

**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**

Endy de Albuquerque Silva

**Uso e apropriação de dados na gestão escolar: estudo com supervisores de escolas
prioritárias no Espírito Santo (ES)**

**Juiz de Fora
2025**

Endy de Albuquerque Silva

Uso e apropriação de dados na gestão escolar: estudo com supervisores de escolas prioritárias no Espírito Santo (ES)

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

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

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)

Albuquerque Silva, Endy.

Uso e apropriação de dados na gestão escolar : estudo com supervisores de escolas prioritárias no Espírito Santo (ES) / Endy Albuquerque Silva. -- 2025.

142 f.

Orientador: Cassiano Caon Amorim

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. Escolas Prioritárias. 2. Rede pública estadual do Espírito Santo. 3. Ensino Médio. 4. Uso de dados. 5. Gestão Educacional. I. Caon Amorim, Cassiano, orient. II. Título.

Endy de Albuquerque Silva

Uso e apropriação de dados na gestão escolar: estudo com supervisores de escolas prioritárias no Espírito Santo (ES)

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) Cassiano Caon Amorim - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Wagner Silveira Rezende

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Joaquim José Soares Neto

Universidade de Brasília

Juiz de Fora, 21/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim, Professor(a)**, em 01/04/2025, às 10:24, 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 **Wagner Silveira Rezende, Professor(a)**, em 07/04/2025, às 15:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joaquim José Soares Neto, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 11:49, 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-UJf (www2.ujf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2307010** e o código CRC **3C23C2E**

Dedico esse trabalho a uma pessoa que é a extensão do meu ser: meu filho Davi. Por me incentivar e acreditar em mim; pelas horas de sono perdidas, sem querer dormir, enquanto eu também não fosse; por vir no quarto me dar um beijinho, fazer um carinho e perguntar se eu queria água, comer alguma coisa e, é claro, se eu já estava acabando de escrever; pela compreensão e pelos momentos dispensados de nossa convivência para que eu pudesse me dedicar à realização desse trabalho; por ser minha força, inspiração e motivação maior para lutar pela transformação deste sonho em realidade.

AGRADECIMENTOS

O mestrado sempre foi um sonho pessoal, mas um desejo interrompido há alguns anos atrás. Dessa forma, desde o momento em que surgiu a possibilidade de poder ingressar no mestrado, não faltaram incertezas e obstáculos a serem superados. Não tenho dúvidas de que sem apoio e muitos anjos que encontrei pelo caminho dificilmente conseguiria percorrê-lo.

Encontrei em Deus toda a força, sabedoria e acalento para vencer os desafios e aprender a acreditar mais em mim. A Ele, agradeço por todas as bênçãos.

À toda a minha família, minha base, que sempre confiou em mim e não mediu esforços para me ajudar por meio de palavras e atitudes de apoio, carinho e incentivo diários. Agradeço especialmente aos meus pais, Tonio e Miriam, que com muito sacrifício, coragem e amor, possibilitaram a melhor educação que poderia ter e me constituíram como ser humano e profissional que sou hoje. Amo vocês!

Ao meu esposo, Allyson que com toda a paciência, amor e doação, me sustentou e me acalmou e que, de forma muito leve, ajudou Davi a superar minha ausência, dando todo o suporte e carinho necessários para transformar esses dois anos em momentos mais prazerosos e de ótimas recordações.

Aos meus colegas de trabalho e amigos pessoais, que me incentivaram e apoiaram muito para que esse sonho se concretizasse.

Agradecimentos ao meu Orientador, Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim pelas orientações e sugestões claras e objetivas e por tantos saberes compartilhados.

Enorme gratidão a todos os profissionais do Programa PPGP-CAEd/UFJF, em especial, à Profa. Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira, que com todo carinho e humanidade, acolheu a mim e a minha família em Juiz de Fora, além de ser sempre uma incentivadora e acreditar em mim e à ASA (Equipe de Suporte Acadêmico), Juliana Cantarino, pelas orientações, mas principalmente pela paciência, compreensão e incentivo, que são tão fundamentais para a superação dos desafios encontrados para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado pelo compartilhamento de experiências, desabafos, momentos de alegria e companheirismo.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta participaram da minha formação pessoal e profissional até aqui, que respeitaram minhas ausências, apoiaram e fortaleceram meus passos. Muito obrigada!

“A avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório” (HOFFMAN, 2000).

RESUMO

A pesquisa em questão foi desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O intuito dessa pesquisa foi identificar os desafios encontrados pelos supervisores das escolas prioritárias, no que se refere ao uso e a apropriação de dados e evidências das escolas as quais assessoram, possibilitando, dessa forma, qualificar o trabalho realizado pela Gerência de Ensino Médio em seu assessoramento aos supervisores, tendo como foco a melhoria da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio a partir da realidade da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES). Assim, a pesquisa teve a seguinte questão de balizadora: quais ações podem ser desenvolvidas pela Gerência de Ensino Médio (GEM) para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas? O objetivo geral deste estudo foi compreender quais ações a GEM pode desenvolver para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas. Para responder a referida questão, em um primeiro momento, foi realizada uma análise documental das políticas de uso de dados e resultados de aprendizagem no Ensino Médio pela Sedu/ES e, em um segundo momento, realizamos uma pesquisa com os supervisores das escolas prioritárias que atuam nas Superintendências Regionais de Educação (SRE) do ES para compreender e melhor situar nosso objeto de pesquisa. Dentre os referenciais que subsidiaram as análises dos resultados que compõe as seções analíticas do presente texto, destacam-se os estudos de Padilha (2001), Perfeito (2007), Vasconcellos (2000) e Gandin (2001), que ressaltam a temática da importância do planejamento educacional; Luck (2009 e 2021) e Oliveira e Menezes (2018) *apud* Garay (2011), que discutem a respeito da gestão pedagógica e qualidade da educação; Codes e Araújo (2021), Christophe *et al.* (2015), Núñez (2019) e Boudett, City e Murnane (2020), que abordam o uso dos dados e de evidências na educação; Ferreira (2014) e Godoi (2023), que discutem sobre a parceria entre entes públicos e privados e Alves e Aquino (2012), Bardin (2016) e Dalla Valle e Ferreira (2025), que

dialogam sobre as metodologias de pesquisa. Por meio da pesquisa, foram identificados os fatores que interferem na apropriação dos dados pelos supervisores das escolas prioritárias da rede pública estadual de Ensino Médio do ES. Diante disso, foi elaborado um Plano de Ação Educacional, em que propomos a elaboração de uma Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias com o intuito de contribuir para qualificar ações para a apropriação e uso de dados e evidências pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo a fim de subsidiar as propostas de intervenção da gestão pedagógica com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: escolas prioritárias; rede pública estadual do Espírito Santo; supervisores escolares; ensino médio; uso de dados; gestão educacional.

ABSTRACT

The research in question was developed in the context of the Professional Master's Degree in Public Education Management and Assessment (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Assessment at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The purpose of this research was to identify the challenges faced by supervisors of priority schools, concerning to the use and appropriation of data and evidences from the schools they advise. Thus making it possible to qualify the work carried out by the Secondary Education Management in their advising supervisors, focusing on improving the learning of high school students based on the reality of the Espírito Santo State Department of Education (Sedu/ES). Thus, the research had the following question: what actions the Secondary Education Management (GEM) can develop so that supervisors of priority schools appropriate and use educational data and evidences in a qualified way in their advice to schools? The general objective of this study was to understand what actions GEM can develop so that supervisors of priority schools appropriate and use educational data and evidence in a qualified way in their advice to schools. To answer this question, first, a documentary analysis of the data use policies and learning results in High School by Sedu/ES was carried out. Secondly, we carry out a survey with the supervisors of the priority schools that they work in the Regional Education Superintendencies (SRE) of ES to understand and better situate our research object. Among the references that supported the analysis of the results that make up the analytical sections of this text, the studies by Padilha (2001), respect for pedagogical management and quality of education; Codes and Araújo (2021), Christophe *et al.* (2015), Núñez (2019) and Boudett, City and Murnane (2020) who address the use of data and evidences in education; Ferreira (2014) and Godoi (2023) who discuss the partnership between public and private entities and Alves and Aquino (2012), Bardin (2016) and Dalla Valle and Ferreira (2025), who discuss research methodologies. Through the research, factors that interfere with the appropriation of data by supervisors of priority schools in the state public high school network in ES were identified. In view of this, an Educational Action Plan was elaborated, in which we propose the draw up of a Pedagogical Guideline for Advising Priority Schools with the aim of contributing to qualifying actions for the appropriation and use of data and

evidence by the State Secretariat for Education of Espírito Santo to support pedagogical management intervention proposals focused on improving the learning of high school students.

Keywords: priority schools; state public network of Espírito Santo; school supervisors; high school; data usage; educational management.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	– Comparativo entre as taxas de aprovação dos estudantes do EM no Brasil e da rede pública estadual no ES, no período entre 2015 e 2022.....	29
Gráfico 02	– Comparativo entre as taxas de reprovação dos estudantes do EM do Brasil e da rede estadual no ES, no período de 2015 e 2022.....	31
Gráfico 03	– Comparativo entre as taxas de abandono dos estudantes do EM da rede estadual no ES e do Brasil entre o período de 2015 e 2022.....	32
Gráfico 04	– Comparação da evolução da proficiência média do EM no componente curricular Língua Portuguesa no SAEB nas redes estaduais do Brasil e do ES no período de 2015 a 2022.....	34
Gráfico 05	– Comparação da evolução da proficiência média do EM no componente curricular Matemática no SAEB nas redes estaduais do Brasil e do ES no período de 2015 a 2022.....	35
Gráfico 06	– IDEB nas redes estaduais do Brasil no período de 2015 a 2022.....	36
Gráfico 07	– Comparação da evolução do IDEB na etapa EM da rede estadual do ES com a projeção do INEP no período de 2015 a 2022.....	38
Gráfico 08	– Comparação da evolução do IDEB nas redes estaduais do Brasil e do Espírito Santo no período de 2015 a 2022.....	39
Gráfico 09	– Formação inicial dos supervisores das escolas prioritárias em 2024...	89
Gráfico 10	– Atuação antes de ser supervisor de escola prioritária em 2024.....	90
Gráfico 11	– Tempo de atuação como supervisor de escola prioritária.....	91
Gráfico 12	– Quantitativo de estudantes das escolas prioritárias que assessoram..	92
Gráfico 13	– Três maiores desafios referentes a apropriação dos resultados e indicadores educacionais.....	94
Gráfico 14	– Três maiores desafios referentes à etapa de Pactuação e Compromisso com as Metas.....	96
Gráfico 15	– Três maiores desafios na etapa de Planejamento.....	98
Gráfico 16	– Aspectos que mais contribuiriam para o trabalho como supervisor de escola prioritária.....	99

Gráfico 17 – Temáticas mais importantes para a formação do supervisor de escola prioritária.....101

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– Mapa das Regiões e Estados Brasileiros, com suas capitais.....	40
Figura 02	– Organograma da Secretaria de Estado da Educação do ES.....	41
Figura 03	– Mapa do estado do Espírito Santo, organizado em cores por Superintendências Regionais de Educação, bem como seus respectivos municípios de jurisdição	44
Figura 04	– Estrutura Organizacional das Superintendências Regionais de Educação do ES	47
Figura 05	– Ciclo PDCA	53
Figura 06	– Etapas do Circuito de Gestão	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	–	Análise de problemas e Plano de Ação pelo método 5W2H.....	104
Quadro 02	–	Resumo da Ação 1: Elaboração da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias.....	106
Quadro 03	–	Resumo da Ação 2: Formação dos profissionais para apropriação da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias.....	113
Quadro 04	–	Resumo da Ação 3: Monitoramento e avaliação da implementação da Diretriz.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	– Lista das Superintendências Regionais de Educação, localização e quantidade de escolas da rede pública estadual do ES45
Tabela 02	– Atividades previstas em Calendário Escolar Sedu 2024 60
Tabela 03	– Quantitativo de escolas prioritárias em 2024, por Superintendência Regional de Educação e Municípios.....87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APOIE	Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CC	Conselho de Classe
CDG	Circuito de Gestão
CEE	Conselho Estadual de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
ELPPI	Escritório Local de Projetos, Processos e Inovação
EM	Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FAMES	Faculdade de Música do Espírito Santo
FPM	Formação dos Profissionais do Magistério
GEACIQ	Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola
GECEB	Gerência de Currículo da Educação Básica
GEEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GEEPEI	Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
GEI	Gerência de Estatística e Informação
GEIEF	Gerência de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
GEM	Gerência do Ensino Médio
GETI	Gerência de Educação em Tempo Integral
GS	Gabinete do Secretário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEBES	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ES
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Índice de Qualidade Educacional
IRE	Índice de Resultado da Escola
JPP	Jornadas de Planejamento Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCA	Professor Coordenador de Área
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Planejamento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAG	Setor de Apoio ao Gabinete
SEAE	Subsecretaria de Estado de Articulação Educacional
SEAF	Subsecretaria de Estado de Administração e Finanças
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SEEB	Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional
SEGES	Sistema Estadual de Gestão Escolar
SEPLA	Secretaria de Estado de Planejamento e Avaliação
SESE	Subsecretaria de Estado de Suporte à Educação
SICAEB	Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
SER	Superintendência Regional de Educação
SUDEM	Subgerência de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio
UECI	Unidade Executora de Controle Interno
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VT	Visita Técnica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 USO E TRATAMENTO DE DADOS E EVIDÊNCIAS NA GESTÃO EDUCACIONAL	27
2.1 OS DADOS DE FLUXO E DE DESEMPENHO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	28
2.2 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (ES)...	40
2.3 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E O CIRCUITO DE GESTÃO CAPIXABA....	50
2.3.1. As Escolas Prioritárias e o Assessoramento Pedagógico no ES	62
3 A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO	68
3.1 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO ES	69
3.2 O PLANEJAMENTO E A GESTÃO EDUCACIONAL.....	76
3.3 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	84
3.3.1 Perfil e atuação dos supervisores das Escolas Prioritárias	87
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO	102
4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	105
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS PRIORITÁRIAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ES.....	109
4.2.1 Conceituação de escolas prioritárias	109
4.2.2 Proposta de apoio e atendimento/assessoramento pedagógico às Escolas Prioritárias	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA OS SUPERVISORES DAS ESCOLAS PRIORITÁRIAS EM 2024	134

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e fruto de dois anos de estudo e pesquisa, aliado ao trabalho que, atualmente, realizo como gestora na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES). A pesquisa realizada se baseia em um caso de gestão¹ que se estrutura por meio da descrição, análise e proposta de ações em relação ao problema elencado na pesquisa. A temática pesquisada refere-se à compreensão de como a Sedu, por meio da Gerência de Ensino Médio (GEM), pode auxiliar a qualificação do uso de dados e de evidências educacionais pelos Supervisores Escolares² das Escolas Prioritárias³, em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes do ensino médio, da rede pública estadual do ES.

Temáticas como “avaliação em larga escala”, “análise de dados”, “gestão educacional baseada em evidências”⁴, “desempenho dos estudantes”, “planejamento”, “melhoria da qualidade educacional” e suas interfaces pedagógicas sempre permearam meus estudos, pesquisas e prática profissional. Atuar como pedagoga da rede pública

¹ O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública tem por objetivo preparar os gestores educacionais e docentes para atuarem nas diversas instâncias, seja nas secretarias de educação, nas universidades ou nas escolas. Dada especificidade, tem como produto da dissertação a elaboração Plano de Intervenção/Ação, denominado Plano de Ação Educacional (PAE).

² A supervisão escolar é exercida por profissionais do Magistério, portadores de licenciatura plena em Pedagogia e habilitação ou especialização em Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Administração Escolar, Planejamento Educacional, Orientação Educacional e/ou Gestão na área educacional, com experiência comprovada de, no mínimo, dois anos na função de docência para atuar na Superintendência Regional de Educação e três anos de experiência em atividades de magistério para atuar na Administração Central (Espírito Santo, 2024).

³ Escolas prioritárias, na rede pública estadual do ES, são aquelas unidades de ensino que apresentam maiores desafios entre as escolas da rede. “São as unidades escolares que apresentam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e/ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Espírito Santo - IDEBES muito baixo e, portanto, necessitam de atendimento diferenciado para que os seus resultados se aproximem daquelas com melhores resultados”. (Espírito Santo, 2020, p. 37).

⁴ A gestão baseada em evidências em administração é aquela “baseada em informações, em dados, em fórmulas comprovadas e não em suposições ou análises superficiais, como o “achismo”. Na educação, a gestão baseada em evidências é a “baseada em dados, mapeamentos e diagnósticos que revelam exatamente como seus alunos estão aprendendo (ou não), tanto nos conteúdos programáticos quanto em relação às socioemocionais; em quais áreas têm mais dificuldades e como adequar a didática de seus professores para atingir resultados melhores”. (Educador 360, 2024).

estadual de ensino do Espírito Santo (ES), realizar a especialização em Estatística e Avaliação Educacional, atuar como Subgerente de Avaliação Educacional em 2020, Gerente de Avaliação em 2021 e 2022 e estando no cargo de Gerente de Ensino Médio desde 2023 na Sedu-Unidade Central da Secretaria, me permitiram um maior contato com essa temática, possibilitando a reflexão sobre seus conceitos, possibilidades, fragilidades e desafios.

Por ser a gestora responsável na Sedu/ES pela gestão do Ensino Médio (EM) capixaba, especificamente pelo apoio e assessoramento às Superintendências Regionais de Educação (SRE), em especial, aos Supervisores Escolares das escolas prioritárias e, também, pelo monitoramento dos dados, evidências e Planos de Ação dessas unidades escolares, me interessei por compreender melhor o uso de evidências na gestão educacional e suas correlações com o planejamento educacional focado na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Por se tratar de Pós-graduação num mestrado profissional, o foco de investigação será a partir da realidade profissional em que estou inserida, ou seja, as ações desenvolvidas pela GEM da Secretaria de Estado da Educação do ES, na qual sou a gestora, em conjunto com os supervisores das Superintendências Regionais de Educação do estado, sendo o EM a etapa escolhida para a pesquisa. O período analisado pela pesquisa terá como foco o ano de 2024. No entanto, alguns dados contextuais e série histórica correspondem ao intervalo temporal entre 2015 e 2024, período de implementação e desenvolvimento do Circuito de Gestão (CDG)⁵ no ES.

A rede pública estadual do ES utiliza o Circuito de Gestão (CDG) como metodologia de Gestão em todas as escolas de Ensino médio (EM) da rede, que conta com mais de 400 (quatrocentas) escolas, 250 (duzentos e cinquenta) mil estudantes, 11 (onze) SREs, cerca de 160 Supervisores Escolares, 05 (cinco) Subsecretarias, dentre elas, a Subsecretaria de Educação Básica e Profissional (SEEB), a qual pertence a GEM.

⁵ De acordo com o Instituto Unibanco (2017), o Circuito de Gestão é uma metodologia desenvolvida pelo Instituto Unibanco, parceiro do estado, que tem como objetivo apoiar e capacitar gestores escolares e equipes técnicas de secretarias de educação no monitoramento e melhoria dos indicadores educacionais das escolas. A abordagem consiste em promover um ciclo contínuo de análise de dados, planejamento, execução e avaliação de ações voltadas para a melhoria do aprendizado dos estudantes. Esses elementos serão detalhados no Capítulo 2.

Essa metodologia foi adotada pelo ES, por meio do Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e o Instituto Unibanco, que é “uma instituição sem fins lucrativos que atua pela melhoria da qualidade da educação pública no Ensino Médio, por meio da gestão” (Kesley, 2020).

A metodologia do Circuito de Gestão é responsável pela organização dos fluxos, disponibilização de dados e informações, sistemática de momentos formativos e reflexivos com a rede, além de disponibilizar um Sistema de acesso aos profissionais da Unidade Central, SRE e escolas, chamado de Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE).

Segundo o Instituto Unibanco (2024), o SIGAE é uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro. A ferramenta permite o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real, de maneira simples e rápida. Sendo assim, a partir dessa metodologia, as diferentes instâncias (Unidade Central, SRE e escolas) da Secretaria podem se basear em dados e evidências para pactuar metas, planejar e desenvolver suas ações, avaliar seus resultados, compartilhar práticas e realizar ajustes.

No CDG, os principais dados e informações utilizados pelas diferentes instâncias de gestão da Secretaria são: as metas, as aulas dadas, os dados de fluxo escolar, o desempenho dos estudantes, as atas de visitas técnicas às escolas, realizadas pelos supervisores, e os Planos de Ação das escolas, disponibilizados e monitorados por profissionais das diferentes instâncias, por meio do SIGAE.

Por meio do CDG, as ações de assessoramento às escolas prioritárias, são analisadas e monitoradas pela GEM junto às SRE e às escolas. Por meio do SIGAE, são acessados os dados, resultados e evidências de cada SRE e escola, os Planos de Ação elaborados pela escola com o apoio e suporte dos Supervisores Escolares e também as Atas registradas pelos supervisores nas visitas/encontros quinzenais ou semanais de assessoramento nas escolas. As ações elaboradas, desenvolvidas, assessoradas e/ou monitoradas pela GEM são articuladas diretamente com as SRE, que assessoram e monitoram as escolas prioritárias, por meio dos Supervisores Escolares.

Portanto, a rede estadual de educação do ES desenvolve, em parceria com o Instituto Unibanco, o Programa Jovem de Futuro, que adota uma metodologia específica de gestão chamada de Circuito de Gestão, estruturado em 06 (seis) etapas: 1) Pactuação de metas; 2) Planejamento; 3) Execução; 4) Avaliação dos Resultados; 5) Compartilhamento de Práticas; 6) Correção de Rotas, conforme exposto no Protocolo do Circuito de Gestão Capixaba e na Portaria Nº 154-R/2020, que disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências (Espírito Santo, 2020).

Embora apresentadas todas as etapas, será objeto dessa pesquisa, apenas, as etapas de Pactuação/Compromisso com as Metas e Planejamento. Essas duas primeiras etapas do Circuito abordam de forma mais direta e dialógica o uso de dados, indicadores e evidências na melhoria da aprendizagem dos estudantes e na qualidade da educação capixaba. Nesse sentido, a GEM deve apoiar, assessorar e monitorar o trabalho a ser desenvolvido pelos supervisores das escolas prioritárias, durante as etapas do circuito de gestão.

Na etapa de Pactuação/Compromisso com as metas, é o momento em que o supervisor escolar deve realizar a análise e a interpretação dos dados e das evidências da escola, ou seja, nesse momento, o supervisor deve se apropriar dos resultados de fluxo e de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas; de seus indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ⁶e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo (IDEBES) ⁷e das principais características da realidade escolar. A partir desses dados, a compreensão das dificuldades, desafios e as reais necessidades da comunidade escolar, tendo como foco a meta a ser alcançada e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

⁶ Conforme o Inep, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁷ Segundo site da Sedu/ES, o Idebes possui os mesmos componentes que o Ideb, pois também é formado pela combinação de fluxo e proficiência. Contudo, o cálculo da proficiência é obtido por meio do PAEBES. Dessa forma, o Idebes pode ser obtido anualmente, por todas as escolas.

A partir dessa apropriação, o supervisor escolar precisa, em conjunto com a equipe escolar, compartilhar as evidências e os desafios observados, para que seja possível então, elaborar o Plano de Ação Escolar, realizando o planejamento, delineando ações, definindo responsáveis e delimitando prazos. Portanto, são nessas duas etapas que o supervisor necessita também do assessoramento da Sedu para que possa saber usar e se apropriar dos dados e indicadores disponíveis.

Por meio de encontros, reuniões e assessoramentos aos supervisores das escolas prioritárias, além da análise dos registros das Atas no SIGAE, por eles elaborados, é possível identificar as dificuldades apresentadas por esses profissionais no que diz respeito ao uso e a utilização das evidências para o planejamento e a gestão educacional.

Além disso, ao analisar os Planos de Ação das escolas prioritárias, é possível identificar, que na maioria das vezes, a escola, mesmo com o suporte do supervisor escolar, não conseguiu compreender, por meio dos dados/evidências, as reais necessidades e/ou fragilidades das unidades de ensino, impactando, portanto, em seu planejamento e automaticamente também, nos resultados a serem alcançados.

Desse modo, os desafios apresentados pelos Supervisores das escolas prioritárias das SREs, perpassam, principalmente, pela análise e apropriação dos dados. É possível observar, portanto, a dificuldade dos supervisores escolares em compreender a importância, os objetivos e os impactos da utilização/apropriação dos dados e das evidências na educação; a dificuldade em delimitar quais dados e evidências devem ser utilizados e analisados como subsídios para a tomada de decisões; a dificuldade em identificar os locais/plataformas/sistemas em que estão dispostos os dados e evidências.

A partir da constatação relatada, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: Quais ações podem ser desenvolvidas pela GEM para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas?

Para responder a presente questão, delineou-se como objetivo geral: compreender quais ações a GEM pode desenvolver para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as

evidências educacionais em seu assessoramento às escolas. Como objetivos específicos, foram definidos: i- Descrever a metodologia do Circuito de Gestão e a atuação da Gerência de Ensino Médio no assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias; ii- Analisar os desafios vivenciados pelos supervisores no assessoramento às escolas prioritárias, no que se refere ao uso e a apropriação de resultados/evidências e na etapa de Planejamento do Circuito de Gestão e iii- Repensar as estratégias utilizadas pela Gerência de Ensino Médio em seu assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias, propondo a instituição de um Programa de Assessoramento às escolas prioritárias na rede pública estadual do ES, que contemple diretrizes e/ou protocolos pedagógicos e operacionais de assessoramento específicos para os supervisores das escolas prioritárias, a fim de subsidiar as ações e propostas de intervenção pedagógica na melhoria da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio capixaba.

As dificuldades apresentadas pelos supervisores escolares acabam por impactar direta ou indiretamente na elaboração dos Planos de Ação das unidades escolares e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados e na qualidade da educação capixaba. É função do supervisor escolar orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Circuito de Gestão na unidade escolar que atua e é função da equipe da GEM/Sedu dar o suporte, apoio e assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias. Para que as equipes gestoras escolares possam analisar, se apropriar e utilizar, corretamente, seus resultados e indicadores para seus planejamentos, realinhamentos e tomada de decisões é necessário que o Supervisor Escolar apoie e subsidie a equipe gestora escolar.

Sendo assim, os supervisores escolares exercem papel fundamental no uso e apropriação dos resultados e indicadores de aprendizagem, sendo o profissional que representa o elo entre as ações e os objetivos que estão sendo compartilhados pela Sedu-Unidade Central às unidades escolares. Para que a qualidade da educação possa melhorar e os resultados de fluxo e de desempenho escolar cresçam, é necessário que o supervisor escolar esteja preparado e seguro da importância de sua atuação em relação ao uso dos dados e evidências, apoiando a equipe pedagógica escolar.

Compreende-se que, para se pensar em melhoria contínua da qualidade dos sistemas educacionais é necessário: pesquisar, compreender e monitorar os resultados e as evidências; analisar os dados e índices educacionais; repensar estratégias e metodologias utilizadas; planejar e ressignificar as propostas de intervenção e identificar as ações já realizadas pela Sedu-Unidade Central, em especial pela GEM. Espera-se que, por meio dessa pesquisa, a GEM possa qualificar suas ações de modo a contribuir significativamente com o trabalho junto as SREs, em especial com os supervisores escolares das escolas prioritárias, em prol da melhoria da qualidade da educação capixaba do EM, tendo como foco a gestão estratégica baseada em evidências.

O referencial teórico utilizado para subsidiar as análises auxiliou na compreensão sobre como os supervisores das escolas prioritárias utilizam e se apropriam dos dados, resultados e indicadores educacionais na gestão para resultados baseada em evidências e quais são os maiores desafios vivenciados por eles no assessoramento às escolas prioritárias.

Nesse sentido, conta com os estudos de Bonamino (2012), Brooke e Cunha (2011), Gatti (2015), Locatelli (2002), Pontes (2012) e Soares (2015), que dialogam sobre as avaliações em larga escala; os de Padilha (2001), Perfeito (2007), Vasconcellos (2000) e Gandin (2001), que ressaltam a temática da importância do planejamento educacional; Luck (2009 e 2021) e Oliveira e Menezes (2018) *apud* Garay (2011), que discutem a respeito da gestão pedagógica e qualidade da educação; Codes e Araújo (2021), Christophe *et al.* (2015), Núñez (2019) e Boudett, City e Murnane (2020), que abordam o uso dos dados e de evidências na educação; Ferreira (2014) e Godoi (2023), que discutem sobre a parceria entre entes públicos e privados e Alves e Aquino (2012), Bardin (2016) e Dalla Valle e Ferreira (2025), que dialogam sobre as metodologias de pesquisa.

