicação ocorreu em formato impresso.

A elaboração de três questionários distintos deve-se à perspectiva única que cada grupo de participantes possui em relação à temática da avaliação em larga escala, considerando as diferentes atribuições dos cargos ocupados. Na visão de Lipsky (2019), os servidores, como professores e equipe gestora, podem ser caracterizados como burocratas de nível de rua, por serem agentes responsáveis pela implementação de políticas públicas na sociedade. No contexto deste estudo, isso se refere à política de Avaliação da Educação Básica.

Para que o burocrata de nível de rua atue na aplicação e na garantia da eficácia de uma política pública, é necessário que cumpra normas, respeite hierarquias e siga estruturas organizacionais. Além disso, deve exercer o poder de discricionariedade, que consiste na capacidade de tomar decisões sem transgredir a regra original. Em outras palavras, o burocrata utiliza sua autonomia para modelar e implementar a política pública dentro dos limites estabelecidos pela lei.

Nesse contexto, justifica-se a escolha do público-alvo para a realização da pesquisa. Ao lidar com um programa de política pública inserido no cenário educacional, a gestão escolar, juntamente com os professores, pode, por meio de seus próprios valores, referências e julgamentos, influenciar a aplicação de uma avaliação em larga escala. Essa influência pode enviar os resultados, tornando-os mais positivos ou negativos, dependendo da compreensão desses agentes sobre o papel do instrumento e sua relação com a garantia do direito à aprendizagem do estudante.

É essencial que toda a equipe pedagógica esteja alinhada na compreensão da importância das avaliações em larga escala. Essa coesão contribui para que a aplicação ocorra da melhor forma possível e para que os resultados esperados sejam mais satisfatórios.

¹⁰ O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita oferecida pelo Google que permite criar formulários *online* para coletar informações de maneira fácil e organizada. Com o *Google Forms*, os usuários podem criar pesquisas, questionários, formulários de inscrição e outros tipos de formulários interativos.

O quadro 12, apresentado a seguir, sintetiza a aplicação do instrumento de pesquisa, detalhando aspectos de sua construção, a expectativa quanto à quantidade de respostas e a quantificação real obtida.

Quadro 12 – Síntese da aplicação do questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO	PÚBLICO	APLICAÇÃO	QUANTIDADE DE QUESTÕES	EXPECTATIVA DE RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS COLETADAS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS
B	Professores da Educação Básica e de todas as áreas do conhecimento	<i>On-line, via google forms</i>	54 questões	41	25	60,9%
C	Especialistas de Educação Básica	Impressa	54 questões	3	2	66,7%
D	Vice-Diretores e Diretor	Impressa	58 questões	4	3	75%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

De acordo com o quadro 12, esperava-se, inicialmente, obter 48 respostas deste público. No entanto, após a aplicação do questionário, foram recebidas 30 respostas, sendo 25 de professores, 2 de especialistas e 3 de vice-diretores e do diretor.

A pesquisa de campo teve início em 29 de agosto de 2024. O link foi enviado aos professores, enquanto o formulário impresso foi entregue aos demais participantes. O prazo inicialmente previsto para a devolução dos instrumentos era 20 de setembro de 2024; contudo, não foi cumprido, devido à baixa adesão na participação. Isso já era de se esperar, pois como afirma Lakatos e Marconi (1991, p. 202) uma das desvantagens de utilização de um questionário está na “porcentagem pequena dos questionários que voltam e na devolução tardia, prejudicando o calendário da pesquisa ou sua utilização”.

Assim, como ação estratégica, foi necessário realizar diversas solicitações e até mesmo insistências para que eles pudessem responder ao questionário. Realizamos diálogos informais, durante as trocas de horários, intervalos e enviamos mensagens aos grupos de

WhatsApp. No dia 06 de outubro de 2024 finalizamos o processo de coleta dos instrumentos de pesquisa.

Os questionários aplicados possuem características associadas a pesquisas quantitativas. Entretanto, é importante destacar que, embora o instrumento possibilite a coleta de dados estatísticos, sua utilização está inserida em um estudo de caso. Dessa forma, após a coleta dos dados, o objetivo é examiná-los e vinculá-los aos fatores específicos do caso analisado, mantendo a busca por uma compreensão profunda do problema apresentado.

Em face disso, em algumas das questões objetivas, a mensuração dos dados foi feita por meio da escala de Likert. Segundo Singh (2006 *apud* Costa Júnior et al., 2024) “essa escala é um conjunto de declarações acerca de uma situação, tendo como base a percepção dos participantes, que são levados a mostrar o seu nível de concordância ou discordância em relação a uma declaração proposta em uma escala métrica”.

Utilizada nas pesquisas científicas atualmente, a escala de Likert, criada por Rensis Likert em 1932, destaca-se pela simplicidade tanto na manipulação das informações quanto na análise dos dados. Silva e Costa (2014, p.5) reafirmam essa facilidade com o uso da escala e complementam que “é fácil para um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer.”

As alternativas são organizadas em "pontos" e, na maioria das pesquisas, apresentam cinco opções: duas relacionadas a aspectos mais positivos, duas aos aspectos mais negativos e uma neutra. No entanto, essa estrutura não é uma regra fixa.

Os “pontos” são elaborados conforme o objetivo da pergunta, podendo variar entre acordo, importância, frequência ou probabilidade. Eles podem ser considerados valores numéricos, o que permite calcular uma pontuação final para o respondente. Essa pontuação indica uma inclinação, seja favorável ou desfavorável, em relação à atitude, objeto ou opinião apresentados.

No caso do questionário utilizado para a pesquisa, as perguntas foram elaboradas com o intuito de medir diferentes dimensões, como grau de importância, concordância e probabilidade. Optou-se por apresentar quatro alternativas, excluindo a opção de aspecto neutro, de forma que o respondente seja levado a expressar uma opinião clara em relação à questão proposta. Conforme destacado por Costa Júnior et al. (2024, p. 364), “o principal interesse do pesquisador é apreender opiniões, percepções, anseios, perspectivas dos participantes sobre questões mutuamente exclusivas em torno do fenômeno estudado”.

O processo de elaboração de um questionário exige um planejamento cuidadoso, pois é por meio desse instrumento de pesquisa que os dados serão coletados e utilizados na

construção das proposições argumentativas sobre a situação problema abordada neste estudo. Marconi e Lakatos (1991) apresentam que:

O processo de elaboração do questionário é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações (Marconi e Lakatos, 1991, p. 201).

Nesse sentido, destaca-se a quantidade de questões utilizadas no instrumento de pesquisa. Embora o número seja elevado, as perguntas foram formuladas de maneira clara e de fácil interpretação, o que permite ao pesquisado manifestar seu grau de concordância ou relevância com mais facilidade. Além disso, o tempo estimado para responder ao questionário foi de 25 minutos.

Na pesquisa de campo, buscou-se identificar a percepção dos participantes sobre o conceito de avaliação externa, o conhecimento acerca do Simave, o grau de importância dessa política pública, o entendimento sobre apropriação dos resultados e o papel da gestão em aspectos de planejamento, comunicação e incentivo a práticas mais assertivas.

Com o grupo de vice-diretores e diretor, além dos atributos mencionados, investigou-se a participação da SRE-Metropolitana B no processo de apropriação dos resultados das avaliações. Também foram exploradas as visões individuais sobre os desafios enfrentados pela gestão e suas análises do cenário escolar diante dos resultados evidenciados pelas avaliações externas.

Em suma, ao apresentar a metodologia e os instrumentos de pesquisa, busca-se, de maneira singular, estabelecer uma relação direta entre os resultados das avaliações em larga escala e sua utilização efetiva para promoção de práticas pedagógicas capazes de melhorar o desempenho dos estudantes e assegurar o direito a uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, o percurso metodológico construído conduz a uma análise de dados integrada ao referencial teórico das temáticas abordadas no contexto do estudo de caso. Além disso, contempla a interpretação crítica do pesquisador e culmina na elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que consiste em uma proposta de gestão voltada para enfrentar os desafios que dificultam a aplicação prática dos resultados obtidos das avaliações externas.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Nesta seção, serão analisadas e discutidas as opiniões dos participantes da pesquisa que atuam na EEPML, instituição onde foi realizado este estudo de caso. O objetivo é investigar os desafios enfrentados pela gestão escolar na identificação de possíveis fatores intraescolares associados ao baixo desempenho dos estudantes na avaliação do Proeb, e, com base nessa análise, propor um Plano de Ação Educacional.

A análise dos resultados obtidos foi organizada em cinco eixos, apresentados como subseções. A primeira subseção é dedicada à apresentação dos participantes da pesquisa, enquanto as demais abordam os elementos críticos identificados neste estudo. São eles: 3.3.1 Participantes da pesquisa; 3.3.2 Dificuldade de liderança da gestão escolar; 3.3.3 A concepção de uma avaliação externa e sua valorização no contexto escolar; 3.3.4 Apropriação dos resultados das avaliações externas; 3.3.5 O uso dos dados das avaliações externas como uma opção para a gestão escolar construir um (re)planejamento pedagógico. A análise e discussões dos dados coletados nesta pesquisa foram fundamentados nas evidências obtidas durante a pesquisa de campo, nas experiências cotidianas do autor na EEPML e no embasamento teórico fornecido por autores que abordam os eixos apresentados. Entre esses autores, destacam-se: Marques (2017), Sousa e Oliveira (2010), Alves e Franco (2008); Lück (2009), Machado (2023a, 2023b), Gatti (2009), Vianna (2009), Soligo (2010), Sousa e Ferreira (2019), Bonamino e Franco (1999), Franco (2015), Alves (2017), Mesquita (2009), Borges (2019).

3.3.1 Participantes da Pesquisa

Com base no quadro de servidores da EEPML, foram convidados para participar da pesquisa de campo professores de todos os componentes curriculares da educação básica, especialistas (também conhecido como supervisores pedagógicos), vice-diretores e a direção da instituição de ensino.

Cherry (2004) destaca, em seus estudos, a importância de fornecer informações detalhadas sobre os participantes da pesquisa. Segundo a autora, isso permite que outros pesquisadores entendam melhor a metodologia empregada, avaliem a possibilidade de generalização dos resultados e realizem replicações do experimento com diferentes populações para verificar a consistência dos achados com essa pesquisa.

Assim, o quadro 13, apresentado a seguir, reúne uma síntese dos dados que compõem o perfil dos participantes da pesquisa, incluindo informações como gênero, faixa etária e nível de escolaridade.

Quadro 13 – Perfil dos (as) respondentes do questionário

PESQUISADOS	T O T A L	GÊNERO			FAIXA ETÁRIA			GRAU DE ESCOLARIDADE			
		M*	F*	O*	Entre 31 e 40	Entre 41 e 50	Acima de 50	GD*	ES*	MS*	DR*
Questionário B: Professores da Educação Básica e de todas as áreas do conhecimento	25	9	16	-	6	13	6	4	15	5	1
Questionário C: Especialistas de Educação Básica	2	1	1	-	2	-	-	1	1	-	-
Questionário B: Vice-Diretores e Diretor	3	1	2	-	1	1	1	-	1	2	-

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Legenda: *M - Masculino; F* - Feminino; O* - Outros; GD* - Graduação; ES* - Especialização; MS* - Mestrado; DR* - Doutorado.

O quadro 14, a seguir, mostra a identificação dos professores participantes, detalhando o perfil de cada um. As informações incluem gênero, tempo de experiência profissional, tempo de atuação na EEPML, formação acadêmica e nível de escolaridade.

Quadro 14 – Professores (as) respondentes do questionário B

(continua)

	GÊNERO*	TP*	TAE*	VÍNCULO*
Prof. A	M	De 6 a 10 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. B	F	De 0 a 5 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. C	M	Mais de 25 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. D	F	De 0 a 5 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. E	F	De 0 a 5 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. F	F	De 21 a 25 anos	De 16 a 20 anos	E

(conclusão)

	GÊNERO*	TP*	TAE*	VÍNCULO*
Prof. G	F	De 11 a 15 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. H	M	Mais de 25 anos	De 21 a 25 anos	E
Prof. I	F	De 21 a 25 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. J	F	De 11 a 15 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. K	F	De 0 a 5 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. L	M	De 16 a 20 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. M	F	De 16 a 20 anos	De 6 a 10 anos	E
Prof. N	F	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos	C
Prof. O	F	De 11 a 15 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. P	M	De 11 a 15 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. Q	F	De 11 a 15 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. R	F	De 6 a 10 anos	De 6 a 10 anos	E
Prof. S	M	De 6 a 10 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. T	M	De 0 a 5 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. U	M	De 21 a 25 anos	De 21 a 25 anos	E
Prof. V	F	Mais de 25 anos	De 16 a 20 anos	E
Prof. W	F	De 21 a 25 anos	De 0 a 5 anos	C
Prof. X	M	De 11 a 15 anos	De 0 a 5 anos	E
Prof. Y	F	De 21 a 25 anos	De 6 a 10 anos	E

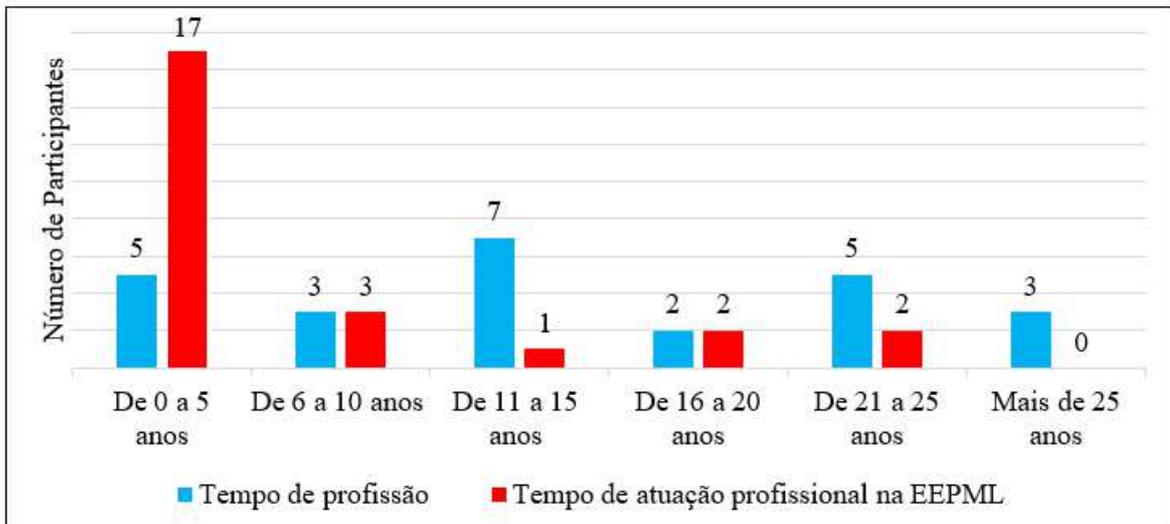
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Legenda: *GÊNERO: M - Masculino; F* - Feminino; O* - Outros *TP – Tempo de experiência profissional; *TAE – Tempo de atuação na escola pesquisada; *VÍNCULO: E – Efetivo; C – Contratado.

O questionário B foi aplicado para 25 professores atuantes no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio da EEPML. Nesse público, 15 docentes são efetivos na instituição, enquanto 10 são profissionais contratados, com vínculo que pode ou não ser renovado no ano seguinte.

Para caracterizar de forma mais detalhada esse grupo de participantes, o gráfico 5 apresenta dados referentes ao tempo de carreira profissional e ao tempo de atuação da profissão dentro da instituição pesquisada.

Gráfico 5 – Tempo de carreira profissional e de atuação na EEPML dos professores pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Os dados indicam que 68% dos professores pesquisados possuem mais de uma década de experiência em sala de aula. Essa realidade pode ter implicações significativas na qualidade da educação, uma vez que professores mais experientes tendem a ter uma compreensão mais sólida dos conteúdos curriculares, o que pode estar associado a práticas pedagógicas mais eficazes e a um aprendizado mais satisfatório. De toda forma, é importante destacar que experiência por si só não é garantia de qualidade.

Outro indicador demonstrado no gráfico revela que 68% dos docentes pesquisados estão atuando há no máximo 5 anos na EEPML. Desse grupo de 17 professores, 8 profissionais são efetivos na escola. Isso significa que, dos 15 professores efetivos respondentes, 7 possuem mais de 5 anos de atuação dentro da instituição.

Essa análise aponta duas vertentes para o campo de pesquisa. A primeira refere-se à troca de experiências entre os profissionais considerados “mais antigos” na instituição e os que ingressaram recentemente. De acordo com Nóvoa (1992, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Com base nessa perspectiva, compreende-se que o diálogo e as discussões no grupo podem fomentar a criação de estratégias mais eficazes, favorecendo a evolução do desempenho dos estudantes.

O segundo ponto está relacionado à cultura organizacional da instituição e ao sentimento de pertencimento. Conforme o Sebrae (2024), uma cultura organizacional sólida possibilita à instituição engajar seus colaboradores de maneira mais eficiente, envolvendo-os

no centro das decisões de gestão e, assim, buscando alcançar resultados mais satisfatórios. Vaz e André (2015, p. 5) apontam que “o sentimento de pertencimento está relacionado com as experiências e vivências no ambiente em que está inserido”.

Assim, é importante promover uma cultura organizacional dentro da instituição de ensino, engajando a equipe de professores e cultivando esse sentimento de pertencimento, pois como afirmam Vaz e André (2015, p. 8), “[...] este sentimento nos dá a noção de que o sujeito pode ser parte de um todo e cooperar para uma finalidade comum [...].” Dessa forma, se torna possível estreitar laços entre os pares, criar estratégias mais eficazes, buscar avanços significativos para transformar a realidade local da escola e almejar a qualidade educacional desejada.

De maneira geral, com o objetivo de identificar os fatores associados ao baixo desempenho dos alunos apontados nesta pesquisa, levanta-se a hipótese de que é fundamental promover formações continuadas para os professores, com trocas de experiências. Além disso, é necessário implementar uma cultura organizacional sustentada nos pilares da gestão estratégica, participativa e integrada. Essa abordagem tem como propósito fomentar maior engajamento dos docentes nas tomadas de decisões e nas discussões sobre indicadores educacionais.

O questionário C foi aplicado a dois especialistas de educação básica. Ambos possuem menos de cinco anos de experiência na profissão e atuam na EEPML com vínculo efetivo pelo mesmo período.

O questionário D foi aplicado a dois vice-diretores, sendo nomeados na pesquisa como vice-diretor A e vice-diretor B, e ao diretor da escola.

A atual gestão da EEMPL conta com o diretor e o vice-diretor B, que assumiram seus respectivos cargos na gestão em 2016, por meio de um processo eleitoral participativo e democrático realizado pela SEE/MG. Posteriormente, o vice-diretor A integrou a equipe, substituindo um ocupante anterior do cargo.

A escola também conta com um vice-diretor C, que, embora tenha sido convidado a participar da pesquisa e lembrado da relevância científica e pedagógica desse estudo tanto para o pesquisador quanto para a instituição, optou por não participar.

Constata-se que os três participantes que responderam ao questionário D possuem mais de dez anos de experiência profissional, o que lhes proporciona ampla vivência em aspectos pedagógicos. Ademais, observa-se que o diretor da escola demonstra um profundo conhecimento sobre sua comunidade escolar, resultado de seus 17 anos de atuação na instituição estudada.

As próximas subseções apresentam as análises dos dados coletados por meio dos questionários aplicados, alinhando-se aos elementos críticos já mencionados nesta pesquisa. Com base nessas análises e à luz dos referenciais teóricos, busca-se encontrar respostas para os desafios relacionados ao baixo desempenho dos estudantes na avaliação do Proeb.

3.3.2 Dificuldade de Liderança da Gestão Escolar

Refletir sobre a escola é considerá-la uma organização de caráter social, com responsabilidades e particularidades voltadas para a formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Mesquita (2009, p.22) destaca que a escola “é resultado das ações de seus diferentes atores, que vivem em um ambiente social onde se estabelecem diferentes formas de relações, que vão além das relações ensino-aprendizagem”. Assim, trazer a escola como objeto de pesquisa é colocá-la no centro do estudo, como uma estrutura viva e em constante transformação.

Almeja-se nessa pesquisa impulsionar mudanças, melhorar a qualidade do ensino e fomentar um espaço participativo, crítico, criativo e democrático. Dourado (2012, p.28) enfatiza a necessidade de “envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipe de direção e comunidade” para assegurar o desenvolvimento do projeto educacional proposto.

A construção de uma nova escola requer a incorporação de novos conhecimentos, atitudes e valores. Na prática, esse desafio implica repensar tanto a organização escolar quanto os processos de aprendizagem, adotando uma abordagem inovadora e adaptada às demandas contemporâneas (Neubauer e Silveira, 2008). Essa modificação perpassa então pela gestão da escola, responsável por organizar e administrar os processos e as ações desenvolvidas, buscando um ambiente educativo eficiente, inclusivo e de qualidade.

Na busca por essa mudança de paradigma, surge a gestão educacional em evidência no âmbito educativo desde a década de 1990, e conceituada por Lück (2006) da seguinte forma:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica dos sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas, em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno das informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) Lück (2006, p. 35).

Esse conceito abrangente projeta um ideal para o funcionamento eficaz das escolas, pois retrata os princípios da democracia, consagrados na Constituição Federal de 1988, e reconhece a importância da participação coletiva nas tomadas de decisões. Ele também destaca os três pilares fundamentais da gestão educacional: a gestão integrada, estratégica e participativa.

Assim, ao pensar em gestão educacional, a figura do diretor é frequentemente vista como central na escola. Lück (2009) sintetiza as competências desse cargo ao afirmar que:

o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam [a escola], de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (Lück, 2009, p. 17).

Com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e buscar uma qualidade na educação pautada em princípios equitativos e inclusivos, Brook e Rezende (2020, p. 100) apontam que a eficácia escolar está intrinsecamente ligada à liderança pedagógica e profissional do diretor. Nesse contexto, reitera-se a importância das ações do diretor frente à instituição de ensino, ressaltando que essa liderança só será efetiva se for colaborativa, concentrando-se na busca por ações estratégicas, eficientes e processos organizacionais eficazes, incentivando a participação da comunidade escolar: alunos, professores e responsáveis.

Não se trata de eximir o diretor de suas responsabilidades, nem de redistribuir tarefas que são exclusivamente suas, mas de reforçar o conceito de gestão educacional mencionado anteriormente. Como Brooke e Rezende (2020) afirmam:

[...] a gestão compartilhada é a que efetivamente aumenta a capacidade de mudança da escola quando concentrada no apoio ao ensino e aprendizagem, no desenvolvimento profissional dos professores e na implementação de ações estratégicas que visam colocar a escola numa “trajetória de melhoria” (Brooke e Rezende, 2020, p.102).

Para compreender a realidade da gestão educacional na EEPML, a primeira parte do questionário é composta por assertivas que destacam o papel da liderança exercida pela gestão, a habilidade de comunicação com a comunidade escolar e o monitoramento, além da criação de estratégias que impulsionem o desenvolvimento da instituição de ensino. Conhecer esses entendimentos é fundamental, pois, a partir dos dados coletados e dos pontos reflexivos, são identificados aspectos relacionados à tríade da gestão educacional.

A tabela 5, apresentada a seguir, ilustra a percepção dos pesquisados sobre essas questões.

Tabela 5 – Liderança da gestão escolar – percepção da equipe da EEPML

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
A liderança da escola é eficaz na definição de objetivos claros e metas para a equipe escolar.	1	7	19	3
A gestão demonstra uma visão clara e estratégica para o desenvolvimento da escola.	2	6	17	5

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

A análise da tabela 5, que reflete a percepção dos 30 participantes da pesquisa da EEPML sobre a liderança da gestão escolar, revela *insights* significativos sobre a eficácia da gestão escolar na visão estratégica e na delimitação de objetivos e metas para o desenvolvimento da escola.

Dentro dessa perspectiva, 63,3% da equipe concorda que a liderança da escola é eficaz na definição de objetivos e metas para serem desenvolvidos. Há ainda um percentual de 10% que concordam totalmente nessa eficácia. Quando comparados com a afirmativa sobre a demonstração, por parte da gestão, de uma visão clara e estratégica para o desenvolvimento da escola, os índices sofrem uma pequena variação, pois 56,6% concordam que gestão demonstra clareza na visão estratégica para a escola, e 16,6% concordam totalmente.

Essas duas assertivas se complementam, pois é importante que a gestão de uma instituição tenha uma visão clara e estratégica do desenvolvimento da escola a fim de ter uma maior assertividade na definição de metas e objetivos para sua equipe.

Sabe-se que essas intenções e proposições para o desenvolvimento da instituição são relatadas no PPP, que delinea quais caminhos devem ser seguidos, o que precisa ser feito, o que espera em quesito de resultados e quais as necessidades dos alunos, professores e da comunidade geral.

É com esse documento que as práticas são norteadas e a equipe gestora consegue monitorar os avanços, verificar aspectos positivos e negativos da gestão como um todo e modificar as estratégias necessárias para melhoria da escola. Toda equipe escolar precisa conhecê-lo e junto com a gestão escolar colocá-lo em prática. Veiga (1998, p. 11) expõe que “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado, ele precisa ser vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo da escola”.

Diante dessa colocação, detecta-se uma divergência, pois uma das evidências mencionadas no capítulo 2 indica que o PPP da EEMPL teve sua última atualização em 2019/2020 e, desde então, não houve nenhuma modificação do documento.

Além disso, somente o vice-diretor A, em seu questionário, afirmou discordar da eficácia na definição das metas e objetivos claros pela gestão. Os demais membros da gestão concordaram com o êxito da elaboração de metas e objetivos.

Trazendo para o cerne da discussão a principal evidência da pesquisa, percebe-se que os indicadores de desempenho das avaliações do Proeb estão ruins há vários anos, as análises dos dados mostram que desde o ano de 2015 os índices estão aquém do esperado. A atual gestão da EEMPL iniciou o seu trabalho no ano de 2016, e desde então, não são percebidos avanços nos resultados das avaliações externas. Essa evidência é usada para aferir uma análise na seguinte afirmativa do questionário, conforme apresentado na tabela 6

Tabela 6 – Monitoramento das ações pela gestão escolar – percepção da equipe da EEMPL

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
A gestão escolar avalia regularmente o progresso e desempenho da escola para promover melhorias contínuas.	2	6	18	4

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Os resultados mostram que 18 participantes concordam e 4 concordam totalmente que a gestão escolar faz esse monitoramento do progresso e desempenho da escola para promover melhorias. Ou seja, percebe-se que a gestão da escola, a partir da percepção dos participantes, utiliza os fundamentos de uma gestão resultado, devido à ação de avaliar e monitorar o desempenho escolar, conforme aponta na afirmação, a fim de buscar melhorias para o processo pedagógico. Lück (2009, p.56) afirma que “a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos”.

Dessa forma, é importante compreender o motivo pelo qual as ações estabelecidas pela gestão não são revertidas em melhoria da qualidade da educação ofertada, uma vez que os resultados das avaliações externas não avançam, mesmo tendo a percepção de que existe o monitoramento e o acompanhamento das ações.

Interligada com a gestão de resultados, a gestão estratégica torna-se um caminho interessante para a manutenção e melhoria das ações, pois a gestão estratégica propõe a formulação, implementação e monitoramento de estratégias que impulsionem o desenvolvimento educacional e organizacional da escola. Nesse sentido, é importante destacar o ato de planejar, já que, como aponta Machado (2023a, p. 2) “o planejamento da escola é uma importante ferramenta de apoio ao processo de construção da autonomia”. Ou seja, é por meio dessa ação que a gestão escolar poderá articular estratégias e planos, definindo as prioridades para a instituição.

Neste ponto, a gestão participativa integra a gestão de resultados e de estratégias, apontando segundo Machado (2023a, p. 17), " que ela [gestão participativa] se caracteriza pela participação ativa dos funcionários na definição das metas e objetivos da organização; na resolução de problemas; no processo de tomada de decisão; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados”.

Assim, nessa perspectiva, o gestor não toma decisões de maneira unilateral; ele convida a comunidade a participar coletivamente desse processo, tendo o desafio de criar meios que garantam esse envolvimento. A esse respeito, Machado (2023a, p. 5) afirma que “o gestor não é e nem pode ser o único responsável pela gestão estratégica e condução do planejamento. Todos os envolvidos com a escola dividem esta responsabilidade”.

Nesse sentido, a tabela 7, apresentada a seguir, mostra a percepção dos participantes da pesquisa na promoção de um ambiente colaborativo e participativo.

Tabela 7 – Ambiente colaborativo e participativo, promovido pela gestão escolar – percepção da equipe da EEPML

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
A gestão escolar promove a participação ativa dos professores na tomada de decisões que afetam o ambiente de ensino.	2	12	13	3
Os gestores escolares promovem um ambiente colaborativo e inclusivo para todos os membros da equipe.	1	3	21	5

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Dentro desse contexto, o instrumento de pesquisa revela que 43,3% dos participantes concordam com a afirmação de que a gestão escolar da EEPML promove a participação ativa dos professores na tomada de decisões, enquanto 40,0% discordam que há esse envolvimento. Temos ainda 10% que concordam totalmente e 6,7% que discordam totalmente.

Os dados apresentam uma divisão, quando comparados entre os que concordam e os que discordam da afirmação. Isso sugere que a gestão não é amplamente reconhecida como participativa, além disso, essas respostas estão ligadas à variação de experiência de participação de cada indivíduo diante da forma como a gestão promove a interação com o grupo.

Ao mesmo tempo, 70% dos respondentes concordam que a gestão promove um ambiente colaborativo e inclusivo para os membros da equipe. Ou seja, a grande maioria concorda que a gestão promove um ambiente pautado na coletividade, no trabalho em equipe e no compartilhamento de ideias e opiniões, características de um ambiente colaborativo.

Entretanto, percebe-se uma divergência nas opiniões dos participantes, pois há um ambiente colaborativo, indicado pela maioria, porém 40% dos pesquisados discordam que exista uma participação ativa dos professores nas tomadas de decisão. Assim fica o questionamento, pois, como é possível ter um ambiente colaborativo na instituição se a participação ativa não é reconhecida pela maioria dos envolvidos?

Essas comparações levam a refletir sobre uma visão mais individualista da figura do diretor escolar. Ao pensar sobre o processo de tomada de decisão e, levando em consideração o percentual dos que discordam da participação ativa, sugere-se que aconteçam deliberações

exclusivamente feitas pelo gestor, ou até mesmo direcionada à participação de um grupo específico de indivíduos.

A partir dessas proposições, retoma-se a ideia central proposta por Lück (2009), que equaciona o somatório da gestão estratégica, participativa e integrada para resultar em uma gestão educacional que promova a autonomia da escola, a participação da comunidade e o foco da melhoria da aprendizagem. Além disso, Neubauer e Silveira (2008, p. 7) reafirmam que, sem participação da equipe escolar e da comunidade, não se constrói a autonomia.

Para Burgos e Canegal (2011, p. 16) a autonomia é uma palavra cuja interpretação “[...] está ligada ao poder, responsabilização e a partir disso, tem-se uma gestão mais unilateral do processo”. A premissa ideal é “buscar uma autonomia com resultado de participação coletiva”.

Com base nesse conceito e nos dados da pesquisa, a gestão da EEPML precisa buscar estratégias para fortalecer as iniciativas de engajamento comunitário, conforme mostra a tabela 8.

Tabela 8 – Participação ativa da comunidade escolar – percepção da equipe da EEPML

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
A gestão escolar promove a participação ativa dos pais e da comunidade nas atividades escolares.	1	10	16	3

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Os dados demonstram uma divisão no grupo quanto a esse ponto, 1 indivíduo discorda totalmente, 10 pessoas discordam da participação ativa da comunidade, 16 participantes concordam na promoção da participação e 3 concordam totalmente. Ou seja, há uma maior concentração dos participantes (63,3%) favoráveis à assertiva de que a gestão escolar promove a participação ativa dos responsáveis e da comunidade nas atividades escolares.

Por outro lado, a discordância apresentada na questão sugere que a participação possa ser superficial ou restrita a certos eventos ou reuniões, sem um envolvimento contínuo e efetivo da comunidade local.

Diante disso cabe uma investigação de quais as possíveis barreiras para um envolvimento mais efetivo e quais ações a gestão poderia implementar para ampliar essa participação, pois conforme Lück (2009, p.18) afirma, uma das competências básicas do

diretor escolar “é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola”.

Para que esses objetivos sejam alcançados, faz-se necessário uma comunicação mais assertiva. Assim, a tabela 9 apresenta a percepção da equipe sobre o processo de comunicação entregue pela gestão da instituição.

Tabela 9 – Processo de Comunicação realizada pela gestão escolar – percepção da equipe da EEPML

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Os gestores são acessíveis e estão dispostos a ouvir as preocupações e sugestões dos professores e funcionários.	0	5	16	9
A comunicação entre a gestão e os professores é clara e eficaz.	2	7	20	1
A comunicação entre a gestão escolar e a comunidade escolar (pais e alunos) é aberta e eficaz.	0	8	16	6

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Observa-se que há uma concordância, pelos participantes, de que a gestão possui uma disposição para escuta (53,3% concordam e 30% concordam totalmente) e uma comunicação clara e eficaz com os professores, funcionários, pais e alunos (60% concordam e 11,6% concordam totalmente). Diante desses resultados, percebe-se fundamentos da prática de gestão de pessoas no ambiente escolar, devido ao cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos, por parte da gestão escolar (Lück, 2009).

Existe um nível de insatisfação evidenciado nas respostas coletadas para essas afirmações, pois 16,6% acreditam que os gestores não estão acessíveis para o diálogo, e, 25% discordam da comunicação eficaz com os professores e comunidade escolar, enquanto 3,3% discordam totalmente.

Assim, para lidar com essa questão, conforme Pena e Soares (2014) argumentam, a figura do diretor precisa criar estratégias de convencimento que despertem a emoção e o sentimento de pertencimento dos funcionários e da própria comunidade.

Para liderar a escola, dadas as especificidades do funcionalismo público brasileiro, os diretores precisam estar dispostos a negociar, a debater, a estreitar relações e criar vínculos entre os sujeitos, lançando mão de ações comunicativas de convencimento e criação de pactos, muito mais do que atos de natureza coercitiva, da ordem do cumpra-se (Pena e Soares, 2014, p. 51).

A próxima subseção aborda a resistência na concepção e na agregação de valor às avaliações externas, destacando a importância dessa ferramenta para o âmbito educacional. Será analisado como os profissionais da EEMPL veem o sistema de avaliação em larga escala, principalmente o Simave. Além da corresponsabilidade desses atores com o desempenho dos alunos nas avaliações.

3.3.3 A Concepção de uma Avaliação Externa e sua Valorização no Contexto Escolar

Os dados obtidos através das avaliações externas podem ser vistos como ferramentas essenciais para o monitoramento das políticas educacionais implementadas, com o objetivo de promover a qualidade da educação no Brasil. A partir desses dados, é possível, em uma abordagem, do macro ao micro, que o país, os estados, as regionais, os municípios e as escolas estabeleçam metas claras e coerentes, alinhadas às necessidades e objetivos específicos de cada contexto.

As avaliações fornecem importantes indicadores de qualidade da educação brasileira, servindo de subsídio para a elaboração e redefinição das políticas educacionais. Entretanto, apenas os resultados das avaliações não são suficientes, se não houver um direcionamento, um objetivo claro com relação aonde se quer chegar (Minas Gerais, 2022c, p. 13).

Isso posto, busca-se verificar como os participantes da pesquisa da EEMPL compreendem o significado de uma avaliação externa. O quadro 15 apresenta essas percepções através de alternativas já pré-estabelecidas.

Quadro 15 – O que é avaliação externa para você?
Percepção da equipe da EEPML

ALTERNATIVAS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Um processo realizado por órgãos externos à escola para verificar o desempenho dos estudantes em exames padronizados.	13
Uma ferramenta usada para avaliar a qualidade do ensino ofertado pela escola.	12
Um método usado para comparar o desempenho das instituições de ensino.	4
Um procedimento para simplesmente coletar informações.	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Essas respostas mostram que 43,3% dos participantes compreendem a avaliação externa como um processo para verificar o desempenho dos estudantes e, correlacionado a isso, 40% veem como uma ferramenta usada para avaliar a qualidade do ensino. A avaliação externa ainda é vista como método comparativo por 13,3% dos indivíduos, além de 3,3% acreditarem que ela sirva somente para coletar informações.

De acordo com esse levantamento, percebe-se que a maioria dos professores está alinhada com as finalidades da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, proposta no decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018. (Brasil, 2018); pois, segundo a prescrição, são objetivos da política:

- I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
 - II - verificar a qualidade da educação básica;
 - III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
 - IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
 - V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
 - VI - promover a progressão do sistema de ensino.
- (Brasil, 2018)

Complementar aos propósitos do decreto, Rocha (2014) apresenta uma conceitualização de avaliação externa, enfatizando os objetivos propostos

A avaliação externa recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. [...] ela visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. Quando apropriada com ênfase em sua função reguladora, ou seja, como instrumento de gestão, de orientação e promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, a avaliação externa possibilita aos gestores e às escolas confrontarem o que “seu ensino” é com o que ele deveria ser, em relação às expectativas de aprendizagens. A obtenção e análise dos dados de desempenho permite ao sistema, às instituições e aos professores confirmar o que fazem, ou redirecionar metas e fundamentar ações de enfrentamento dos problemas identificados. Em outra perspectiva, quando a classificação se configura como o eixo central da avaliação, seus resultados são utilizados fundamentalmente para “rotular”, criar hierarquias de excelência, ou certificar escolas e/ou sistemas de ensino, através da implementação de políticas de responsabilização de escolas, conjuntos de escolas e/ou profissionais. Observa-se, assim, que o potencial regulador da avaliação guarda estreita relação com seus modos de apropriação, que podem estar a serviço da classificação, ou da gestão do ensino e da escola (Rocha, 2014, p. 14).