A metodologia utilizada neste estudo tem uma abordagem qualitativa e a busca por dados foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, para obtenção de evidências que confirmassem o presente caso de gestão, foram coletados dados que compreendem o período de outubro de 2023 a junho de 2024, por meio de pesquisas documentais. Posteriormente, foi realizada a segunda etapa da pesquisa que contou

com a aplicação de um questionário fechado a todos os supervisores das escolas prioritárias. O objetivo da produção dos dados foi conhecer o perfil dos supervisores das escolas prioritárias de 2024 da rede pública estadual do ES; reconhecer os desafios vivenciados pelos supervisores nas etapas de Pactuação/Compromisso com as metas e de Planejamento que fazem parte do Circuito de Gestão Capixaba e identificar como a Sedu, por meio da Gerência de Ensino Médio, pode contribuir e subsidiar os supervisores em seu assessoramento pedagógico às escolas prioritárias.

O presente texto conta, além desta introdução, com mais 3 capítulos. No capítulo 2, é apresentado o caso de gestão em que são abordados os dados, indicadores de fluxo e de desempenho escolar dos estudantes do ensino médio e a caracterização da rede pública estadual de educação do ES e evidências do problema.

Já o capítulo 3, conta com a apresentação do referencial teórico sobre as avaliações em larga escala, planejamento e gestão educacional baseada em evidências, a metodologia empregada e a análise dos dados produzidos.

A partir da análise dos dados, realizada por meio da pesquisa de campo, foi possível elaborar uma proposta de intervenção, detalhada por meio do Plano de Ação Educacional, que compõe o capítulo 4.

2 USO E TRATAMENTO DE DADOS E EVIDÊNCIAS NA GESTÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia do Circuito de Gestão e a atuação da Gerência de Ensino Médio no assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias. Para tanto, apresenta o uso de dados, evidências e indicadores na educação e sua articulação com o assessoramento pedagógico. É importante ressaltar que esses dados e indicadores são disponibilizados, em sua maioria, por meio do Censo escolar e pela aplicação das avaliações externas.

A segunda seção aborda os dados e os desafios referentes ao fluxo (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho escolar dos estudantes do EM no Brasil e no estado do ES. A terceira, apresenta a rede pública estadual de educação do estado do ES, detalhando a estrutura e organização da rede e de suas equipes, dando ênfase a atuação das SREs, especialmente a do Supervisor Escolar no desenvolvimento do planejamento e na contribuição na gestão pedagógica.

Já a quarta seção e sua subseção detalham o Programa Jovem de Futuro e a metodologia do CDG, utilizados nas escolas de EM pela rede pública estadual do ES. Também traz o detalhamento acerca das escolas prioritárias e do assessoramento pedagógico realizado pelo Supervisor Escolar.

Assim, partimos do contexto macro, analisando os dados e indicadores educacionais, para compreender a realidade do estado do Espírito Santo. A partir disso, aprofundamos o contexto micro, no qual as evidências educacionais são utilizadas na gestão pedagógica desenvolvida pelos supervisores das escolas prioritárias, foco desta pesquisa.

Como meu objeto de estudo refere-se à compreensão do uso e da apropriação dos resultados/dados educacionais pelos supervisores das escolas prioritárias de EM, da rede pública estadual de ensino do estado do Espírito Santo, é apresentado, a seguir, um panorama geral dos desafios de fluxo escolar presente na rede estadual do ES, bem como seu comparativo a nível nacional.

2.1 OS DADOS DE FLUXO E DE DESEMPENHO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Conforme já apontado na parte introdutória, os sistemas educacionais têm realizado avaliações da aprendizagem que têm entre outros objetivos, o de compreender de forma mais completa e sistematizada os avanços e desafios presentes no processo de ensino e de aprendizagem, com vista na melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, e conforme será detalhado nessa seção, o direito à educação de qualidade vem sendo impactado por diversos desafios presentes nos sistemas educacionais brasileiros e no ES, não é diferente. Portanto, “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (Gatti, 2004).

Os dados e informações apresentados aqui, referem-se ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, da qual também fazem parte, a educação infantil e o ensino fundamental. O ensino médio, no Brasil, tem duração mínima de três anos e sua obrigatoriedade está estabelecida por meio da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394 de 1996, em substituição ao antigo Segundo Grau. De acordo com a Constituição Federal brasileira, a educação é um direito de todos e um dever do Estado, e o ensino médio deve ser oferecido e garantido a todos os estudantes. A obrigatoriedade do ensino médio se aplica aos estudantes que contemplam 17 anos, estendendo-se até a idade de 18 anos. Isso significa que os jovens têm o direito de concluir o ensino médio até essa faixa etária, tendo, o Estado, a responsabilidade de garantir vagas e oportunidades educacionais para atender a demanda.

Para isso, diferentes dados, dentre esses os de fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) são analisados e monitorados anualmente no Brasil e utilizados na composição de cálculos de alguns índices a nível nacional como o IDEB. Estudos sobre esses dados, permitem:

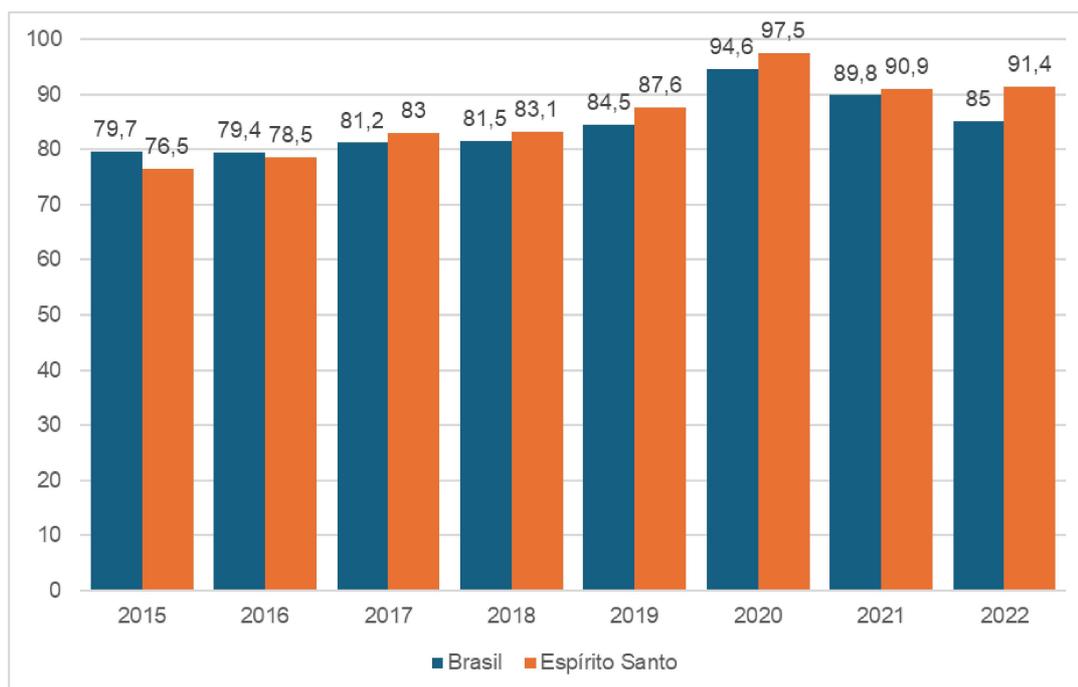
1. análises do estado, da situação geral, ou associada a determinados fatores, em relação a problemas sociais/educacionais, pelo agrupamento de dados, pelo cálculo de taxas ou indicadores simples ou mais complexos; 2. análises de movimento, que propiciam perspectivas sobre ocorrências ao longo de um certo período de tempo (um ano, vários

anos, décadas, etc.) evidenciando a dinâmica dos eventos (Gatti, 2004, p.15).

Conforme apontado por Gatti (2004), os dados são fundamentais para a compreensão analítica de fenômenos educacionais em larga escala, permitindo a identificação de padrões e tendências no desempenho educacional, na avaliação de políticas públicas e no monitoramento de sistemas de ensino.

A seguir, os gráficos 01 e 02 representam uma síntese dos dados de aprovação, reprovação e abandono, presentes na realidade da educação educacional brasileira e do Espírito Santo, estado escolhido para a investigação dessa pesquisa. O gráfico 01, apresenta um comparativo dos dados de aprovação escolar dos estudantes do Ensino Médio no Brasil e da rede estadual no ES, entre o período de 2015 e 2022, com base no Censo Escolar.

Gráfico 01 – Comparativo entre as taxas de aprovação dos estudantes do EM no Brasil e da rede pública estadual no ES, no período entre 2015 e 2022



Fonte: GEI/SEDU (2023).

Por meio do gráfico, é possível observar um avanço significativo na aprovação dos estudantes do EM, entre os anos de 2015 e 2020. O ano de 2020 merece destaque

pelo contexto atípico ocasionado pela pandemia da COVID-19⁸, impondo o fechamento das escolas e a necessidade de adaptação para o ensino remoto. Diante desse cenário, o Governo Federal, em conjunto com o Congresso Nacional, aprovou a Lei Federal nº 14.040/2020, que institui medidas emergenciais de apoio ao setor de cultura e ao setor de turismo em razão da pandemia de COVID-19, também conhecida como Lei de Aprovação Automática. Esta, estabeleceu medidas emergenciais para o ano letivo de 2020, com foco na progressão escolar automática e na flexibilização da avaliação da aprendizagem.

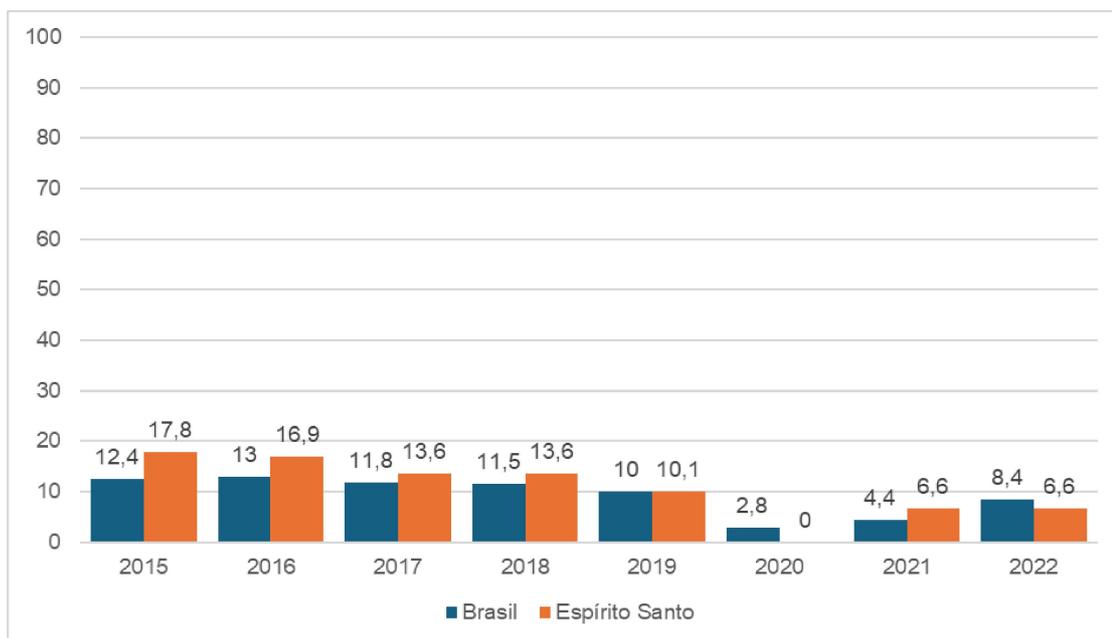
Dessa forma, todos os alunos matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio foram, automaticamente, aprovados em 2020 para o ano letivo seguinte, independentemente de seu desempenho nas atividades escolares e a avaliação da aprendizagem. Portanto, o quantitativo de estudantes aprovados reduz em 2021 no Brasil e no ES e, a partir do ano de 2021 (período pós-pandêmico). A redução da aprovação permanece ainda no Brasil em 2021, diferente do ES, que avança sua taxa em 1,4%.

Outra consideração importante refere-se aos anos de 2015 e 2016, em que o número de estudantes aprovados no ES estava abaixo da média nacional. A partir de 2017, essa tendência se modifica, passando, o ES, a aprovar, até 2022, mais estudantes do que a média nacional. Vale ressaltar, ainda, que o ES, passa de 76,5% de aprovados em 2015, para 91,4%, em 2022, aumento de mais de 14% no número de estudantes aprovados do EM da rede estadual capixaba.

Na sequência, o gráfico 02, apresenta outra variável que compõe o fluxo escolar: a taxa de reprovação dos estudantes.

⁸ Segundo o Brasil Escola (2024, p.2), a pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas, com o maior número de casos nos Estados Unidos. O país norte-americano registrou ainda 16% das vítimas fatais da doença, que causou a morte de 6,67 milhões de pessoas em escala global.

Gráfico 02 – Comparativo entre as taxas de reprovação dos estudantes do EM do Brasil e da rede estadual no ES, no período de 2015 e 2022

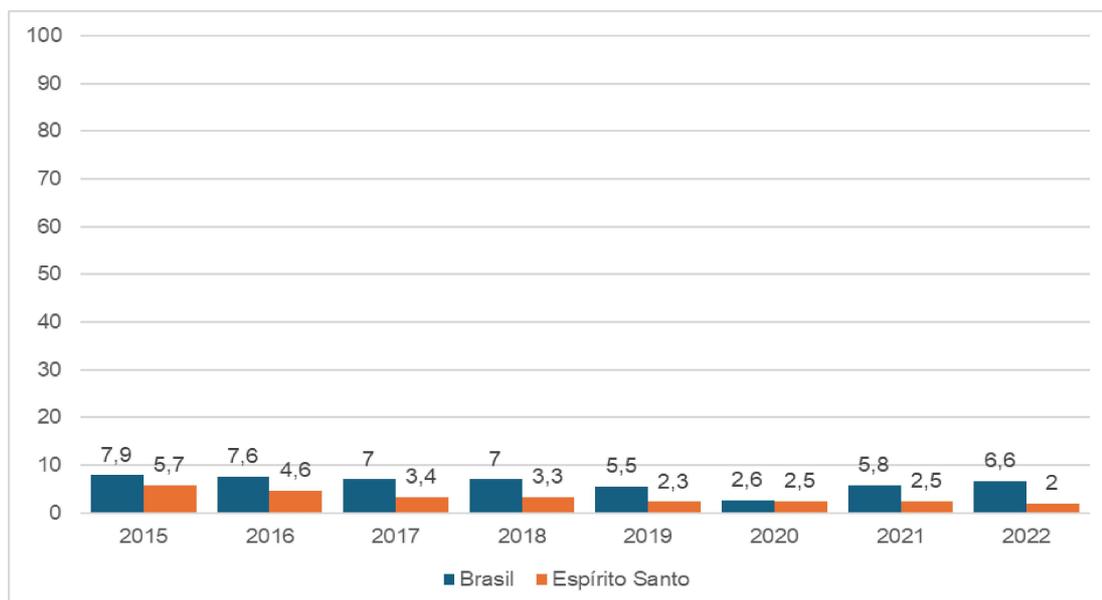


Fonte: GEI/SEDU (2023).

No que se refere a reprovação, é possível observar por meio do gráfico acima, uma redução no número de estudantes do Ensino Médio reprovados, entre os anos de 2015 e 2020. Também, o aumento da reprovação em 2021 (período pós-pandêmico) e 2022 no Brasil, chegando a ampliar a reprovação de 2020 para 2021 em mais de 110 mil estudantes. No ES, houve um aumento de 6,6% na reprovação, que permaneceu estável no ano de 2022. É importante destacar que, apesar da redução em mais de 11%, a taxa de reprovação dos estudantes do ensino médio no ES está acima da média nacional entre os anos de 2015 a 2022.

No que tange ao abandono escolar, o gráfico 03, a seguir, apresenta e compara dados a nível brasileiro e do ES referentes aos estudantes do ensino médio, uma das consequências da cultura da reprovação ainda muito presente em nossas escolas. Como afirma (Gatti, 2004, *apud* Ferrari, 1985, p. 49) “A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo”.

Gráfico 03 – Comparativo entre as taxas de abandono dos estudantes do EM da rede estadual no ES e do Brasil entre o período de 2015 e 2022



Fonte: GEI/SEDU (2023).

Por meio da análise dos dados, é possível observar que, entre os anos de 2015 e 2020, houve uma redução na taxa de abandono, tanto no ES como no Brasil, chegando o país a reduzir em 5,3% o número de estudantes que abandonaram a escola e o ES em 3,2%. Cabe ressaltar o aumento do abandono de 2,6% para 5,8% em 2021 (período pós-pandêmico) no Brasil e de 5,8% para 6,6% ainda em 2022. No ES, apesar do período pandêmico, embora ainda alta, a taxa permanece estável em 2021 e começa a reduzir em 2022. É possível identificar, ainda, que a taxa de abandono no ES, entre os anos de 2015 a 2022, esteve abaixo da média nacional, reduzindo de 5,7% em 2015 para 2% em 2022.

Dessa forma, é possível perceber que o ensino médio no Brasil e no ES tem apresentado desafios. As principais dificuldades incluem fatores relacionados ao acesso e a permanência dos estudantes como evasão escolar, abandono, distorção idade série, baixos desempenhos e dificuldades de aprendizagem. Os dados citados, são desafios amplos e complexos que exigem abordagens multifacetadas e cooperação entre governos, instituições educacionais, professores, alunos e a sociedade em geral.

Para além dos dados de fluxo escolar, referente aos estudantes do ensino médio brasileiro nas redes estaduais de ensino, não podemos perder de vista outro importante

desafio: o desempenho escolar. De acordo com Marinho-Araujo e Rabelo (2015), o desempenho escolar refere-se à medida, índices, indicadores ou avaliação do progresso acadêmico de estudantes em relação aos objetivos educacionais estabelecidos. Ele engloba várias dimensões da aprendizagem, incluindo habilidades cognitivas, competências sociais e emocionais, bem como conhecimentos específicos em diferentes áreas do currículo.

Avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua tanto para professores quanto para técnicos que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados à nossa cultura, além da complexidade dos processos envolvidos (Brooke; Cunha, 2011).

Dessa forma, a avaliação das dificuldades de aprendizagem deve ser um processo amplo de coleta de dados, que contemple uma análise quantitativa e qualitativa, e que vise verificar o nível de execução das tarefas escolares, desenvolvimento anterior da criança, comportamentos em sala de aula, opinião do professor, ambiente familiar e social, aptidões, métodos de aprendizagem, métodos de avaliação da aprendizagem e outros aspectos referentes ao ambiente e ao aluno (Romero, 1995).

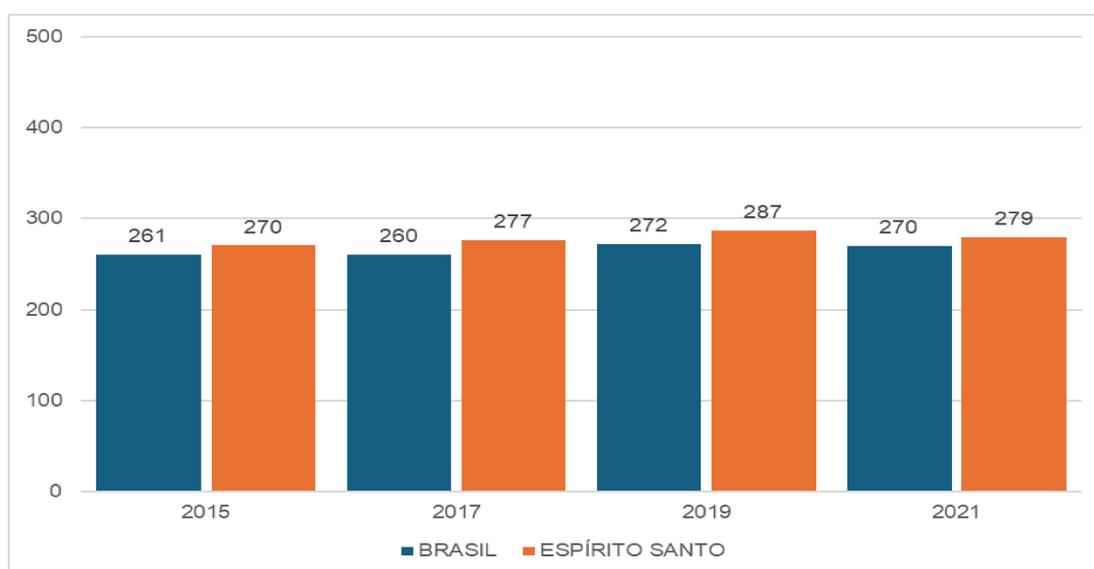
Portanto, embora a avaliação do desempenho educacional seja algo delicado, é essencial para avaliar o progresso dos estudantes, monitorar a eficácia do sistema educacional, identificar áreas de melhoria, adaptar as práticas de ensino e desenvolver políticas públicas educacionais mais eficazes. O desempenho escolar é frequentemente avaliado por meio de diferentes tipos de avaliações externas, testes padronizados, a fim de demonstrarem resultados obtidos ou necessidades eminentes de ajustes ou correções diversas, através da análise dos indicadores que representam.

No Brasil, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é uma das principais ferramentas utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio. Os resultados do SAEB fornecem informações sobre o desempenho dos alunos em diferentes habilidades e competências, permitindo a análise comparativa entre escolas, municípios, estados e regiões. Esses permitem avaliar a qualidade do ensino e direcionar políticas públicas na área educacional.

Segundo o Inep (2024), por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

Por meio do gráfico a seguir, é possível analisar a evolução da proficiência média do EM no componente curricular Língua Portuguesa no SAEB nas redes estaduais do Brasil e do ES, no período de 2015 a 2022.

Gráfico 04 – Comparação da evolução da proficiência média do EM no componente curricular Língua Portuguesa no SAEB nas redes estaduais do Brasil e do ES no período de 2015 a 2022



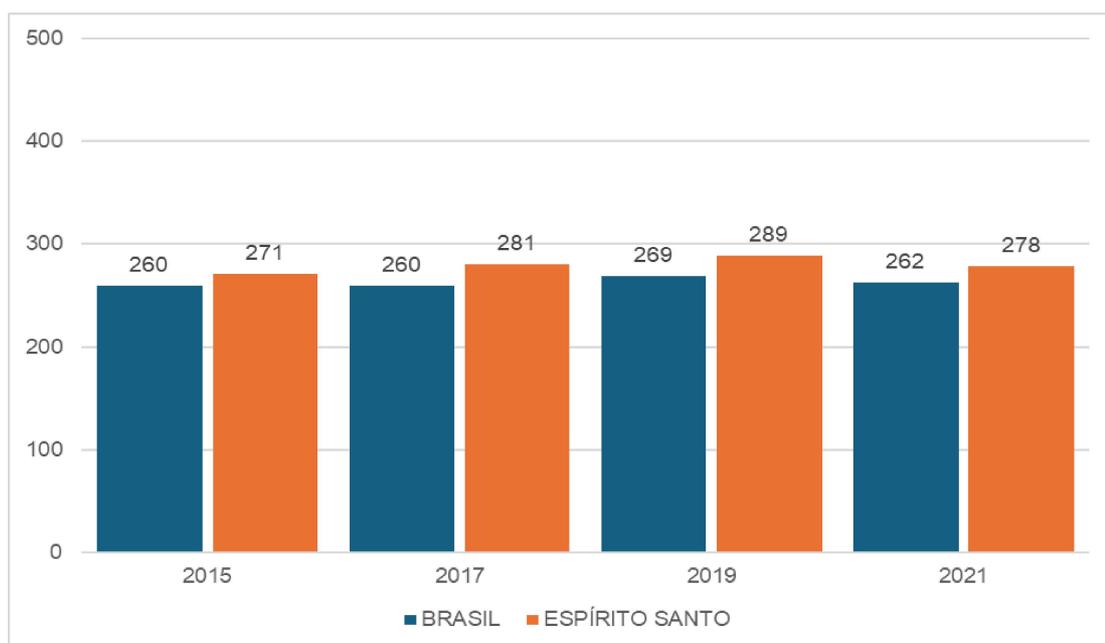
Fonte: MEC/Inep (2024).

Explorando o gráfico acima, é possível identificar que: a proficiência média, em Língua Portuguesa, dos estudantes de ensino médio da rede pública escolar do ES é superior à média nacional, em toda a série histórica; o ES avançou em 17 pontos de 2015 para 2019 e o Brasil em 11 pontos; houve queda na média tanto do Brasil, quanto do ES no período de 2019 para 2021 (período pós-pandêmico); apesar da evolução de 09 pontos na proficiência média no Brasil e no ES, entre os anos de 2015 e 2021, é possível identificar uma instabilidade nos resultados do SAEB ao longo dos anos.

O gráfico 07, apresenta os dados de desempenho em Matemática dos estudantes da rede pública estadual de ensino do Brasil e do ES avaliado pelo SAEB

no período de 2015 a 2022, evidenciando os desafios do EM presentes no desempenho escolar e na aprendizagem dos estudantes no Brasil.

Gráfico 05 – Comparação da evolução da proficiência média do EM no componente curricular Matemática no SAEB nas redes estaduais do Brasil e do ES no período de 2015 a 2022



Fonte: INEP (2024).

Por meio de uma análise, é possível perceber que no período de 2015 a 2019, houve um crescimento de 9 pontos na proficiência em Matemática no Brasil e 18 pontos no ES, seguido de decréscimo no ano de 2021 de 7 pontos a nível nacional e 11 pontos no ES. Percebe-se que, em todos os anos de divulgação dos resultados, a proficiência do ES é superior à média do Brasil.

Considerando os resultados de 2021, pós-pandêmico, observando os dados disposto acima, é possível identificar um pequeno crescimento de 2 pontos na proficiência média em Matemática, entre os anos de 2015 e 2021 no Ensino Médio da rede estadual no Brasil e 7 pontos no ES. De acordo com Biondi e Felício (2007, p.17) “Identificar variáveis escolares que elevem o desempenho escolar é fundamental para subsidiar a elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação brasileira”.

Segundo o Inep (2024), o SAEB:

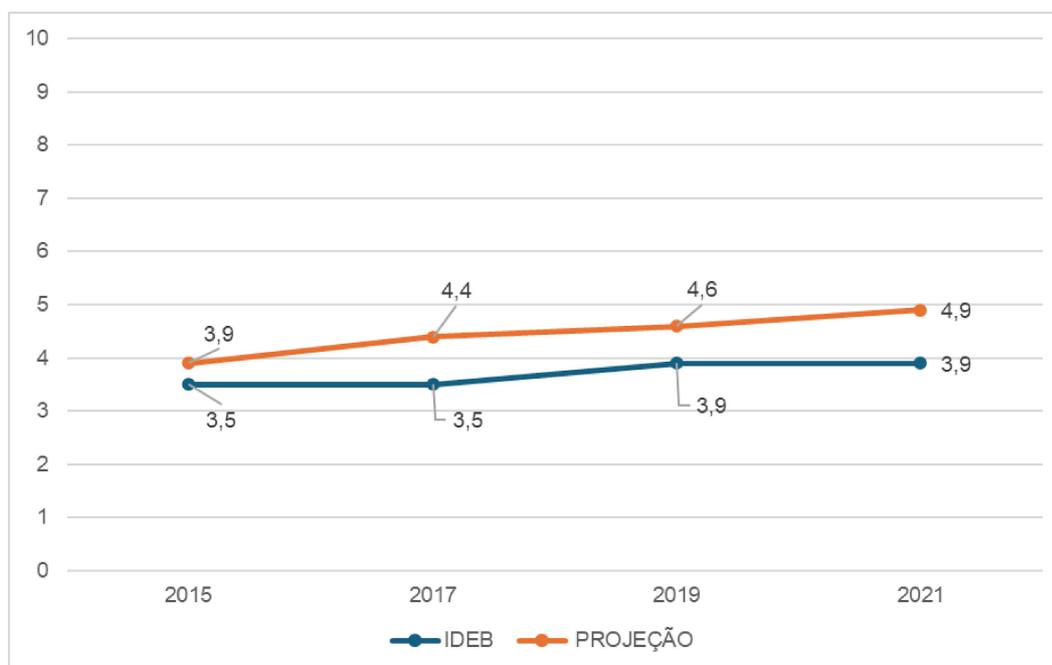
permite que as escolas, as redes municipais e as redes estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação que estão oferecendo para os estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Já, conforme apontado por Reynaldo Fernandes e Amaury Gremaud (2009, p. 14),

O IDEB é o resultado da combinação de dois indicadores: a) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica e b) a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente a etapa de ensino. Assim, o IDEB surge para contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de accountability tradicional poderia gerar em um país como o Brasil.