Assim, saber a ideia ou o conceito é o ponto de partida, mas é necessário buscar significados mais profundos, pois como afirma Vianna (2009)

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos e da própria escola (Vianna, 2009, p. 13).

Percebe-se então que a avaliação por si só não apresenta muitos significados. Faz-se necessário estabelecer a relação dos dados obtidos com o contexto pedagógico, pois a partir dessa interação as possibilidades de transformações do âmbito educacional começam a ganhar força, e o instrumento avaliativo se torna mais valorizado dentro dessa prática.

Pensar na avaliação com o intuito pedagógico é algo desafiador, pois de maneira ampla o instrumento possui a finalidade de investigar as condições da educação no país e levar aos gestores de políticas educacionais o serviço de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Já nas escolas, entende-se que a finalidade da avaliação é o de verificação dos objetivos educacionais, fornecendo informações quanto ao desempenho dos alunos. A partir desses dados, gestores e professores iniciam uma análise na tentativa de identificar

possíveis problemas de aprendizagem na escola e propor soluções que visem a melhoria dos resultados.

A tabela 10, apresentada a seguir, mostra o grau de importância que os participantes da pesquisa demonstram ter quanto ao sistema de avaliação externa, pensando em uma dimensão macro, quanto ao Simave, restringindo a um universo micro.

**Tabela 10 – Valorização do sistema de avaliação externa, sobretudo o Simave -
Percepção da equipe da EEPML**

	1 Não é importante	2 Um pouco importante	3 Importante	4 Muito importante
Em sua concepção, o sistema de avaliação externa ou em larga escala é:	1	4	18	7
O Simave e as avaliações que o compõe, você julga ser:	2	5	18	5

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Ao analisar as afirmativas, percebe-se que 60% dos participantes julgaram o sistema de avaliação de larga escala como importante. O mesmo percentual é atribuído também ao Simave e as suas avaliações, indicando, assim, o reconhecimento da relevância dessa ferramenta.

Segundo o Instituto Unibanco (2016) “os professores reconhecem o potencial desses instrumentos, mas não sabem como utilizá-los bem para impactar na prática pedagógica da sala de aula”. Dessa forma, acredita-se que a gestão da escola tem total autonomia para estabelecer ações internas que contribuam para valorização e utilização desse instrumento, visando a garantia do direito à educação para todos os alunos.

Apesar do grau de importância dado à avaliação externa, quando se depara com a percepção dos docentes em relação à aplicação de uma avaliação externa, encontra-se um cenário mais dividido, com tendência para uma visão de baixa importância, como observado na tabela 11:

**Tabela 11 – Valorização da aplicação de uma avaliação externa –
Percepção dos professores da EEPML**

	1 Não é importante	2 Um pouco importante	3 Importante	4 Muito importante
Em sua percepção, como os professores avaliam a aplicação de uma avaliação externa:	4	11	9	1
Em sua percepção, como os alunos avaliam a aplicação de uma avaliação externa:	21	4	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Para a primeira afirmativa, sobre a percepção dos próprios professores em como eles avaliam a aplicação da avaliação externa, 11 professores consideram um pouco importante, 4 afirmam que não é importante, 9 dizem importante e 1 julga muito importante.

Assim, observando a primeira assertiva da tabela 10, percebe-se que a maioria dos participantes julga, em sua percepção, que o sistema de avaliação em larga escala é no mínimo importante, mas, ao deparar com a interpretação dos professores, avaliando a compreensão de seus próprios colegas sobre a condução de aplicação dessas avaliações, nota-se uma queda nessa valorização.

Dentro dessa análise, as sugestões levam a pensar que os professores possam acreditar que a avaliação não reflete a realidade do aluno ou que existe uma dificuldade de aplicação na prova, como exemplo, o problema de comportamento do estudante.

A segunda afirmação da tabela 11 pauta-se na percepção dos professores sobre como os alunos enxergam a aplicação da avaliação externa. O resultado é quase unânime, 84% dos docentes acreditam que os alunos não veem importância nessa avaliação, enquanto 16% acham que ela é vista como um pouco importante.

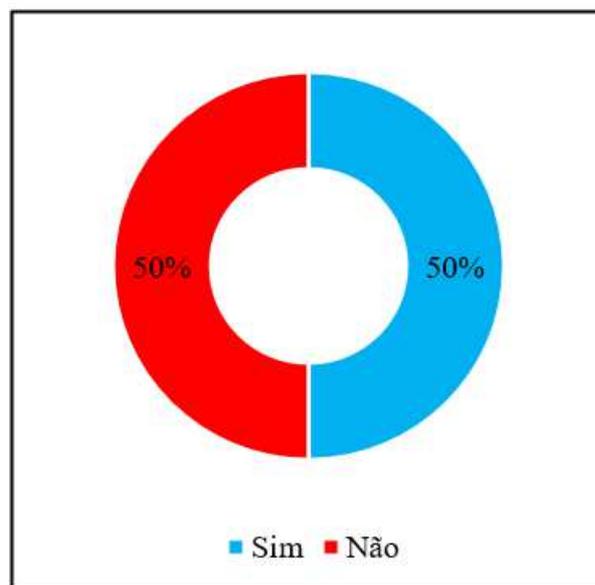
Essa mesma questão foi colocada para os especialistas, vice-diretores e diretor da EEPML e o resultado indicou que 100% acreditam, dentro da sua percepção, que os alunos julgam as avaliações externas como não sendo importantes.

A direção da instituição, diante da sua percepção sobre os dados do desempenho dos alunos, afirma que “Percebo que um número considerável de estudantes não demonstra interesse em fazer as avaliações com compromisso. Essa atitude pode indicar uma distância entre o resultado das avaliações externas e a realidade de aproveitamento” (Diretor, 2024).

Pensando nisso, para que esse instrumento se torne mais significativo, diante das percepções apresentadas pela equipe escolar, evidencia-se a necessidade de repensar a forma como as avaliações são aplicadas e integradas ao processo educacional.

Entrelaçado aos pontos levantados, perguntou-se aos pesquisados se eles percebiam resistência do corpo docente em relação à aplicação das avaliações externas, vinculadas ao Simave. O resultado está exposto abaixo, no gráfico 6.

Gráfico 6 – Resistência do corpo docente da EEPML à aplicação das avaliações externas do Simave



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

A partir dos resultados obtidos, percebe-se uma divisão na percepção dos pesquisados em relação à resistência do corpo docente junto à aplicação das avaliações externas do Simave. De um lado, 15 indivíduos afirmam que não percebem resistência, o que pode indicar uma aceitação ao instrumento. Por outro lado, 15 afirmam perceber resistência, sugerindo que há, de certa forma, uma oposição ao instrumento.

Todos os resultados observados até agora podem refletir alguns contextos já mencionamos nessa pesquisa, como a própria percepção de que as avaliações externas, muitas vezes, não refletem a realidade da sala de aula ou se tornam um instrumento de controle, trazendo uma pressão para os professores e elaborando rankings comparativos entre as escolas.

Buscando compreender como a gestão da EEPML promove um ambiente propício para que as avaliações externas possam ser aplicadas, perguntou-se aos pesquisados com que frequência à escola incentiva aos estudantes a realizarem as avaliações externas. As respostas encontradas estão representadas na tabela 12, a seguir:

**Tabela 12 – Incentivo aos estudantes para a realização das avaliações externas-
Percepção da equipe da EEPML**

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente
Com que frequência à escola incentiva os estudantes a realizarem as avaliações externas?	2	9	15	4

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

A distribuição das respostas pode nos dar duas interpretações, pois nota-se que 50% afirmam que os alunos são incentivados frequentemente e 13,3% dizem ser um incentivo muito frequentemente, mas percebe-se que as possíveis ações criadas pela gestão da escola podem ser consideradas ineficazes, pois, conforme observado na segunda afirmativa da tabela 11, a maioria dos professores pensam que os estudantes não dão importância a aplicação das avaliações.

Contudo, 30% dos respondentes discordam parcialmente que os incentivos aconteçam dentro da escola e 6,6% afirmam que não acontece nenhuma motivação voltada aos estudantes. Esse panorama evidencia a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre como a EEPML aborda as avaliações externas, pois a atuação da gestão escolar é essencial para o engajamento de alunos e professores no que tange as avaliações externas.

Assim, cabe à gestão escolar tomar medidas para criar um ambiente favorável à disseminação desse processo avaliativo. Dessa forma, estratégias motivacionais e uma comunicação eficaz podem impactar diretamente na adesão e no desempenho, reforçando a importância desse recurso para o monitoramento da qualidade educacional.

Nesse caso, enfatiza-se o conceito de responsividade escolar, pois a instituição estará empenhada em desenvolver um novo ambiente educativo, mas levando em consideração o cenário social que está inserido.

Burgos, em seus estudos sobre avaliação educacional, já mencionava a dificuldade de alterações no desempenho dos alunos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Assim, ele afirma que

A questão da melhoria dos resultados escolares esbarra, entre outros fatores, na dificuldade de se conceber escolas mais responsivas em relação aos seus alunos, com mais foco no estudante e em sua realidade, e maior abertura à sua participação (Burgos, 2020, p. 1092).

Para além dessa questão, e por se tratar de uma política pública, os órgãos superiores à escola precisam dar subsídios para auxiliar na prática da avaliação externa dentro da instituição, pois, como afirma Sousa e Ferreira, “há que se exigir dos órgãos centrais de governo uma análise prévia, clara e pormenorizada dos dados aos disponibilizá-los” (2019, p.17).

A escola precisa passar por uma reestruturação nos seus processos e, para gerar isso com mais autonomia, é necessário maiores investimentos e olhares mais afetuosos para as realidades e problemas enfrentados pelas gestões das instituições.

Os docentes foram questionados se já haviam participado de algum curso ou formação continuada sobre a leitura dos indicadores ou apropriação dos resultados das avaliações do Simave e 23 responderam que não. Apenas 2 responderam já terem feito algum curso ou formação junto a SRE ou em disciplinas do Doutorado.

As pessoas que compõe a liderança escolar também manifestaram nessa questão, os dois supervisores e o vice-diretor B nunca participaram de um curso ou formação voltado para leitura dos indicadores ou apropriação dos resultados. Surpreendentemente o diretor da EEMPL disse que participou de um momento de formação com a SRE-Metropolitana B (Diretor, 2024), mas pelas evidências coletadas, não há registros em atas, reuniões ou momentos que esse conhecimento foi repassado para os demais, auxiliando assim na compreensão dos resultados da escola.

Em contrapartida, os pesquisados foram perguntados se compreendiam os indicadores das avaliações do Simave e 16 professores responderam que sim, 9 responderam que não. Os supervisores, vice-diretores e a direção da EEMPL também afirmam compreender os resultados das avaliações do Simave.

Diante dos resultados, acredita-se que essa compreensão, confirmada pelos professores, supervisores, vice-diretores e até mesmo pela própria direção, seja embasada em um conhecimento tácito, adquirido ao longo das experiências e vivências particulares de cada

um, uma vez que, a grande maioria dos respondentes não participou de alguma formação ou curso para aquisição de um conhecimento sistematizado e técnico sobre as avaliações externas e seus indicadores.

A frequência com que os professores acessam o site do Simave para verificar os resultados das avaliações externas é um indicativo importante de como esses profissionais estão engajados com o uso dos dados das avaliações. A tabela 13 apresenta a distribuição das respostas.

Tabela 13 – Acesso ao site do Simave pelos professores da EEPML

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente
Você acessa ao site do Simave para verificar os resultados das avaliações externas.	3	15	7	0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

A distribuição das respostas mostra que 7 professores dizem acessar ao site frequentemente, 15 acessam raramente e 3 nunca acessaram ao site. O panorama geral revela um desinteresse, falta de hábito ou até falta de incentivo da gestão escolar em utilizar essa ferramenta. O mais preocupante é ter docentes, no caso 3, que nunca acessaram o site do Simave, indicando uma completa desconexão com a realidade educacional pautada nas avaliações em larga escala.

Quanto aos que utilizam o site, provavelmente, reconhecem a importância da avaliação externa como um instrumento de monitoramento da qualidade educacional e para tomada de decisões que aprimorem sua prática pedagógica, garantindo com democracia e equidade a qualidade da educação.

Dessa forma, acredita-se que a gestão da EEPML precisa desenvolver estratégias para integrar as informações das avaliações ao cotidiano dos docentes, promovendo o uso consciente e reflexivo dos dados no aprimoramento do ensino. Gatti (2014) apresenta, de maneira bem direta, a importância do processo avaliativo dentro do âmbito educacional para promoção das mudanças que são necessárias dentro da escola.

Toda avaliação educacional tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo. Ou seja, quando um processo de avaliação não tem nenhuma consequência ele perde todo o sentido, perde em credibilidade, perdendo-se oportunidades de mudar situações, melhorar condições, etc. (Gatti, 2014, p. 7).

Numa perspectiva atual, as avaliações em larga escala são vistas como políticas de *accountability*, ou seja, é um programa de responsabilização que envolve os sistemas educacionais, escolas e professores com base nas medidas de desempenho dos alunos.

Conforme afirma Brooke e Cunha, responsabilização dos resultados gerados pelas avaliações em larga escala (*accountability*) “significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma sua responsabilidade na produção desses resultados” (2011, p. 21).

O objetivo desse tipo de programa é de promover incentivos para que os educadores e até as próprias escolas se concentrem em tarefas que elevem o desempenho dos estudantes, alterando condutas e proporcionando uma melhor ensino.

Mas, conforme afirma Burgos “a avaliação externa tem sido muitas vezes encarada como uma espécie de veneno que mina a relação entre a educação escolar e a cultura democrática” (2020, p. 1085). Ou seja, ainda se percebe grande resistência por parte dos profissionais da educação com relação a esse instrumento e a utilização dos seus dados para promoção da educação como um meio de regulação e coordenação voltado para a melhoria escolar.

Pensando nisso, perguntou-se aos professores da EEPML se eles se consideram responsáveis pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas do Simave, conforme podemos observar na tabela 14.

Tabela 14 – Percepção dos professores sobre a sua própria responsabilização com os resultados da escola nas avaliações externas

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Considero-me responsável pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas.	3	12	7	3

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

As respostas levantadas demonstram que 3 concordam totalmente, 7 concordam, 12 discordam e 3 discordam totalmente.

Observa-se que a maioria dos professores discordam que são responsáveis pelos resultados, e que muitas das vezes não enxergam a sua prática pedagógica dentro dos dados gerados. Burgos (2020, p. 1085) traz outros apontamentos que colaboram para essa não responsabilização, argumentando que eles não trazem insumos efetivamente úteis para a melhoria do ensino e aprendizagem, além da forma de estruturação da avaliação, as vezes não condizente com a realidade da escola.

O diretor da EEPML também concordou que se sente responsável pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas do Simave, mas não ficam evidentes as ações que são realizadas para que essa responsabilização se torne um fator efetivo de mudança dentro da instituição.

De modo geral, para efetivamente ter sucesso na aplicação das avaliações externas e respectivamente em seus resultados, vários fatores estão em jogo, mas cabe a gestão escolar fazer esse papel de inserir esse contexto na realidade local da escola. Fernandes e Gremaud (2020, p. 1009) apontam que “de fato, o resultado dos estudantes nas provas não depende apenas da aprendizagem. Depende também da motivação e preparação específica para realizar o exame; das condições da aplicação; da sorte etc.”

A próxima subseção, 3.3.4 discorre sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas. Aqui busca-se a compreensão de como esse processo ocorre dentro da EEPML.

3.3.4 Apropriação dos resultados das Avaliações Externas

A apropriação dos resultados diz respeito à utilização das informações geradas pelas avaliações externas, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação, garantindo o direito do conhecimento a todos os estudantes. Assim, o Simave tem o intuito de analisar o desempenho dos estudantes, das escolas e da rede ensino de Minas Gérias, buscando identificar os desafios de aprendizagem e desenvolvendo estratégias para enfrentá-los.

Dentro da nossa pesquisa de campo, foi verificado se os participantes tinham um conhecimento sobre o que seria a apropriação dos resultados. A prof. M (2024) descreveu que a apropriação “é um processo de identificação de resultados acerca dos dados obtidos nas avaliações realizadas nas escolas. Funcionando como um indicador educacional para toda a rede de ensino”.

A prof. J (2024) mencionou essa apropriação, colocando a escola como centro do processo. Segundo ela a apropriação “descreve a fase em que os resultados obtidos nas avaliações são incorporados pela escola e usados para fins específicos” (Prof. J, 2024).

Algumas outras opiniões chamaram a atenção, como a da prof. I que afirma que a apropriação dos resultados apresenta “rigidez de números sem considerar vários fatores envolvidos” (Prof. I, 2024). E complementar a isso, a prof. E (2024) escreveu que observa “fragilidades nos resultados devido a todo o sistema de gestão da Secretaria de Educação, por não respeitar os critérios individuais e coletivos por região e cultura local”.

A apresentação desses conceitos trouxe para algumas vertentes de interpretação. De maneira ampla, conforme aponta o Instituto Unibanco (2016) “A principal função das avaliações é orientar as políticas educacionais, incidindo na rede como um todo, mas também subsidiando a gestão das escolas e impactando até mesmo as práticas em sala de aula”. Ou seja, de posse dos dados, a gestão da escola precisa estruturar orientações para os professores e elaborar estratégias para utilizar essas informações de forma mais assertiva.

Marques (2017) aponta que

a avaliação somente terá utilidade para os professores se esses receberem, em tempo hábil, as informações e subsídios que os ajudem a orientar suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, é importante verificar como a apropriação de resultados é realizada e quais são as estratégias utilizadas pelo gestor para disseminar as informações (Marques, 2017, p. 96).

Pensar nessa apropriação é ir além de uma visão mínima da escola, pois para que as ações da base sejam assertivas, os órgãos superiores precisam subsidiar ações que contemplem essas orientações aos gestores escolares. Nesse sentido, Gatti ([2010?]) faz uma crítica sobre o uso dos dados das avaliações externas.

É preciso buscar alternativas de enunciação dos resultados, de modo mais detalhado e de forma que faça sentido para educadores, bem como buscar meios para conseguir que as escolas, diretores, professores se apropriem desses resultados e os discutam, e que haja condições de utilização dos mesmos para a melhoria do ensino. Isto exige, de um lado uma melhor “tradução” dos achados por parte dos especialistas responsáveis pelas escalas, e, de outro, um corpo a corpo da gestão escolar com cada escola, com a criação de motivação no âmbito de cada escola para estudar e refletir sobre os achados e suas contribuições ao planejamento escolar e de aula. (Gatti 2010?, p. 8).

Destaca-se ainda a observação feita por Borges (2019, p. 78) ao afirmar que apropriação de resultados não é sinônimo de divulgação de resultados, apesar de ambos

caminharem juntos. O primeiro termo vai além de uma simples divulgação, pois apropriar-se traz a ideia de trazer para si, e no contexto da avaliação externa, espera-se uma interpretação das escolas sobre os seus indicadores e, após esse momento, um replanejamento das atividades escolares, buscando a melhoria do desempenho dos estudantes. Pensando nisso, será analisado o processo da apropriação dos dados da EEPML. Foi solicitado à equipe gestora da instituição (especialistas, vice-diretores e diretor) que avaliassem, em grau de concordância, se eles se sentem capacitados para utilizar os resultados das avaliações externas de maneira eficaz. Como resposta, o diretor afirma concordar totalmente, os vice-diretores concordaram e os especialistas discordaram da afirmação.

Logo, percebe-se que é necessária uma interação, por parte da gestão, com a equipe de especialistas sobre a apropriação dos resultados, a fim de que eles também possam auxiliar aos professores nessa interpretação e na execução de ações estratégicas.

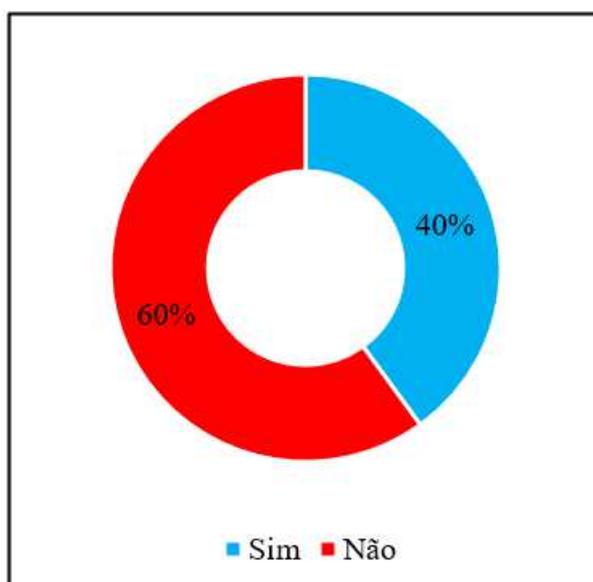
Para compreender melhor essa questão, foi perguntado se a equipe gestora realiza a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de especialistas. Das cinco respostas obtidas, os dois especialistas e o vice-diretor A marcaram no questionário que não, ou seja, que não há nenhuma discussão a esse respeito. A direção e o vice-diretor B assinalaram que sim, ou seja, que as discussões acontecem. Nesse caso, percebe-se, diante das respostas, um problema de alinhamento entre a equipe de gestores da EEPML.

Tentando buscar possíveis conclusões, foi perguntado sobre a frequência de reuniões de alinhamento entre a equipe gestora da instituição e, mais uma vez, houve uma divergência de respostas. O diretor e os especialistas afirmam que a reunião acontece bimestralmente. O vice-diretor B disse que é mensalmente e o vice-diretor A afirma que não há reuniões de alinhamento.

É importante compreender que os resultados das avaliações externas podem propiciar momentos reflexivos que busquem a melhoria das ações pedagógicas da instituição. Lück (2010, p. 80) reforça que “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente à medida que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”.

Pensando nisso, o gráfico 7 apresenta o resultado do questionamento feito aos pesquisados, abordando a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de professores da EEPML.

Gráfico 7 – A equipe gestora realiza a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de professores?



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Observa-se que 60% dos participantes afirmam que não há discussão dos resultados e 40%, dizem que as discussões acontecem. Para melhor compreender essa questão, a tabela 15 apresenta a percepção do grau de frequência que a divulgação dos resultados das avaliações externas do Simave acontece para os professores.

Tabela 15 – Divulgação dos dados das avaliações do Simave para os professores - Percepção da equipe da EEPML

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente
Na escola acontece a divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para os professores.	9	9	11	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Percebe-se que 30% apontam que nunca houve a divulgação e 30% determinam que essa divulgação raramente acontece. Os demais, 40%, afirmam que frequentemente essa divulgação acontece aos professores. Percebe-se, então, nessas respostas, que podem existir contextos e percepções diferentes sobre o que seja a divulgação desses dados. De toda forma,

os percentuais apontam para um possível descuido com o esse processo de apresentação dos dados das avaliações do Simave para os professores.

Na tabela 16, busca-se entender a percepção do grau de frequência da divulgação dos dados das avaliações do Simave para comunidade escolar (pais e alunos).

Tabela 16 – Divulgação dos dados das avaliações do Simave para comunidade escolar (pais e alunos) - Percepção da equipe da EEPML

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente
Na escola acontece a divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para comunidade escolar.	8	15	6	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Como resposta, 50% dos participantes afirmam que raramente acontece a divulgação dos resultados para comunidade e 26,6% dizem que nunca aconteceu essa divulgação.

Observando os dados, percebe-se uma falha da gestão da EEPML na divulgação dos dados das avaliações externas tanto para os professores, quanto para a comunidade local.

O uso dos resultados das avaliações está atrelado a sua divulgação, buscando engajar a sociedade como um todo no processo de melhoria da educação. Soligo (2010, p. 6) afirma que a “simples exposição dos dados pode proporcionar a falsa sensação de dever cumprido ou de fracasso dos esforços da comunidade escolar”.

Diante deste contexto, essa divulgação deve ser pautada nas discussões coletivas entre os professores e a gestão da escola, servindo de base para verificação das habilidades e competências, proporcionando estratégias que visam a melhoria do cenário educacional.

Assim o diálogo que se propõe entre a equipe é fundamental para que os profissionais da escola percebam que os resultados das avaliações em larga escala podem propiciar momentos de reflexão em busca da melhoria da prática pedagógica através do conhecimento das informações que essas avaliações proporcionam à escola (Marques, 2017, p. 98).

Neste ponto, a gestão de resultados foi vinculada à gestão participativa, pois ambas se embasam na perspectiva da autonomia escolar e da responsabilização dos indivíduos, como atores ativos no processo de mudança. Lück (2010, p. 80) reforça que “o processo educacional

só se transforma e se torna mais competente à medida que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”.

O fato é, se a gestão busca avançar nos indicadores das avaliações externas, é imprescindível que a tríade da gestão educacional seja vinculada as ações da escola. Assim, as mudanças nas organizações implicarão em mudanças de paradigmas, de valores e de hábitos, criando, dentro do espaço educacional uma nova cultura, levando, conforme aponta Machado (2023a, p. 7), à uma mudança de comportamento das pessoas.

Buscou-se investigar, através da percepção dos participantes da pesquisa, o grau de frequência que a gestão da escola incentiva a apropriação dos resultados das avaliações pelos professores. As respostas estão demonstradas na tabela 17, a seguir:

Tabela 17 – Incentivo aos professores apropriarem-se dos resultados das avaliações externas - Percepção da equipe da EEPML

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente
Com que frequência a gestão incentiva os professores a apropriarem-se dos resultados das avaliações externas?	5	15	10	0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Percebe-se um descuido por parte dos gestores no incentivo a apropriação dos resultados das avaliações externas, pois 16,6% afirmam que nunca houve incentivo, 50% dizem que raramente aconteceu e 33,3% falam que frequentemente acontece o incentivo.

Assim, um dos problemas enfrentados pela gestão escolar, para apropriação dos resultados das avaliações externas, está embasado no próprio querer apropriar-se, pois os resultados que veem sendo apresentados, até o presente momento, demonstram uma ineficiência por parte da gestão nesse aspecto

Acredita-se que a gestão da EEPML precisa ter a convicção de que os dados apresentados representam algo muito significativo sobre a realidade da escola e, a partir desses dados, buscar, junto a órgãos superiores, como a Metropolitana B ou até mesmo a própria Secretaria Estadual de Educação recursos e orientações que apoiem as ações planejadas pela equipe da escola.

Sousa e Ferreira (2019) reforçam a importância da atuação dos órgãos centrais para apoiar o trabalho do professor e da equipe de gestão no sentido de refazer suas práticas.

Pensando nesse apoio, o quadro 16 expõe como a metropolitana B auxilia nesse processo de apropriação dos resultados, de acordo com a percepção dos vice-diretores e do diretor escolar.

Quadro 16 – Apropriação dos resultados – formas de auxílio da SRE-Metropolitana B

Vice-diretor A	“Raramente realiza reuniões formativas que apresentem práticas e ações eficientes que auxiliem na apropriação dos dados.”
Vice-diretor B	“Apresenta os resultados na plataforma da avaliação, auxilia aos educadores focar em estratégias específicas, nas características de cada aluno. Ainda refletir sobre a aplicabilidade pedagógica a ser implementada no desenvolvimento das capacidades e habilidades previstas para o nível escolar”.
Diretor	“Promove reuniões e plantões pedagógicos.”

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

As respostas dadas trazem visões analíticas diferentes, pois o vice-diretor A e o diretor citam as reuniões e plantões como forma de auxílio e orientação, mas a reflexão se impõe quanto à assertividade dessa ação, pois pelos dados coletados na pesquisa não há evidências satisfatórias envolvendo as avaliações externas e seus resultados. Neste ponto, vale como sugestão a avaliação e o aprimoramento das ações de orientações realizados pela Metropolitana B, juntamente com a indagação sobre se o resultado dessas é o esperado.

É importante destacar que o gestor escolar precisa receber uma formação específica de qualidade para que consiga atuar dentro da gestão, apresentando competência técnica para a apropriação dos resultados e sua utilização na prática da escola.

O vice-diretor B apresentou um elemento bem interessante, que é a plataforma do Simave. Além da divulgação dos resultados das avaliações, ela traz em detalhes a descrição e as estratégias para melhoria dos indicadores, dando sugestões e auxiliando nessa apropriação. É um excelente recurso de orientação, estudo e investigação para o desenvolvimento da qualidade da educação, mas deve-se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto (Soligo 2010).

Assim, de nada adianta ter um bom recurso de informações, com diversificadas estratégias e orientações de análises dos dados, se não há um incentivo e uma preparação para usá-las, inserindo-as como indicadores no processo pedagógico da escola. Em consonância com essa perspectiva, Burgos (2020, p. 1094) reforça que a divulgação dos resultados sozinha é ineficiente para promover mudanças, “a apropriação dos resultados passou a exigir uma contínua capacitação dos atores escolares para o trabalho com essas informações”.

A equipe gestora da EEPM foi perguntada sobre o conhecimento dos recursos disponíveis no site do Simave para auxiliar na apropriação dos resultados. Das cinco respostas obtidas, somente um especialista em educação básica afirmou não conhecer esse recurso, os demais dizem conhecer as ferramentas presentes no *site*.

Além disso, buscou-se identificar a percepção da gestão escolar no conhecimento dos resultados dos alunos nas avaliações externas do Simave e, mais uma vez, somente um especialista em educação básica discordou, os demais concordaram que os resultados das avaliações são do conhecimento da gestão.

Essas duas assertivas demonstram a inexperiência de um dos especialistas da instituição, posto que desconhece os instrumentos pertencentes à educação mineira por vários anos. Por outro lado, mostra a ineficiência da gestão escolar no aspecto de formar ou de incentivar esse especialista na busca pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, a falta de importância dada a esses resultados.

O gestor, além de exercer um papel de liderança, precisa ter uma habilidade de articulação e visão cada vez mais estratégica, principalmente na dimensão pedagógica, buscando práticas educacionais mais condizentes com a realidade dos alunos (Marques, 2017).

Através da percepção de concordância, perguntou-se aos pesquisados se os dados obtidos através do Simave são utilizados com eficácia para definir estratégias de melhoria na escola. As respostas obtidas apontaram que 11 indivíduos concordaram, 14 discordaram e 5 discordaram totalmente dessa utilização.

Por esse resultado, 63% dos pesquisados não veem impacto prático desses resultados na escola. Assim, além da possível dificuldade de análise dos dados, já mencionada nesta pesquisa, falta a elaboração de um planejamento, com um plano de ação claro para transformar os resultados em estratégias pedagógicas eficazes, conforme aponta Machado (2023a)

As avaliações externas devem ser compreendidas como instrumentos estratégicos para a gestão da educação, uma vez que seus resultados são a base para o desenvolvimento de políticas e estratégias voltadas, dentre outras coisas, para a melhoria da qualidade da educação tanto no nível macro, quanto no nível micro do sistema educacional (Machado, 2023a, p. 23).

Compreende-se, então, que o gerenciamento dos dados pela gestão escolar é um ponto crítico. Reforça-se a necessidade de reorientar os processos de divulgação e apropriação dos

dados, levando os envolvidos a compreenderem e interpretarem as informações com maior clareza e assertividade.

A próxima subseção apresenta o andamento do processo pedagógico da EEMPL e discute o uso dos dados das avaliações externas como uma opção para que a gestão escolar possa realizar modificações em seu planejamento escolar.

3.3.5 O uso dos dados das Avaliações Externas como uma opção para a Gestão Escolar construir um (Re)Planejamento Pedagógico

Projetar a possibilidade de melhoria do desempenho da escola é pensar no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes a longo prazo, assim como na existência de um clima escolar para além das dificuldades oferecidas por características externas ao espaço escolar, como fatores de vulnerabilidade social e econômicos.

Segundo a revista eletrônica do Simave (Minas Gerais, 2022c), “o clima escolar é considerado um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma escola” e estes, influenciarão todo o processo escolar.

Na aplicação dos questionários, foi perguntado sobre a percepção dos professores na afirmativa de que os resultados das avaliações do Simave refletem o desempenho dos alunos, conforme a tabela 18.

**Tabela 18 – Os resultados das avaliações do Simave refletem o desempenho dos alunos?-
Percepção dos professores da EEMPL**

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Os resultados das avaliações do Simave refletem o desempenho dos alunos	5	6	12	2

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

O resultado demonstra que 8% concordaram totalmente, 48% concordaram, 24% discordaram e 20% discordaram totalmente. Assim, há uma percepção dividida na questão entre os professores, com uma leve inclinação para a concordância (56%), mas com uma parcela significativa de educadores (44%) questionando a validade dos resultados.

Sabe-se que esse indicador de desempenho, medido pelas avaliações externas, buscam identificar lacunas no processo de aprendizagem, e no caso do terceiro ano do Ensino Médio, o Proeb traz a mensuração de habilidades de todo um ciclo escolar. É claro que existem fatores que pesam nesse desempenho, como o incentivo para realização da avaliação, ansiedade, cansaço, contexto socioeconômico, mas a adoção de estratégias eficazes é essencial para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e com equidade, desenvolvendo plenamente as competências.

O fato de apenas 8% dos professores concordarem totalmente que o Simave reflete o desempenho real dos alunos indica uma necessidade urgente de melhorar a confiança dos docentes na avaliação. É fundamental fortalecer a relação entre os resultados das provas e a prática pedagógica, garantindo que os professores enxerguem a avaliação como uma ferramenta útil para a aprendizagem.

Os professores, por não enxergarem impacto direto dos resultados do Simave na melhoria do ensino, podem questionar a relevância desse instrumento. Além disso, o desalinhamento entre o currículo proposto, o conteúdo cobrado nas avaliações, pautado nas matrizes de referência, o desenvolvimento das aulas e a realidade da escola também é um fator analítico para a percepção de que o desempenho real dos alunos não está refletido nos resultados do Simave. Pequeno (2000) afirma que

[...] os dados também vêm mostrando um nítido descompasso entre o currículo oficial proposto, o currículo ensinado pelos professores e o que é aprendido pelos estudantes. Parece existir um consenso da necessidade de melhor alinhar o currículo pretendido com o currículo real, isto é, com os livros-texto, com o saber de experiência dos professores, com a pedagogia praticada na sala de aula e o aprendizado dos estudantes. Para tanto, devem ser assegurados uma boa formação inicial e continuada dos professores e um efetivo acompanhamento pedagógico no âmbito das unidades escolares (Pequeno, 2000, p.132).

Neste ponto, foi perguntado acerca da percepção dos profissionais da escola sobre a utilização dos resultados das avaliações externas para o desenvolvimento de intervenções no currículo escolar. A tabela 19 mostra os resultados.

Tabela 19 – Os resultados das avaliações do Simave, e o seu uso para o desenvolvimento de estratégias de intervenção para o currículo escolar

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Os resultados da avaliação externa devem ser utilizados para desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes no currículo escolar.	0	7	21	2

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Na observância dos resultados, a percepção de 76,6% dos pesquisados está no âmbito de concordância quando o resultado da avaliação externa é colocado como uma estratégia para intervenções no currículo escolar. Enquanto 23,3% dos participantes discordam em utilizar os dados para intervenções curriculares.

A partir desses dados, o cuidado que se deve ter é com relação ao reducionismo ao currículo escolar, pois concentrar o processo de ensino e aprendizagem nas habilidades e competências relacionadas nas matrizes de referência das avaliações externas para obter bons resultados minimizam as chances de uma ampliação do conhecimento, uma vez que o currículo escolar possui diversos objetos e as avaliações externas, em sua grande maioria, visam aferir o desempenho somente em habilidades cognitivas voltadas para leitura e o raciocínio lógico.

Dentro da pesquisa deste estudo e conforme a tabela 20, perguntou-se aos pesquisados se os resultados do Simave são uma boa representação das habilidades e conhecimentos dos alunos em relação ao currículo escolar.

Tabela 20 – Os resultados das avaliações do Simave e a representação das habilidades e conhecimentos dos alunos, em relação ao currículo escolar

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Os resultados do Simave são uma boa representação das habilidades e conhecimentos dos alunos, em relação ao currículo escolar.	4	14	11	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Esse resultado dá indícios de que os profissionais da EEPML compreendem a dimensão ampla que o currículo escolar possui, não restringindo a prática da sala de aula a uma avaliação externa. Ainda, uma outra percepção, conforme o resultado de 4 pessoas discordando totalmente e de 14 discordando, é que a avaliação pode ser vista como uma obrigação burocrática, sem impacto efetivo na qualidade do ensino. Por outro lado, percebe-se que 12 profissionais, através da concordância, enxergam o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes nos resultados das avaliações e nesse ponto, destaca-se uma divergência, pois os indicadores do Proeb da EEPML mostram uma defasagem enorme no desempenho das habilidades dos alunos, estando abaixo do mínimo esperado.

Como determinar como normais os indicadores das avaliações externas da escola, acreditando que eles refletem o desenvolvimento dos estudantes, e não perceber que falta um investimento pedagógico nesse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos não apresentam um resultado satisfatório?

Machado (2023a, p. 24) aponta que os resultados das avaliações externas podem ser considerados insuficientes e limitados para traçar ações, dentro da lógica da gestão de resultados. Dessa forma, para complementar essa ideia, Burgos e Bellato (2019, p. 928) apontam para a necessidade de se “combinar instrumentos de avaliação externa com formas de avaliação interna”.