O gráfico a seguir, apresenta os dados relativos ao IDEB dos estudantes da 3ª série do EM, no período de 2015 a 2022.

Gráfico 06 - IDEB nas redes estaduais do Brasil no período de 2015 a 2022



Fonte: INEP (2024).

Por meio do gráfico, é possível identificar a lenta evolução do IDEB nas redes estaduais do Brasil, com o aumento de, apenas, 0.4 pontos entre o período de 2015 a 2021. É válido ressaltar que, em todos os anos, a projeção esperada não foi alcançada, ficando distante em até 1 ponto da meta.

É importante destacar que, o baixo desempenho dos estudantes no Brasil, pode ser atribuído a uma combinação de fatores, incluindo a democratização tardia da educação pública, desigualdades sociais e econômicas, problemas na infraestrutura escolar, formação inadequada de professores, deficiências no currículo e nas metodologias de ensino, e baixo investimento em educação. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de políticas públicas, investimentos adequados e compromisso com a melhoria contínua do sistema educacional.

A democratização da educação pública brasileira é um processo que vem sendo discutido e debatido há muitos anos. A presença tardia de um projeto que visa realmente democratizar o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos do país é um reflexo da desigualdade histórica presente no sistema educacional brasileiro. Como ressaltava Krawczyk (2011, p. 3),

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

As causas para esses desafios na educação pública variam desde questões estruturais, curriculares e didáticos, formação de professores, até questões sociais, econômicas e políticas. Para enfrentar esses desafios, se faz necessário um esforço coletivo do governo, instituições educacionais, comunidade escolar, professores e gestores educacionais em repensar políticas públicas consistentes, traçar intervenções e estratégias pedagógicas diversificadas, investir em formação docente e em abordagens pedagógicas que potencializem o protagonismo estudantil.

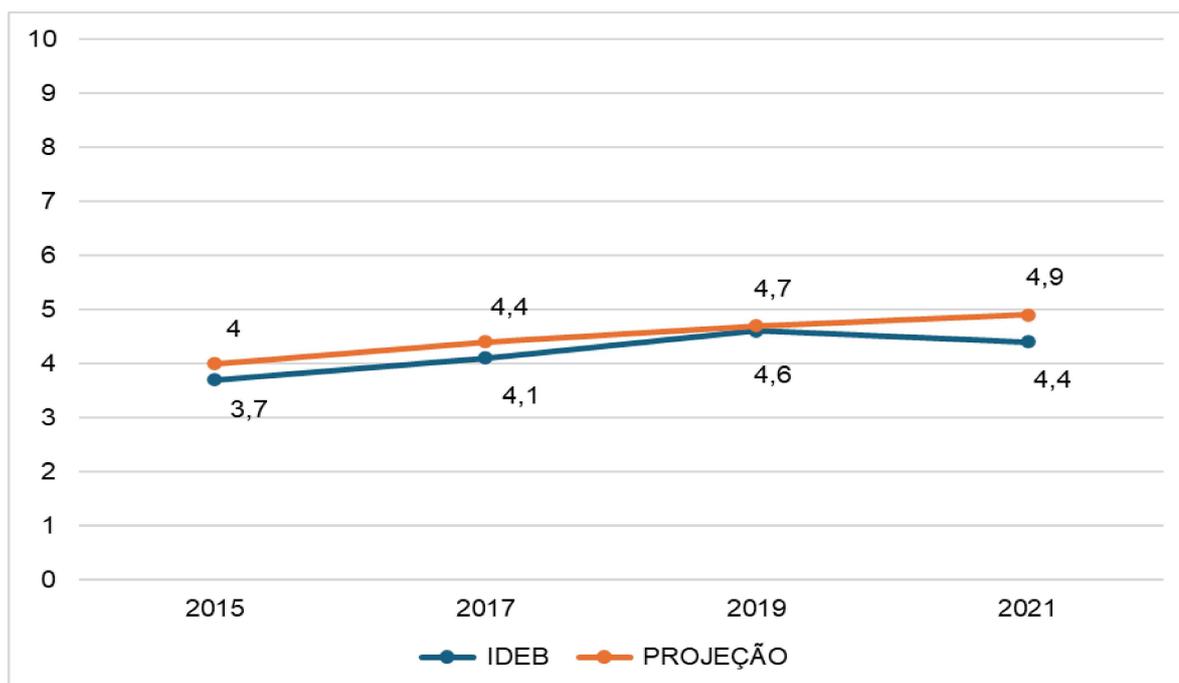
Como ressaltava Dourado e Oliveira (2009, p.2),

é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A

educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

O gráfico a seguir, detalha o IDEB da rede estadual do ES, no período de 2015 a 2022.

Gráfico 07 - Comparação da evolução do IDEB na etapa EM da rede estadual do ES com a projeção do INEP no período de 2015 a 2022

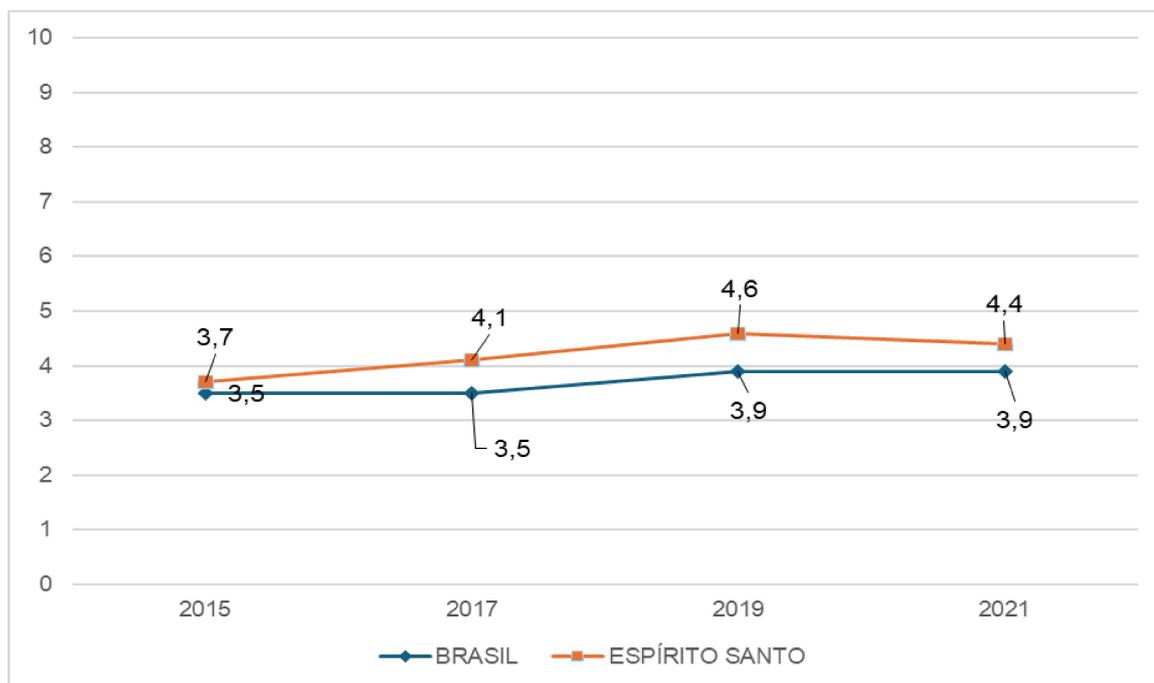


Fonte: INEP (2024).

O gráfico 09 apresenta a comparação da evolução do IDEB da rede estadual do ES com as metas projetadas pelo Inep ao longo do período de 2015 a 2022. Percebe-se que 2019 foi o ano em que a rede estadual do ES esteve mais próxima de sua meta (0,1 ponto) e em 2021, essa distância foi ampliada para 0,5 ponto. Apesar da lenta evolução, o ES vem crescendo ao longo dos anos.

O gráfico 08, realiza o comparativo dos dados do IDEB do ES com o do Brasil, no período de 2015 a 2022.

Gráfico 08 – Comparação da evolução do IDEB nas redes estaduais do Brasil e do Espírito Santo no período de 2015 a 2022



Fonte: INEP (2024).

Por meio de análise, percebe-se que o EM capixaba obteve melhores resultados em todas as edições da avaliação externa, tendo melhorado seu desempenho de 2015 até 2019. No entanto, de 2019 para 2021, quando a média nacional permaneceu estável, houve decréscimo no desempenho capixaba.

Estes dados, a partir de análises cuidadosas e alinhadas à compreensão do contexto educacional, são essenciais para gestão educacional eficaz, para a formulação e implementação de políticas educacionais, subsidiando áreas que precisam de intervenção. Conforme ressalta Gatti (2004. p.26),

dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico (Gatti, 2004. p.26).

Objetivando aprofundar a compreensão acerca do contexto educacional em que se encontra a educação do estado do ES, na seção a seguir, será apresentada informações, dados e indicadores educacionais da rede pública estadual do ES.

2.2 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (ES)

O Espírito Santo é um estado federativo do Brasil, localizado na região Sudeste. Sua área é de, aproximadamente, 46.074.448 km², é composto por 78 (setenta e oito) municípios e sua população compreende cerca de 3.833.712 milhões de habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE/2023. A figura 01, abaixo, apresenta o mapa no Brasil organizado por região, além do detalhamento de seus estados e respectivas capitais, que possibilita a visualização da localização do estado do ES.

Figura 01 – Mapa das Regiões e Estados Brasileiros, com suas capitais



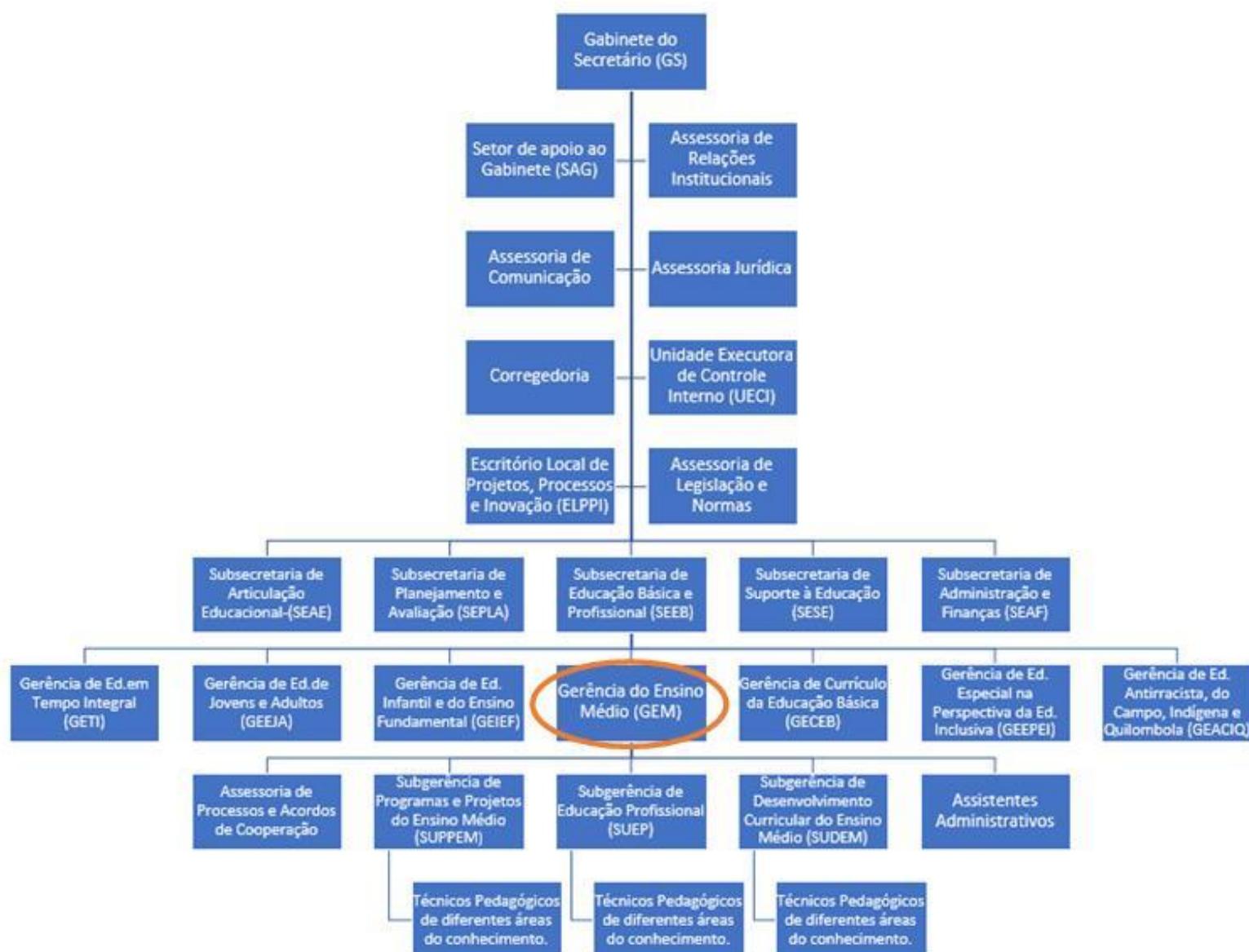
Fonte: Toffoli (2024).

Segundo o último Censo Escolar (2023), o ES possui cerca de 408 escolas estaduais (sendo 295 de ensino médio regular), 15 mil professores (sendo aproximadamente, 8 mil do ensino médio), cerca de 186 mil estudantes matriculados da

educação básica (sendo aproximadamente, 102 mil alunos de ensino médio). A maioria das matrículas está localizada em área urbana.

Conforme descrito no artigo 5º do Plano Estadual de Educação (PEE) do ES, a Sedu é responsável pelo monitoramento, avaliações e execução do PEE e o alcance de suas metas. O organograma, abaixo, ilustra a organização da estrutura da Sedu- Unidade Central da seguinte forma.

Figura 02 – Organograma da Secretaria de Estado da Educação do ES



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Sob a gestão direta do Secretário de Educação, estão: a equipe do Gabinete do Secretário (GS), o Setor de apoio ao Gabinete (SAG), a Assessoria de Comunicação e Marketing, a Assessoria de Relações Institucionais, a Assessoria Jurídica, a Assessoria de Legislação e Normas, a Corregedoria, a Unidade Executora de Controle Interno (UECI), o Escritório Local de Projetos, Processos e Inovação (ELPPI), além das 5 (cinco) Subsecretarias.

As Subsecretarias que dão o suporte para a rede estão organizadas em cinco: Subsecretaria de Estado de Educação Básica e Profissional-SEEB, Subsecretaria de Estado de Planejamento e Avaliação-SEPLA, Subsecretaria de Estado de Administração e Finanças-SEAF, Subsecretaria de Estado de Suporte à Educação-SESE e a Subsecretaria de Estado de Articulação Educacional-SEAE.

A Subsecretaria de Educação Básica e Profissional (SEEB) é formada por 7 (sete) Gerências, são elas: Gerência do Ensino Médio (GEM) – destacada pelo círculo de cor laranja na figura 02; Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA); Gerência de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (GEIEF); Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola (GEACIQ); Gerência de Currículo da Educação Básica (GECEB); Gerência de Educação em Tempo Integral (GETI) e Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEEPEI).

A Gerência de Ensino Médio (GEM), local da pesquisa, faz parte da Subsecretaria de Estado de Educação Básica e Profissional. Conforme Lei Complementar Nº 390, de 11 de maio de 2007, que reorganiza a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá outras providências, em seu art. 13, informa que à Gerência de Ensino Médio compete:

planejar, implementar e acompanhar a execução de diretrizes curriculares para o ensino médio, incluídas a educação especial e educação de jovens e adultos em integração com a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade; promover a ampliação do acesso ao ensino médio; orientar e acompanhar o funcionamento das escolas e cursos de nível médio; implementar ações de intervenção das escolas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens; articular ações de educação com ações de outras áreas; outras atividades correlatas (Espírito Santo, 2007).

Em relação a equipe de Ensino Médio, é composta atualmente por 01 (um) Gerente, 01 (um) Subgerente de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio, 01 (um) Subgerente de Educação Profissional, 01 (um) Subgerente de Programa e Projetos do Ensino Médio, 27 (vinte e sete) Técnicos Pedagógicos (professores efetivos da rede estadual de diferentes componentes curriculares), 01 (um) Assessor de Processos e Acordos de Cooperação e 03 (três) Auxiliares de Secretaria Escolar. Os profissionais que atuam diretamente na GEM e são responsáveis por realizar o apoio, suporte, assessoria e monitoramento das escolas prioritárias são: a Gerente de Ensino Médio, a Subgerente de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio e três Técnicos Pedagógicos.

Atendendo ao escopo de atuação, a GEM assessora os supervisores das escolas prioritárias no desenvolvimento do Circuito de Gestão Capixaba, conforme detalhado a seguir. A Subgerência de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio (SUDEM), de acordo com o art. 30 Lei Complementar Nº 390, de 11 de maio de 2007, é responsável por,

planejar, coordenar, implementar, acompanhar e avaliar ações referentes às diretrizes curriculares, incluindo a avaliação da aprendizagem no ensino médio; acompanhar as escolas na formulação e implementação de sua proposta pedagógica; assessorar as escolas na formulação e implementação de suas metas de melhoria da qualidade das aprendizagens; outras atividades correlatas.

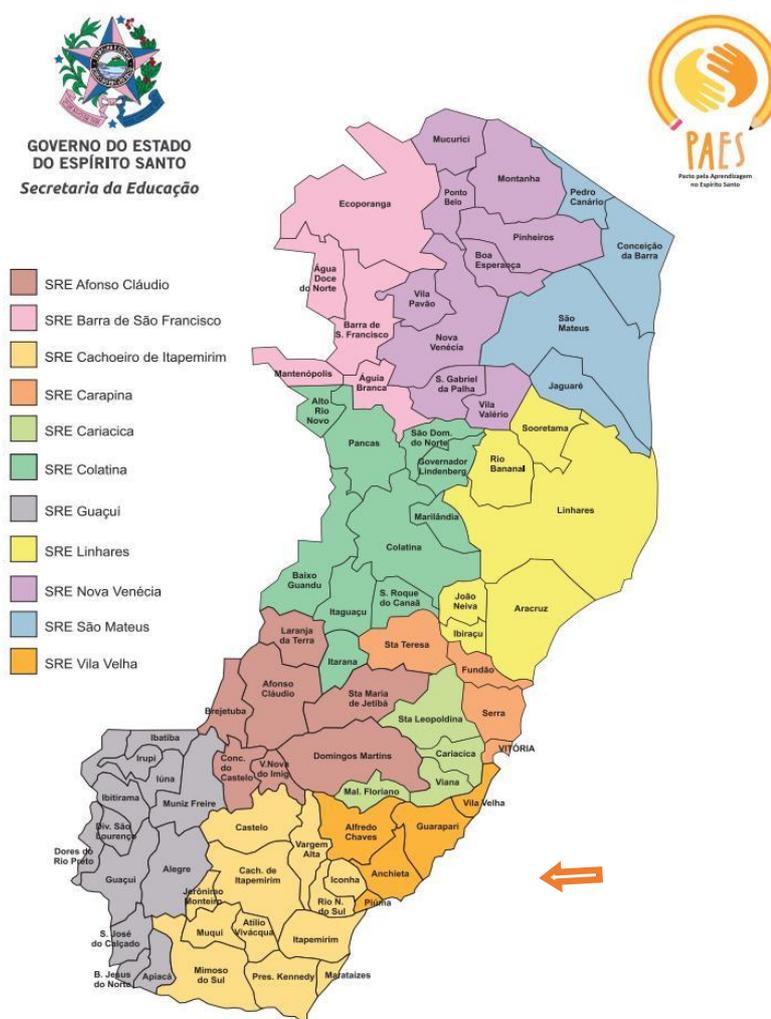
Dessa forma, a SUDEM dentre outras atribuições, é responsável pelo assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias. Suas ações envolvem apoio, suporte e orientação a esses supervisores, principalmente no que tange à: análise dos dados, resultados, metas e indicadores educacionais das escolas as quais assessoram; pactuação e compromisso com as metas junto às equipes escolares; planejamento das ações a serem desenvolvidas e priorizadas ao longo do ano pela escola; elaboração, execução e monitoramento dos Planos de Ação das escolas prioritárias, além da participação e envolvimento em todas as etapas do CDG.

Portanto, a equipe GEM, por meio da SUDEM, é responsável por acompanhar, assessorar e monitorar o trabalho que está sendo desenvolvido pelos supervisores

escolares nas escolas prioritárias, bem como os resultados e o desenvolvimento dos Planos de Ação das respectivas escolas.

É importante ressaltar que a GEM, atua diretamente com os profissionais das Superintendências Regionais de Educação. Conforme site da Sedu/ES, a Secretaria de Estado da Educação, além da Unidade Central, é constituída pela Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e por 11 (onze) SRE, distribuídas pelo estado. A imagem a seguir, apresenta as 11 SREs, bem como seus respectivos municípios de jurisdição.

Figura 03 – Mapa do estado do Espírito Santo, organizado em cores por Superintendências Regionais de Educação, bem como seus respectivos municípios de jurisdição



Fonte: Espírito Santo (2024).

A seta de cor laranja indica o município de Vitória, capital do estado, na qual está situada a sede da Secretaria de Estado da Educação do ES. Por meio da figura acima, é possível identificar a distribuição dos 78 (setenta e oito) municípios do estado, nas 11 SRE. Cada SRE é responsável pela gestão das escolas (estaduais, privadas e municipais) presentes nos respectivos municípios de sua jurisdição. A tabela a seguir informa a quantidade de escolas da rede pública estadual, agrupadas por Superintendência Regional de Educação, bem como suas respectivas localizações (urbana ou rural).

Tabela 01 – Lista das Superintendências Regionais de Educação, localização e quantidade de escolas da rede pública estadual do ES

Superintendência Regional de Educação	Número de escolas estaduais	Número de escolas localizadas na área urbana	Número de escolas localizadas na área rural
Afonso Cláudio	31	24	7
Barra de São Francisco	21	18	3
Cachoeiro de Itapemirim	39	33	5
Carapina	64	63	1
Cariacica	33	32	1
Colatina	29	23	6
Guaçuí	26	26	0
Linhares	24	20	4
Nova Venécia	54	20	34
São Mateus	30	21	9
Vila Velha	35	33	2

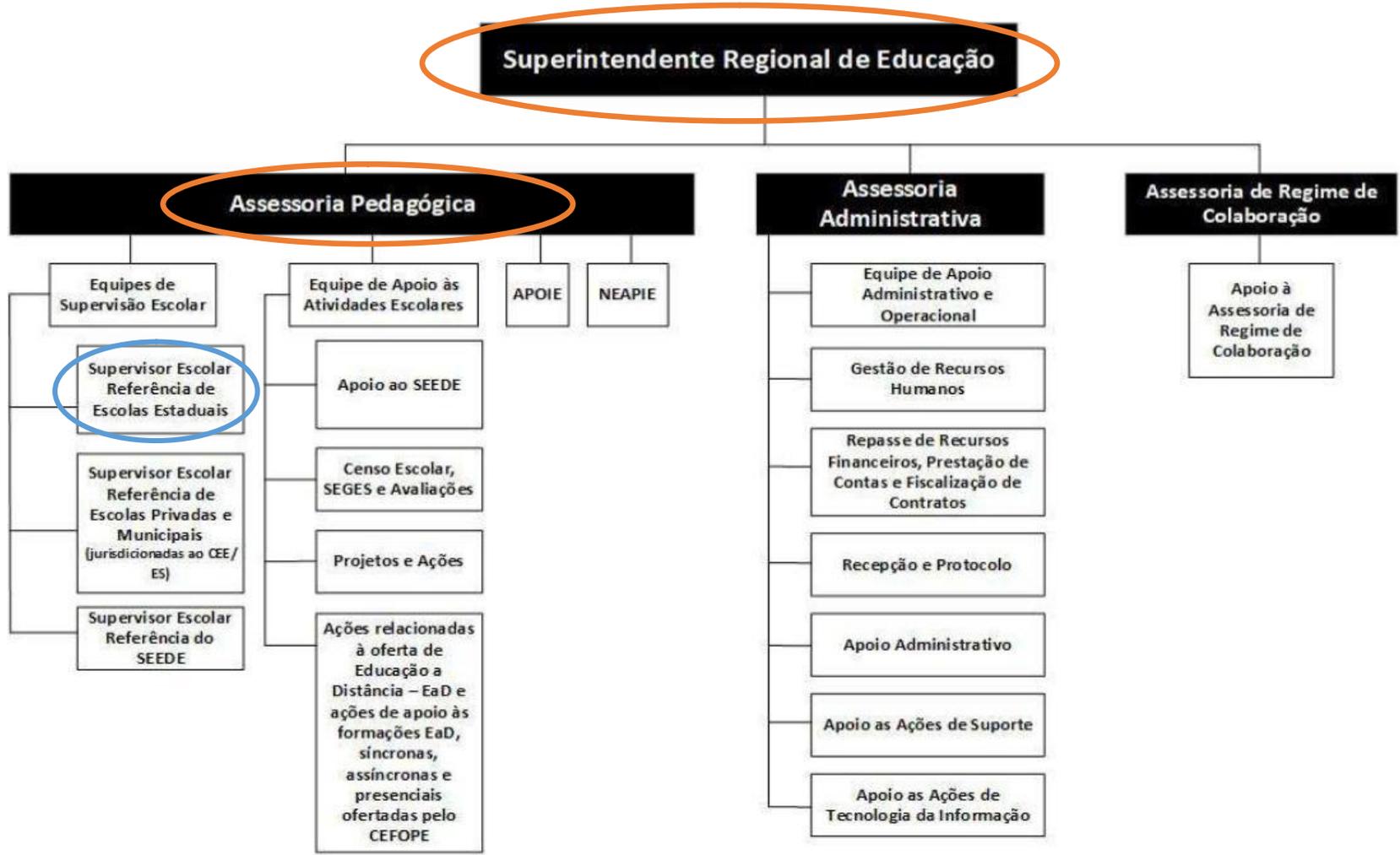
Fonte: SEGES/GEI/SEE (2024).

É possível identificar, por meio da tabela acima, que a maioria das escolas se encontra na zona urbana. As SREs Carapina e Nova Venécia são as que apresentam o maior número de escolas. Enquanto a maioria das escolas de Carapina estão situadas na área urbana, as de Nova Venécia estão na área rural. As SREs com menor número de escolas são Linhares e Guaçuí.

Por atuar em todas as SREs, se faz necessário que a GEM analise todos os dados disponíveis e identifique os desafios, realidades e complexidades vivenciadas pelas regionais a fim de compreender a complexidade de gestão existente e elaborar, em conjunto com os profissionais que atuam nas SREs e escolas, estratégias e propostas de intervenção que atendam as reais necessidades da comunidade escolar.

Conforme Portaria Nº 90-R, de 13 de abril de 2022, que reestrutura o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação – SREs, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação – SEDU e dá demais providências, em seu art. 2º, é instituído que o atendimento das SREs deve abranger as unidades escolares da rede pública estadual, as secretarias municipais de educação e as instituições de ensino de categoria administrativa privadas e comunitárias. A portaria está em conformidade com os incisos II e III do art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e o art. 213 da Constituição da República Federativa do Brasil. Para melhor visualização do contexto estrutural de cada SRE, a imagem 2, a seguir, apresenta a organização das Superintendências.

Figura 04 – Estrutura Organizacional das SRE do ES



Fonte: Espírito Santo (2023).

Cada SRE é composta, conforme o capítulo II da Portaria N°090-R/2022, por 01 Superintendente Regional de Educação, 01 Assessor(a) Pedagógico(a), 01 Assessor Administrativo, 01 Assessor de Regime de Colaboração, Supervisores Escolares, Profissionais de Apoio às Atividades Escolares, Profissionais de Apoio Administrativo e Operacional, Profissionais integrantes da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) e Profissionais de Apoio às Atividades da Assessoria de Regime de Colaboração.

Na imagem acima, os círculos de cor laranja destacam os profissionais (Superintendente Regional de Educação e Assessor Pedagógico), com os quais a Gerência de Ensino Médio se relaciona de forma indireta. Já os referentes ao círculo na cor azul (Supervisores escolares), a GEM tem interface direta ao realizar os assessoramentos.

Às SRE, compete, de acordo com o art. 3º da Portaria N° 090-R/2022,

- i - planejar, coordenar, supervisionar, orientar, acompanhar e regular o funcionamento das escolas estaduais de sua jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais;
- ii - implementar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência;
- iii - diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na rede escolar pública estadual;
- iv - monitorar, supervisionar e regular a rede privada e a rede municipal sem sistema próprio, de sua jurisdição, nos aspectos normativos de funcionamento de acordo com a legislação vigente;
- v - coordenar e apoiar a rede municipal de sua jurisdição em relação ao regime de colaboração nos aspectos do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – PAES, do Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral - PROETI e dos demais programas e projetos que venham a ser criados;
- vi - outras atividades correlatas.