Então, a busca por melhoria desses processos pedagógicos deve ser discutida nas reuniões de módulo II, formações continuadas com professores e encontros entre os docentes das mesmas áreas do conhecimento, a fim de criarem estratégias assertivas, dentro de uma gestão participativa, democrática e estratégica.

A tabela 21, a seguir, apresenta o percentual de frequência com que os professores da EEPML se reúnem, em áreas de conhecimento, e discutem o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Tabela 21 – Frequência com que os professores de áreas afins da EEPML se reúnem para discutir o desenvolvimento pedagógico dos estudantes

Toda semana, durante os horários de módulo II individuais	Uma vez a cada bimestre, durante o conselho de classe	Sempre que possível, durante o horário do recreio ou nas trocas de horário	Durante a reunião de módulo II, aos sábados, com a equipe gestora	No conselho de classe e raramente no recreio ou em outros horários	Não há essa discussão
4%	28%	24%	24%	8%	12%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Diante das diversas formas de encontros, por áreas do conhecimento, para conversar sobre o desenvolvimento pedagógico de cada estudante fica evidente que não há um planejamento específico que orienta, com uma certa coerência, essa ação.

Nesse sentido, perguntou-se sobre a percepção dos participantes acerca da construção do planejamento pedagógico da EEPML, ou seja, se existe uma gestão participativa nesse processo de colaboração entre professores, especialistas e direção escolar. As respostas encontram-se na tabela 22, a seguir:

Tabela 22 – Percepção da equipe da EEPML sobre a construção do planejamento pedagógico de maneira colaborativa

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
A construção do planejamento pedagógico é realizada de maneira colaborativa com professores, especialistas e direção.	3	11	13	3

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Como respostas, 3 participantes que concordaram totalmente, 13 somente concordaram, 11 discordaram e 3 discordaram totalmente dessa construção coletiva.

Os resultados mostram que, apesar de haver alguma percepção de participação no planejamento pedagógico da EEPML, quase metade dos participantes não sente que esse processo seja verdadeiramente colaborativo. Isso indica a necessidade de um maior esforço para consolidar uma gestão mais democrática e inclusiva.

Machado (2023b) apresenta em seus estudos que o planejamento participativo tem se mostrado cada vez mais importante para as organizações. Pensando nas unidades escolares, ela afirma que

o gestor não é e nem pode ser o único responsável pela gestão estratégica e condução do planejamento. Todos os envolvidos com a escola dividem esta responsabilidade. Dentre os desafios enfrentados pelo gestor, encontra-se a incumbência de criar os meios que garantam este envolvimento (Machado, 2023b, p. 5).

Assim, conforme afirma a autora, o principal desafio é o de envolver a comunidade escolar nessa missão. Nessa perspectiva, a SEE/MG apresenta uma solução que contribui com os diretores escolares, que são as atividades extraclasse, conhecidas também como módulo II.

A resolução SEE Nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, estabelece as normas para o cumprimento da carga horária destinada as seguintes atividades extraclasse

[...] reuniões de caráter coletivo e ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento interáreas para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência (Minas Gerias, 2024).

Diante das ações estabelecidas pela resolução citada e acreditando que o cumprimento dessa carga horária aconteça de maneira efetiva, é possível pensar que qualquer instituição escolar possui grandes chances de ter e de garantir uma qualidade na educação se a gestão escolar cumprir o que lhe compete, possuindo, além de uma visão sistêmica, uma gestão estratégica, participativa, democrática e de resultados.

Nessa perspectiva, a gestão da EEPML, conforme apresentado nas evidências do capítulo 1, possui grande dificuldade de organizar, colocar em prática e monitorar as ações das reuniões de módulo II, embora elas acontecem dentro da instituição.

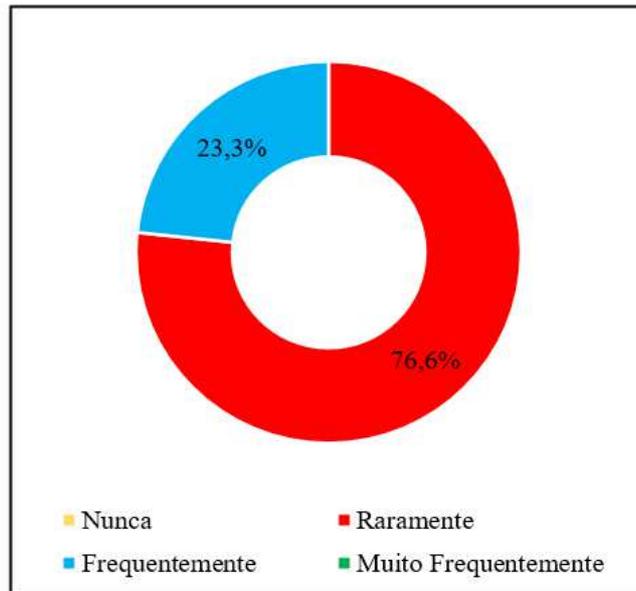
Dentro desta pesquisa, um dos pontos mais citados é a importância da formação continuada para os professores da escola, com o objetivo de ensiná-los a interpretar os resultados das avaliações externas, pois como aponta Fontanive (2013, p. 96) “se o professor não tem o conhecimento conceitual para interpretar a avaliação, ele é incapaz de determinar como aquela avaliação pode ajudar o aluno a aprender”.

Para além das avaliações externas, a formação continuada desempenha um papel fundamental na valorização e no aperfeiçoamento da prática docente. Por isso, é essencial que

os professores, gestores e especialistas tenham a oportunidade de um aprendizado que favoreça a reflexão, a inovação e o aprimoramento de suas metodologias pedagógicas.

Sendo assim, foi questionado aos pesquisados sobre a frequência em que é realizada formação continuada para os professores da instituição. O gráfico 8 apresenta as respostas obtidas.

Gráfico 8 – Realização de formação continuada para os professores: grau de frequência



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Percebe-se, claramente, pelo percentual de 76,6% que raramente acontece algum tipo de formação continuada para os professores e, nesse sentido, há uma falha da gestão da EEPML.

A ausência da formação continuada pode acarretar prejuízos para os alunos, para a escola e para o sistema educacional como um todo, pois os professores podem se tornar menos eficientes, perder o interesse pela carreira e apresentar dificuldades em atender às necessidades dos alunos. O ensino perde qualidade e o desempenho escolar torna-se ineficaz. Libâneo (2013, p.26) aponta que “a formação continuada dos professores é um fator essencial para a melhoria da qualidade da educação, pois permite a atualização constante dos saberes docentes, a reflexão sobre a prática pedagógica e a adoção de novas metodologias que atendam às demandas da sociedade”.

Além de levantar dados sobre a formação continuada dos professores, a tabela 23 apresenta a percepção dos participantes sobre o uso dos resultados da escola nas avaliações externas nas reuniões de módulo II.

Tabela 23 – Percepção da equipe da EEPML sobre o uso dos dados das avaliações externas nas reuniões de módulo II

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente
Durante as reuniões pedagógicas (módulo II), os resultados da escola nas avaliações externas são utilizados?	2	15	13	0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Como respostas, 13 participantes afirmam ser frequentemente o uso, 15 dizem que a utilização é feita raramente e 2 falam que nunca foi utilizado.

Percebe-se uma discrepância na percepção dos participantes sobre a utilização dos resultados das avaliações externas durante as reuniões de módulo II. Assim, essa variação sugere que o uso das avaliações externas não é sistemático ou bem estruturado dentro da escola.

Para garantir um uso mais eficiente dos dados, é favorável que a gestão fortaleça a cultura de análise dos indicadores, capacite-se e proporcione isso também aos professores, integrando as avaliações externas ao planejamento escolar de forma estratégica.

Dentro de todo esse levantamento feito na pesquisa, o que mais chama atenção são as diferentes percepções que os agentes da EEPML possuem. A direção da escola tem um posicionamento muito coerente com a teoria abordada neste estudo, mas na prática não é o que se verifica. Isso fica muito claro, quando indaga-se sobre quais ações são implementadas e desenvolvidas pela escola no sentido de contribuir para apropriação dos resultados das avaliações externas. O diretor escreveu:

Reuniões pedagógicas para repasse e orientações em relação aos resultados obtidos nas avaliações; Estudo de caso, buscando alternativas de aprimoramento das ações pedagógicas. O intuito é melhorar os gaps que contribuem para os resultados insatisfatórios; Formação continuada da equipe; Gestão participativa e humanizada (Diretor da EEPML, 2024).

Sua escrita realça a importância das reuniões pedagógicas, das análises dos resultados como instrumento de melhoria das ações pedagógicas, da necessidade da formação continuada para a equipe e da prática de uma gestão participativa, mas pelas evidências

coletadas nos questionários não é dessa forma que a instituição pesquisada é vista, muito pelo contrário, a EEPML apresenta um cenário no qual as avaliações externas não são valorizadas, as formações raramente acontecem e a participação parece ser restrita.

Perguntou-se sobre a concordância dos professores quanto aos dados obtidos através do Simave serem utilizados de maneira eficaz para definir as estratégias de melhoria na escola. A tabela 24 apresenta os resultados.

Tabela 24 – Percepção dos professores da EEPML na utilização dos dados das avaliações do Simave, de maneira eficaz, para definir estratégias de melhoria

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Utilização dos dados, de maneira eficiente, para buscar melhorias.	5	11	9	0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

Diante das respostas obtidas, percebe-se que o fato de nenhum professor ter assinalado a opção "concordo totalmente" sugere que, mesmo entre os que veem algum uso dos dados, ou seja 36%, há espaço para melhoria.

A maioria dos professores percebe que a utilização dos dados não ocorre de maneira eficaz, pois 44% discordam e 20% discordam totalmente desse uso.

Além disso, os pesquisados foram questionados se os resultados das avaliações em larga escala do Simave eram levados em consideração na construção do planejamento pedagógico. A tabela 25 nos mostra os resultados obtidos:

Tabela 25 – Percepção dos professores da EEPML na utilização dos dados das avaliações do Simave, para construção do planejamento pedagógico

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
Os resultados das avaliações em larga escala do Simave, são levados em consideração na construção do planejamento pedagógico	2	14	9	0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

O alto índice de discordância (56% discordam e 8% discordam totalmente) sugere que os dados das avaliações em larga escala não estão sendo integrados de forma clara e eficiente no planejamento pedagógico.

Além disso, mesmo tendo 36% que concordem que haja a utilização dos dados na construção desse planejamento, essa percepção de aplicação é parcial ou limitada, pois não há nenhuma resposta concordando totalmente com a afirmação.

Com os indicadores das tabelas 23 e 24, observa-se a fragilidade na integração dessas informações na prática docente. Esse cenário demanda ações da gestão escolar para melhorar a interpretação e aplicação dos dados das avaliações externas, garantido que realmente contribuam para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Nesse sentido, Machado (2012) reforça a importância da utilização dos resultados para uma análise coletiva da realidade escolar e para o encaminhamento de ações e alternativas voltadas para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

[...] os dados coletados podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização de sua função social na sociedade democrática que, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (Machado, 2012, p. 74).

Interligando alguns dados importantes, percebe-se que os profissionais que participaram da pesquisa dão um valor alto de relevância ao Simave e suas respectivas avaliações, conforme apresentado na tabela 10, e que concordaram com a possibilidade de intervenção criada para o desenvolvimento do currículo escolar, de acordo com a tabela 19.

Entretanto, eles discordaram quando pensaram em levar os resultados das avaliações para a definição de estratégias de melhorias e construção de um planejamento pedagógico, conforme tabelas 24 e 25. Assim, essa situação sugere um descompasso entre a valorização teórica do uso das avaliações externas e sua prática pedagógica na escola.

Pensando nessa prática pedagógica, a tabela 26 apresenta a percepção dos docentes da EEPML no âmbito da organização pedagógica que a instituição possui.

Tabela 26 – Percepção dos professores da EEPML em aspectos da organização pedagógica da instituição

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Totalmente
A distribuição de pontos adotada pela escola, a cada bimestre, é favorável para aprendizagem.	4	5	14	2
Os projetos, elaborados pela equipe gestora, são favoráveis para aprendizagem.	0	6	17	2
Os gestores da escola incentivam e apoiam a inovação e a implementação de novas práticas pedagógicas.	1	3	17	4

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados na pesquisa (2024).

A escola apresenta, na visão dos professores, uma percepção majoritariamente positiva quanto a sua organização pedagógica; 64% dos participantes concordaram com a distribuição de pontos, 76% concordaram com os projetos elaborados na escola e 84% concordaram com o apoio e incentivo da gestão em inovar e implementar técnicas novas. Diante desses resultados, percebe-se que os docentes da instituição apoiam a organização pedagógica estabelecida pela equipe gestora.

A gestão escolar, de maneira ampla, perpassa todos os processos educativos necessários à efetividade da promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Lück (2009) aponta que a ocorrência de promoção de mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais parte de estratégias de intervenção da gestão escolar.

Assim, para o autor, existem dez dimensões essenciais para que a escola possa gerir seu desempenho. São elas: i) o conhecimento dos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; ii) o planejamento e a organização do trabalho escolar; iii) o monitoramento de processos educacionais e a avaliação institucional; iv) a gestão de resultados educacionais; v) a gestão democrática e participativa; vi) a gestão de pessoas; vii) a gestão pedagógica; viii) a gestão administrativa; ix) as gestões da cultura escolar e a x) gestão do cotidiano escolar (Lück, 2009).

Dentro dessa perspectiva, a direção da EEPML aponta a gestão de pessoas como a maior dificuldade enfrentada no cotidiano escolar.

Considero que a maior dificuldade é a gestão de pessoas, que perpassa por todas as funções dentro de uma instituição de ensino, bem como da comunidade escolar. É importante ressaltar que estamos tratando com pessoas adoecidas emocionalmente e as políticas públicas não são suficientes para respaldar as escolas e seus desafios (Diretor, 2024).

Com isso, o diretor acredita que para atingir uma gestão de resultados mais satisfatória é necessário “melhorar a gestão de pessoas, propiciando um ambiente emocionalmente saudável e propício a aprendizagem, além de investir na gestão democrática e participativa” (Diretor, 2024).

Neste ponto, acredita-se que o processo de gestão da escola precisa englobar todos os elementos possíveis que caracterizam a tríade da gestão educacional, trazendo o olhar empático, humanizado e inclusivo para a promoção de uma qualidade educacional que atenda as demandas da sociedade atual, conforme aponta Lück (2009, p. 82), “a Educação é um processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação”.

A seguir, será apresentado o capítulo 4, no qual delinea-se o PAE, com o objetivo de propor intervenções focadas na mitigação dos problemas identificados pela pesquisa e relacionados às limitações e aos impactos do papel da gestão no uso dos resultados das avaliações do Proeb, que resultaram em fatores de dificuldades para a evolução do Ensino Médio, garantindo o direito a uma educação de qualidade.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Ao longo deste estudo, foram analisados os desafios enfrentados pela gestão escolar da Escola Estadual Professor Machado Leite para promoção da apropriação e da utilização dos resultados das avaliações externas do Proeb para identificar os fatores intraescolares que estão associados ao baixo desempenho dos estudantes. Em linhas gerais foi-se apresentadas as características da escola, a composição dos seus processos pedagógicos e os indicadores de padrão de desempenho obtidos ao longo dos anos. Ainda, diante das primeiras evidências levantadas elencou-se os elementos críticos que corroboraram com os desafios da gestão escolar.

No terceiro capítulo, foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, através da aplicação de um questionário, para a coleta de dados junto aos professores e a equipe gestora (supervisores, vice-diretores e diretor escolar). Concluiu-se, com base neste estudo, que a Escola Estadual Professor Machado Leite possui vários desafios a serem superados, a fim de compreender os dados das avaliações externas, sobretudo o Proeb, e posteriormente, integrá-los à prática pedagógica da instituição.

Nesse sentido, o quadro 17 apresenta o levantamento das principais adversidades encontradas ao longo da pesquisa.

Quadro 17 – Principais desafios a serem superados na EEPML para integrar os dados das avaliações externas do Proeb na prática pedagógica da instituição

Dificuldade das ações propostas pela gestão escolar tornarem-se assertivas na execução da prática pedagógica;
Intensificação da participação e melhoria da comunicação entre a comunidade escolar;
Incompreensão dos elementos que compõe o Simave/Proeb e do propósito da avaliação, enquanto instrumento estratégico capaz de contribuir para melhoria dos processos pedagógicos;
Revisão da implementação da avaliação externa dentro do contexto escolar;
Incompreensão dos resultados das avaliações do Simave/Proeb;
Carência de responsabilização para o desenvolvimento de habilidades e competências;
Ausência da apropriação, divulgação, análise e discussão dos resultados das avaliações externas;
Aprimoramento das dimensões que compõe a gestão escolar para efetivação de seu melhor desempenho.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nas análises da pesquisa de campo (2024).

Esse capítulo, por sua vez, apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser colocado em prática, durante o ano letivo de 2025. Esse PAE visa à implementação de uma cultura de apropriação dos resultados das avaliações do Simave, superando as dificuldades relacionadas aos elementos de entendimento das avaliações externas e propondo um debate coletivo dos atores envolvidos acerca dos resultados alcançados pela escola, uma reflexão sobre suas ações e o delineamento de estratégias educacionais para a melhoria da instituição.

Nesse contexto, o Plano de Ação Educacional surge com a proposta de fazer com que os resultados das avaliações externas sejam utilizados como ferramenta de apoio para manutenção e ampliação da tríade da gestão educacional na escola e para articulação das práticas pedagógicas como estratégia de melhoria da qualidade educacional e desempenho dos estudantes. Para Marques (2017):

A intenção é de fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo. E que haja também a implementação do planejamento e ações por áreas de estudo, visando à integração entre as disciplinas e mais possibilidades de aprendizagens para os estudantes bem como a vinculação dos resultados das avaliações internas aos resultados das avaliações externas (Marques, 2017, p. 148).

Dentro dessa perspectiva, o presente PAE propõe ações e estratégias que sugerem a solução para a questão principal deste trabalho: *quais são os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Professor Machado Leite para aprimorar o desempenho de seus alunos na avaliação do Proeb?*

Assim, no quadro 18 será apresentada uma síntese da relação entre os elementos críticos desse estudo, os desafios identificados com a pesquisa de campo e as ações propositivas para cada um.

Quadro 18 – PAE: relação entre os elementos críticos, os desafios identificados e as ações propositivas

ELEMENTOS CRÍTICOS	DESAFIOS IDENTIFICADOS	AÇÃO PROPOSITIVA
1. Dificuldade de liderança da gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> * Dificuldade das ações propostas pela gestão escolar tornarem-se assertivas na execução da prática pedagógica; * Intensificação da participação e melhoria da comunicação entre a comunidade escolar; * Aprimoramento das dimensões que compõe a gestão escolar para efetivação de seu melhor desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reunião com a equipe gestora para apresentar os resultados da pesquisa, bem como a proposta do PAE. * Reestruturação do Projeto Político Pedagógico da instituição.
2. – A concepção de uma avaliação externa e sua valorização no contexto escolar. e na agregação de valor às Avaliações Externas	* Incompreensão dos elementos que compõe o Simave/Proeb e do propósito da avaliação, enquanto instrumento estratégico capaz de contribuir para melhoria dos processos pedagógicos;	* Capacitação dos profissionais da escola, com foco nas avaliações externas do Simave.
3. Apropriação dos resultados das Avaliações Externas	<ul style="list-style-type: none"> * Incompreensão dos resultados das avaliações do Simave/Proeb; * Ausência da apropriação, divulgação, análise e discussão dos resultados das avaliações externas; 	<ul style="list-style-type: none"> * Encontro com os alunos da instituição. * Análise dos dados da escola e verificação das habilidades não consolidadas – formação de grupos de trabalho por área do conhecimento.
4. O uso dos dados das avaliações externas como uma opção para a gestão escolar construir um (re)planejamento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> * Revisão da implementação da avaliação externa dentro do contexto escolar; * Carência de responsabilização para o desenvolvimento de habilidades e competências; 	<ul style="list-style-type: none"> * Encontro com os alunos da instituição. * Análise dos dados da escola e verificação das habilidades não consolidadas – formação de grupos de trabalho por área do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

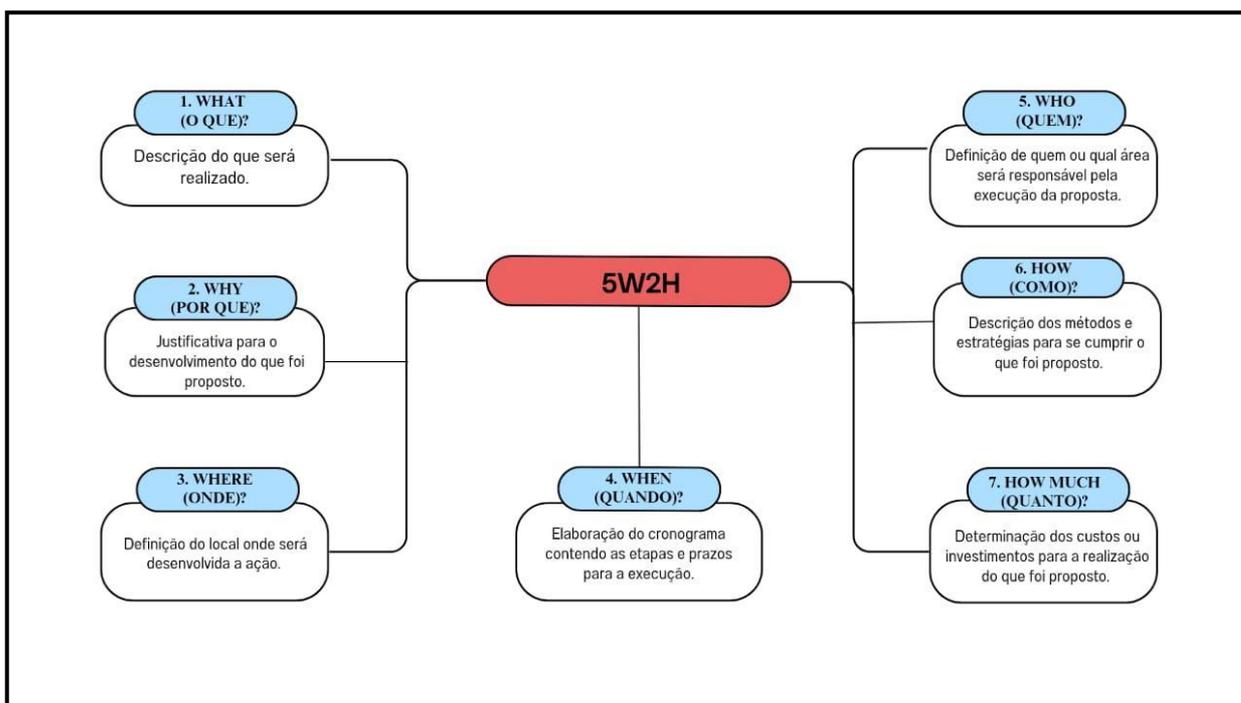
Para construir este Plano de Ação, utilizou-se a ferramenta metodológica de gestão 5W2H que ajuda, de forma simples e eficiente, a criar um planejamento estratégico para guiar as ações dentro da instituição, favorecendo a solução de um problema ou a tomada de decisões. Segundo Perfeito (2007),

Para enfrentar os problemas advindos desse contexto dinâmico e competitivo, os gestores estão usando de forma crescente o planejamento estratégico. O planejamento constitui uma função gerencial relevante em que a instituição projeta-se para o futuro, delineando uma programação na qual os objetivos são definidos, estratégias são estabelecidas e recursos são alocados visando à sua implementação (Perfeito, 2007, p. 49).

A elaboração do plano envolve responder às seguintes perguntas: What (o que será feito?); Why (Por que será feito?); Where (Onde será feito?); When (Quando será feito?); Who (Por quem será feito?); How (Como será feito?) e How much (quanto custará fazer?).

A figura 1, a seguir, apresenta um esquema estruturado do modelo 5W2H, destacando as sete perguntas que orientam a metodologia e o que deve ser feito em cada uma delas.

Figura 1 – Metodologia para o Plano de Ação: 5W2H



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A próxima seção descreve as ações propositivas do PAE a serem implementadas no ano de 2025, na EEPML. Como previamente descrito, sua elaboração segue a metodologia

5W2H, propondo intervenções específicas para cada elemento crítico e seus respectivos desafios identificados ao longo deste estudo.

4.1 REUNIÃO COM A EQUIPE GESTORA PARA APRESENTAR OS RESULTADOS DA PESQUISA, BEM COMO A PROPOSTA DO PAE

Essa subseção consiste em apresentar a primeira ação a ser desenvolvida, cuja intenção é a apresentação da pesquisa à equipe gestora da EEPML.

Ao realizar essa ação, o propósito é fazer a apresentação dos resultados da pesquisa, mostrando a percepção dos professores da instituição sobre os diversos aspectos abordados da gestão e organização pedagógica. Além disso, conduzir com a equipe gestora um momento de reflexão sobre a apropriação e uso dos dados das avaliações externas, pensando em estratégias educacionais para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Um outro ponto importante com essa apresentação é a criação de uma agenda de reuniões de alinhamento entre a equipe gestora para que, de maneira coletiva e democrática, promova a realização de um diagnóstico da realidade escolar por meio da avaliação institucional e da compreensão dos desafios e oportunidades como subsídios para a elaboração de planos de melhoria. (Lück, 2009).

No quadro 19, a seguir, apresentamos uma síntese detalhada dessa ação.

Quadro 19 – Plano de Ação Educacional para reunião com a equipe gestora

What (O que?)	Apresentação da pesquisa para a equipe gestora com detalhamento do PAE e elaboração de uma agenda de reuniões de alinhamento para a realização de avaliações da realidade escolar.
Why (Por que?)	Para demonstrar a percepção dos professores sobre os aspectos relacionados à organização e gestão da escola, buscando uma reflexão sobre o trabalho pedagógico.
Where (Onde?)	Sala de multimeios da escola.
When (Quando?)	01 de maio de 2025.
Who (Quem?)	Pesquisador deste estudo e Equipe Gestora (direção, vice-direção, especialistas em educação básica).
How (Como?)	Exposição da pesquisa através da utilização de uma ferramenta tecnológica (<i>Power Point</i>) para apresentar e discutir os resultados da pesquisa e sua relevância no cenário da escola.
How Much (Quanto?)	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao executar essa ação, espera-se que os vice-diretores, especialistas e o diretor da instituição possam se apropriar da pesquisa com o intuito de discutir e apontar caminhos para a busca de melhorias, em aspectos pedagógicos e administrativos, para a EEPML. A partir disso, gerar um ambiente mais dinâmico, pautado na gestão integrada, estratégica e participativa.

Na apresentação da pesquisa, o enfoque será nos aspectos organizações, destacando a comunicação e a participação na tomada de decisões, além de enfatizar os resultados das avaliações externas, as evidências levantadas no capítulo 2, e as respostas dos questionários no capítulo 3. Como ferramenta de apoio será utilizada uma apresentação de *Power Point*, dando visibilidade aos resultados encontrados durante a pesquisa.

Após a apresentação e discussão dos dados, será proposta a criação de uma agenda de reuniões de alinhamento entre a equipe gestora para pensar estratégias que contribuam para o processo pedagógico da escola, mantendo os atores alinhados em relação aos objetivos comuns, tomando decisões em conjunto e incentivando a participação ativa de todos.

A proposta é que essa reunião de alinhamento aconteça toda primeira segunda-feira do mês, com duração máxima de duas horas, em horário a ser definido para a participação de todos. Serão discutidas e avaliadas as ações do mês anterior e traçadas as estratégias para o mês subsequente. Ressalta-se que as decisões tomadas nessa reunião de alinhamento serão apresentadas para os professores nas reuniões mensais, destinadas ao cumprimento da carga horária do Módulo II, enaltecendo uma gestão democrática, participativa e buscando uma gestão de resultados.

Em todo esse contexto, o gestor tem um papel fundamental, sendo o principal mediador para que haja o envolvimento e a participação de todos, pois conforme afirma Lück (2009)

O diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível com a necessária para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos (Lück, 2009, p. 119).

Dessa forma, espera-se que todos reflitam suas práticas dentro da escola, tendo em mente a promoção de uma escola pública como espaço essencial para boas experiências, garantido assim uma educação de excelência.

4.2 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO

Com base na análise dos dados obtidos na pesquisa, a próxima ação do PAE destina-se a fazer a reestruturação e atualização do Projeto Político Pedagógico da EEPML. A proposta é trazer para esse documento um caminho norteador para instituição, enaltecendo a personalidade da escola, sua autonomia e uma nova concepção de organização e do fazer pedagógico.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] É pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2003, p. 2).

Assim, o PPP da instituição visa definir estratégias que permitam a reflexão e a discussão dos problemas da escola, dentro da sua individualidade e, de maneira democrática, trazer a participação de todos os membros da comunidade escolar para um diálogo coletivo e a busca por soluções pautadas na equidade.

A proposta de atualização do PPP será realizada durante o processo de revisão, estabelecido pela SEE/MG. Para tal ação, os documentos orientadores da secretaria serão seguidos, promovendo reuniões com toda a comunidade escolar, com foco em discutir os entraves presentes na escola e favorecer a criação de ações que permitam melhorar as necessidades específicas da instituição.

A proposta para essa ação está detalhada no quadro 20.

Quadro 20 – Plano de Ação Educacional para reestruturação do PPP

What (O que?)	Reestruturação e Atualização do PPP.
Why (Por que?)	Reformular estratégias e alinhar as definições de ações para melhoria das práticas pedagógicas da instituição.
Where (Onde?)	Na escola.
When (Quando?)	Datas previstas pela SEE/MG.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores e comunidade escolar em geral.
How (Como?)	Realização de reuniões colaborativas e discussões coletivas.
How Much (Quanto?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A atualização do PPP é uma iniciativa fundamental para alinhar as práticas pedagógicas da escola embasadas nos indicadores das avaliações externas. Dentro dessa perspectiva é importante reestruturar a visão e a missão da escola, quais são os seus objetivos e como poderão ser atingidos.

Assim, a figura do diretor deve liderar o processo de articulação, assegurando a transparência das ações e a participação ativa e dinâmica de todos os envolvidos. Os especialistas precisam ficar atentos ao planejamento e à execução das ações, a fim de garantir a coerência entre o PPP e a prática pedagógica. Os docentes são os responsáveis por trazer as ações propostas para sua prática pedagógica por meio de elementos que colaborem com a implementação mais assertiva das avaliações externas no cotidiano escolar. E, de maneira geral, a comunidade escolar é convidada para participar das implementações das estratégias por meio das reuniões de pais e incentivos aos alunos fora do contexto escolar. Além disso, é importante prever revisões periódicas do documento para um acompanhamento e um aprimoramento contínuo.

Todas as ações serão realizadas dentro do mês de fevereiro, março e abril, de acordo com as orientações da secretaria, dentro da própria escola. As reuniões poderão ser coletivas ou em pequenos grupos com o objetivo de discutir ponto a ponto o Projeto Político Pedagógico.

4.3 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA, COM FOCO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE

Na busca por uma escola de qualidade, a questão da formação continuada para os professores e especialistas é algo que vem desafiando a gestão escolar. Dentro da pesquisa de campo, ficou visível a falta de cuidado para com uma ação tão importante, a formação e busca de melhores práticas pedagógicas.

No contexto das avaliações externas, a falta de incentivo e de preparação para lidar com os indicadores foi algo percebido nessa pesquisa. E esse despreparo, por parte dos professores e da gestão, causa o afastamento dos dados dentro da realidade local, sendo vistos como algo ineficiente e inútil.

Gatti (2009) já apontava a utilização dos dados como um problema para diretores, coordenadores e professores, devido às dificuldades em analisá-los e interpretá-los. Por isso, “uma indução esclarecida para interpretação e uso dos resultados, ressaltando destes as

necessidades de ensino a serem implementadas, é absolutamente necessária” (Gatti, 2009, p. 10).

Nesse sentido, a partir do que foi levantando neste estudo, percebe-se que a desinformação da equipe escolar sobre todo o processo da avaliação externa, a começar pela sua concepção, deve ser superada para, então, se chegar aos resultados de fato.

Com essa ação, busca-se auxiliar a compreensão e a utilização dos resultados por parte dos envolvidos nesse processo. Isso é essencial para garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos fundamentais, favorecendo o desenvolvimento de posturas mais engajadas na apropriação dos resultados, promovendo reflexões e ressignificando práticas pedagógicas.

O quadro 21, a seguir, é uma síntese da ação proposta para a formação continuada dos profissionais da EEPML, no sentido de superar as dificuldades encontradas na leitura, análise, interpretação e aplicação dos resultados das avaliações externas.

Quadro 21 – Plano de Ação Educacional para formação continuada da equipe da EEPML

What (O que?)	Formação continuada sobre Avaliação Educacional.
Why (Por que?)	Para capacitar os profissionais da educação da EEPML a compreender os objetivos das avaliações externas. A partir disso, iniciar o desenvolvimento de uma cultura de apropriação de resultados, dando sentido ao uso dos dados, para que, de forma positiva, haja influência no planejamento pedagógico da escola, visando à promoção de uma educação de qualidade.
Where (Onde?)	Sala de multimeios da escola.
When (Quando?)	A ação será executada em encontros formativos, de acordo com as datas de módulo II.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores e comunidade escolar em geral.
How (Como?)	Por meio da elaboração de um cronograma específico, contendo os temas de estudo.
How Much (Quanto?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nesse contexto, o gestor assume um papel central na coordenação dessa ação, sendo responsável por proporcionar, dentro da escola, espaços de diálogo, promovendo reflexões sobre como os dados das avaliações externas podem subsidiar estratégias educacionais na instituição analisada.

Para isso, o gestor deverá organizar um calendário de reuniões para que, de forma coletiva, todos os envolvidos nesse processo possam estudar sobre o tema.

Esses encontros acontecerão durante as reuniões de módulo II, com duração máxima de três horas, visando a melhoria da compreensão sobre os aspectos relacionados a avaliação externa. Borges (2019, p.131) aponta que “nessas reuniões, o planejamento escolar a partir das avaliações externas deve assumir a centralidade da ação, apontando para novas metodologias a serem utilizadas no contexto de salas de aula.”

Vale destacar que essa utilização da avaliação externa dentro da sala de aula não exige a aplicação de avaliações internas propostas pela escola e professores, muito pelo contrário, elas se unem em prol de trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas e tomadas de decisões em benefício da melhoria da qualidade da educação ofertada.

Para a capacitação dos envolvidos, serão utilizados como apoio Datashow e apresentação em *Power Point*. Além disso, conforme percebe-se no quadro 22, será realizada, de forma estruturada e sequencial, a organização temática descrita para que essa ação não seja perdida ao longo do ano.

Quadro 22 – Organização temática da formação continuada sobre Avaliação Externa da equipe da EEPML

1º encontro Junho/2025	Conceito e Finalidade da Avaliação Educacional. Tipos de Avaliações Educacionais. Matrizes de referências. Teoria de Resposta ao Item. Teoria Clássica dos Testes. Proficiência e Escala. Padrões de Desempenho.
2º encontro Julho/2025	Conhecendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conhecendo o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave).
3º encontro Agosto/2025	Reflexão sobre as avaliações externas e intervenções pedagógicas. Acessando e interpretando os resultados do Simave.
4º encontro Setembro/2025	Conhecendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Conhecendo o Índice Socioeconômico do Simave (Inse).
5º encontro Outubro/2025	Criação de propostas de intervenção pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em suma, espera-se que com essa ação que os envolvidos possam ampliar seus conhecimentos acerca das avaliações externas, compreendendo-as como uma ferramenta de reorganização pedagógica, auxiliando na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos

alunos, pois, conforme a revista eletrônica do Simave, (Minas Gerais, 2022c, p. 11), “[...] a avaliação não deve ser tratada como elemento estranho à escola e às suas atividades cotidianas”.

4.4 ENCONTRO COM OS ESTUDANTES DA INSTITUIÇÃO

Há, por parte da equipe da escola, uma percepção de que os estudantes não realizam seriamente as avaliações do Simave, o que conforme Alves (2017, p.149) “gera a necessidade de se promover uma conscientização dos alunos avaliados para que a postura dos mesmos mude em relação ao processo avaliativo do qual fazem parte”.

Nessa perspectiva, a quarta ação propõe a realização de encontros com os alunos. A ideia é promover o diálogo entre a equipe gestora (direção e especialistas) e os estudantes; ser um momento de escuta das percepções dos alunos e de apresentação, por meio de *Power Point*, da importância da avaliação educacional e dos resultados anteriores da escola, na avaliação do Proeb.

A proposta para essa ação está detalhada no quadro 23.

Quadro 23 – Plano de Ação Educacional para encontro com os estudantes da EEPML

What (O que?)	Encontro com os alunos para conversar sobre a avaliação externa.
Why (Por que?)	Conscientizar os alunos sobre a importância da efetiva participação no processo avaliativo do Simave, desenvolvendo estratégias que colaborem para uma maior seriedade na aplicação e execução desse instrumento.
Where (Onde?)	Na escola.
When (Quando?)	Dois encontros no decorrer do ano – um em cada semestre. Com datas que antecedem a aplicação das avaliações do Simave, sejam elas formativas ou somativas.
Who (Quem?)	Equipe gestora e alunos.
How (Como?)	Encontros com os alunos para promover momentos de reflexão sobre a importância de realizar uma avaliação externa com comprometimento.
How Much (Quanto?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O principal objetivo é levar os discentes a perceberem a importância das avaliações externas. Esses encontros antecederão a aplicação de avaliações do Simave que são agendadas pela SEE/MG no decorrer do ano letivo.