Segundo o art. 1º da Portaria N° 112-R, de 22 de outubro de 2010, que regulamenta as atividades da Supervisão Escolar no âmbito da SEDU – Unidade Central e Superintendências Regionais de Educação e dá outras providências, o Supervisor Escolar é responsável por:

zelar pelo cumprimento das normas gerais da educação, acompanhando no âmbito de sua competência o desenvolvimento das atividades de ensino nas escolas públicas, estaduais e municipais, e

privadas, prestando orientação técnica e contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da aprendizagem do aluno e dos serviços educacionais no Estado.

Conforme informado pelo site da Sedu, as principais atividades da Supervisão Escolar referem-se à regulação, ou seja, fiscalização das regras estabelecidas pelo Estado; monitoramento e avaliação e orientação técnica, ou seja, discussão e proposição de medidas ou soluções alternativas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e administrativo. Dentre outras atribuições, o supervisor escolar deve:

monitorar, via sistema de gestão e outros instrumentos, os indicadores educacionais de cada unidade escolar por SRE, analisando os dados em busca de alternativas de solução de problemas específicos de cada etapa/modalidade de ensino, apresentando propostas para melhoria do processo ensino aprendizagem e da gestão das escolas (Portaria nº 112/2010).

De acordo com a Portaria nº 112-R (Espírito Santo, 2010), poderá exercer a função de Supervisor Escolar, qualquer professor ou pedagogo efetivo da rede, que tenha no mínimo 02 anos na função de docência. A ida desse servidor da escola para a SRE, ou seja, sua localização provisória⁹ na SRE, é realizada por meio de processo seletivo interno de cada SRE, ou seja, não há concurso específico para essa função. Dessa forma, o Supervisor Escolar não recebe gratificação diferenciada ou adicional por exercer essa função e o processo seletivo para o cargo pode ser realizado em qualquer período do ano, a partir da necessidade observada pela SRE.

Considerando, portanto, essa situação, as SREs ficam passíveis, durante todo o ano letivo, de alterações em seu quadro profissional, impactando a continuidade dos processos formativos desses profissionais e o desenvolvimento das ações planejadas pela escola, regional ou Sedu Central. Ou seja, por não possuírem carreira específica e/ou remuneração diferenciada ao assumirem a função, os supervisores escolares, muitas vezes, optam por assumirem outras funções ou retornarem aos seus anteriores

⁹ Segundo a Lei Complementar Nº 115, que institui o Estatuto do Magistério Público Estadual, Localização é o ato pelo qual o Secretário de Estado da Educação determina o local de trabalho do profissional da educação, observadas as disposições desta Lei. A mudança de localização é o ato pelo qual o profissional da educação é deslocado para ter exercício em outra escola ou unidade administrativa da Secretaria de Estado da Educação sem que se modifique sua situação funcional.

postos de trabalho. Conseqüentemente, as equipes pedagógicas das SREs e da Sedu Central, em especial da Equipe da GEM, recorrentemente tem que recomeçar o trabalho formativo e de assessoramento com os novos supervisores escolares, impactando na fluidez do trabalho planejado e que estava sendo executado.

É importante destacar que a formação desempenha um papel crucial na interpretação e utilização dos resultados e dados educacionais. Profissionais bem formados são mais capazes de compreender os dados de desempenho dos alunos, identificar tendências e lacunas de aprendizagem, e melhorar suas práticas pedagógicas. Conforme destacado por Fontanive (2013), é necessário que “os professores estejam capacitados – em todos os níveis – para usarem os resultados das avaliações, tanto as em larga escala quanto as do dia a dia, para melhorarem o desempenho dos alunos fazendo efetivamente um uso formativo dos seus resultados”.

Nesse sentido, cabe a GEM, compreendendo as realidades vivenciadas pelas SREs, criar estratégias e (re)elaborar propostas de intervenção no que se refere a melhoria da apropriação dos dados educacionais e resultados de aprendizagem pelos supervisores escolares.

Como a atuação dos supervisores escolares está vinculada e estruturada por meio da metodologia do Circuito de Gestão, sendo necessário, portanto, seguir o calendário do CdG, suas premissas e orientações, será detalhado a seguir, como as equipes de supervisores escolares, por meio do Programa Jovem de Futuro e do CDG, utilizam os dados e as evidências educacionais na gestão pedagógica da rede.

2.3 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E O CIRCUITO DE GESTÃO CAPIXABA

O Programa Jovem de Futuro é uma iniciativa educacional, desenvolvida pelo Instituto Unibanco (IU), desde 2007, voltada para a melhoria da qualidade da educação em escolas públicas brasileiras. Visa aprimorar a gestão escolar, promover a melhoria do desempenho dos alunos e aumentar a eficiência das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Segundo a Fundação Getúlio Vargas (2024), o Instituto Unibanco

é uma organização sem fins lucrativos que atua pela melhoria da qualidade da educação pública por meio do aprimoramento da gestão

educacional. Seu objetivo é contribuir para a permanência dos estudantes na escola, a melhoria da aprendizagem e a redução das desigualdades educacionais. Tem como valores: acelerar transformações, conectar ideias, valorizar a diversidade e ser orientado por evidências. Fundado em 1982, integra o grupo de instituições responsáveis pelo investimento social privado do grupo Itaú-Unibanco.

As Organizações Não Governamentais (ONGs) são oficialmente designadas Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e também conhecidas como organizações do terceiro setor. Conforme Godoi (2023), “todas elas são entidades privadas, sem fins lucrativos, que nascem a partir da vontade de um grupo de pessoas interessadas em criar soluções para desafios coletivos. ONGs não são empresas, nem fazem parte do governo”.

De acordo com o Instituto Unibanco (2024), o instituto “é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*), que lhe garante o alinhamento estratégico e a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos”. No Brasil, parcerias entre entes públicos e entidades privadas sem fins lucrativos são amparadas por leis e normativas que estabelecem as bases para a cooperação.

O trabalho do Instituto Unibanco, como uma organização sem fins lucrativos que atua na educação pública, é respaldado principalmente pela Lei nº 13.019/2014, conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). Essa lei estabelece as normas gerais para a celebração de parcerias entre a administração pública e OSCs, que inclui entidades como o IU. Além disso, permite que organizações celebrem Termos de Colaboração, Termos de Fomento, ou Acordos de Cooperação com entes públicos para a realização de projetos de interesse público, como os voltados à melhoria da gestão educacional.

Além da Lei nº 13.019/2014, outras leis e normativas complementares também podem ser relevantes, dependendo da natureza específica das parcerias e atividades desenvolvidas pelo Instituto Unibanco, como a Lei nº 8.666/1993 (Lei de Licitações e Contratos), a Lei nº 9.637/1998 (Lei das Organizações Sociais), e a Constituição Federal de 1988 que fornece o fundamento legal para a promoção do direito à educação (Ferreira, 2014).

No caso do estado do Espírito Santo, a parceria existente se dá por meio do Acordo de Cooperação Técnica Nº 064/2021, constante no PROCESSO 2021-DJDN3. O presente Acordo de Cooperação tem por objeto,

A realização de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Instituto Unibanco para continuidade da implementação da metodologia de Gestão Educacional para o Avanço Contínuo da Educação, voltada a ampliar a permanência e melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em todas as suas modalidades nesta rede e apoio técnico na consolidação do Circuito de Gestão das Regionais e da Unidade Central. É vedada a execução de atividades que tenham por objeto, envolvam ou incluam, direta ou indiretamente, a delegação das funções de regulação, de fiscalização, de exercício do poder de polícia ou de outras atividades exclusivas do Estado.

Ainda, conforme consta na cláusula terceira, o respectivo Acordo de Cooperação,

não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes. As despesas necessárias à consecução do objeto deste Instrumento serão assumidas pelas Partes, dentro dos limites de suas respectivas atribuições e nos termos das normas aplicáveis às finanças públicas.

Implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o Programa Jovem de Futuro disponibiliza para as escolas, as Superintendências Regionais de Educação e Sedu-Unidade Central uma metodologia e instrumentos que têm como intuito dar suporte ao trabalho de gestão dessas instâncias administrativas. Conforme publicado no Diário Oficial do ES, em 28 de janeiro de 2015, o Programa visa:

“uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados positivos de aprendizagem dos alunos e como esses resultados podem influenciar de maneira decisiva na qualidade da educação oferecida pelas escolas da rede pública estadual” (Espírito Santo, 2015).

Os princípios do Programa Jovem de Futuro incluem a definição de metas de aprendizagem e avaliações periódicas, para monitorar o progresso dos estudantes; a formação continuada para professores e gestores escolares, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e de gestão. Ainda, o estímulo à participação da comunidade escolar na gestão, buscando maior engajamento e comprometimento e a utilização de

dados para identificar pontos de melhoria e subsidiar a tomada de decisões baseada em evidências (Instituto Unibanco, 2024).

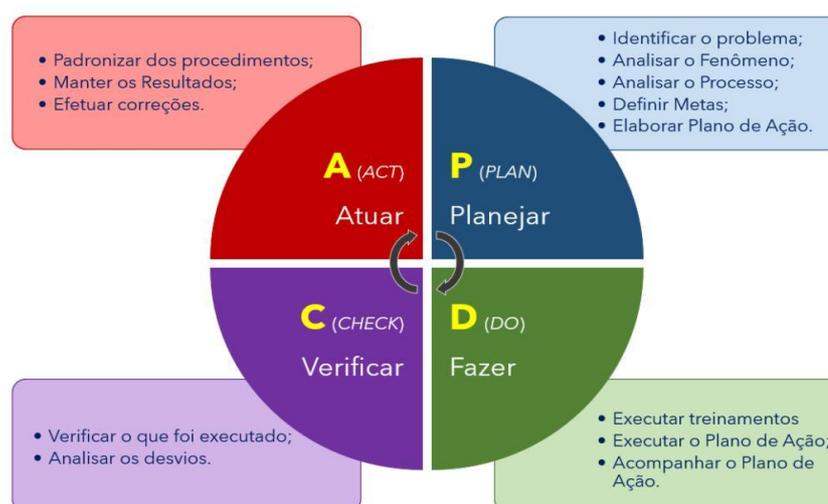
As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento, que se articulam por meio do método Circuito de Gestão (CDG). Conforme a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (2023), o CDG é:

“um método de gestão escolar que orienta, organiza e sistematiza os principais processos e procedimentos da gestão pedagógica. Apresenta procedimentos de Planejamento para a elaboração de um Plano de Ação, orienta a Execução desse plano, o seu Monitoramento e Avaliação, e direciona a Correção de Rotas, quando necessário”.

Sua implementação no ES, inicialmente se deu, apenas, em algumas escolas de EM e, ao longo dos anos, mais escolas foram incorporadas ao programa. Em 2024, todas as escolas de EM utilizam, em sua prática, a metodologia do CDG, sendo, portanto, uma metodologia conhecida e utilizada por todas as escolas de EM da rede.

A metodologia do CDG foi inspirada nos princípios do ciclo do PDCA (em inglês, *Plan, Do, Check e Act*, que traduzido para o português significa Planejar, Executar, Checar e Atuar/Ajustar), conforme detalhado na figura a seguir:

Figura 05 – Ciclo PDCA



Fonte: Silva (2021).

Para o CDG, as etapas do PDCA são adequadas às realidades e às especificidades da escola/SRE/Sedu Central e espera-se que cada instância consiga

elaborar, executar e acompanhar um Plano de Ação efetivo, realista e, ao mesmo tempo, transformador. Seu objetivo é alcançar as metas de aprendizagem. O CDG é desenvolvido pelas diferentes instancias da Sedu (Unidade Central, SREs e escolas) de forma paralela e intercomplementar e com apoio do IU.

Na Sedu-Unidade Central, os atores que têm envolvimento direto com o CDG são: o Secretário, o ELPPI, os Subsecretários, a equipe de Assessoria do Circuito de Gestão, que está sob a administração da SEAE e as equipes da GEM, GEIEF e GETI, que estão sob a Coordenação da SEEB.

Na SRE, trabalham diretamente com o CDG, o Superintendente, o Assessor Pedagógico e os Supervisores Escolares. O supervisor escolar é responsável pela formação, apoio, assessoramento e monitoramento do trabalho a ser desenvolvido pelas unidades escolares a qual são destinados. Normalmente, cada supervisor é responsável por atender/acompanhar no máximo 04 escolas da Regional, sendo somente 01 dessas, prioritária.

Nas escolas, o CGD é acompanhado por meio das Visitas Técnicas (VT) que são de responsabilidade do (a) supervisor (a) escolar, que tem um papel fundamental no apoio e orientação dos gestores, estimulando-os a manter um olhar reflexivo sobre suas práticas cotidianas, oferecendo subsídios para que possam avançar e aprimorar a qualidade, a eficiência e os resultados de aprendizagem.

Nas unidades escolares, estão diretamente ligados ao CDG, o diretor, o pedagogo, o Coordenador Pedagógico (CP), os Professores Coordenadores de Área (PCAs), os professores e estudantes. A equipe gestora escolar (Diretor / Pedagogo / CP) é responsável pela compreensão e compartilhamento dos dados e informações para toda a comunidade escolar, além do desenvolvimento de todas as etapas que compõem o CDG, com a orientação do supervisor escolar.

O CDG possui as seguintes etapas: Pactuação de metas, Planejamento, Execução, Avaliação dos Resultados, Compartilhamento de Práticas e Correção de Rotas. No entanto, será objeto dessa pesquisa apenas as etapas de Pactuação/Compromisso com as Metas e a de Planejamento. Essas duas primeiras etapas do Circuito abordam de forma mais direta e dialógica o uso de dados,

indicadores e evidências na melhoria da aprendizagem dos estudantes e na qualidade da educação capixaba. A figura a seguir, representa as 6 etapas detalhadas acima.

Figura 06 – Etapas do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2024).

Para a compreensão do que vem a ser a 1ª etapa - Pactuação de metas, é essencial destacar de qual(is) meta(s) estamos falando e sua(s) correlação/correlações com os aspectos pedagógicos. “No Jovem de Futuro, a meta é um elemento indispensável, uma vez que é o ponto de partida para iniciar o Circuito de Gestão, direcionando suas etapas”, afirma o Instituto Unibanco (2017, p. 82).

Considerando que o IDEB, é bianual, a Sedu disponibiliza às escolas de Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo (IDEBES) que é calculado com base na combinação de fluxo e de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, gerado anualmente, a partir dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do ES (PAEBES). As metas de cada escola são formuladas por meio de um indicador criado pelo Instituto Unibanco. Esse indicador, de maneira geral, é composto pelo fluxo de rendimento interno (aprovação, reprovação e evasão) e a proficiência (nota) da avaliação externa do estado.

É importante destacar que, conforme a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e o Instituto Unibanco (2024), a partir de 2023, o CDG “será orientado pelos objetivos estratégicos definidos pela Sedu no Planejamento Estratégico, de forma a

complementar a meta do IDEBES”. Sendo assim, a Sedu-Unidade Central, com o apoio do Instituto Unibanco, propõe metas, sendo realizada, portanto, a primeira etapa do CDG, chamada de “Pactuação/Compromisso com as Metas”.

Para o cálculo das metas para cada unidade escolar, SRE e Sedu - Unidade Central, consideram os dados e índices educacionais como frequência dos estudantes, aulas dadas, resultados nas avaliações e IDEBES, além dos desafios observados no ano anterior. É orientado, no protocolo do CDG que, que essas metas sejam analisadas, validadas e pactuadas com as SREs e escolas. No entanto, não há protocolos específicos para essa ação, sendo as metas, portanto, apresentadas e disponibilizadas, apenas, para SREs e escolas, sendo uma lacuna para o programa.

A data limite para a pactuação de metas entre a Sedu e as SREs também não é informada em protocolo e/ou documentação e não está previsto no Cronograma do CDG. A pactuação deve acontecer entre as SREs e as unidades escolares e entre a equipe pedagógica escolar, embora não tenha em nenhum documento orientador o detalhamento da forma e estrutura que precisa ocorrer. Atualmente, não é estipulado, oficialmente, um prazo para que a pactuação seja realizada entre as SREs e escolas bem como não há data para que a equipe gestora escolar possa compartilhar as metas com toda a comunidade escolar. Portanto, é importante destacar que não existe um Programa, Documento formal, Diretriz ou protocolo que descreva, oriente e subsidie todo o trabalho a ser desenvolvido pelas escolas prioritárias, supervisores escolares das escolas prioritárias e equipes da Sedu Unidade Central, diante dos enormes desafios a serem enfrentados.

A pactuação de metas em 2024, por exemplo, aconteceu no dia 22 de março, em formato presencial, com a participação do IU, do Secretário, dos Subsecretários, dos Gerentes da Sedu-Unidade Central e dos gestores das SREs (Superintendentes, Assessores Pedagógicos e Assessores Administrativos). Esse momento foi conduzido pelo ELPPI e pela SEAE.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, nessa etapa, não houve, em 2024, formação ou algum tipo de encontro com foco na compreensão sobre as metas, ou seja, como elas são calculadas, quais dados e indicadores são considerados para o cálculo e se as SREs e escolas apresentam alguma sugestão e/ou questionamento a

partir de seu contexto e realidade individual vivenciada. Além disso, nesse momento, seria oportuno para que as diferentes instancias da Secretaria pudessem se apropriar dos dados, indicadores e evidências disponíveis na rede.

As informações, os dados, os indicadores, as metas, os objetivos estratégicos, componentes do IDEBES, problemas e desafios necessários para a realização do planejamento e elaboração do Plano de Ação ficam disponíveis Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)¹⁰. Além disso, é no SIGAE que os Planos de Ação são inseridos, monitorados pelas escolas, SREs e Unidade Central.

Com relação ao acesso ao sistema SIGAE, é importante informar que, na escola, somente podem acessar os profissionais indicados para realizar as atualizações, análises e monitoramento do Plano de Ação. Na SRE, os profissionais que realizam o acompanhamento pedagógico das escolas, como os Assessores Pedagógicos, Supervisores Escolares e Superintendentes também possuem acesso, bem como os profissionais da Sedu-Unidade Central.

Assim, essa plataforma de gestão auxilia os grupos gestores a identificarem as informações, monitorarem os resultados e o desenvolvimento do Plano de ação com vistas a melhoria dos resultados de aprendizagem. Nesse cenário, a função do supervisor escolar é imprescindível, pois é na etapa de planejamento que se estabelece as bases para todas as atividades subsequentes. O planejamento é essencial para o sucesso e a eficácia de uma organização, por permitir que ela defina seus objetivos e direcione suas ações e estratégias de forma clara e sistematizada.

A atuação do supervisor na etapa de planejamento do circuito de gestão é essencial para o sucesso e alcance das metas estabelecidas para a escola, pois desempenha vários papéis, viabilizando um planejamento seja eficaz e alinhado com os objetivos estratégicos traçados pela Sedu, no atual ano letivo.

¹⁰ O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) é uma plataforma para o monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, A ferramenta permite o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real, de maneira simples e rápida. (Instituto Unibanco, 2024). Têm acesso ao SIGAE, os gestores e técnicos pedagógicos da Unidade Central que realizam o monitoramento do CDG; os gestores e supervisores escolares das SREs e; os gestores e professores que estão envolvidos diretamente no Plano de Ação escolar. Estão disponíveis no SIGAE dados (aulas dadas, frequência, nota, metas, Ideb), informações das etapas do Circuito, os Planos de Ação das escolas e as atas de visitas realizadas pelos supervisores escolares.

Portanto, entende-se a necessidade de que o supervisor tenha clareza dos dados, identifique a sua importância e compartilhe e auxilie a equipe escolar nessa compreensão para que, de fato, possa elaborar um Plano de Ação que coadune com as necessidades da escola, para o alcance das metas e melhoria da qualidade educacional. É importante destacar que o CDG é uma metodologia que se propõe a integrar reflexão, ação e troca de experiências para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa característica, segundo o IU, permite que os processos, o diálogo e a corresponsabilização entre as instâncias educacionais sejam facilitados e ampliados, auxiliando gerenciamento global e o aperfeiçoamento dos processos e das ações desenvolvidas pela rede.

A proposta do CDG é que em todas essas etapas aconteça um processo formativo para as diferentes instâncias da Secretarias, antes de iniciá-las, tendo como foco a apropriação das informações e da metodologia, troca de informações e práticas e análise e autoavaliação das ações que estão sendo propostas e desenvolvidas. A publicação realizada no Diário Oficial do Espírito Santo, complementa o detalhamento do Programa, enfatizando que o Jovem de Futuro é:

uma ação que também tende a reduzir as reprovações e as faltas dos alunos, além de contar com capacitação de gestores e professores para melhorar o aprendizado e evitar a evasão escolar. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem (Espírito Santo, 2015, p.5).

Contudo, é possível identificar que algumas ações acabam por se fragilizar em função da falta ou de poucos momentos disponibilizados para que as equipes, das diferentes instâncias da Sedu, possam realizar as trocas, reflexões e planejamentos, a fim de potencializar a corresponsabilização e o aperfeiçoamento.

Além disso, vale ressaltar que a rede estadual do ES ainda não possui um documento ou protocolo sistematizado e cronograma que defina e/ou detalhe quando, onde, de que forma (online ou presencial e a carga horária), para quem e por quem, as formações sobre o CDG devem ser realizadas. Ademais, alguns momentos e etapas dos processos formativos, reflexivos e de assessoramentos não acontecem em períodos previstos, sendo realizados em momentos posteriores ao planejado. O que acaba por impactar na qualidade das ações previstas anteriormente.

Assim, embora a proposta dê destaque a formação inicial e continuada de todos os profissionais da rede que participam do CDG como uma das características da metodologia, são verificadas lacunas nesse aspecto. Conforme Instituto Unibanco (2017),

para que o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem possa funcionar conforme o que se almeja é necessário investir no desenvolvimento de certas competências dos profissionais da educação. Uma das bases desse conhecimento técnico sólido advém de formação inicial e permanente.

Em relação a isso, as formações referentes as etapas do CDG, principalmente as de Pactuação de Metas e de Planejamento, as quais as temáticas referentes ao uso de evidências são latentes, são realizadas de diferentes formas, modos e em diferentes períodos em cada ano letivo, não existindo, portanto, uma sistematização e padronização na rede de como tais formações devam acontecer.

A falta de uma sistematização dos processos formativos do CDG interfere na compreensão sobre a clareza da proposta do CDG - seus objetivos, conceitos, estratégias, etapas e protocolos utilizados, impactando dessa forma, na análise e utilização dos dados, das metas, dos indicadores e das evidências na elaboração dos Planos de Ação da Sedu-Unidade Central, SREs e unidades escolares.

A Sedu utiliza o Calendário Escolar e o Cronograma do CDG, referente ao letivo, para subsidiar a organização das ações a serem desenvolvidas. No calendário escolar os momentos previstos e possíveis de serem realizados processos formativos/formações para a equipe escolar, são nas Jornadas de Planejamento Pedagógico (JPP) e na Formação dos Profissionais do Magistério (FPM)¹¹, que acontece no momento de planejamento semanal por área de conhecimento¹².

¹¹ Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP) e Formação dos Profissionais do Magistério (FPM) – esses momentos buscam promover reflexões, debates e planejar atividades pedagógicas para aprimorar a qualidade do ensino alinhadas as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação (Sedu). A JPP junto com a FPM, está previsto para acontecer em 2 momentos do ano, em três dias seguidos, conforme detalhado no quadro acima.

¹² Professores de qualquer componente curricular tem direito a horários de planejamento, sendo o quantitativo a partir de carga horária prevista/contratada. Portanto, o horário de planejamento dos professores é organizado em dias diferentes, a partir de sua área de conhecimento. Toda terça-feira é o dia de planejamento da área de linguagens, abrangendo, portanto, os professores de Língua Portuguesa,

Segue abaixo, tabela 02, que elenca o detalhamento das atividades previstas no Calendário Escolar da Sedu 2024, tendo como foco a formação.

Tabela 02 – Atividades previstas em Calendário Escolar Sedu 2024

Atividades	1º Trimestre (05/02 a 16/05)	2º Trimestre (20/05 a 05/09)	3º Trimestre (09/09 a 16/12)
1º dia letivo	05/02/2024	-----	-----
JPP + FPM	31/01 e 01 e 02/02/2024	24 a 26/07/2024	-----
JPP + Conselho de Classe (CC) Geral	17/05/2024	06/09/2024	17/12/2024
Apenas FPM (nos horários de planejamento-PL do professor)	12 a 14 /03/2024 09 a 11/04/2024	18 a 20/06/2024	24 a 26/09/2024 22 a 24/10/2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos dados, é possível observar que existem momentos formativos previstos oficialmente, apenas, para as unidades escolares. As equipes das SREs (incluindo os supervisores escolares) e as equipes da Unidade Central não possuem formações previstas em documentos próprios e, portanto, devem se organizar internamente para que esses momentos aconteçam.

Dessa forma, cabe ressaltar que, em 2024, os supervisores escolares não tiveram formações, encontros e suporte da Sedu Unidade-Central para realizar o apoio e assessoramento às unidades escolares no início do ano letivo, principalmente para as etapas de Pactuação com as metas e Planejamento. Portanto, os supervisores escolares realizaram as visitas às escolas as quais assessoram sem a devida formação e sem o apoio da Unidade Central. Os assessoramentos às escolas foram realizados com base nos conhecimentos prévios dos supervisores ou por meio da leitura dos protocolos comuns para todas as escolas ou com o suporte da equipe da SRE.

Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Ed. Física. Na quarta, acontece o planejamento da área de Ciências Humanas, contemplando os professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. E na quinta, a área de Matemática e Ciências da Natureza, englobando, portanto, os professores de Matemática, Química, Física e Biologia. O horário de planejamento deve ser utilizado para diferentes atividades que fazem parte da docência, dentre eles o processo formativo. Portanto, cinco momentos desses horários de planejamento, ao longo do ano, são reservados para a Formação dos Profissionais do Magistério (FPM), conforme detalhado no quadro acima.

Estava previsto uma JPP e FPM para os dias 31 de janeiro e 01 e 02 de fevereiro de 2024 nas escolas. No entanto, a formação para as equipes da Sedu-Unidade Central e Supervisores Escolares foi realizada, apenas, nos dias 19 e 20 de março. Importante destacar que, como os Técnicos Pedagógicos da Sedu-Unidade Central e os Supervisores Escolares são professores que podem assumir e desistir de seus cargos a qualquer momento do ano, não há previsão, sistematizada, pela rede, de quem será o responsável por formar os novos técnicos da Sedu-Unidade Central e dos supervisores escolares que passarão a trabalhar com o CDG.

Portanto, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com o CDG tem se apresentado fragilizada na rede estadual de educação do ES, o que acaba impactando diretamente na compreensão dos conceitos e objetivos do CDG. Ainda, na importância e utilização de dados, indicadores e evidências para subsidiar o planejamento e as tomadas de decisão; na qualidade da elaboração dos Planos de Ação das SREs e escolas e conseqüentemente, na melhoria da qualidade da educação capixaba.

É válido destacar que o IU, até o ano de 2023, era o responsável por formar, apoiar, assessorar e monitorar o desenvolvimento do trabalho realizado pelas equipes da Sedu-Unidade Central. No entanto, a partir de 2022, resultado do amadurecimento do trabalho, a parceria entre o IU e a Sedu se encontra em sua etapa de consolidação, que corresponde a um aprofundamento e uma autonomia maior da rede educacional na utilização, personalização e refinamento da metodologia. Desse modo, iniciou-se a consolidação do método central como Circuito de Gestão Capixaba, com ajustes e adaptações nos protocolos a partir da realidade da rede e a ampliação da estratégia de Gestão para a Equidade Racial.

Logo, a partir de 2024, algumas ações passam a ser de responsabilidade e autonomia da Sedu, fazendo com que sejam desenvolvidas pelo IU novas ações na rede, como o apoio às ações com foco na Educação Étnico racial e no Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas, por exemplo.

A consolidação do CDG não significa o fim da parceria entre o IU e a Sedu, mas potencializa a Sedu uma maior autonomia de ações como: o cálculo das metas, a

formação da rede sobre o CDG, a definição das escolas prioritárias, a condução da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), dentre outras ações.

Dessa forma, no que tange ao foco da pesquisa, segue o detalhamento acerca do que vem a ser escolas prioritárias, definidas anualmente pelo Sedu/ES, já que serão escolas que possuem relação direta com o objeto da pesquisa.

2.3.1. As Escolas Prioritárias e o Assessoramento Pedagógico no ES

Na rede estadual do ES, escolas prioritárias são aquelas unidades de ensino que apresentam maiores desafios entre as escolas da rede. Essas escolas demandam, segundo a CI/SEDU/GS/Nº 06 de 2024, mais atenção e suporte, em termos de ações e recursos, devido aos desafios decorrentes de sua maior vulnerabilidade socioeconômica e educacional.

Os critérios que definem as escolas prioritárias são estabelecidos a cada ano pela Secretaria e perpassam o grau de complexidade da gestão, ou seja, escolas que possuem um alto número de matrículas e ofertam diferentes etapas e modalidades, que estão situadas em bairros de maior vulnerabilidade social e que apresentam desempenho, frequência e índices abaixo da média da rede.

Para definição desse grupo de escolas, de acordo com a Portaria Nº 022-R, de 26 de janeiro de 2018 e a Portaria Nº 181- R, de 21 de dezembro de 2018, as SREs deverão definir as escolas prioritárias a partir das evidências baseadas no Sistema Estadual de Gestão Escolar (SEGES) e precisam ter um tratamento diferenciado, com vistas a reduzir o grau de desigualdades da rede. Em 2024, os critérios incluem: ter o desafio de crescimento no ano em 2024 entre 0,20 a 0,25 pontos no IDEBES; terem mais de 40% (quarenta por cento) dos estudantes com padrão de desempenho abaixo do nível básico em Matemática - dados de 2023; apresentar desvio padrão maior que 40 (quarenta) em Matemática no PAEBES de 2023; ter alcançado a meta do IDEBES nos últimos 5 (cinco) anos - de 2018 a 2023; possuir Índice de Complexidade de Gestão entre os níveis 4 (quatro) e 6 (seis) - dados de 2023 e apresentar Índice Socioeconômico entre os níveis 4 (quatro) e 5 (cinco) - dados de 2020-2021.

Portanto, a partir de todos os desafios apresentados, essas unidades escolares se caracterizam como aquelas que devem receber um maior assessoramento

pedagógico por parte da SRE e também da Sedu-Unidade Central, que deverá acompanhar o desenvolvimento das propostas nos planos de ação e no monitoramento de seus resultados. Segundo a Portaria N° 034-R da Sedu/ES, de 16 de fevereiro de 2018, escolas prioritárias são as unidades escolares que apresentam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e/ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Espírito Santo - IDEBES muito baixo e, portanto, necessitam de atendimento diferenciado para que os seus resultados se aproximem daquelas com melhores resultados. Sendo assim, devem receber um maior apoio, suporte e assessoramento das equipes das SREs e Unidade Central, devido aos desafios apresentados, objetivando potencializar a melhoria da aprendizagem dos estudantes e qualidade da educação ofertada.

Sendo assim, as SREs são orientadas a terem uma atenção especial a elas. Para isso são previstas, semanalmente, uma visita presencial do supervisor escolar. Conforme descrito na Portaria N° 154-R de 17 de dezembro de 2020 “as visitas técnicas às escolas deverão ser quinzenais, sendo que nas unidades escolares consideradas prioritárias serão semanais”.

Os supervisores escolares, responsáveis pelo acompanhamento das escolas prioritárias são, conforme já apontado, responsáveis por conhecer a comunidade escolar; apresentar e analisar junto com a equipe pedagógica escolar os dados e índices da escola; apoiar a escola na elaboração do Plano de Ação da escola; realizar o monitoramento das ações propostas e que estão ou não sendo desenvolvidas e subsidiar a reflexão para a correção de rotas e propostas de intervenção pedagógica. O assessoramento da Unidade Central da SEDU tem como objetivo fortalecer e desenvolver políticas voltadas à promoção da equidade, à recomposição das aprendizagens, à utilização de recursos educacionais inovadores e ao fortalecimento da educação integral do estudante.

As Gerências pedagógicas compõem a SEEB são responsáveis por esse apoio e assessoramento às escolas prioritárias e aos supervisores escolares que as acompanham. Vale informar, que o objetivo principal dessas ações de assessoramento ao Supervisor Escolar das escolas prioritárias é apoiá-los e subsidiá-los para que possam realizar, de forma mais estruturada, as orientações e suporte as escolas que

assessoram nas etapas que fazem parte do CDG. Portanto, a intencionalidade dessas ações perpassa pela metodologia, temporalidade e etapas do CDG, para que possam incidir sobre as intervenções realizadas e impactar nos resultados de aprendizagem.

No que se refere a etapa Pactuação de Metas das escolas prioritárias, não há ação específica e diferenciada para essas até o momento. No ano de 2024, por exemplo, a definição de quais escolares seriam prioritárias só aconteceu em 30 de abril, data posterior ao início da etapa de planejamento. Essa ação repercute diretamente nas ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito da GEM, pois na 1ª etapa do CDG, a GEM possui a responsabilidade de compreender como é realizado o cálculo das metas, identificar os resultados e indicadores mais fragilizados na rede e conhecer as metas estabelecidas para a Sedu, SREs e escolas, a fim de se apropriar das informações para socializá-las com as SREs.

A meta, por ser o ponto de partida e por definir o resultado final a ser alcançado no fim do ano letivo, direciona as próximas etapas, ou seja, é essencial que o assessoramento da GEM aos supervisores se inicie nesse momento, facilitando a compreensão pelos supervisores de onde a rede, a SRE e cada unidade escolar devem chegar. Infelizmente, como ressaltado anteriormente, esse assessoramento começou a acontecer de forma tardia, após o início das duas primeiras etapas do CDG.

Após essa primeira etapa, é o momento da chamada “Etapa de Planejamento”, composta pelo diagnóstico e pela elaboração do Plano de Ação. No diagnóstico, a escola, SRE e Sedu-Unidade Central devem realizar uma análise detalhada de sua situação atual, identificando pontos fortes, fraquezas, oportunidades e desafios. O diagnóstico deve ser realizado com base em dados, indicadores e evidências de desempenho escolar, como taxa de aprovação, reprovação, abandono e desempenho em avaliações externas, além de considerar os objetivos estratégicos da Sedu, as ações previstas nas Diretrizes Pedagógicas do presente ano, incluindo os referidos Programas e Projetos e a execução no Plano de Ação do ano anterior, para que possam então iniciar a elaboração do novo Plano.

Portanto, cada instância (Unidade Central, SRE e escolas) necessita se debruçar na análise dos dados educacionais, identificando os principais desafios e prioridades existentes para superar as fragilidades e alcançar a meta, além de definir prazos e

responsabilidades definidas para cada tarefa. Esse movimento acontece de forma setorializada, ou seja, a análise inicial dos dados e o planejamento não é realizado pelas três instâncias de forma coletiva em um determinado/único momento. Seria importante que as diferentes instâncias juntas tivessem momentos para analisar e se apropriar dos dados, indicadores, evidências e metas a serem alcançadas.

O que é possível identificar, no entanto, por meio de visitas e registros das Atas elaboradas pelo supervisor, que a comunidade escolar, na maioria das unidades escolares, não participa dessa etapa de planejamento. São, dessa forma, sendo, apenas sobre algumas atividades e tarefas planejadas, a serem desenvolvidas. A análise inicial é muito importante a compreensão do contexto escolar, identificar as áreas e ações prioritárias que precisam de intervenção e elaboração o Plano de Ação escolar. Deve, portanto, envolver a participação de gestores, professores e demais membros da comunidade escolar, trabalhando juntos para criar um ambiente de ensino mais eficaz e centrado no aluno.

O Plano de Ação é um instrumento de gestão que visa garantir que as diferentes instâncias tenham uma abordagem sistemática e orientada para resultados na melhoria do desempenho educacional. Tem a finalidade de sistematizar as propostas, intencionalidades, ações e atividades elaboradas pelas equipes, com base Cronograma estipulado. Após a inserção do Plano de Ação no SIGAE, inicia-se então as outras etapas do CDG, que por não serem o foco da pesquisa, não serão detalhadas.

No que se refere a 2ª etapa (planejamento), proposto no Cronograma das atividades do CDG, é possível informar que no dia 05 de fevereiro, estava previsto o início da etapa de Planejamento e no dia 23 de fevereiro, a postagem da 1ª versão do Plano de Ação das escolas no SIGAE, o que nos leva a identificar, portanto, que as escolas realizaram a análise dos dados, planejamento e elaboração do Plano de Ação antes mesmo de acontecer os processos formativos e da realização da 1ª etapa, a Pactuação das Metas.

Essa fragilidade na temporalidade dos assessoramentos para as primeiras etapas do CDG acaba por impactar na qualidade do atendimento dado aos supervisores das escolas prioritárias, pois se compreende a importância de que, desde

a 1ª etapa, o supervisor possa compreender com clareza a importância, o objetivo e o que vem a ser a meta traçada.

Ademais, nos protocolos do CDG, estão detalhadas as Visitas Técnicas (VT) que os Supervisores Escolares devem realizar em cada escola que assessora. No entanto, foi observada a inexistência em 2024 de VT específica para a Pactuação de Metas. Estão previstas VT em cada escola, a partir do Cronograma do CDG, devendo acontecer várias em cada etapa do CDG, devendo as VTs das escolas prioritárias serem intensificadas.

Em relação às responsabilidades dos atores responsáveis pelo programa, conforme já apontado, o supervisor escolar tem um papel fundamental nessa etapa de Pactuação/Compromisso com as metas. Ele é o profissional que precisa compreender a meta estabelecida para a Regional em que trabalha e da(s) escola(s) que assessora, compartilhá-las com a equipe gestora escolar a fim de que possam utilizá-la na etapa de planejamento. Assim, tem o papel de garantir que as metas estabelecidas sejam claras, viáveis e alinhadas com os objetivos da rede e da unidade escolar. Além disso, é indispensável que em cada etapa do CDG, os agentes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem tenham sempre em mente a(s) meta(s) a serem alcançados e analisando e avaliando o caminho traçado para o alcance da(s) mesma(s).

Dessa maneira, o supervisor deve garantir que as metas sejam claramente comunicadas a todos os membros da equipe escolar. Isso envolve detalhar o que é esperado, os critérios de sucesso e os prazos. É importante, ainda, que discuta com a equipe gestora escolar sobre os recursos e suportes necessários para alcançar as metas.

A equipe GEM, assim como da supervisão, tem papel fundamental nesse processo, apoiando e assessorando os supervisores escolares das escolas prioritárias na apropriação dos dados e na validação do Plano de Ação elaborado pelas escolas. Ao analisar cuidadosamente os documentos do CDG, disponíveis para a rede como o calendário escolar, os protocolos da supervisão escolar, os planos de ação das escolas prioritárias, além da observação, envolvimento e presença da equipe GEM nesses processos, é possível identificar alguns desafios presentes nessa 1ª etapa do CDG, a saber:

- Não há protocolo para a etapa de Pactuação/Compromisso com as metas previsto na rede, não sendo detalhado, portanto, como ela deva acontecer (data, formato, responsável...);

- Essa etapa não foi contemplada/prevista no Cronograma do CDG de 2024;

- O processo formativo inicial de todas as equipes (Sedu Unidade Central, SRE e escolas), o momento de Pactuação de meta e a definição das escolas prioritárias aconteceu de forma tardia, o que atrasou também o início dos assessoramentos pela GEM;

- Não há protocolo das escolas prioritárias, ou seja, não temos uma sistematização bem estruturada sobre as escolas prioritárias;

- Não sabemos identificar o perfil dos supervisores que atuam nas escolas prioritárias;

- Não há protocolos ou diretrizes específicas para orientar as SREs na seleção dos supervisores escolares;

- As metas são apenas comunicadas pela Sedu, às SREs e escolas, ou seja, as equipes não são envolvidas no processo de definição. As metas não são discutidas com as equipes envolvidas, não podendo, portanto, ser, serem alteradas/ajustadas e alinhadas as expectativas da equipe e as realidades do ambiente escolar e das SREs;

- Não existem momentos formativos previstos para que aconteça a apropriação dos dados, indicadores e evidências das escolas, SREs e Sedu-Unidade Central;

- A equipe GEM em 2024 não acompanhou e assessorou os supervisores nessa etapa. Os assessoramentos se iniciaram apenas após a etapa de planejamento. Não sabemos descrever como essa etapa aconteceu entre as SREs e escolas e entre a equipe gestora escolar e a comunidade escolar.

Assim sendo, as equipes da Sedu, em especial a da GEM tem a responsabilidade de conhecer o perfil dos supervisores das escolas prioritárias, compreender as dificuldades e desafios presentes em sua prática, principalmente no que refere ao uso e apropriação dos dados, além de formar, apoiar e assessorá-los, retomando conceitos e dados importantes ao seu desenvolvimento profissional e gestão pedagógica.

Abordar e refletir acerca de temáticas como avaliação em larga escala; desafios do ensino médio; planejamento e gestão educacional; gestão baseada em evidências; parceria público-privada e sobretudo a respeito da metodologia de gestão educacional (Circuito de Gestão) adotada pela rede do ES, se faz necessário para que seja possível identificar quais ações a GEM pode desenvolver para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas.

Dessa forma, analisar o uso e apropriação dos dados/resultados educacionais pelos supervisores das escolas prioritárias ao assessorar às escolas na elaboração de seus Planos de Ação para a superação dos desafios presentes em cada unidade de ensino, se refere ao meu objetivo principal dessa pesquisa.

Portanto, para que possamos:

- Analisar os desafios, as fragilidades e as potencialidades presentes no diálogo e interlocução com os supervisores escolares das escolas prioritárias no/com o uso de evidências educacionais do EM capixaba;

- Propor um Plano de Ação Educacional que se configure como um instrumento para a qualificação do uso de evidências para os supervisores das escolas prioritárias;

- Potencializar a relação e atividades a serem desenvolvidas entre a GEM e os supervisores escolares das escolas prioritárias, a fim de subsidiar as ações e propostas de intervenção pedagógica na melhoria da aprendizagem dos estudantes do EM capixaba;

Se faz necessário se utilizar de metodologias e estratégias de pesquisa, conforme descritas a seguir.

3 A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, discutiu-se sobre os dados de fluxo e de desempenho dos estudantes do EM no Brasil e no ES. Além disso, foi apresentado o detalhamento acerca da rede pública estadual de educação do Espírito Santo, o Programa Jovem de Futuro e a metodologia do CDG adotado pelo estado. Ainda foram apresentados os conceitos e critérios de definição das escolas prioritárias, o assessoramento

pedagógico realizado pelos supervisores das escolas prioritárias do estado e a relação desses profissionais com a GEM da Sedu.

Considerando que a pesquisa tem o intuito de identificar quais ações podem ser desenvolvidas pela Gerência de Ensino Médio (GEM), para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas.

Para isso, o capítulo conta como referencial teórico que subsidiou as análises da problemática evidenciada, a metodologia empregada na pesquisa e a análise dos dados produzidos. A título de organização, a primeira seção traz a discussão e reflexão sobre avaliação em larga escala e a segunda aborda os principais conceitos de planejamento e gestão pedagógica, tendo como foco o uso de evidências, sob a visão dos seguintes autores: Bonamino (2012), Brooke e Cunha (2011), Gatti (2015), Locatelli (2002), Pontes (2012) e Soares (2015), que dialogam sobre as avaliações em larga escala; Padilha (2001), Perfeito (2007), Vasconcellos (2000) e Gandin (2001) que ressaltam a temática da importância do planejamento educacional; Luck (2009 e 2021) e Oliveira e Menezes (2018) *apud* Garay (2011), que discutem a respeito da gestão pedagógica e qualidade da educação; Codes e Araújo (2021), Christophe *et al.* (2015), Núñez (2019) e Boudett, City e Murnane (2020), que abordam o uso dos dados e de evidências na educação.

Na sequência, é apresentada a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados, detalhando a aplicação, as devolutivas e a análise do questionário aplicado aos supervisores das escolas prioritárias. Dessa forma, considerando as evidências identificadas, o capítulo 4 contará com a apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), planejado com base no referencial teórico e no estudo empírico.

Nesse sentido, o capítulo a seguir contemplará informações referentes as avaliações externas em larga escala no Brasil e no estado do Espírito Santo.

3.1 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO ES

No atual cenário educacional brasileiro, a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas é um tema central em muitas discussões educacionais, sendo analisada com foco em diferentes aspectos como gestão escolar, formação de

professores, avaliação, currículo e políticas públicas. Legislações brasileiras como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação nº13.005/2014, além de pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relatórios do Banco Mundial, dentre outras pesquisas e estudos acadêmicos, discutem e abordam os desafios, os impactos, as estratégias e o direito à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, uma das ações como foco na melhoria dessa qualidade tem sido o desenvolvimento de avaliações externas, que visam, dentre outras coisas, possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais. A qualidade dos dados, das informações e dos indicadores obtidos pelo Brasil, conforme ressalta Bernadete A. Gatti, “leva o Ministério da Educação e alguns dos Estados a desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino de forma a trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares” (Gatti, 2009 *apud* Brooke, 2015).

Nesse sentido, as avaliações externas, também conhecidas como avaliações de larga escala, tendem a se constituir a partir dos objetivos estratégicos, por possibilitarem a identificação de lacunas na aprendizagem dos estudantes ao longo da Educação Básica em redes estaduais de ensino, por exemplo. Segundo Coelho (2008) *apud* Locatelli (2002, p. 5), “coube à avaliação sistêmica da educação básica, o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino”.

No final dos anos 1980, a avaliação começa a integrar, de fato, as políticas e práticas governamentais voltadas para a educação básica. Como destaca Bonamino (2012, p. 376):

situa-se nos anos finais da década de 1980 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional. Essa sistemática é denominada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, buscando solucionar problemas educacionais e tomando como modelo os estudos e pesquisas dos Estados Unidos desde 1965, o Brasil iniciou suas discussões sobre a situação da educação e reformas educacionais na década de 1990.

Esses apontamentos levaram à instituição avaliações externas e estudos sobre seu impacto em estados e municípios (Brooke, 2012).

Nos anos 1990, o Brasil adotou avaliações em larga escala para enfrentar os graves problemas educacionais que o país enfrentava há várias décadas, com a primeira aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ocorrendo com a assistência internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, voltada para um conhecimento mais profundo do sistema educacional.

Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, o SAEB busca entender as condições internas e externas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e pela coleta de informações sobre as condições físicas das escolas e os recursos disponíveis (Pontes, 2012, p. 109). Embora, ainda não se soubesse trabalhar de forma eficaz com os resultados produzidos por esse tipo de teste, a aplicação das primeiras avaliações constituiu um marco importante como primeiro passo em busca de respostas para a educação nacional (Rezende, 2017).

Portanto, as avaliações externas, realizadas por órgãos independentes ou por instâncias governamentais, têm se tornado ferramentas fundamentais para medir e aprimorar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Para (Bonamino, 2012, p.3) “as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais”. Nesse sentido, as avaliações não apenas medem o desempenho escolar, mas contribuem para a definição de novos parâmetros de gestão nos sistemas educacionais.

É importante destacar que as avaliações externas podem ser utilizadas com diferentes finalidades e objetivos pelos sistemas de ensino na gestão educacional e para diferentes públicos, modalidades e etapas de ensino. Brooke e Cunha (2011) *apud* Calderón e Borges (2019, p.30) fizeram uma classificação dos usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional, classificando-os em sete categorias:

1) “para avaliar e orientar a política pública”; 2) “para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada”; 3) “para informar ao público”; 4) “para a alocação de recursos”; 5) “para políticas de incentivos salariais”; 6) “como componente da política de avaliação docente”; 7) “para a certificação de alunos e escolas”

Sendo assim, é possível perceber que embora as avaliações externas passam a assumir um papel importante na melhoria da educação pública brasileira, elas possuem diversas finalidades. Compreendê-las é essencial para a prática e delineamento da gestão pedagógica de professores e gestores educacionais.

Bonamino (2012), destaca em seus estudos três gerações de avaliações da educação básica em larga escala no Brasil, que apresentam consequências diferentes para o currículo escolar. A primeira geração está voltada para o diagnóstico da evolução da qualidade da educação pública e privada no Brasil, porém, não consegue identificar o desempenho individual dos estudantes.

No que se refere ao currículo, essa geração permeada pelo diagnóstico, se baseia, segundo Bonamino (2012), “sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso”.

Já na segunda geração, o objetivo diagnóstico no uso dos dados da avaliação vai se perdendo, dando mais ênfase nas avaliações como suporte para as políticas de responsabilização. De acordo com Bonamino (2012), as duas formas básicas de responsabilização, são a participação e a contestação pública, ou seja, os dois ideais de sistemas democráticos.

A primeira delas é o processo eleitoral, que expressa o controle vertical sobre os governantes, sendo um instrumento de participação política, de garantia da soberania popular, e que assegura, mediante eleições periódicas, a expressão das preferências do povo por meio de mandatos. A segunda forma de responsabilização é o controle institucional durante os mandatos, o qual garante a contestação pública e a fiscalização contínua dos representantes políticos, eleitos ou não, no exercício do Poder Público (Geneviva, 2005 *apud* Bonamino 2012, p.378).

Sendo assim, nos últimos anos, a relação entre a qualidade das ações dos governos e os controles e incentivos a que estão submetidos os governantes e a

burocracia tem se tornado um tema central na administração pública e na gestão educacional.

A relação de transparência e a necessidade de prestação de contas no desenvolvimento das ações, bem como o estabelecimento de processos de monitoramento e avaliação para a análise do cumprimento de metas e da eficácia dos programas e das políticas, influenciando nas estratégias de controle, regulações e incentivos para o desempenho, o que Bonamino e Sousa (2012, p.378), chama de “controle social e controle de resultados”. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012, p. 378), ressaltam que “a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização”.

Na terceira geração de avaliação da educação, as políticas de responsabilização e o currículo escolar são fortemente destacados. Segundo Bonamino (2012), a responsabilização direcionada para a escola, ou seja, para professores e demais profissionais da educação, passaram a se intensificar. A partir de 2000, com a instituição da política de bonificação para os profissionais da educação. Em São Paulo, por exemplo, a bonificação era chamada de *Bônus Mérito* e em Pernambuco de *Bônus de Desempenho Educacional*. Levavam em consideração os resultados das avaliações em larga escala, os dados de fluxo do censo escolar e o atingimento de metas pré-estabelecidas pelos estados, conforme apontado por Bonamino (2012).

No estado do Espírito Santo, segundo o site da Sedu, 2024, é adotado desde 2010, o *Bônus Desempenho*, que tem como objetivo reconhecer, estimular e valorizar o esforço dos profissionais que atuam na Secretaria da Educação, por meio do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). De acordo com o Decreto nº 2761-R, de 31 de maio de 2011, que regulamenta a concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Sedu, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009, a concessão desse bônus tem como objetivos:

valorizar o magistério, proporcionar a melhoria e o aperfeiçoamento permanente da qualidade da educação básica pública estadual e estimular a busca pela melhoria contínua do desempenho dos alunos e

da gestão das unidades escolares e administrativas (Espírito Santo, 2011).

É importante ressaltar que, o uso dos resultados das avaliações de segunda e terceira geração, alinhadas as políticas de responsabilização, podem envolver riscos para o currículo. Uma delas, segundo Bonamino (2012), é a situação conhecida, de “*ensinar para o teste*”, em que as equipes pedagógicas escolares passam a se dedicar em ensinar os conteúdos ou as habilidades exigidas nas avaliações.

Somado a isso, as avaliações em larga escala em sua maioria dão ênfase em avaliar leitura e matemática. Nesse sentido, o currículo, apesar de ter múltiplos objetivos, requer atenção aos riscos relativos ao seu estreitamento, quando há uma interpretação errônea dos resultados ou quando é dada importância, apenas, a alguns componentes curriculares, acabando por controlar ou enrijecer os programas de ensino, além de definir a aprendizagem dos estudantes, como aponta Minhoto *apud* Brooke (2015, p. 543).

Conforme aponta Soares (2011), a União, os estados e os municípios brasileiros estão utilizando cada vez mais o desempenho dos alunos em avaliações externas da aprendizagem para orientar as políticas educacionais. O ES, não diferente de outros estados brasileiros, institui a aplicação de avaliações externas, por meio do Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (SICAEB), sendo formado pela Avaliação Diagnóstica, Avaliação da Fluência em Leitura e pelo Programa de Educação da Educação Básica do ES (PAEBES), conforme disposto na Portaria nº 003-R/2023.

O SICAEB, conforme previsto na referida portaria, tem o objetivo de fornecer dados e indicadores para monitorar a aprendizagem dos estudantes; apoiar o processo de tomada de decisões e a elaboração de propostas de intervenção pedagógica; analisar e compreender elementos que subsidiem os processos formativos dos profissionais e realinhamento do currículo e sistematizar as informações referentes as avaliações em larga escala. O PAEBES, por ser o programa instituído desde o ano de 2000, pela Secretaria de Estado da Educação, conforme informado no Diário Oficial do ES no dia 02 de setembro de 2009, é a principal avaliação aplicada no estado, sendo seus resultados utilizados, dentre outras coisas, para subsidiar os cálculos:

- da Bonificação por Desempenho para os profissionais da Sedu;

- do IRE (Índice de Resultado da Escola), usado no “*Prêmio Escola que Colabora*”, programa que objetiva premiar financeiramente as 50 escolas públicas com as maiores médias no PAEBES e apoiar as 50 escolas com as menores médias na avaliação;
- do IQE (Índice de Qualidade Educacional), coeficiente aplicado ao montante do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) no cálculo do repasse pelo estado aos municípios¹³.

Conforme informado no Guia Informativo de Avaliações Externas no ES de 2023, o PAEBES tem o objetivo de

avaliar o processo de apropriação e consolidação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada etapa. Os resultados são importantes para gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado, e fornecem indicadores que norteiam a implementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade e qualidade da educação capixaba (SEDU, 2023).

Com aplicação censitária é realizado, anualmente, ao final de cada etapa - 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, entre os meses de outubro e novembro. No 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, são aplicadas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. No 9º ano do Ensino Fundamental, os estudantes realizam avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Na 3ª série do Ensino Médio, Língua Portuguesa, Matemática em todos os anos e alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

Vale ressaltar que, além dos resultados do PAEBES serem utilizados para subsidiar programas de bonificação do estado e o IQE, como apontado anteriormente, ele também é utilizado para calcular o IDEBES. O IDEBES foi criado pelo governo do estado do Espírito Santo e instituído em 2009, elaborado como uma adaptação local do

¹³ Segundo o decreto nº 5735-R/2024, o IQE foi desenvolvido para atender à necessidade de incluir indicadores educacionais entre os critérios de repartição dos 25% (vinte e cinco por cento) do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) destinado aos municípios, imposta pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e pelo disposto na Lei Estadual nº 11.227, de 2020, e suas alterações. O IQE, para além das obrigações legais, tem como objetivos: I - fomentar a implementação de iniciativas direcionadas à aprimoração da qualidade da educação oferecida pelos municípios do Espírito Santo; e II - incentivar a melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Espírito Santo nas redes municipais de ensino do Espírito Santo.

IDEB¹⁴ nacional. Calculado anualmente, seus resultados são divulgados no início de cada ano letivo como objetivo de monitorar e avaliar a qualidade da educação básica, especificamente no contexto capixaba.

Sendo assim, é usado para medir o desempenho das escolas estaduais e municipais do Espírito Santo, ajudando a orientar políticas educacionais, definir metas e promover melhorias no sistema de ensino estadual. Para tanto, além da aplicação de avaliações externas, as redes e instituições de ensino passam a analisar as evidências, dados, indicadores e informações educacionais mais desafiadores, como os dados de fluxo (aprovação, reprovação e abandono) e de desempenho dos estudantes. As evidências na educação referem-se a informações baseadas em dados concretos, pesquisas científicas e práticas bem documentadas que são utilizadas para guiar decisões pedagógicas e políticas educacionais. Ao utilizar evidências, educadores e gestores escolares podem implementar estratégias mais eficazes, melhorar o desempenho dos alunos e otimizar os recursos educacionais.

Portanto, os estados e os municípios, objetivando atingir melhores indicadores educacionais e avançar na oferta de qualidade, conforme ressalta Ayres, Araújo e Chagas (2020), lança mão de estratégias de planejamento educacional, dentre elas a instituição de avaliações em larga escala e uso dos dados pedagógicos. Dessa forma, para que o planejamento educacional reflita os objetivos e as metas a serem alcançadas, superando os desafios observados, é necessário qualificar esse planejamento, dando subsídios, portanto, para a operacionalização da gestão educacional.