Além disso, é válido que a direção da escola promova formas de incentivos no dia de aplicação das avaliações. Os professores podem colocar em prática, durante as aulas, um discurso de incentivo, motivando os alunos a participarem desse processo com seriedade e comprometimento. Alves (2017) reafirma a importância de incentivar e conscientizar os estudantes, buscando deles o esforço máximo para o desenvolvimento dos testes em larga escala.

De maneira geral, esse momento também trará a oportunidade de colocar o estudante como protagonista do processo, uma vez que eles terão “vez e voz” para expor suas dúvidas, opiniões e fazer considerações acerca do contexto educacional no qual estão inseridos.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA E VERIFICAÇÃO DAS HABILIDADES NÃO CONSOLIDADAS – FORMAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO POR ÁREA DO CONHECIMENTO

Nesta seção, será apresentada a última ação desse plano com o objetivo de oportunizar um momento de análise dos dados das avaliações externas da escola (formativas e somativas) e, a partir desse processo, identificar lacunas de habilidades e de competências que não foram consolidadas pelos alunos. E, com base no que for identificado, traçar estratégias para buscar a efetivação da aprendizagem.

Com essa ação, pode-se compreender melhor a relação entre o plano curricular da rede estadual, o planejamento escolar e a matriz de referência das avaliações externas. Este ponto é enfatizado por Borges (2019, p. 131) afirmando que esses documentos se sobrepõem, pois um serve de fonte para a elaboração do outro.

A atividade será desenvolvida em duas partes, primeiramente, com a exposição dos dados, será feita uma análise dos pontos de destaque e de melhoria da escola perante os indicadores das avaliações. No segundo momento, os professores irão se reunir em grupos de trabalho, de acordo com a área do conhecimento, para as análises das habilidades não consolidadas e a elaboração de um plano de intervenção aplicável à realidade da escola.

Esses encontros irão acontecer durante as reuniões de módulo II da instituição, com início no segundo semestre de 2025, uma vez por mês. A escolha desse início, pauta-se nas

outras ações do plano, pensando na consolidação de um conhecimento prévio que será apreendido no decorrer do primeiro semestre letivo.

A escola possui um laboratório de informática onde será disponibilizado computadores para que os professores possam consultar, em grupo, o site do Simave e apropriar-se dos resultados e das habilidades por área do conhecimento. Além disso, eles poderão articular os resultados encontrados com as avaliações internas aplicadas em sala de aula. Nesse sentido, conforme aponta Marques (2017)

Os professores farão a correlação entre as habilidades e competências não demonstradas com o conteúdo programado a ser trabalhado no bimestre subsequente, e assim planejar coletivamente atividades pedagógicas específicas para que as práticas atendam para a consolidação do conhecimento não apreendido (Marques, 2017, p. 155).

A proposta para essa ação está detalhada no quadro 24.

**Quadro 24 – Plano de Ação Educacional para grupo de trabalho entre os professores da
EEPML**

What (O que?)	Análise dos resultados das avaliações e criação de grupos de trabalho entre os professores da mesma área do conhecimento.
Why (Por que?)	Essa ação visa concretizar a apropriação dos resultados como uma ferramenta assertiva para o (re)planejamento pedagógico e as possíveis intervenções que buscam a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento.
Where (Onde?)	Na escola.
When (Quando?)	Nas reuniões de módulo II, a partir do 2º semestre de 2025.
Who (Quem?)	Equipe gestora e professores.
How (Como?)	Realização de reuniões colaborativas e discussões coletivas.
How Much (Quanto?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Esse trabalho coletivo possibilita o compartilhamento e a responsabilização da equipe como um todo para a busca por melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, por um resultado de avaliação em larga escala mais satisfatório.

Dessa forma, as avaliações externas, assumem o seu papel de auxiliar a tomada de decisão frente as práticas pedagógicas, contribuindo para que a escola, de modo geral, vivencie uma vertente de gestão embasada em resultados e participação coletiva. Borges

(2019) apresenta o objetivo da avaliação, frente a uma gestão pedagógica, como estratégia para intensificar a elaboração coerente de ações que traduzem a prática ação-reflexão-ação.

Assim, as avaliações devem ser o ponto de partida para que se façam as escolhas do conteúdo e da metodologia a ser utilizada, de forma que as sequências didáticas tenham uma melhor organização e as avaliações sejam um processo reorientador da prática pedagógica, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem (Borges, 2019, p. 131).

De modo geral, o PAE aqui apresentado tem uma importância para a escola pesquisada, visto que ele surge como proposta efetiva de fortalecer a gestão escolar e aprimorar práticas pedagógicas que utilizem os indicadores das avaliações externas como requisitos para o seu planejamento estratégico e coletivo.

Salienta-se que a avaliação e monitoramento do PAE serão realizados por todos os envolvidos no processo, de modo que seja possível atingir, a curto, médio e longo prazo, uma cultura de avaliação dentro da escola, bem como a excelência pedagógica do trabalho educativo desenvolvido.

No próximo capítulo, que marca o encerramento deste estudo, serão apresentadas as considerações finais. Nele, será realizada uma recapitulação do caso de gestão, dos principais resultados da pesquisa e das propostas de intervenção. Além disso, o capítulo discutirá os obstáculos enfrentados, as deficiências observadas e as limitações verificadas ao longo da investigação. Esse levantamento de desafios e de restrições têm como objetivo não apenas analisar de forma reflexiva os resultados obtidos, mas também fornecer subsídios para pesquisadores interessados em explorar esse tema no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar na identificação de possíveis fatores intraescolares associados ao baixo desempenho dos estudantes da Escola Estadual Professor Machado Leite na avaliação do Proeb, bem como propor ações para a melhoria dos indicadores educacionais e fatores intraescolares identificados, contribuindo assim, para a melhoria da qualidade da educação.

Esse objetivo surgiu a partir da curiosidade de verificar em que patamar a escola se encontrava nos indicadores das avaliações externas do Simave e, a partir deles, promover análises para investigar como a gestão da instituição, o grupo de professores e os próprios alunos vivenciavam esse processo.

Percebe-se que esses indicadores possuem a capacidade de se tornarem instrumentos de análise e reflexão da prática pedagógica, viabilizando a possibilidade de criação de novos rumos, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo, que vão além da busca por resultados mais satisfatórios.

Diante do exposto, tornou-se primordial investigar como a gestão da instituição e o grupo de professores da EEPML utilizavam os resultados das avaliações externas. A partir disso, buscou-se identificar evidências do cotidiano escolar e, nesse sentido, um questionário foi aplicado para compreender a percepção dos atores envolvidos com o objetivo de propor mudanças no processo pedagógico e de gestão da instituição pesquisada.

A partir do referencial teórico utilizado para a pesquisa, buscou-se conhecer a percepção de autores sobre as avaliações em larga escala, a apropriação dos resultados como uma ferramenta para a prática pedagógica e as dimensões da gestão escolar como suporte para concepção de uma educação de qualidade.

Assim, o arcabouço teórico consultado confirma que as avaliações externas são uma possibilidade para a criação de um espaço de diálogo e reflexão, em busca de um caminho constante do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Além disso, o papel do gestor escolar foi enaltecido como forma de incentivar e fazer com que o planejamento escolar e as decisões tomadas estejam pautadas na integralidade, na democracia, nos resultados e, principalmente, na coletividade.

A partir dos dados coletados e suas respectivas análises, constata-se que a escola possui como principal desafio a implementação da avaliação externa dentro do seu contexto escolar e, por consequência, a superação da dificuldade de apropriar-se dos resultados para uma reflexão pautada na elaboração de estratégias que possibilitem a melhoria da prática

pedagógica dentro da instituição, levando-a a alcançar resultados significativos na aprendizagem dos estudantes.

Assim, torna-se necessário a implementação de uma cultura avaliativa na instituição, visando o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes e conduzindo professores e gestores a um espaço de responsabilização para com os resultados tanto das avaliações internas quanto das externas realizadas pela escola.

Percebe-se que parte dos professores desconhecem as avaliações externas como instrumento capaz de auxiliá-los na prática pedagógica, acompanhando o desenvolvimento de habilidades do aluno e propondo a reflexão do seu papel docente como mediador do processo de aprendizagem.

Portanto, tais pressupostos direcionaram a elaboração do Plano de Ação Educacional apresentado, com o objetivo de abrir o espaço escolar para o diálogo permanente sobre as avaliações externas, subsidiando a formação continuada da equipe pedagógica dentro da temática estudada e propondo a ressignificação de um planejamento pedagógico pautado nos resultados que essas avaliações apresentam. Algumas barreiras que impossibilitem a execução completa do PAE podem surgir, no entanto, ele deve ser visto como um documento norteador das ações que poderão ser desenvolvidas dentro da escola, contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos e para um melhor engajamento da gestão escolar.

A expectativa, portanto, é de que todo o estudo apresentado neste trabalho contribua para a melhoria do espaço escolar da EEPML, valorizando as dimensões da gestão escolar e a prática dos docentes, possibilitando o aprimoramento do trabalho pedagógico e a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Como pesquisador, o maior desafio foi manter o distanciamento necessário da realidade da escola e manter a imparcialidade nas análises das respostas obtidas ao longo da pesquisa, de modo que a visão já predeterminada do contexto analisado e das questões em estudo não prejudicasse o processo. Assim, com esta pesquisa, torna-se evidente a importância de abrir caminhos para demonstrar que, a partir das avaliações externas, é possível elaborar estratégias educacionais que irão contribuir para uma evolução da qualidade educacional, garantido esse direito a todos os estudantes.

Nessa perspectiva, obviamente, as discussões sobre avaliação escolar não se esgotam por aqui. Outros estudos surgirão trazendo essa temática para o cerne de pesquisas do meio acadêmico, valorizando a sua importância e contribuindo para melhoria da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL – Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR – origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão (Coord). **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Barreiro**. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. 62 p. Produzido pelo Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/BarreiroCompleto.pdf> Acesso em: 07 mai.2023.

ASSIS, Renata Machado de. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO MILITAR: A ESCOLARIZAÇÃO DOS 7 AOS 14 ANOS. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2012. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 11 out. 2023..

BELO HORIZONTE. **Coordenadoria de Atendimento Regional Barreiro: saiba mais sobre a regional**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/barreiro>. Acesso em: 09 abril 2023.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do saeb. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 108, p. 101-132, nov. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15741999000300005>.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BONAMINO, Alícia. Matriz de Referência. **Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)**. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio : desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.156. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº. 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2005. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NoVoSaeb.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 482, de 07 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, 2013. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf> Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Entenda a sua nota no Enem**: guia do participante. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRASIL. **História do SAEB**. Brasília, DF, 2023a. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRASIL. **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023b.

BROOKE, N. “As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ADLiB>

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR – origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 552 p.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015, 603 p.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os Dilemas da Gestão Escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. 306 p.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, nov. 2011.

BURGOS, M. B. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1082–1102, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13–36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31597>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CARVALHO, Stela Willians de; PENNA, Jussara Maria de Pinho Magalhães; FREITAS, Elias José Lopes de; PEREIRA, Maria José; & VIEIRA, Ofélia de Souza. (2012). O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. **Educação Em Foco**, 14(18), 97–121.
<https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.233>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015, p. 131-143.

CAVALCANTE, Alicia Daniele Calaça; ARAÚJO, Carolina Alves Rosa de; ALMEIDA NETO, Josberto Teixeira de; FERREIRA, Luiz Carlos de Oliveira; PEIXOTO, Sandra Patrícia. O IMPACTO DOS FATORES INTRA E EXTRAESCOLARES PARA O FRACASSO ESCOLAR: DESMISTIFICANDO AS VISÕES PSICOLOGIZANTES. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 235, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4748>. Acesso em: 1 abr. 2024.

COSTA JÚNIOR, João Florêncio da; CABRAL, Eric Lucas dos Santos; SOUZA, Rosana Curvelo de; BEZERRA, Diogo de Menezes Cortês; SILVA, Polyana Tenório de Freitas e. 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**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 360-376, 2 jan. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.55905/revconv.17n.1-021>.

CHERRY, Kendra. **Como escrever uma seção de métodos para um artigo de psicologia**. 2024. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/how-to-write-a-method-section-2795726>. Acesso em: 03 jan. 2025.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772007000300007>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007. Disponível em:
<https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012. 102 p.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Belo Horizonte, 2019.

FRANCO, Karla Oliveira.; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**. São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826/3345>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FRANCO, Creso; et al. QUALIDADE E EQUIDADE EM EDUCAÇÃO: reconsiderando o significado de “Fatores Intraescolares”. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015, p. 260-274.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1103–1137, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: causas e consequências. **Scientia Generalis**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação e Qualidade da Educação**. Fundação Carlos Chagas – FCC. [201?] Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 26/01/2025.

GATTI, Bernardete. (2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 7-17. Acesso em: abril, 2023. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf

GATTI, Bernadete Angelina. (2014). Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olhares**. 2(1), 08-26. Recuperado de <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 5 feb. 2024.

GREGO, Sônia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set./dez. 2012.

HERZOG, INSTITUTO VLADIMIR. **Memórias da Ditadura**. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/#sobre>. Acesso em: 18 mar. 2024.

HOWE, Harold. Carta de entrega do relatório sobre igualdades de oportunidades educacionais. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR – origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 23-25.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem**. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 247 p.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo : Atlas, 1991. 270p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288p.

LIPSKY, Michael. **Burocracia no nível da rua: os dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Tradução de Arthur Eduardo Moura da Cunha. Edição expandida do 30º aniversário. Brasília: Enap, 2019. 430 p.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3–21, 2002. DOI: 10.18222/ea02520022189. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2189>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista ambiente educação**, Porto Alegre, v.5, n.1, p.70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

MACHADO, M. C. da S. . (2020). Autonomia e Responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Pesquisa E Debate Em Educação**, 2(2), 9–23. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32341>

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **A Gestão Estratégica como o caminho para implementação da gestão participativa no sistema educacional**. Juiz de Fora, 2023a.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **Gestão Estratégica e Participativa: considerações acerca do planejamento e do controle em três níveis**. Juiz de Fora, 2023b.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. agosto de 2018, 19p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_e_xplorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Politica_Educacional. Acesso em: 24 mar. 2023.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. 2017, 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/defendidas-2017/?s=maria+vanderli&orderby=title&order=asc>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MARTINS, Carmélia Aparecida de Souza. **Desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no Simave/Proeb: um caso de gestão**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.120. 2018. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/CARM%C3%89LIA-APARECIDA-DE-SOUZA-MARTINS_REVISADO.pdf

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 2017. 260 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Pósgraduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília - Sp, 2017.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. 126 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução nº. 6.908, de 17 de janeiro de 1992**. Institui o Programa de Avaliação da Escola Pública. Belo Horizonte, 1992.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução nº. 14, de 03 de fevereiro de 2000**. instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE. Belo Horizonte, 2000.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências para o ano letivo de 2022. Minas Gerais: Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>> Acesso em: 24 jan.2023.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar: Simade**, 2022a.

MINAS GERAIS. **Portaria N° 1.454/2022**. Dispõem sobre a autorização de funcionamento do curso técnico na Escola Estadual Professor Machado Leite. Belo Horizonte, 2022b.

MINAS GERAIS. **Revista Eletrônica 2022**. Juiz de Fora, 2022c. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>. Acesso em: 12 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Formação em Avaliação Educacional. Módulo 2: Avaliações Externas**. Belo Horizonte, MG: SEE, 2023a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Simave**. Belo Horizonte, MG: SEE, 2023b. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados>. Acesso em: 12 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Memorando nº 3/2023**. Belo Horizonte, 2023c.

MINAS GERAIS. **SRE Metropolitana B**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2024

NEUBAUER, Rose Neubauer & SILVEIRA, Ghisleine Trigo - Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir? In: Simon Schwartzman & Cristián Cox (editores), **Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana**. Editora Campus, Rio de Janeiro, 2009.

NETO, João Luiz Horta. Um Olhar Retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015, p. 102-109.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PENA, Anderson Córdova; SOARES, Tufi Machado. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, Madrid, v. 12, n. 5, p. 43-59, out./dez. 2014.

PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015, p. 67-74.

QEDU. **MINAS GERAIS – BELO HORIZONTE - ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MACHADO LEITE**, 2024. Disponível em: < <https://qedu.org.br/escola/31001929-ee-professor-machado-leite> >. Acesso em: 23 jan.2023.

ROCHA, Gladys. Avaliação Externa. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SEBRAE. **Aumente o engajamento com o sentimento de pertencimento**. Brasília: Sebrae, 2024. *E-book* (17p.) color. Disponível em: https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Arquivos/ebook_sebrae_aumente-engajamento-com-sentimento-de-pertencimento.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Messias Antônio da. **A ESCOLA SAGARANA: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?** 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. . **Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion**. In: XVIII SemeAd - Seminários em Administração, 2014, São Paulo. Seminários em Administração, 2014.

SOARES, José Francisco. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 215-242.

SOARES, Sergei. Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico. *In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência brasileira*. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015, p. 350-353.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 141, p. 793-822, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000300007>.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.** [online]. 2019, n.48, pp. 13-23. ISSN 1414-6975. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190003>. Acesso em: 13 mar. 2024.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. **A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez. 2014.

UNIBANCO, Instituto. **Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem.**: boletim aprendizagem em foco. Boletim Aprendizagem em Foco. 2016. Nº 8 / Abril. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VAZ, Ana Carolina de Sousa; ANDRÉ, Bianka Pires. CONSTRUINDO IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: Percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania. In: **IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO**, 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Realize, 2015. p. 1-10.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIANNA, Heraldo Marelim. Impacto dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 27, p. 69–71, 1978. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1730>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de sistemas e implementação de políticas públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 119–134, 2000. DOI: 10.18222/ae02220002219. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2219>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **META: AVALIAÇÃO**. RIO DE JANEIRO, V.1, N.1, p. 11-27, Jan/Abr. 2009. DISPONÍVEL EM: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/11/4>. ACESSO EM: 20 MAR. 2024.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e avaliação educacional**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de dificuldades no Ensino Médio**”. Nesta pesquisa pretendemos discutir os fatores associados ao baixo desempenho dos estudantes da terceira série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Machado Leite, localizada em Belo Horizonte/MG, nas avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). O motivo que nos leva a promover esse estudo de caso se justifica pela perspectiva de que uma instituição de ensino, de posse dos resultados das avaliações, deve fazer a apropriação destes, o que pode levar à reestruturação de sua proposta pedagógica de modo a avançar constantemente na qualidade e na equidade do ensino que a mesma oferece.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma das seguintes atividades com você:

- () Pesquisa Individual, por meio de um questionário do google-forms, a ser enviado via e-mail ou WhatsApp.
- () Roda de Conversa, por meio de um encontro agendado, na própria instituição de ensino, com a possibilidade de ter o áudio gravado, sob a sua autorização.