3.2 O PLANEJAMENTO E A GESTÃO EDUCACIONAL

Partimos da ideia e do entendimento de que a gestão pedagógica e a gestão baseada em resultados e evidências educacionais, por meio do planejamento, são

¹⁴ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

caminhos pelos quais o uso de indicadores, as evidências e os dados das avaliações em larga escala se estabelecem.

Dando sequência a esse pensamento, é importante destacar o que vem a ser gestão. O conceito de gestão é diverso e complexo, no entanto, está associado ao de qualidade e, sobretudo na educação, está apoiado na competência dos profissionais para oferecer experiências educativas com foco na formação integral dos estudantes e que forneçam ferramentas para a busca da qualidade nas escolas e na sociedade.

Nesse sentido, a gestão educacional é a área que planeja, organiza e coordena as atividades nas escolas e sistemas de ensino para melhorar continuamente a qualidade da educação e alcançar bons resultados. Conforme aponta Luck (2021), “a gestão educacional é a área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas”.

Desse modo, é importante destacar que a gestão escolar é uma área fundamental da atuação profissional na educação, com responsabilidades que permeiam os diferentes processos e estratégias pedagógicas, potencializando a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Luck (2009), a “gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos”.

Oliveira e Menezes (2018) *apud* Garay (2011) ainda ressaltam que “a gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados”. Segundo Fayol, esses elementos são considerados fundamentais para a eficácia da administração em qualquer organização, seja no contexto empresarial ou educacional. Fayol foi um dos pioneiros a sistematizar essas funções, que até hoje servem como base para o estudo e a prática da gestão.

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar pode ser estruturada em duas áreas que se inter-relacionam, denominadas por ela de “dimensões de organização” e

"dimensões de planejamento." As "dimensões de organização" referem-se aos aspectos que estruturam e coordenam o funcionamento da escola, enquanto as "dimensões de planejamento" dizem respeito à forma como a escola planeja suas atividades e define seus objetivos. Juntas, essas duas áreas proporcionam uma base sólida para a gestão eficiente da escola.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação do ES vem utilizando diferentes dados, indicadores e evidências para subsidiar a tomada de decisões, a instituição de políticas públicas e a definição de prioridades na elaboração do Mapa Estratégico da Secretaria. Essas informações devem ser analisadas e utilizadas de forma a apoiar e qualificar o planejamento e a gestão educacional das equipes escolares, das Superintendências Regionais de Educação e da sede/órgão central da Secretaria.

Dando ênfase a “dimensão de planejamento”, torna-se indispensável que os supervisores das escolas prioritárias, como gestores pedagógicos que são, elaborem seus planejamentos pedagógicos com base nas diretrizes administrativas e pedagógicas da Secretaria de Educação e na metodologia de gestão adotada pela rede. A elaboração desse planejamento permitirá que ele possa organizar suas ações e atividades, delinear estratégias de apoio e intervenção a fim de subsidiar, por meio dos assessoramentos realizados, a elaboração de um Plano de Ação escolar que atenda aos reais anseios e necessidades da escola que atende.

O planejamento conforme Padilha (2001), deve, portanto, levar em conta diferentes variáveis como as informações, dados e indicadores disponíveis, além da realidade e dos desafios que a escola apresenta. Segundo Thomazi e Asinelli (2009, p.182) *apud* Padilha (2001) realizar planejamentos educacionais,

significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. **Planejar**, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Deste modo, planejar é uma atividade essencial do gestor, seja ele diretor, especialista ou supervisor e tem como objetivo garantir a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Esse processo envolve identificar o problema, entender suas causas e desenvolver ações que possam mitigar ou superar as dificuldades identificadas. O planejamento, portanto, é visto como uma prática colaborativa e estratégica que visa a melhoria contínua da aprendizagem.

Conforme Perfeito (2007, p. 05), “planejar implica um comprometimento com a ação. O planejamento só tem significância quando é implantado e avaliado de acordo com a consecução de seus objetivos”. Integrando a este pensamento, Luck (2009, p.32) afirma que:

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Colaborando com a ideia da autora, Lucas, Chicarelle e Saito (2016, p. 631) *apud* Vasconcellos (2000), ressaltam que “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que pensa”.

Nesse cenário, é necessário que as equipes pedagógicas e gestores educacionais se apropriem das realidades presentes em seu território de atuação, a fim de que possam, no caso do supervisor escolar, subsidiar a elaboração do Plano de ação da escola que assessora e monitorar as ações que estão sendo realizadas, definindo prazos, estratégias e responsáveis e ajustando-as quando necessário.

De acordo com Gandin (2001, p. 82), o “planejamento participativo é, de fato, uma tendência (uma escola) dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade”. Corroborando com essa ideia, na busca pela superação dos desafios, é imprescindível, como afirma Luck (2009), “que se conheça a realidade e que se tenha

as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas”.

Gandin (2001) ainda reforça a ideia de que o planejamento participativo é mais do que apenas um instrumento para a administração ou organização de ideia ou ações, parte da ideia de que

“não basta uma ferramenta para “fazer bem as coisas” dentro de um paradigma instituído, mas é preciso desenvolver conceitos, modelos, técnicas, instrumentos para definir “as coisas certas” a fazer, não apenas para o crescimento e a sobrevivência da entidade planejada, mas para a construção da sociedade”. (Gandin, 2001, p. 87)

E nas atividades desenvolvidas pelos supervisores escolares não deve ser diferente. O planejamento participativo deve ser um instrumento ou uma ferramenta que servirá de elo entre eles, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e os objetivos que se desejam alcançar, discutindo sobre as dificuldades presentes na rotina escolar, na gestão pedagógica, nas culturas que permeiam o espaço educativo e no plano de ação que se deseja colocar em prática.

Vale ressaltar ainda, a importância de realizar um diagnóstico continuado, que dê prosseguimento no decorrer do desenvolvimento das ações planejadas. Um momento de diagnóstico e de reflexão que não aconteça, por exemplo, apenas no início do ano letivo e encerre logo em seguida. Como afirma Gandin, 1995, p.90 “[...] não há instituição que tenha sentido, em termos de eficiência e eficácia, sem que faça um diagnóstico continuado, dentro de um processo de planejamento”.

Brito (2015, p. 227) *apud* Padilha (2001), ressalta que o “ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações”.

Nesse sentido, se faz necessário que os supervisores escolares além de conhecer a realidade escolar, analise com muito cuidado os dados e indicadores escolares e reflita sobre eles junto com a equipe escolar, para que possam elaborar um plano de ação com etapas, prazos, metas e ações bem definidas.

Luck (2009, p. 34) destaca que “[...] a tomada de decisões do processo de planejamento deve acompanhar também a implementação dos planos delineados, seu monitoramento e avaliação”. Desse modo, o acompanhamento, monitoramento e análise das evidências, se faz necessário para que a gestão pedagógica seja efetivada e propostas de intervenção sejam repensadas e reestruturas.

Diante desse cenário, a gestão baseada em evidências no Brasil tem sido adotada em várias iniciativas e projetos, tanto no nível das políticas públicas quanto nas práticas educacionais nas escolas, como é o caso de programas de formação de professores, de planos de educação e no caso do ES em programas de avaliação em larga escala, conhecido como PAEBES e no Programa Jovem de Futuro.

A elaboração de políticas educacionais baseadas em evidências iniciou-se em 1987, na Suécia, quando as sistematizações na análise de dados começaram a ser utilizadas para subsidiar decisões políticas. Assim, no início de 2000, o termo *político baseado em evidência* já fazia parte do vocabulário da área da educação em diversos países, inclusive no Brasil. Dessa forma, “as evidências aparecem como elementos básicos da gestão da Educação” (Codes e Araújo, 2021). Segundo Codes e Araújo (2021),

o uso de evidências na formulação de políticas educacionais é um fenômeno mundial. Baseia-se em duas premissas: i) que conhecimentos relativos à escolarização podem ser generalizados e compartilhados; e ii) que a evidência empírica é um bom indicador de cognição e aprendizagem.

A gestão pedagógica baseada em evidências no Brasil tem ganhado destaque para melhorar a qualidade da educação, pois é conforme Christophe *et al.* (2015, p. 13), “importante poder tomar decisões com base em informações válidas, para fugir de ideologias, pressões políticas, “achismos” e modismos”. Essa prática, portanto, envolve o uso sistemático de dados e pesquisas para orientar decisões pedagógicas e políticas educacionais, com o objetivo de promover o sucesso escolar e reduzir as desigualdades educacionais.

Segundo Christophe *et al.* (2015, p. 14), “a palavra “evidência” provém do latim, mas é de origem grega: lat. *evidentia*, (gr. *enárgeia*), e quer dizer, segundo o dicionário Houaiss, visibilidade, clareza, transparência; hipótese”. No entanto, é importante dizer

segundo Christophe *et al.* (2015, p. 17) *apud* Pin (2008) que “uma evidência, por mais robusta que seja, não é uma prova. Ela é uma indicação de probabilidade”. Dessa forma, o cuidado na análise dos dados, dos indicadores, das informações contextuais se torna imprescindível na gestão pedagógica que tem como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos e “basear-se em evidências científicas robustas e testes bem construídos parece ser um caminho mais seguro para o sucesso de programas e decisões em Educação” (Christophe *et al.*, 2015, p. 17).

Existem diversos programas de incentivo ao uso de dados educacionais conhecidos segundo Núñez (2019, p. 124), como “*data use que* surgiram no ambiente das políticas de responsabilização escolar de alta consequência, elaboradas a partir do avanço dos sistemas de avaliação em larga escala”. Esses programas incentivam a utilização sistemática dos dados obtidos em avaliações para informar a gestão educacional e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Eles se desenvolveram em um contexto em que as políticas educacionais buscam não apenas medir o desempenho, mas também responsabilizar as escolas pelos resultados, promovendo um ciclo de avaliação, análise e ação a partir das informações coletadas.

De acordo com Boudett, City e Murnane (2020), existem oito atividades, que ajudam os educadores a organizar o trabalho de melhoria da aprendizagem e se tornarem confiantes e hábeis no uso de dados, chamado de processo de melhoria do *data wise*. Essas oito atividades estão agrupadas em 3 categorias, a saber: preparar, que envolve a organização para o trabalho colaborativo e a criação de uma cultura de letramento em avaliação; investigar que se destina a focar em criar um panorama de dados e examinar os dados dos estudantes e; agir que envolve examinar o ensino, desenvolver um plano de ação, planejar a avaliação dos avanços, persistir e ajustar.

Data Wise, também conhecido como “modelo *data wise*” é uma abordagem desenvolvida para ajudar escolas e sistemas educacionais a usar dados de forma eficaz para melhorar o ensino e a aprendizagem. Originado a partir dos trabalhos de Kathryn Parker Boudett, Elizabeth A. City e Richard J. Murnane, a metodologia é especificada no livro *Data Wise: Guia para uso de evidências na educação*.

Data Wise é uma metodologia estruturada para ajudar escolas a analisar e utilizar dados educacionais de maneira sistemática. A abordagem é baseada em um

ciclo contínuo de coleta, análise e aplicação de dados para promover melhorias na prática pedagógica e nos resultados dos alunos. Conforme Boudett, City e Murnane (2020, p.7), Data Wise “não é um “programa” a “implementar”, mas sim um meio de organizar e trazer coerência para as atividades de melhoria que você já faz”. O Data Wise “é simplesmente um dos vários ciclos de melhoria de resolução de problemas, baseados em dados, com uma forte ênfase na colaboração e um olhar aprofundado sobre a prática de ensino”, ainda de acordo com Boudett, City e Murnane (2020, p.18).

O fato é que os dados fornecem uma base mais objetiva para tomadas de decisão, permitindo que as escolas identifiquem áreas que precisam de melhorias, ajustem suas práticas pedagógicas e alinhem suas ações com metas educacionais mais amplas. Conforme Boudett, City e Murnane (2020, p. 2), “acreditamos que o processo de aprendizagem a partir de dados contribui para construir uma escola eficaz e para ajudar a escola a continuar a melhorar o seu desempenho”.

Algumas perguntas se tornam corriqueiras a partir dessa discussão sobre o uso de dados educacionais e evidências como subsídio para o planejamento e para a tomada de decisões, são elas: quais dados nós temos disponíveis na rede estadual? Em que lugar esses dados estão disponibilizados? Quais indicadores são utilizados como instrumento para avaliação da educação básica? Quais dados devemos priorizar em nossas análises? Esses dados foram extraídos por meio de qual/quais avaliações e questionários? Esses dados de fluxo e de desempenho nos dizem o que? Aonde queremos chegar? Quais são nossas metas? Quais são os nossos principais desafios? O que faremos com esses dados? Como faremos para superar os desafios? Como nós supervisores escolares podemos auxiliar as escolas a se apropriarem e utilizarem os dados em seu planejamento e na gestão educacional? Como a GEM pode apoiar e assessorar as equipes de supervisores escolares no uso dos dados educacionais?

Essas são apenas algumas de muitas perguntas realizadas diariamente por professores, gestores escolares, supervisores escolares e gestores da unidade central que fazem parte do sistema educacional do estado do ES. Torna-se, portanto, essencial reconhecer a importância do uso e da apropriação dos dados, resultados, indicadores e evidências no planejamento e na gestão pedagógica. Conforme ressalta Boudett, City e Murnane (2020, p. 121),

“a análise de dados apoia a cultura de melhoria, construindo o hábito de investigação em que você constantemente faz perguntas e encontra respostas, não com base em seus julgamentos preconcebidos sobre os alunos, mas em dados observáveis”

Nesse sentido, procuraremos conhecer melhor os supervisores escolares que atuam diretamente nas escolas prioritárias da rede pública estadual do ES, reconhecendo seus perfis, dificuldades e desafios no que se refere ao uso e apropriação dos dados, além de identificar como a GEM pode mitigar alguns gargalos apontados durante a pesquisa sobretudo no assessoramento pedagógico.

3.3 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa foi estruturada por meio de um estudo de caso, adotando como metodologia, a pesquisa qualitativa. Essa metodologia possibilita uma abordagem crítica, considerando nas análises da pesquisa de campo e nos referenciais, seu objeto de estudo. Yin (2004, p.28), destaca que a abordagem qualitativa “se caracteriza ao fazer uma questão ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”.

Ao contrário dos métodos quantitativos, que se concentram na medição e análise estatística de dados, a pesquisa qualitativa busca uma compreensão mais profunda dos assuntos investigados, frequentemente utilizando técnicas como entrevistas, observação participante e análise de documentos.

O estudo qualitativo permite uma discussão teórica e metodológica específica das ciências humanas, pois seu campo de atuação, conforme Moura e Lima (2014), não é previamente delineado. Para Denzin e Lincoln (2006, p.17) *apud* Alves e Aquino (2012),

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais,

tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

Essa metodologia é caracterizada, portanto, por uma abordagem que busca compreender fenômenos a partir de perspectivas subjetivas, explorando significados, contextos e interações.

Como procedimentos metodológicos, optamos pela: análise documental das políticas de uso de dados e resultados de aprendizagem no Ensino Médio pela Sedu/ES; aplicação de questionário para os supervisores das escolas prioritárias e elaboração do Plano de Ação Educacional.

De acordo com Bastos *et al.* (2023), questionário é “um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever em uma pesquisa científica”. Por meio do questionário, é possível buscar a informação primária direto com o sujeito pesquisado, segundo Miranda (2020).

Portanto, escolhemos o questionário para que fosse possível, de forma online e num curto espaço de tempo, aplicá-lo ao público-foco da rede. Dessa forma, no que se refere a opção metodológica da presente pesquisa, foram selecionados como atores da pesquisa, os supervisores das escolas prioritárias de 2024, por meio de questionário com questões fechadas objetivas.

Para que fosse possível conhecer melhor o perfil dos supervisores das escolas prioritárias da rede pública estadual do ES no ano de 2024, identificar os desafios vivenciados pelos supervisores, principalmente nas etapas de Pactuação/Compromisso com as metas e de Planejamento e identificar como a Sedu, por meio da Gerência de Ensino Médio pode contribuir e subsidiar o trabalho desenvolvido pelos supervisores em seu assessoramento pedagógico às escolas prioritárias, foi elaborado um questionário para os supervisores das escolas prioritárias de 2024.

Dos 50 (cinquenta) supervisores das escolas prioritárias de 2024, público-foco da pesquisa, 45 (quarenta e cinco) responderam ao questionário, obtendo portanto, a participação de 90% dos supervisores. Dos 5 (cinco) supervisores que não responderam ao questionário, 2 (dois) estavam em férias, 2 (dois) de licença médica e 1 (um) tinha retornado à sua escola de origem, não pertencendo, portanto, ao quadro de supervisores da Superintendência Regional de Educação (SRE). Portanto, no que se

refere à participação dos supervisores das escolas prioritárias no questionário, apenas 1 supervisor da SRE Carapina, 2 da SRE Cariacica e 2 supervisores da SRE Vila Velha não responderam.

O questionário foi aplicado, de forma online, por meio do *google forms*, durante o período de 03/12/2024 a 10/12/2024 e contou com 27 (vinte e sete) perguntas, sendo 24 (vinte e quatro) perguntas fechadas, ou seja, com opções de respostas previamente estruturadas e 03 (três) perguntas semi abertas, ou seja, com opções de respostas disponíveis, porém contendo ainda opção de escrita por parte do respondente.

As informações coletadas foram analisadas, conforme perspectiva de Bardin, por meio da Análise de Conteúdo, que de acordo com Dalla Valle e Ferreira (2025),

corresponde a um conjunto de técnicas por meio das quais se pode analisar um grupo de dados. É bastante utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente nas investigações da área da educação, por tratar-se de uma forma muito eficaz de se compreender os conteúdos nem sempre manifestos de um discurso (seja um texto, um gesto, ou a enunciação de uma frase, isso é, qualquer forma de comunicação).

A análise de conteúdo, portanto, é uma metodologia amplamente utilizada na pesquisa qualitativa para examinar e interpretar dados textuais de maneira sistemática e objetiva. Seu objetivo é identificar padrões, temas, categorias ou significados dentro de textos, que podem incluir entrevistas, documentos, transcrições, vídeos, entre outros tipos de materiais.

Segundo Bardin (2016), o objetivo da análise de conteúdo, é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. De acordo com ele, a análise de conteúdo é,

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Sendo assim, a análise de conteúdo é uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, pois permite interpretar e compreender informações provenientes de textos, discursos, documentos e outros materiais comunicativos.

Objetivando compartilhar considerações observadas na análise, será detalhado a seguir, o perfil e a atuação dos supervisores das escolas prioritárias.

3.3.1 Perfil e atuação dos supervisores das Escolas Prioritárias

Antes de iniciar o detalhamento acerca do questionário aplicado aos supervisores das escolas prioritárias, é importante resgatar as seguintes informações:

- Escolas prioritárias são as unidades de ensino que demandam maior apoio, assessoramento e acompanhamento da Superintendência Regional de Educação (SRE) e da Unidade Central da Secretaria de Estado da Educação (Sedu);
- O quantitativo total de escolas prioritárias no ano de 2024 foi de 50, portanto, a rede pública estadual do ES, possuía em 2024, 50 supervisores para atender/assessorar essas escolas;
- O quantitativo de escolas prioritárias por SRE é diferente, ou seja, algumas Superintendências possuem um número maior de escolas prioritárias;
- As escolas prioritárias em 2024 foram escolhidas a partir de diferentes critérios, dentre eles, o de escolas que apresentam desafios decorrentes de sua maior vulnerabilidade socioeconômica e educacional e de seus indicadores educacionais. Dessa forma, as SREs, tiveram quantitativos diferentes de escolas prioritárias como especificado na tabela 03, a seguir.

Tabela 03 – Quantitativo de escolas prioritárias em 2024, por Superintendência Regional de Educação e Municípios.

QUANTIDADE DE ESCOLAS PRIORITÁRIAS	SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (SRE)	MUNICÍPIOS QUE INTEGRAM A SRE	MUNICÍPIO ONDE ESTÁ SITUADA A ESCOLA PRIORITÁRIA
01	Afonso Cláudio	Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá.	Venda Nova do Imigrante
02	Barra de São Francisco	Barra de São Francisco, Água Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Mantenópolis.	Ecoporanga
02	Cachoeiro de Itapemirim	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivacqua, Rio Novo do Sul,	Itapemirim e Cachoeiro de Itapemirim

		Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes.	
19	Carapina	Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão.	05 Escolas em Vitória 14 escolas em Serra
10	Cariacica	Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina.	09 escolas em Cariacica 01 escola em Viana
03	Colatina	Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana.	02 escolas em Colatina 01 escola em Baixo Guandu
01	Guaçuí	Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire.	Iuna
04	Linhares	Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibirapuçu e Rio Bananal.	01 escola em Aracruz 03 escolas em Linhares
01	Nova Venécia	Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha.	Vila Valério
01	São Mateus	São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra e Jaguaré.	Pedro Canário
06	Vila Velha	Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves.	02 escola em Guarapari 04 escolas em Vila Velha

Fonte: Espírito Santo (2024).

Portanto, como podemos observar na tabela acima, a maioria das escolas prioritárias estão localizadas nas SREs de Carapina, Cariacica e Vila Velha, ou seja, em municípios da região metropolitana. É importante destacar que a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Esses sete municípios abrigam quase a metade da população total do Espírito Santo (46%), e 57% da população urbana do estado, segundo o IBGE.

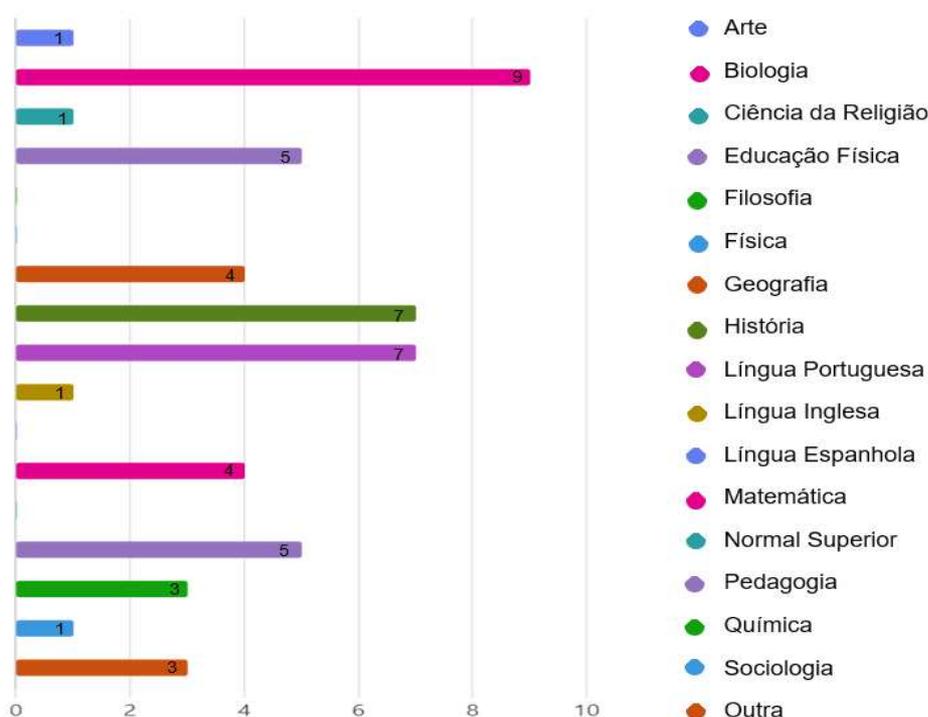
Ao aplicar o questionário, no que se refere ao perfil dos supervisores escolares, foi possível identificar que a maioria dos supervisores se encontra na faixa etária entre 30 e 49 anos idade, sendo 15 supervisores, na faixa etária entre 30 e 39 anos de idade e 19 supervisores entre 40 e 49 anos de idade. Destaca-se ainda, a ausência de

supervisores com menos de 29 anos de idade, indicando, portanto, um perfil mais experiente de atuação desses supervisores das SREs.

Sobre o tempo de serviço dos supervisores, a pesquisa apontou que a maioria dos supervisores das escolas prioritárias atuam há mais de 10 anos na rede pública estadual, correspondendo a 76% dos supervisores. Esse dado é interessante porque demonstra que a maioria dos supervisores estava em escolas da rede como professores e/ou pedagogos e já conhecem o funcionamento da rede, suas diretrizes e concepções quando chegam a esse cargo tão relevante.

Em relação à formação inicial dos supervisores escolares, encontramos uma pluralidade de respostas como é possível observar, por meio do gráfico 09, a seguir.

Gráfico 09 - Formação inicial dos supervisores das escolas prioritárias em 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

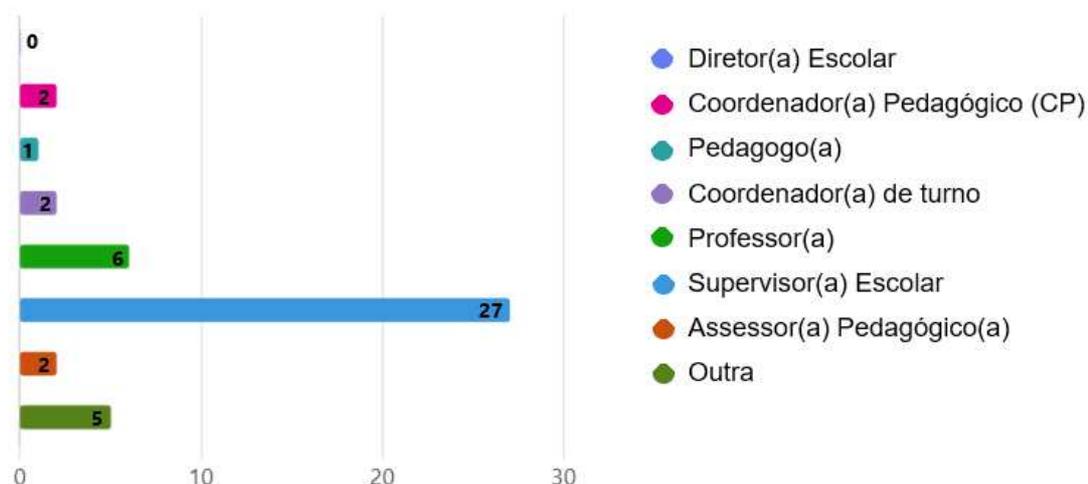
Observa-se que o conjunto de supervisores das escolas prioritárias, em 2024, é formado por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, não possuindo, portanto, uma tendência ou predominância de uma respectiva área de formação no quadro de supervisores. No entanto, é interessante observar que nenhum dos 45 supervisores são formados em Filosofia, Física, Língua Espanhola e Normal Superior.

No que se refere a modalidade (presencial ou à distância) de ensino realizado pelos supervisores em sua graduação, a maioria expressiva dos supervisores, (96%), realizou sua graduação de forma presencial. Sobre o tipo de modalidade de ensino realizado pelos supervisores em sua pós-graduação, seja ela especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, é possível identificar que 89% dos supervisores as realizou em formato presencial, ou seja, apenas 5 supervisores as realizaram à distância.

Com relação ao nível mais alto de formação acadêmica (graduação, pós-graduação/especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado), foi possível detectar que, nenhum supervisor possui pós-doutorado e apenas 4% dos supervisores possuem somente graduação, ou seja, 96% dos supervisores de escolas prioritárias, têm ao menos alguma pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).

Com o objetivo de compreender melhor o perfil dos supervisores, foi perguntado a eles, qual era a função que eles exerciam antes de serem supervisores de escolas prioritárias em 2024. Seguem respostas, por meio do gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 – Atuação antes de ser supervisor de escola prioritária em 2024

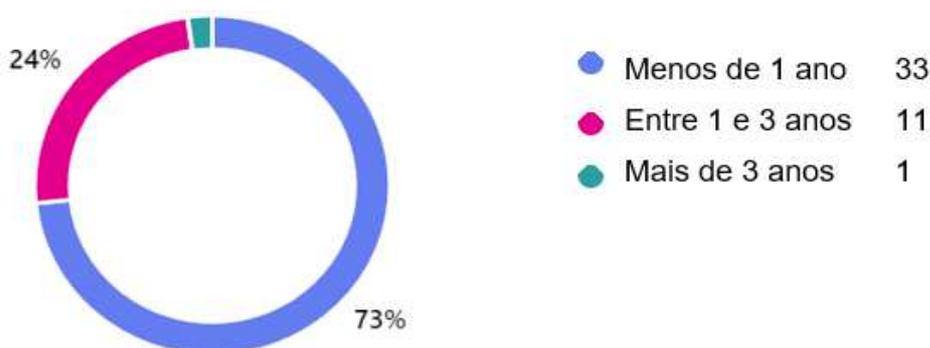


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É possível identificar que a maioria dos supervisores das escolas prioritárias, em 2024, eram, anteriormente, supervisores escolares nas Superintendências Regionais de Educação. Cabe destacar, também, que nenhum desses haviam atuado como diretor de escola.

No que se refere ao tempo em que esses profissionais atuaram como supervisores em escolas prioritárias, foi possível perceber que 73% dos respondentes possuem menos de 1 ano nessa função. Esse dado é extremamente importante para que a rede possa ter clareza de que a maioria deles nunca atuou como supervisor de escola prioritária, necessitando portanto, de mais atenção, cuidado e apoio das equipes da Sedu Central e SREs em seu processo formativo e preparação para atuar na gestão. Apresento a seguir, o gráfico11 para detalhamento.

Gráfico 11 - Tempo de atuação como supervisor de escola prioritária



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

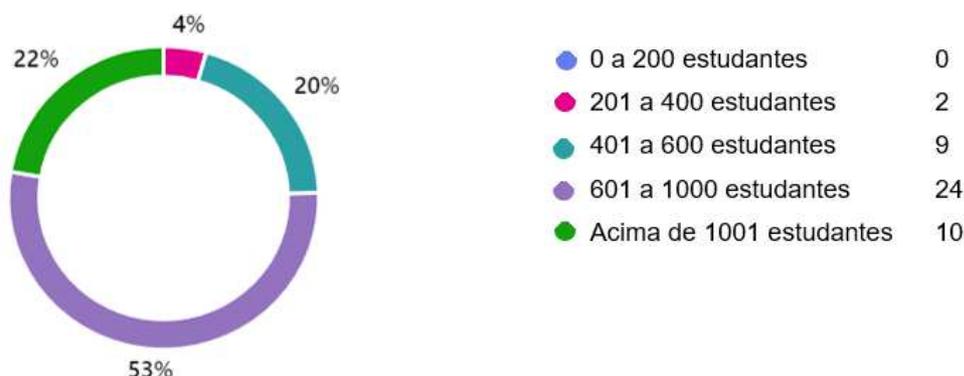
É possível identificar que a maioria (33) dos supervisores das escolas prioritárias atuam há menos de 1 ano como supervisor, ou seja, não possuem experiência na gestão ou supervisão da SRE, porém já estão atuando como um supervisor de alguma escola prioritária.

Sobre a quantidade de escolas que cada supervisor escolar deve atender/assessorar, por meio da análise das respostas do questionário, foi possível identificar que 98% dos supervisores das escolas prioritárias atendem/assessoram apenas 1 unidade escolar. Essa informação é importante por ser regulamentado/orientado pela CI/SEDU/GS/Nº 06, exatamente isso: o supervisor de escola prioritária deve atender/assessorar apenas 1 escola prioritária. Ao compreender a importância do cumprimento dessa orientação, a SRE, por meio do supervisor, que estará semanalmente na escola, poderá dar maior apoio, suporte e realizar melhor o acompanhamento e monitoramento, como orienta a CI/SEDU/GS/Nº 03, de 10 de abril de 2023.

Com o intuito de melhor compreender a complexidade de gestão, buscou-se identificar quais etapas, modalidades e quantidade de estudantes as escolas, nas quais esses supervisores assessoram, atendem. Dessa forma, os dados coletados por meio do questionário, confirmam que as escolas prioritárias apresentam uma complexidade de gestão desafiadora, ou seja, são escolas que atendem etapas e modalidades diversas e um número alto de estudantes, necessitando de especial atenção, apoio e suporte das SREs e Sedu Unidade Central.

É importante destacar que, nenhum dos participantes é supervisor de escolas do campo, indígena ou quilombola. Além disso, nenhum deles atende escolas com um número mínimo de até 200 estudantes. Portanto, 76% dos supervisores assessoram escolas grandes, com mais 600 estudantes, sendo que 22% atendem escolas com mais de mil alunos matriculados, como detalhado no gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12 – Quantitativo de estudantes das escolas prioritárias que assessoram



Fonte: elaborado pela autora (2024).

É importante destacar que, embora, apenas 38% dos supervisores tenha respondido que assessoram escolas prioritárias que estão situadas em bairro que fazem parte do Programa Estado Presente¹⁵, é importante ressaltar que essas escolas

¹⁵ Segundo a Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Espírito Santo (2025), o Projeto Estado Presente: Segurança Cidadã no ES é uma iniciativa do Governo do Estado do Espírito Santo que conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O projeto visa financiar ações integradas de prevenção e combate à criminalidade e acesso da população aos serviços de infraestrutura urbana, equipamentos públicos e serviços socioassistenciais para áreas de vulnerabilidade social de atuação do programa Estado Presente. A proposta do Estado para o Projeto Estado Presente tem como objetivo geral contribuir para a redução dos elevados índices de crimes violentos (homicídios e roubos) em 8 (oito) municípios do Estado do Espírito Santo. Os objetivos específicos do projeto são: (i) aumentar a efetividade da Polícia Civil e da Polícia Militar no controle e investigação

possuem desafio de complexidade de gestão em função: da grande quantidade de estudantes; diversidade de etapas e modalidades; pouco crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEBES; mais de 40% dos estudantes com padrão de desempenho abaixo do nível básico em Matemática em 2023; desvio padrão maior que 40 em Matemática no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES de 2023; Índice de Complexidade de Gestão entre os níveis 4 e 6 dados de 2023 e apresentam Índice Socioeconômico entre os níveis 4 e 5 - dados de 2020-2021.

No que se refere aos processos formativos, embora 62% dos respondentes, tenha informado que tiveram alguma formação para atuar como supervisor escolar, apenas 9% informou que realizou alguma formação, ofertada pela Sedu, para atuar com supervisor de escola prioritária. Sendo assim, embora esses supervisores atendam escolas mais complexas e que possuem grandes desafios, necessitando de maior apoio, cuidado e atenção, eles não recebem formação específica que possa apoiá-los em suas ações cotidianas.

Já, o último bloco de questões que compõe o questionário, teve como objetivo compreender os maiores desafios vivenciados pelos supervisores das escolas prioritárias em 2024, no que se refere as ações a serem desenvolvidas por eles nas etapas do Circuito de Gestão. Dessa forma, cada supervisor poderia escolher até 3 desafios que ele considerasse os maiores em seu assessoramento junto à escola.

No que se refere a **apropriação dos resultados e dos indicadores**, dos 45 respondentes, apenas 8 indicaram não vivenciar desafio no que diz respeito ao uso e a apropriação dos dados e resultados da escola na qual assessora. O gráfico 13 reúne as informações referentes a esse questionamento.

de crimes violentos; (ii) incrementar as oportunidades de inclusão social dos jovens de 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos em condições de risco à violência; e (iii) reduzir a reincidência da população jovem em conflito com a lei.

Gráfico 13 – Três maiores desafios referentes a apropriação dos resultados e indicadores educacionais



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Por meio das respostas, foi possível identificar as necessidades que tem impactado direta ou indiretamente no trabalho de assessoramento realizado pelos supervisores das escolas prioritárias. As necessidades sinalizadas pelos supervisores das escolas prioritárias de 2024, derivam de ações que podem ser organizadas em **quatro blocos/aspectos, a saber:** acesso aos dados; compreensão/interpretação dos dados; monitoramento dos dados, além da gestão do tempo.

No que se refere ao **acesso aos dados**, alguns supervisores desconhecem os instrumentos, as plataformas ou os painéis disponibilizados pela Secretaria, outros conhecem, mas sinalizam que a quantidade de locais (plataformas/painéis/sites) interferem e dificultam a apropriação dos dados.

Atualmente, na rede estadual, os resultados e indicadores das SREs, escolas e estudantes estão disponíveis em diferentes locais. Os dados de fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono) estão disponíveis em painéis específicos, dentro do Sistema de Gestão Escolar do ES (<https://seges.sedu.es.gov.br/>) e no Sigae (<https://sigae.institutounibanco.org.br>). As informações referentes às avaliações

externas, estão disponíveis no Guia Informativo das Avaliações Externas do ES (<https://sites.google.com/edu.es.gov.br/avaliacoes-externas-es-2024/in%C3%ADcio>) e os resultados das avaliações no site do Caed (<https://avaliacaoemonitoramentoespiritosanto.caeddigital.net/>) e no Sistema de Gestão Escolar do ES (<https://seges.sedu.es.gov.br/>).

Já os dados dos indicadores, estão presentes no Guia de Análise dos Resultados do IDEB (<https://view.genially.com/66bb57e698ac0fcf6654bff6/interactive-content-analise-resultados-IDEB-2023>), no Sistema de Gestão Escolar do ES (<https://seges.sedu.es.gov.br/>) ou no Sigae (<https://sigae.institutounibanco.org.br>). Além disso, ao final da aplicação de cada avaliação, as principais informações, dados/resultados são compartilhados por meio de boletins informativos/materiais enviados pela Gerência de Avaliação, por e-mail.

Nesse sentido, é possível perceber a importância da Secretaria em organizar e disponibilizar dados e resultados de aprendizagens em um único local, seja ele uma plataforma, um sistema ou um site, ou que ao entrar em um único recurso digital, o supervisor consiga encontrar, identificar e se apropriar dos dados disponíveis, a fim de subsidiar o desenvolvimento de suas ações de assessoramento às escolas prioritárias.

Dessa forma, embora a Gerência de Ensino Médio não tenha a responsabilidade direta pela disponibilização dos dados de fluxo, de desempenho e dos indicadores educacionais, ela desempenha um papel crucial no processo de articulação e incentivo à integração de dados. Por sua posição estratégica na gestão educacional, a Gerência pode atuar como um elo entre as diferentes gerências responsáveis, destacando os benefícios de centralizar as informações em uma única plataforma, site ou sistema. Essa iniciativa poderia trazer diversos benefícios, como: facilitar o acesso aos dados; centralizar os dados em um único local para garantir que os supervisores e outras partes interessadas tenham acesso mais rápido e fácil às informações necessárias para a tomada de decisões; melhorar o planejamento e análise dos dados educacionais; facilitar o monitoramento contínuo dos resultados; dentre outros benefícios.

Outro aspecto apontado pelos supervisores como desafio, refere-se a **compreensão/interpretação dos dados**, ora por parte dos próprios supervisores, ora por parte da equipe gestora escolar. Sendo assim, alguns supervisores sinalizam que

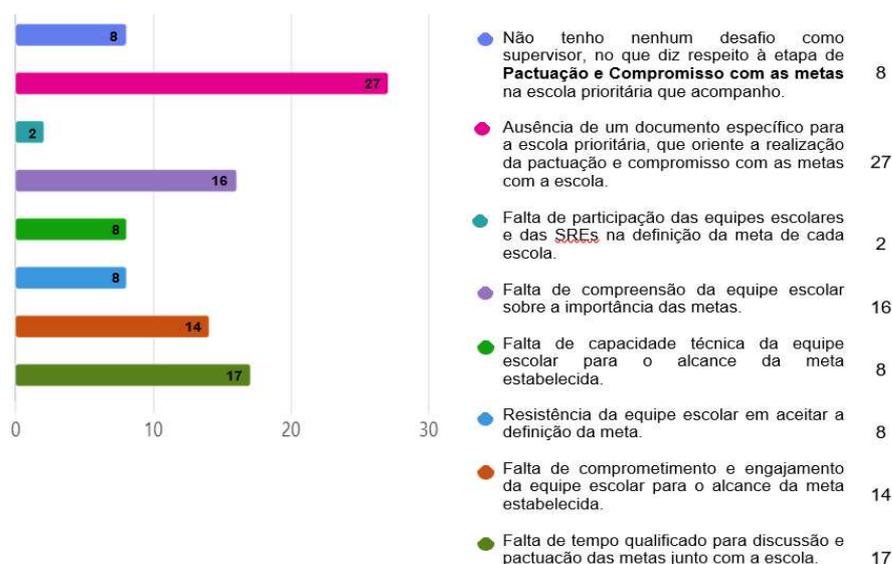
não sabem analisar os dados e os indicadores estruturantes da escola e possuem muita dificuldade em identificar e compreender as reais necessidades e/ou fragilidades da escola por meio dos dados, ou seja, não conseguem compartilhar os dados de forma assertiva. Outros ainda apontam que a equipe gestora escolar possui muita dificuldade na apropriação dos dados.

Alguns supervisores destacam ainda o **monitoramento dos dados** pelos supervisores, que possuem dificuldade de identificar se a equipe escolar utilizou os dados e os resultados na elaboração do Plano de Ação da escola.

A **gestão do tempo** é outro aspecto considerado por alguns supervisores. Muitos sentem falta de tempo qualificado com a equipe pedagógica escolar para analisar os dados, resultados e indicadores da escola e realizar a pactuação/compromisso com as metas. Além disso, alguns ressaltaram que a atualização dos dados na plataforma não é realizada pela Secretaria dentro do prazo estabelecido pelo Cronograma do Circuito de Gestão.

Seguindo com o objetivo de compreender de forma mais qualificada as dificuldades presentes nas ações realizadas pelos supervisores das escolas prioritárias em 2024, foi perguntado sobre os desafios vivenciados por eles na etapa de Pactuação e Compromisso com as metas, conforme pode-se observar no gráfico 14 a seguir:

Gráfico 14 – Três maiores desafios referentes à etapa de Pactuação e Compromisso com as Metas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

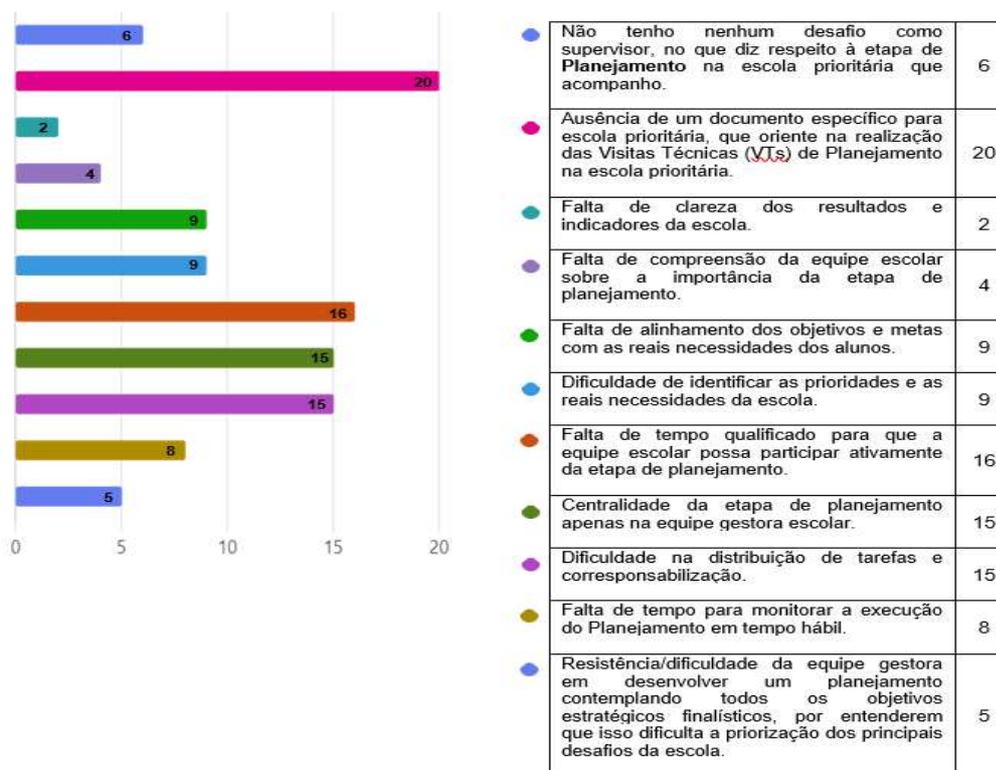
Apenas 8 supervisores, dos 45 respondentes, indicam que não possuem nenhum desafio como supervisor, no que diz respeito à etapa de **Pactuação e Compromisso com as metas** na escola prioritária que acompanha e assessora.

É importante ressaltar que 27, dos 45 supervisores sinalizaram que um dos maiores desafios que interferem em suas atividades na gestão é a falta de um documento específico elaborado pela rede, para a escola prioritária, que oriente a realização da pactuação e compromisso com as metas. Atualmente, a rede estadual do ES possui apenas Diretrizes e protocolos gerais, para todas as escolas de Ensino Médio, no que diz respeito ao Circuito de Gestão. Ainda não se tem na rede nenhum Protocolo, Diretriz ou outro instrumento ou documento que detalhe as ações a serem desenvolvidas e monitoradas nas escolas prioritárias.

Outro ponto importante a se destacar é que alguns supervisores apontam que as equipes escolares e das SREs não participam na definição da meta de cada escola, além de não possuírem tempo qualificado com a equipe escolar para discussão e pactuação das metas estabelecidas pela secretaria. Essa falta de participação na pactuação e definição das metas, somada à falta de tempo hábil do supervisor para discutir e analisar as metas estabelecidas, pode acabar gerando resistência da equipe escolar em aceitar a definição da meta, a falta de compreensão da equipe escolar sobre a importância das metas, a falta de capacidade técnica, comprometimento e engajamento da equipe escolar para o alcance da meta estabelecida.

Já no que se refere a Etapa de Planejamento, o gráfico 15 a seguir aponta que existem diferentes pontos de atenção e desafios na Etapa de Planejamento.

Gráfico 15 – Três maiores desafios na etapa de Planejamento



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Apenas 6, dos 45 supervisores relatam que não apresentam nenhum desafio como supervisor, no que diz respeito à etapa de **Planejamento** na escola prioritária que acompanha, no entanto, o restante dos supervisores destaca diferentes desafios, que devem ser analisados com cuidado.

A ausência de um documento específico para o atendimento às escolas prioritárias, assim como na etapa de Pactuação e Compromisso com as Metas, aparece novamente entre as principais respostas dadas pelos supervisores.

Percebe-se, portanto, a importância da rede pública estadual do ES se debruçar sobre a elaboração e disponibilização de um documento específico para os supervisores no atendimento às escolas prioritárias, que tenha o detalhamento sobre as ações e oriente a realização das Visitas Técnicas (VTs) nas diferentes etapas.

É possível perceber ainda que a falta de clareza na apropriação dos resultados e indicadores da escola impactam diretamente em todas as etapas do Circuito de Gestão, e conseqüentemente, acaba por impactar nas propostas pedagógicas sugeridas e

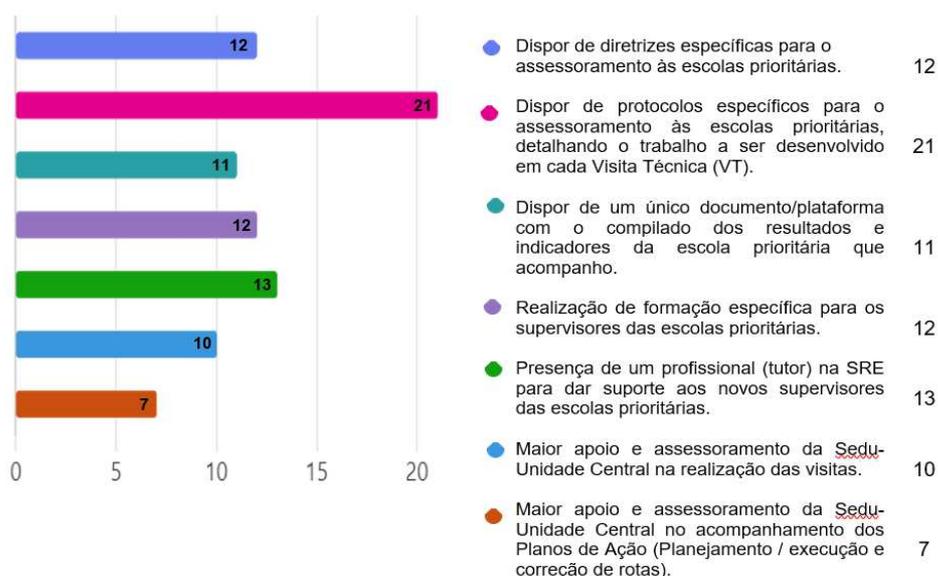
ações que devem ser priorizadas, faltando dessa forma, alinhamento dos objetivos e metas com as reais necessidades dos alunos.

A falta de tempo para fomentar a participação efetiva de toda a comunidade escolar na etapa de planejamento e para potencializar o monitoramento da execução do Planejamento em tempo hábil, tem impactado diretamente em diferentes ações da unidade de ensino.

Essa falta de tempo qualificado para que a equipe escolar possa participar ativamente da etapa de planejamento, acaba impactando na compreensão de toda a equipe escolar sobre a importância dessa etapa de planejamento e essa centralidade de ações na equipe gestora escolar, interfere diretamente na distribuição de tarefas e corresponsabilização das ações propostas.

Por fim, objetivando compreender melhor como a Secretaria de Estado da Educação do ES, por meio da Gerência de Ensino Médio, pode apoiar e subsidiar melhor o trabalho dos supervisores das escolas prioritárias foi questionado a intenção foi analisar as respostas, entender as prioridades e o que é possível de ser elaborado, implementado ou alterado para os próximos anos. O gráfico 16, organiza o resultado das respostas indicadas.

Gráfico 16 - Aspectos que mais contribuiriam para o trabalho como supervisor de escola prioritária



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Por meio do gráfico acima, a possível identificar o quanto os supervisores das escolas prioritárias necessitam de um Documento específico (seja ele chamado de Protocolo ou Diretriz) que detalhe as informações, ações e estratégias que devem ser desenvolvidas pelos supervisores em cada visita/assessoramento às escolas prioritárias.

Além disso, foi apontado no Gráfico 13 e também neste, o quanto seria importante centralizar todas as informações/dados de fluxo, desempenho e indicadores/metras das SREs e escolas em um único local, seja ele, uma plataforma, um sistema, ou um BI. Isso facilitaria o acesso, a disponibilização e utilização/apropriação dos resultados e indicadores por todos os profissionais da rede, sejam eles das SREs ou escolas.

Conforme detalhado anteriormente, apenas 9% informou que realizou alguma formação para atuar com supervisor de escola prioritária. Nesse sentido, o gráfico acima confirma a importância dessa realização. Ao contemplar processos formativos com esse objetivo, muitas necessidades e demandas seriam sanadas e habilidades desenvolvidas. Isso impactaria no suporte e no apoio que esse supervisor deve dar a todos os profissionais da escola na qual ele assessora, principalmente no que se refere a análise, compreensão e apropriação de dados.

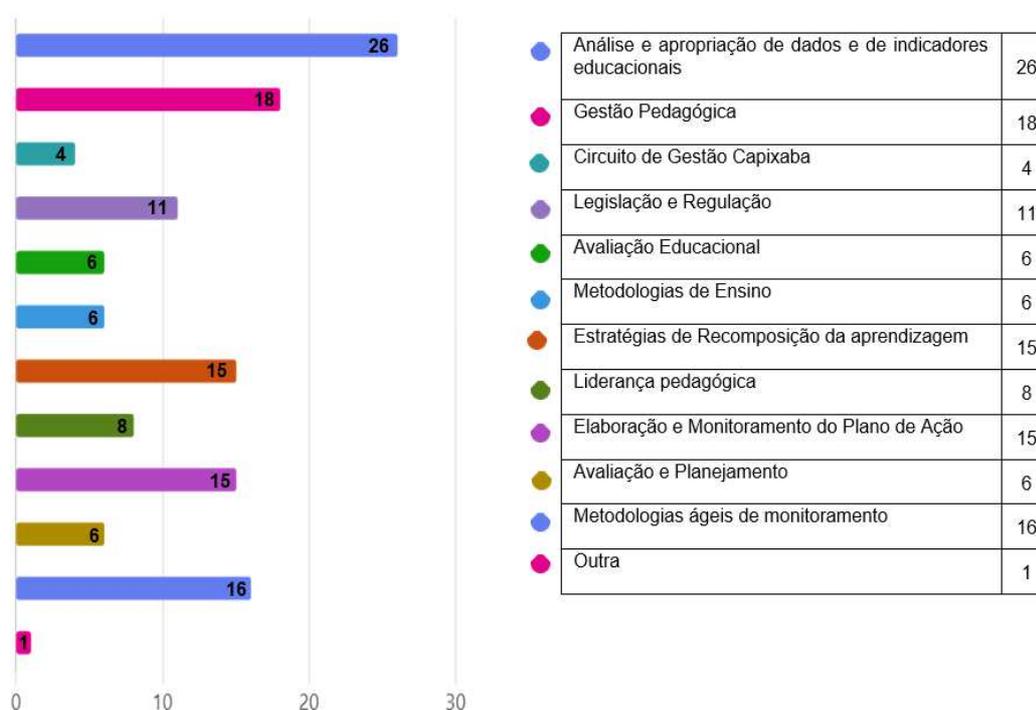
Dois outros aspectos relevantes que devem ser ressaltados, refere-se à importância de se ter um maior apoio e assessoramento da Sedu-Unidade Central na realização das visitas e no acompanhamento dos Planos de Ação (Planejamento / execução e correção de rotas) e ter um profissional (tutor) na SRE que fosse responsável por formar, orientar e dar um maior suporte e apoio aos novos supervisores das escolas prioritárias, ou seja, a SRE teria um ou mais profissionais, que parte de sua carga horária, seria destinada ao assessoramento ao seu colega de trabalho, que precisa de atenção especial ao trabalhar com alguma escola prioritária.

Após analisar as respostas e identificar o perfil dos supervisores das escolas prioritárias; compreender os principais desafios vivenciados por eles no uso e na apropriação dos resultados e indicadores das escolas e durante as etapas do Circuito de Gestão e detectar os aspectos que mais podem contribuir para o trabalho como supervisor de escola prioritária, dentre eles, a realização de formação específica para

os supervisores das escolas prioritárias, torna-se relevante, reconhecer as temáticas que os supervisores das escolas prioritárias consideram como as mais relevantes para sua formação como supervisor.

Nesse sentido, a última pergunta do questionário buscou analisar as temáticas mais importante para sua formação, a fim de propor para a rede, a priorização de processos formativos que contemple as reais necessidades desses profissionais. Cada respondente poderia optar por até 3 temáticas formativas que ele considera mais importante em sua atuação como supervisor de escola prioritária, conforme gráfico 17.

Gráfico 17 - Temáticas mais importantes para a formação do supervisor de escola prioritária



Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com o gráfico, e como demonstrado por meio dos demais dados apresentados ao longo do texto, as maiores dificuldades elencadas pelo supervisor de escola prioritária perpassam pelo uso e apropriação dos resultados e indicadores educacionais; pela liderança e gestão pedagógica, englobando portanto, o planejamento, a avaliação e o monitoramento das ações desenvolvidas, além de aspectos referentes à metodologia e estratégias de recomposição das aprendizagens,

ou seja, a necessidade dos supervisores vai para além do conhecimento sobre o circuito de gestão e suas etapas.

Os supervisores precisam, portanto, aprender e ter tempo hábil para analisar e se apropriar dos resultados e indicadores da escola; saber identificar o que precisa ser priorizado e quais as reais necessidades da escola; conseguindo inclusive subsidiar a escola na elaboração de novas propostas de intervenção pedagógica e metodologias de ensino, para que seja possível então que ele realize o monitoramento das ações.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO

Após leituras, pesquisas e análises realizadas por meio da aplicação do questionário, foi possível identificar os desafios encontrados pelos supervisores das escolas prioritárias, que trabalham nas Superintendências Regionais de Educação, no que se refere ao uso e a apropriação de dados e evidências das escolas as quais assessoram.

Buscamos, portanto, responder à questão de investigação: “quais ações podem ser desenvolvidas pela Gerência de Ensino Médio, para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas?”.

Dessa forma, os objetivos específicos pretendiam descrever a metodologia de gestão, conhecida como “Circuito de Gestão”, utilizada pelas escolas de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e a atuação da Gerência de Ensino Médio no assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias; analisar os desafios vivenciados pelos supervisores no assessoramento às escolas prioritárias, no que se refere ao uso e a apropriação de resultados/evidências e repensar as estratégias utilizadas pela Gerência de Ensino Médio em seu assessoramento aos supervisores das escolas prioritárias.

Para responder a referida questão, em um primeiro momento, foi realizada uma análise documental das políticas de uso de dados e resultados de aprendizagem no Ensino Médio pela Sedu/ES, detalhando principalmente o “Circuito de Gestão”, e em um segundo momento, realizaremos uma pesquisa com os supervisores das escolas

prioritárias que atuam nas Superintendências Regionais de Educação do ES para compreender e melhor situar nosso objeto de pesquisa.

Após análise das respostas dos supervisores das escolas prioritárias e do diálogo com alguns referenciais, foi possível identificar algumas fragilidades e explorar algumas ações possíveis de serem desenvolvidas para apoiar e subsidiar o trabalho desses supervisores.