A pesquisa pode ajudar a compreender os fatores que têm dificultado o avanço dos indicadores dos alunos da terceira do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática no Proeb, sobretudo no papel da gestão escolar frente a essa realidade.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. 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 à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ / _____ / _____

Assinatura do Participante:

Assinatura do Pesquisador:

Nome do Pesquisador Responsável: Paulo César Leite Xavier

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

CEP: 36036-900

Fone:

E-mail:

APÊNDICE B –QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezada (o) Professora (a),

As informações coletadas a partir deste questionário serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “**O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de dificuldades no Ensino Médio**”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da escola no que se refere ao desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio no Proeb. Os dados coletados serão mantidos em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

Paulo César Leite Xavier.

1. Idade:

- Entre 20 a 25 anos.
- Entre 26 a 30 anos.
- Entre 31 a 35 anos.
- Entre 36 a 40 anos.
- Entre 41 a 45 anos.
- Entre 46 a 50 anos.
- Entre 51 a 55 anos.
- Mais de 56 anos.

2. Sexo:

- Masculino Feminino Outros

3. Há quantos anos você é professor?

- De 0 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

4. Há quantos anos você é professor na EEPML?

- De 0 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

5. Qual seu vínculo com a EEPML?

- Efetivo
- Contratado

6. Possui graduação em qual curso/área? _____

7. Qual o ano de conclusão da sua graduação? _____

8. Além da graduação, qual outro nível de escolaridade você alcançou? (marcar o último nível concluído):

- Graduação.
- Especialização (Pós Graduação Lato Sensu)
- Mestrado
- Doutorado

9. A liderança da escola é eficaz na definição de metas e objetivos claros para a equipe escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

10. Os gestores escolares promovem um ambiente colaborativo e inclusivo para todos os membros da equipe.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

11. A comunicação entre a gestão escolar e os professores é clara e eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

12. A gestão escolar promove um ambiente seguro e positivo para os alunos.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

13. Os gestores são acessíveis e estão dispostos a ouvir as preocupações e sugestões dos professores e funcionários.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

14. A gestão escolar promove a participação ativa dos pais e da comunidade nas atividades escolares.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

15. A comunicação entre a gestão escolar e a comunidade escolar (pais e alunos) é aberta e eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

16. A gestão escolar demonstra uma visão clara e estratégica para o desenvolvimento da escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

17. A gestão escolar avalia regularmente o progresso e o desempenho da escola para promover melhorias contínuas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

18. A gestão escolar promove a participação ativa dos professores na tomada de decisões que afetam o ambiente de ensino.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

19. O que é avaliação externa para você?

- Um processo realizado por órgãos externos à escola para verificar o desempenho dos estudantes em exames padronizados.
- Uma ferramenta usada para avaliar a qualidade do ensino oferecido pela escola.
- Um método usado para comparar o desempenho das instituições de ensino.
- Um procedimento para simplesmente coletar informações.

20. Em sua concepção, o sistema de avaliação externa ou em larga escala é:

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

21. O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e as avaliações que o compõe, você julga ser:

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

22. Você acessa ao site do Simave para verificar os resultados das avaliações externas.

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequente
-------	-----------	----------------	-----------------

23. Você compreende os indicadores (resultados) das avaliações do Simave.

- Sim Não

24. Você já participou de algum curso ou formação continuada sobre a leitura dos indicadores ou apropriação dos resultados das avaliações do Simave?

- Sim Não

24.1 Se sim, quem proporcionou esse curso para você? _____

25. Em sua percepção, como os professores avaliam a aplicação de uma avaliação externa.

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

26. Você percebe resistência do corpo docente em relação à aplicação de avaliações externas do Simave?

- Sim Não

27. Em sua percepção, como os alunos avaliam a aplicação de uma avaliação externa.

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

28. Com que frequência à escola incentiva os estudantes a realizarem as avaliações externas?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

29. Considero-me responsável pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas do Simave.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

30. O que você entende por apropriação de resultados das avaliações do Simave? _____

31. Na escola acontece a divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para professores.

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

32. A equipe gestora realiza a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de professores?

Sim Não

33. Na escola acontece a divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para comunidade escolar (pais e alunos).

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

34. Os resultados das avaliações do Simave refletem o desempenho dos alunos.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

35. Os dados obtidos através do Simave são utilizados de maneira eficaz para definir estratégias de melhoria na escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

36. Os resultados do Simave são uma boa representação das habilidades e conhecimentos dos alunos em relação ao currículo escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

37. Os resultados do Simave têm impacto positivo nas políticas educacionais locais.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

38. Com que frequência à gestão escolar incentiva os professores a apropriarem-se dos resultados das avaliações externas?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

39. Com que frequência é realizada formação continuada para os professores da instituição?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

40. Durante as reuniões pedagógicas (módulo II), os resultados da escola nas avaliações externas são utilizados?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

41. Com que frequência você e seus colegas de área discutem acerca do desenvolvimento pedagógico dos estudantes?

Toda semana, durante os horários de módulo II individuais.

Uma vez a cada bimestre, durante o conselho de classe.

Sempre que possível, durante o horário do recreio ou nas trocas de horário.

Durante a reunião de módulo II, aos sábados, com a equipe gestora.

Não há essa discussão.

Outras formas. Cite: _____

42. A instituição de ensino possui uma organização pedagógica satisfatória.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

43. Os gestores da escola incentivam e apoiam a inovação e a implementação de novas práticas pedagógicas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

44. A construção do planejamento pedagógico é realizada de maneira colaborativa com professores, especialistas e direção.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

45. A distribuição de pontos adotada pela escola, a cada bimestre, é favorável para aprendizagem.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

46. Os projetos, elaborados pela equipe gestora, são favoráveis para aprendizagem.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

47. Os resultados das avaliações em larga escala do Simave, são levados em consideração na construção do planejamento pedagógico.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

48. Os resultados da avaliação externa devem ser utilizados para desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes no currículo escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

49. Você realiza algum tipo de intervenção pedagógica para desenvolver habilidades e competências não consolidadas com seus alunos?

Sim Não

49.1 Se sim, quais ações são desenvolvidas? _____

50. Utilizo dos recursos tecnológicos na minha prática pedagógica.

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

51. Utilizo de outros espaços físicos da escola para prática pedagógica.

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

52. Considerando a sua prática pedagógica em sala de aula, os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações do Simave influenciam no seu processo de ensino?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

53. Os dados da avaliação externa são fundamentais para identificar áreas que precisam de melhoria no planejamento pedagógico.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

54. Os demais professores da escola podem contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos no Simave em Língua Portuguesa e Matemática?

Sim Não

54.1 Se sim, como? _____

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Prezada (o) Especialista (a),

As informações coletadas a partir deste questionário serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “**O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de dificuldades no Ensino Médio**”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da escola no que se refere ao desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio no Proeb. Os dados coletados serão mantidos em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

Paulo César Leite Xavier.

E-mail do Participante: _____

1. Idade:

- Entre 20 a 25 anos.
- Entre 26 a 30 anos.
- Entre 31 a 35 anos.
- Entre 36 a 40 anos.
- Entre 41 a 45 anos.
- Entre 46 a 50 anos.
- Entre 51 a 55 anos.
- Mais de 56 anos.

2. Sexo:

- Masculino Feminino Outros

3. Há quantos anos você é especialista?

- De 0 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos

- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

4. Há quantos anos você é especialista na EEPML?

- De 0 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

5. Qual seu vínculo com a EEPML?

- Efetivo
- Contratado

6. Possui graduação em qual curso/área? _____

7. Qual o ano de conclusão da sua graduação? _____

8. Além da graduação, qual outro nível de escolaridade você alcançou? (marcar o último nível concluído):

- Graduação.
- Especialização (Pós Graduação Lato Sensu)
- Mestrado
- Doutorado

9. Com que frequência acontece uma reunião de alinhamento entre a equipe gestora da instituição?

- Anualmente
- Semestralmente
- Bimestralmente
- Mensalmente
- Quinzenalmente
- Semanalmente
- Não há reunião de alinhamento

10. A instituição de ensino possui uma organização pedagógica satisfatória.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

11. Os gestores da escola incentivam e apoiam a inovação e a implementação de novas práticas pedagógicas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

12. A construção do planejamento pedagógico é realizada de maneira colaborativa com professores, especialistas e direção.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

13. A liderança da escola é eficaz na definição de metas e objetivos claros para a equipe escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

14. Os gestores escolares promovem um ambiente colaborativo e inclusivo para todos os membros da equipe.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

15. A comunicação entre a gestão escolar e os professores é clara e eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

16. A gestão escolar promove um ambiente seguro e positivo para os alunos.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

17. Os gestores são acessíveis e estão dispostos a ouvir as preocupações e sugestões dos professores e funcionários.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

18. A gestão escolar promove a participação ativa dos pais e da comunidade nas atividades escolares.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

19. A comunicação entre a gestão escolar e a comunidade escolar (pais e alunos) é aberta e eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

20. A gestão escolar demonstra uma visão clara e estratégica para o desenvolvimento da escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

21. A gestão escolar avalia regularmente o progresso e o desempenho da escola para promover melhorias contínuas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

22. A gestão escolar promove a participação ativa dos professores na tomada de decisões que afetam o ambiente de ensino.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

23. O que é avaliação externa para você?

Um processo realizado por órgãos externos à escola para verificar o desempenho dos estudantes em exames padronizados.

Uma ferramenta usada para avaliar a qualidade do ensino oferecido pela escola.

Um método usado para comparar o desempenho das instituições de ensino.

Um procedimento para simplesmente coletar informações.

24. Em sua concepção, o sistema de avaliação externa ou em larga escala é:

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

25. O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e as avaliações que o compõe, você julga ser:

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

26. Você acessa ao site do Simave para verificar os resultados das avaliações externas.

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequente
-------	-----------	----------------	-----------------

27. Você compreende os indicadores (resultados) das avaliações do Simave.

Sim Não

28. Você já participou de algum curso ou formação continuada sobre a leitura dos indicadores ou apropriação dos resultados das avaliações do Simave?

Sim Não

28.1 Se sim, quem proporcionou esse curso para você? _____

29. Como você avalia a aplicação de uma avaliação externa.

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

30. Você percebe resistência do corpo docente em relação à aplicação de avaliações externas do Simave?

Sim Não

31. Em sua percepção, como os alunos avaliam a aplicação de uma avaliação externa.

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

32. Com que frequência à escola incentiva os estudantes a realizarem as avaliações externas?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

33. Considero-me responsável pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas do Simave.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

34. Na sua escola ocorre divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para o grupo de professores?

Sim Não

34.1 Se sim, com que frequência? _____

35. Na escola acontece a divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para comunidade escolar (pais e alunos).

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

36. O que você entende por apropriação de resultados das avaliações do Simave? _____

37. A equipe gestora realiza a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de especialistas?

Sim Não

38. Você conhece os recursos disponíveis no site do Simave para auxiliar na apropriação dos resultados?

Sim Não

39. Os resultados dos alunos nas avaliações externas do Simave são de conhecimento da equipe gestora e pedagógica.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

40. Você se sente capacitado para utilizar os resultados das avaliações externas de maneira eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

41. Com que frequência é realizada formação continuada para os professores da instituição?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

42. Durante as reuniões pedagógicas (módulo II), os resultados da escola nas avaliações externas são utilizados?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

43. Com que frequência à gestão escolar incentiva os professores a apropriarem-se dos resultados das avaliações externas?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

44. Os resultados das avaliações externas são amplamente discutidos e analisados nas reuniões pedagógicas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

45. Os resultados das avaliações externas são integrados ao planejamento da escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

46. A escola recebe suporte adequado para interpretar e utilizar os resultados das avaliações externas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

47. Os dados obtidos através do Simave são utilizados de maneira eficaz para definir estratégias de melhoria na escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

48. Os resultados do Simave são uma boa representação das habilidades e conhecimentos dos alunos em relação ao currículo escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

49. Os resultados do Simave têm impacto positivo nas políticas educacionais locais.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

50. Os resultados das avaliações em larga escala do Simave, são levados em consideração na construção do planejamento pedagógico.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

51. Os resultados da avaliação externa devem ser utilizados para desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes no currículo escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

52. A equipe gestora busca estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave?

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

53. Os professores utilizam os resultados das avaliações externas para ajustar suas práticas pedagógicas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

54. A escola desenvolve plano de ação baseado nos resultados das avaliações externas para melhorar o desempenho dos alunos.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA DIREÇÃO ESCOLAR

Prezada (o) Vice-Diretor (a) ou Diretor (a),

As informações coletadas a partir deste questionário serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “**O PAPEL DA GESTÃO NO USO DOS RESULTADOS DO PROEB: fatores de dificuldades no Ensino Médio**”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da escola no que se refere ao desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio no Proeb. Os dados coletados serão mantidos em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

Paulo César Leite Xavier.

E-mail do Participante: _____

1. Idade:

- Entre 20 a 25 anos.
- Entre 26 a 30 anos.
- Entre 31 a 35 anos.
- Entre 36 a 40 anos.
- Entre 41 a 45 anos.
- Entre 46 a 50 anos.
- Entre 51 a 55 anos.
- Mais de 56 anos.

2. Sexo:

- Masculino Feminino Outros

3. Há quantos anos você é professor?

- De 0 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos

- De 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

4. Há quantos anos você é gestor na EEPML?

- De 0 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 De 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

5. Qual seu vínculo com a EEPML?

- Efetivo
 Contratado

6. Possui graduação em qual curso/área? _____

7. Qual o ano de conclusão da sua graduação? _____

8. Além da graduação, qual outro nível de escolaridade você alcançou? (marcar o último nível concluído):

- Graduação.
 Especialização (Pós Graduação Lato Sensu)
 Mestrado
 Doutorado

9. A liderança da escola é eficaz na definição de metas e objetivos claros para a equipe escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

10. Você mantém um ambiente colaborativo e inclusivo para todos os membros da equipe.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

11. A comunicação entre a gestão escolar e os professores é clara e eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

12. A gestão escolar promove um ambiente seguro e positivo para os alunos.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

13. Os gestores são acessíveis e estão dispostos a ouvir as preocupações e sugestões dos professores e funcionários.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

14. A gestão escolar promove a participação ativa dos pais e da comunidade nas atividades escolares.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

15. A comunicação entre a gestão escolar e a comunidade escolar (pais e alunos) é aberta e eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

16. A gestão escolar demonstra uma visão clara e estratégica para o desenvolvimento da escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

17. A gestão escolar avalia regularmente o progresso e o desempenho da escola para promover melhorias contínuas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

18. A gestão escolar promove a participação ativa dos professores na tomada de decisões que afetam o ambiente de ensino.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

19. Os gestores escolares promovem um ambiente colaborativo e inclusivo para todos os membros da equipe.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

20. Com que frequência acontece uma reunião de alinhamento entre a equipe gestora da instituição?

- Anualmente
- Semestralmente
- Bimestralmente
- Mensalmente
- Quinzenalmente
- Semanalmente
- Não há reunião de alinhamento

21. A instituição de ensino possui uma organização pedagógica satisfatória.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

22. A construção do planejamento pedagógico é realizada de maneira colaborativa com professores, especialistas e direção.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

23. O que é avaliação externa para você?

- Um processo realizado por órgãos externos à escola para verificar o desempenho dos estudantes em exames padronizados.
- Uma ferramenta usada para avaliar a qualidade do ensino oferecido pela escola.
- Um método usado para comparar o desempenho das instituições de ensino.
- Um procedimento para simplesmente coletar informações.

24. Em sua concepção, o sistema de avaliação externa ou em larga escala é:

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

25. O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e as avaliações que o compõe, você julga ser:

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

26. Você acessa ao site do Simave para verificar os resultados das avaliações externas.

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequente
-------	-----------	----------------	-----------------

27. Você compreende os indicadores (resultados) das avaliações do Simave.

Sim Não

28. Você já participou de algum curso ou formação continuada sobre a leitura dos indicadores ou apropriação dos resultados das avaliações do Simave?

Sim Não

28.1 Se sim, quem proporcionou esse curso para você? _____

29. Como você avalia a aplicação de uma avaliação externa.

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

30. Você percebe resistência do corpo docente em relação à aplicação de avaliações externas do Simave?

Sim Não

31. Em sua percepção, como os alunos avaliam a aplicação de uma avaliação externa.

Não é importante	Um pouco importante	Importante	Muito Importante
------------------	---------------------	------------	------------------

32. Com que frequência à escola incentiva os estudantes a realizarem as avaliações externas?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

33. Considero-me responsável pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas do Simave.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

34. A equipe gestora realiza a discussão dos resultados das avaliações externas com a equipe de especialistas?

Sim Não

35. Você conhece os recursos disponíveis no site do Simave para auxiliar na apropriação dos resultados?

Sim Não

36. Na sua escola ocorre divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para o grupo de professores?

Sim Não

36.1 Se sim, com que frequência? _____

37. Na escola acontece a divulgação dos dados das avaliações externas do Simave para comunidade escolar (pais e alunos).

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

38. O que você entende por apropriação de resultados das avaliações do Simave? _____

39. Durante as reuniões pedagógicas (módulo II), os resultados da escola nas avaliações externas são utilizados?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

40. Com que frequência a gestão escolar incentiva os professores a apropriarem-se dos resultados das avaliações externas?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

41. Os resultados das avaliações em larga escala do Simave, são levados em consideração na construção do planejamento pedagógico.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

42. Os gestores da escola incentivam e apoiam a inovação e a implementação de novas práticas pedagógicas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

43. Os resultados dos alunos nas avaliações externas do Simave são de conhecimento da equipe gestora e pedagógica.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

44. Você se sente capacitado para utilizar os resultados das avaliações externas de maneira eficaz.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

45. Com que frequência é realizada formação continuada para os professores da instituição?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente
-------	-----------	----------------	----------------------

46. Os resultados das avaliações externas são amplamente discutidos e analisados nas reuniões pedagógicas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

47. Os resultados das avaliações externas são integrados ao planejamento da escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

48. A escola recebe suporte adequado para interpretar e utilizar os resultados das avaliações externas.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

49. Como a metropolitana B auxilia nesse processo de apropriação dos resultados? _____

50. Os dados obtidos através do Simave são utilizados de maneira eficaz para definir estratégias de melhoria na escola.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

51. Os resultados do Simave são uma boa representação das habilidades e conhecimentos dos alunos em relação ao currículo escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

52. Os resultados do Simave têm impacto positivo nas políticas educacionais locais.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

53. Os resultados da avaliação externa devem ser utilizados para desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes no currículo escolar.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

54. A escola desenvolve plano de ação baseado nos resultados das avaliações externas para melhorar o desempenho dos alunos.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

55. Quais ações são implementadas e desenvolvidas pela escola no sentido de contribuir para a apropriação dos resultados das avaliações externas? _____

56. Qual a sua percepção sobre os dados do desempenho dos alunos da escola no Simave/Proeb nos últimos anos? _____

57. Quais as maiores dificuldades para administrar esta escola? _____

58. Quais ações você planeja para atingir uma gestão de resultado satisfatória? _____