Assim, considerando as evidências identificadas, o presente capítulo apresenta, por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE), planejado com base no referencial teórico e no estudo empírico, uma proposta de instrumento de apoio pedagógico que orientará e subsidiará o trabalho dos supervisores das escolas prioritárias, potencializando a melhoria da qualidade do ensino na Rede.

O PAE tem como objetivo planejar estratégias com base nas evidências levantadas por meio do estudo que aqui fizemos, visando reduzir e/ou sanar as fragilidades identificadas pela pesquisa de campo.

Nesta pesquisa, utilizaremos uma ferramenta/método de gestão da qualidade muito conhecida, o 5W2H. Essa abordagem sistemática assegura maior clareza, organização e eficiência na implementação do planejamento.

O método 5W2H surgiu no Japão durante a década de 1950. Nesse período, o país buscava se posicionar como um líder global na produção e na gestão, principalmente no setor automobilístico. Para Mosso (2013, p. 154), “trata-se de um modelo que se preocupa com a consecução do planejamento mais que os outros, uma vez que enfatiza a tensão e as responsabilidades”.

O 5W2H é uma ferramenta de análise estruturada que utiliza um *checklist* baseado em perguntas direcionadas, promovendo o foco na discussão e evitando a dispersão das ideias. A sigla é composta por iniciais em inglês, representando os 5W: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?) e *Who* (por quem será feito?); e os 2H: *How* (como será feito?) e *How much* (quanto vai custar?).

Segundo o autor, esse modelo de planejamento é estabelecido conforme a definição de objetivos e estratégias adotadas; responsável pela execução; prazos para

a realização da ação; espaço de desenvolvimento da ação; do porquê da ação; e do seu custo. De acordo com a tradução, esse modelo de planejamento (5W2H), significa:

[...] definição dos Objetivos (What – O que fazer); Estratégias ou Táticas (How – como fazer), Responsabilidade (Who – quem responde por atingir o objetivo); Prazo para a consecução (When – Quando); Onde será desenvolvido o objetivo (Where – onde); Por que (Why – o porquê do objetivo); e Quanto custará para atingi-lo (How much – Quanto) (MOSSO, 2013, p. 150).

Sendo assim, a partir das respostas dadas a essas perguntas, são construídos planejamentos claros e objetivos para o desenvolvimento das ações e intervenções propostas, sendo possível ter uma visão de todas as etapas dos processos que serão executadas, fortalecendo o trabalho desenvolvido pelos supervisores das escolas prioritárias.

No Quadro 01, é possível verificar como o 5W2H é utilizado para a análise de problemas e para a elaboração de um Plano de Ação.

Quadro 01 - Análise de problemas e Plano de Ação pelo método 5W2H

Análise de problemas	Plano de ação
O que aconteceu?	O que será feito?
Quem era o responsável?	Quem será o responsável?
Por que aconteceu?	Por que será feito?
Onde aconteceu?	Onde será feito?
Quando aconteceu?	Quando será feito?
Como aconteceu?	Como será feito?
Quanto custou?	Quanto custará?

Fonte: Bonduelle *et al.* (2010, p. 488).

O quadro acima, descreve a forma de conceituar um problema e de planejar ações para resolvê-lo, aplicando o método 5W2H. Para a elaboração do PAE utilizando esse método, tomaremos como base os 4 principais desafios identificados neste estudo de caso, registrados a seguir:

- Ausência de um documento (Diretriz/Protocolo) específico para o assessoramento às escolas prioritárias;
- Dificuldade no acesso e na disponibilização dos dados, resultados e indicadores educacionais pela Secretaria de Estado da Educação do ES;

- Dificuldade na apropriação e uso dos dados, resultados e indicadores educacionais, além do monitoramento e da gestão do tempo pelos supervisores escolares;
- Falta de formação continuada específica para os profissionais que trabalham diretamente com as escolas prioritárias.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A proposta de Plano de Ação Educacional que será apresentada, considera as principais evidências da pesquisa de campo, citadas acima, referentes aos desafios encontrados pelos supervisores das escolas prioritárias, no que se refere ao uso e a apropriação de dados e evidências das escolas as quais assessoram.

Dessa forma, o Plano de Ação Educacional se baseia na Elaboração e disponibilização de uma Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias, para a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e estará organizado em 3 grandes ações, conforme detalhado a seguir:

1. Elaboração da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias;
2. Capacitação das equipes para apropriação da Diretriz;
3. Monitoramento e avaliação da proposta e implementação da Diretriz.

Para facilitar a compreensão do PAE proposto, será apresentado no Quadro 02, um detalhamento das estratégias/ações que visam nortear a execução da primeira ação: a elaboração da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias.

Quadro 02 – Resumo da Ação 1: Elaboração da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias

What (O que)	Why (Por que)	Where (Onde)	When (Quando)	Who (Por quem)	How (Como)	How much (Quanto)
Apresentação dos resultados da pesquisa de campo e do PAE ao Secretário e Subsecretários de Educação do ES.	Para que possam analisar, validar a autorização a escrita da Diretriz para a rede.	Sala de reuniões -Gabinete da Sedu.	Maio de 2025.	Gerente de Ensino Médio da Sedu.	Em reunião, será apresentado a análise realizada por meio da pesquisa de campo (desafios presentes nas respostas do questionário) e a importância da implementação da Diretriz na Rede.	A composição dos custos levará em conta a alocação de tempo dos profissionais, além de utilização de equipamentos e gastos com transporte da própria Secretaria.
Elaboração do esboço/minuta da Diretriz.	Definição dos eixos estruturantes da Diretriz.	Sala da GEM na Sedu.	Junho de 2025.	Equipe da Gerência de Ensino Médio (GEM).	Por meio de 2 encontros/reuniões internas semanais com os profissionais da GEM, será construído o esboço da Diretriz.	
Apresentação dos resultados da pesquisa de campo e do PAE às equipes da Sedu Central.	Para conhecimento e alinhamentos necessários.	Auditório da Sedu.	Julho de 2025.	Equipe GEM.	Por meio de reunião presencial, será apresentado arquivo, destacando os eixos estruturantes da Diretriz e seus alinhamentos com os protocolos já existentes do CdG, para que as equipes da Sedu possam conhecer a proposta, analisar e sugerir possíveis alterações.	
Apresentação dos resultados da pesquisa de campo e do PAE às equipes das SREs.	Para conhecimento e alinhamentos necessários.	Online.	Julho de 2025.	Equipe GEM.	Por meio de reunião presencial, será apresentado arquivo, destacando os eixos estruturantes da Diretriz e seus alinhamentos com os protocolos já existentes do CdG, para que as equipes das SREs possam conhecer a proposta, analisar e sugerir possíveis alterações.	
Apresentação da última versão da	Para que possam analisar,	Sala de reuniões	Agosto de 2025.	Equipe GEM.	Por meio de reunião presencial, será apresentado arquivo em	

Diretriz ao Secretário e Subsecretários de Educação do ES.	dar suas contribuições e autorizar a disponibilização da Diretriz para a rede.	do gabinete da Sedu – Unidade Central.			Power Point, com o resumo do documento/Diretriz e disponibilizado a versão completa impressa e digital da Diretriz. A equipe GEM fará os ajustes necessários e organizará o processo de disponibilização e compartilhamento da Diretriz para toda a rede.
Seminário de compartilhamento da Diretriz de Assessoramento às escolas prioritárias.	Para que possam conhecer e compreender de forma geral o documento elaborado.	Online.	Setembro de 2025.	Equipe GEM.	Por meio de um Seminário em formato online, será apresentado às equipes da Sedu Central, SREs e escolas prioritárias, a Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias.
Disponibilização da Diretriz para as equipes das SRE, escolas prioritárias e Sedu Central.	Para que possam conhecer e se apropriarem das informações dispostas na Diretriz.	Online.	Setembro de 2025.	Equipe GEM e equipe da Assessoria de Comunicação da Sedu.	A Diretriz será disponibilizada nas redes sociais da Sedu e por meio de e-mail, para que todas as Gerências, escolas prioritárias e SREs se apropriem das informações descritas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme pode-se observar no quadro acima, para que a Gerência de Ensino Médio possa elaborar a Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias, será preciso primeiramente, apresentar ao Secretário e aos Subsecretários de Educação do ES, as análises produzidas a partir da pesquisa de campo, além de detalhar o PAE elaborado.

É importante destacar nessa apresentação para o Secretário e Subsecretários alguns itens, a saber:

- o profissional central do trabalho dessa Diretriz é o supervisor das escolas prioritárias, considerando que foi ele o público-foco da pesquisa de campo. Ele é o agente de ligação entre a Sedu Central e a escola; está presente semanalmente na escola prioritária que assessora e é o responsável por conhecer a realidade escolar, compreendendo as reais fragilidades e necessidades de toda a comunidade escolar (equipe gestora, equipe pedagógica, estudantes e comunidade); compreender como estão os dados, indicadores e metas educacionais, analisando seus avanços e estagnações; envolver toda a comunidade escolar no desenvolvimento do Plano de Ação escolar, em suas etapas de pactuação e compromisso com as metas, planejamento, execução e correção de rotas;

- A representatividade positiva da amostra, ou seja, na pesquisa de campo, houve a participação de 90% dos supervisores das escolas prioritárias, portanto, dos 50 supervisores, 45 responderam ao questionário;

- Explicitar o perfil dos supervisores de escolas prioritárias que a rede pública estadual do ES possui;

- Compartilhar os principais desafios apresentados por esses profissionais ao apoiar e assessorar as escolas na superação das dificuldades vivenciadas e no avanço das metas estabelecidas.

Essa reunião será organizada e conduzida pela Gerente de Ensino Médio, no mês de maio de 2025, em formato presencial, em horário normal de trabalho, na sala de reuniões do gabinete na Sedu-Unidade Central e terá como principal objetivo possibilitar que o Secretário e os Subsecretários conheçam os dados da pesquisa, reconheçam a importância do desenvolvimento do PAE para a rede e possam então

validar a efetivação do PAE, autorizando, portanto, o início da escrita do esboço da Diretriz.

Após essa autorização, no mês de junho, acontecerá a escrita da Diretriz pela equipe da Gerência de Ensino Médio, responsável por acompanhar as escolas prioritárias - que atualmente é composta por 4 profissionais: a Gerente de Ensino Médio, a Subgerente de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio e dois Técnicos Pedagógicos da GEM. A equipe realizará a produção da Diretriz 2 vezes por semana, de forma presencial, na sala da GEM, na Sedu-Unidade Central e utilizará os espaços, os recursos, os equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Secretaria de Educação.

Essa equipe será responsável, portanto, por descrever os eixos estruturantes da Diretriz, a saber:

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS PRIORITÁRIAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ES

A proposta é que nesse tópico seja contemplado o resgate histórico das escolas prioritárias na rede do ES; os marcos legais existentes; a série histórica de dados de desempenho (avanços e desafios) das escolas prioritárias de ensino médio da rede pública estadual do ES e os avanços e desafios ainda existentes na rede.

4.2.1 Conceituação de escolas prioritárias

Nesse tópico, será abordado os critérios de definição e escolha das escolas prioritárias; o quantitativo de escolas atendidas em cada ano letivo; o detalhamento das ações de apoio às escolas prioritárias a serem desenvolvidas e apoiadas por diferentes áreas/setores da Secretaria; o formato de assessoramento a ser realizado pela Gerência de Ensino Médio; o cronograma de ações anuais a serem cumpridas.

4.2.2 Proposta de apoio e atendimento/assessoramento pedagógico às Escolas Prioritárias

Já nesse tópico, será contemplado pelas orientações e protocolos de assessoramento pedagógico às escolas para os supervisores das escolas prioritárias,

com a identificação do foco a ser dado a cada visita técnica realizada pelo supervisor na escola prioritária que assessora, ou seja, detalhamento de como sua rotina de trabalho/gestão do tempo pode ser qualificada; disponibilização de instrumento/arquivo que possa facilitar o acesso aos dados, resultados e indicadores da escola; sugestão de instrumento/metodologia que apoie a análise, interpretação e uso dos dados educacionais pelos supervisores e escolas; ferramenta/estrutura que possa subsidiar o monitoramento das informações e das ações a serem realizadas pela escola.

Acreditamos que com a elaboração dessa Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias o supervisor escolar das escolas prioritárias terá clareza do que é a proposta das escolas prioritárias; quais são as suas atribuições; como ele poderá contribuir, apoiar e subsidiar as escolas que assessora; compreender melhor quais são os tempos e espaços possíveis e disponíveis para as ações a serem realizadas; se apropriar com mais facilidade dos dados/resultados e indicadores educacionais, contribuindo dessa forma para melhoria da qualidade da educação capixaba.

Dando continuidade às ações previstas no PAE, após a elaboração do esboço da Diretriz, chega o momento do compartilhamento dos resultados na pesquisa de campo e da produção inicial da Diretriz com outras Gerências/Setores da Sedu.

Esse momento é importante, principalmente para aquelas Gerências/Setores que possuem relação direta com as escolas prioritárias, como é o caso da: Gerência de Tempo Integral que é responsável pelo acompanhamento, apoio e suporte às escolas prioritárias de tempo integral; a Assessoria de Articulação do Circuito de Gestão que é a responsável por acompanhar todo o trabalho desenvolvido pelas SREs e escolas de Ensino Médio no que se refere a metodologia do Circuito de Gestão, dentre eles as visitas e apoio dos supervisores às escolas e a equipe do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), que é responsável por desenvolver e/ou apoiar ações e processos formativos para os profissionais da educação da Rede.

Esse compartilhamento das análises da pesquisa de campo, bem como da proposta inicial da Diretriz e de seus respectivos eixos estruturantes, será realizado no mês de julho, em uma manhã ou tarde, em formato presencial, no auditório da Sedu-

Unidade Central, pela equipe da Gerência de Ensino Médio. Por meio dessa reunião, será possível compartilhar além dos dados coletados na pesquisa de campo, o detalhamento da Diretriz e seus respectivos eixos, além de seus alinhamentos com os protocolos já existentes do CdG, para que as equipes possam compreender a proposta e posteriormente realizar apontamentos e dar sugestões.

Ainda no mês de julho, a Gerência de Ensino Médio, também fará o compartilhamento das análises da pesquisa de campo, bem como da proposta inicial da Diretriz e de seus respectivos eixos estruturantes, com as equipes das Superintendências Regionais de Educação (SRE).

Os supervisores escolares e assessores pedagógicos das SREs serão os atores primordiais nesse encontro, pois são eles os responsáveis pelo apoio, suporte, planejamento e monitoramento das ações junto às equipes das escolas prioritárias. Esse encontro acontecerá em uma manhã ou tarde, de forma online, devido à distância geográfica e localização dos participantes, sem a necessidade de deslocamento, hospedagem, infraestrutura e alimentação, otimizando tempo e recursos.

Após as apresentações para as equipes das Gerências e das SREs, compartilharemos um formulário para que todos possam analisar e avaliar o documento apresentado, além de sugerir alterações nos eixos, nas atividades e/ou ações, prazos, formatos e responsáveis. A partir das contribuições das equipes das SREs e Sedu, a equipe da Gerência de Ensino Médio, apresentará em uma reunião presencial, na sala de reuniões do Gabinete na Sedu-Unidade Central, um resumo da Diretriz e disponibilizará em formato impresso e digital arquivo completo da Diretriz ao Secretário e Subsecretários, para que possam analisar o documento a partir das contribuições de diferentes atores, sugerir possíveis alterações e autorizar a disponibilização da Diretriz para a rede.

A partir da validação e/ou contribuições pelo Secretário e Subsecretários, a equipe da GEM, em agosto, fará os ajustes necessários e realizará um Seminário, em formato online, no mês de setembro, a apresentação e o compartilhamento da versão final das Diretrizes Pedagógicas de Assessoramento às escolas prioritárias para as equipes da Sedu Central, SREs e escolas prioritárias.

Após o Seminário, a Diretriz será disponibilizada, pela Gerência de Ensino Médio com apoio da equipe da Assessoria de Comunicação da Sedu, no site da Sedu e em outras redes sociais da Secretaria, além de ser encaminhada via e-mail, pela Gerência de Ensino Médio, à todas as SREs, Gerências da Sedu Central e escolas prioritárias.

Considerando a importância do detalhamento e apropriação de todas as informações disponíveis na Diretriz pelos supervisores das escolas prioritárias e equipes das escolas prioritárias, detalhamos a seguir, no quadro 03, a segunda ação a ser desenvolvida pela equipe da Gerência de Ensino Médio, em parceria com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE): a formação dos profissionais para apropriação da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias.

Quadro 03 – Resumo da Ação 2: Formação dos profissionais para apropriação da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias

What (O que)	Why (Por que)	Where (Onde)	When (Quando)	Who (Por quem)	How (Como)	How much (Quanto)
Formação dos supervisores das escolas prioritárias.	Para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem de todas as informações, fluxos de trabalho e ações propostas na Diretriz.	Auditório do Cefope, em Vitória/ES.	Novembro de 2025.	Equipe GEM e CEFOPE.	Por meio de um encontro presencial em 2025, com todos os supervisores das escolas prioritárias, será apresentada a Diretrizes, sua estrutura, objetivos, protocolos, propostas e responsabilidades.	Diária, transporte e alimentação para os supervisores. Serão utilizados os espaços, recursos, equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Sedu, SREs e escolas.
Formação das equipes das escolas prioritárias.	Para que toda a equipe escolar compreenda e se aproprie da Diretriz.	Será realizado 3 encontros presenciais, em cada escola prioritária.	Novembro de 2025.	Supervisor da escola prioritária.	O supervisor de cada prioritária, com o apoio e suporte do Técnico da Gerência de Ensino Médio, realizará um encontro com cada grupo de professores, no horário de planejamento por área de conhecimento.	
Encontro de Alinhamento com os supervisores das escolas prioritárias.	Para que a equipe da Sedu Central possa alinhar as ações a serem desenvolvidas em cada trimestre letivo pelo supervisor da escola prioritária.	Auditório do Cefope, em Vitória/ES.	Um encontro presencial antes do início de cada trimestre (janeiro, maio e agosto) de 2026.	Equipe GEM e CEFOPE.	Por meio de 3 encontros presenciais em 2026, com todos os supervisores das escolas prioritárias, será detalhado/alinhado as ações a serem desenvolvidas em cada trimestre, pelos supervisores das escolas prioritárias.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ação 2, conforme detalhada no quadro 03, reflete a necessidade e a importância de realizar momentos formativos com os profissionais que atuarão diretamente nas escolas prioritárias, para que possam compreender a proposta e se apropriar das ações e prazos a serem desenvolvidos por cada profissional. Dessa forma, a proposta para essa segunda ação foi subdividida em 3 grupos de atividades, conforme detalhado a seguir:

A primeira atividade da ação 2, destina-se a realizar uma Formação para todos os supervisores das escolas prioritárias, no mês de outubro de 2025, de forma presencial, no auditório do Cefope, no município de Vitória/ES. Essa formação será desenvolvida pela equipe da GEM e do Cefope e a Secretaria de Educação se responsabilizará pelo fornecimento de diária, transporte e alimentação para os participantes, além da cessão dos espaços, recursos, equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Sedu e SREs.

O objetivo principal dessa formação é apresentar em detalhes a Diretriz b elabora, especificando sua estrutura, objetivos, protocolos, fluxos de trabalho, propostas, prazos e os responsáveis pelas ações. É importante destacar neste encontro que, cada supervisor será responsável por multiplicar as informações recebidas na formação para a equipe da escola prioritária que assessora.

Após realizada essa formação com todos os supervisores das escolas prioritárias, é chegada a vez de eles multiplicarem as informações recebidas com as equipes das escolas prioritárias que assessoram, no mês de setembro, de forma presencial, na própria escola prioritária. A Sedu fornecerá transporte para os supervisores e serão utilizados os espaços, recursos e equipamentos da escola e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores das SREs e escolas.

Como definido pela Rede, nas escolas da rede pública estadual do ES, os horários de planejamento por área de conhecimento são predeterminados, ou seja, os horários escolares são organizados da seguinte forma: toda terça-feira deve acontecer o planejamento dos professores da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), às quartas-feiras para os professores de Matemática e Ciências da Natureza (Ciências/Biologia, Química e Física) e às quintas-feiras para os professores de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física).

Sendo assim, os supervisores teriam um momento formativo com cada grupo de professores (terça, quarta e quinta-feira), para que pudessem compartilhar a

Diretriz proposta e alinhar as ações a serem desenvolvidas a partir do próximo ano. Será um momento rico de troca de ideias, expectativas e reforço sobre a importância das etapas já pré-estabelecidas pelo Circuito de Gestão Capixaba.

É válido destacar a importância da participação também do Diretor, Coordenador Pedagógico, Pedagogo e Professor Coordenador de área nesses momentos formativos presenciais com os professores da escola. Esses profissionais também serão responsáveis por se apropriar da Diretriz; interpretar os resultados, indicadores e metas da escola; compreender os desafios apresentados pelos dados e pelas especificidades da realidade da comunidade local; planejar as ações de intervenção a serem desenvolvidas pela escola; priorizar algumas ações; elaborar e monitorar a implementação do Plano de Ação escolar.

Os meses de novembro e dezembro também serão destinados ao cumprimento de ações já previstas em calendário escolar como: a aplicação das avaliações externas importantes como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e a Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA); realização da recuperação trimestral e final; Conselho de Líderes; Conselho de Classe; aplicação da prova dos Estudos Especiais de Recuperação (EER) e divulgação dos resultados finais.

Para o ano de 2026, estão previstos 3 encontros de alinhamento com os supervisores das escolas prioritárias, ou seja, um encontro antes do início de cada trimestre letivo. Sendo assim, as equipes GEM e Cefope, realizariam um encontro no mês de janeiro, outro em maio e um em agosto, em formato presencial, no auditório do Cefope em Vitória/ES. A Sedu fornecerá diária, transporte e alimentação para os supervisores e serão utilizados os espaços, recursos e equipamentos do Cefope e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Sedu e SREs.

Por meio desses encontros, será possível: realizar os alinhamentos necessários, entregar/disponibilizar materiais elaborados pela Sedu; se apropriar dos dados, resultados, metas e indicadores da escola; identificar os principais desafios já observados por meio dos resultados; planejar atividades que deverão ser priorizadas; reforçar a importância dos fluxos de trabalho e tirar possíveis dúvidas das ações que serão desenvolvidas em cada trimestre.

Para que o PAE seja implementado com sucesso e suas ações tenham o efeito esperado, é imprescindível que todos os processos sejam construídos,

compartilhados, avaliados e acompanhados pelos envolvidos na ação. Logo, importa investir num processo de divulgação e formação que atenda as especificidades e atribuições de cada área de atuação, para que seja possível traçar estratégias de apropriação, avaliação e monitoramento.

Nesse sentido, é preciso verificar se há a necessidade de realizar ajustes na proposta ou nos processos formativos, alinhar prazos, alterar responsáveis, ou seja, se a Diretriz como está, tem contribuído para qualificar o assessoramento desenvolvido nas escolas prioritárias. Espera-se que de forma compartilhada as ações sejam planejadas e instituídas em busca da melhoria dos indicadores e principalmente da qualidade da educação capixaba. Sendo assim, o quadro a seguir, detalha a ação 3, que se refere ao movimento de monitoramento e avaliação da implementação da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias.

Quadro 04 – Resumo da Ação 3: Monitoramento e avaliação da implementação da Diretriz

What (O que)	Why (Por que)	Where (Onde)	When (Quando)	Who (Por quem)	How (Como)	How much (Quanto)
Disponibilização de Instrumento 1 para avaliar o documento.	Para que as equipes possam analisar a Proposta de Diretriz e dar sugestões e/ou contribuições.	Online.	Julho de 2025.	Equipe GEM.	Por meio da disponibilização de um formulário, as equipes da Sedu e SRE poderão avaliar o documento e sugerir possíveis alterações/ajustes. Isso acontecerá na Ação 1, após apresentarmos a Diretriz para as equipes da Sedu e SREs.	A composição dos custos levará em conta a alocação de tempo dos profissionais, além de utilização de equipamentos e gastos com transporte da própria Secretaria.
Análise das respostas / contribuições do Instrumento 1.	Para que seja possível colher e analisar as sugestões compartilhadas e revisar o documento ajustando-o.	Sala da GEM / Sedu.	Agosto de 2025.	Equipe GEM.	Será elaborado um relatório com as sugestões dadas pelas equipes da Sedu e SREs. A equipe GEM analisará as propostas e fará os ajustes necessários no documento.	
Disponibilização de Instrumento 2 para avaliar a Formação.	Para que as equipes da SREs e Sedu possam avaliar a Formação e dar sugestões e/ou contribuições.	Online.	Outubro de 2025.	Equipe GEM.	Por meio da disponibilização de um formulário, as equipes da Sedu e SRE poderão avaliar a formação realizada, sugerindo possíveis alterações/ajustes e propostas. Isso acontecerá na Ação 2, após realizarmos a formação presencial para as equipes das SREs.	
Análise das respostas / contribuições do Instrumento 2.	Para que seja possível colher e analisar as sugestões compartilhadas e repensar a formação.	Sala da GEM / Sedu.	Outubro de 2025.	Equipe GEM e CEFOPE.	Será elaborado um relatório com as sugestões dadas pelas equipes da Sedu e SREs. As equipes GEM e CEFOPE analisarão as propostas e fará os ajustes necessários na formação.	
Disponibilização	Para que a equipe	Online.	Novembro	Equipe GEM.	Por meio da disponibilização de um	

de Instrumento 3 para avaliar a formação da equipe escolar.	escolar possa avaliar a Formação realizada pelo supervisor e dar sugestões e/ou contribuições.		de 2025.		formulário, as equipes das escolas prioritárias poderão avaliar a formação realizada, sugerindo possíveis alterações/ajustes e propostas. Isso acontecerá na Ação 2, após os supervisores realizarem a formação presencial com as equipes escolares.	
Análise das respostas / contribuições do Instrumento 3.	Para que seja possível colher e analisar as sugestões compartilhadas e repensar a formação.	Sala da GEM / Sedu.	Novembro de 2025.	Equipe GEM, CEFOPE e supervisores.	Será elaborado um relatório com as sugestões dadas pelas equipes da Sedu e SREs. As equipes GEM, CEFOPE e os supervisores analisarão as propostas e farão os ajustes necessários na formação.	Sem custos adicionais. Serão utilizados os espaços, os recursos, os equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Sedu.
Disponibilização de Instrumento 4 para avaliar os Encontros de Alinhamento.	Para que as equipes da SREs possam avaliar o conteúdo da Diretriz, o desenvolvimento do seu trabalho e os encontros de alinhamentos realizados.	Online.	Ao longo de 2026 após os encontros de alinhamento (detalhado na Ação 2).	Equipe GEM.	Para que os supervisores das escolas prioritárias possam avaliar os 3 momentos de Alinhamento que serão realizados ao longo do ano. Nesse instrumento, o supervisor poderá registrar sugestões sobre o conteúdo da Diretriz, impactos da Diretriz em seu trabalho e os encontros realizados.	
Momento de escuta final com os supervisores escolares e equipes envolvidas.	Para que os supervisores e equipes envolvidas possam verbalizar / avaliar todo o processo realizado em 2026.	Auditório do Cefope, em Vitória/ES.	Em agosto de 2026, no último encontro de alinhamento.	Equipe GEM e CEFOPE.	Ao final do encontro de alinhamento, será o momento de escuta dos supervisores das escolas prioritárias e equipes envolvidas na ação, a fim de possam compartilhar o trabalho desenvolvido em 2026 (pontos positivos e negativos) e ajustes ainda necessários. A intenção é que a	Diária, transporte e alimentação para os supervisores. Serão utilizados os espaços, recursos, equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista

					Diretriz atenda as reais necessidades dos supervisores e escolas prioritárias potencializando a melhoria do trabalho desenvolvido. A equipe GEM ficará responsável por elaborar um relatório com as contribuições e apresentar as propostas ao Secretário e Subsecretários.	pelos servidores da Sedu, SREs e escolas.
Reunião de assessoramento e monitoramento individualizado.	Para que a equipe GEM possa acompanhar as ações previstas e realizadas.	Presencial (Grande Vitória) e online (SREs mais distantes).	Ao longo de 2026.	Equipe GEM.	A equipe GEM fará, uma vez por mês, uma reunião de assessoramento com cada supervisor da escola prioritária, a fim de apoiá-los no que for preciso e acompanhar e monitorar as ações previstas e se foram realizadas ou não. Os apontamentos de cada reunião deverão ser registrados em instrumento próprio, para que possamos analisar as necessidades e as possibilidades de suporte e subsídio.	Diária, transporte e alimentação para a equipe GEM. Serão utilizados os espaços, recursos, equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Sedu, SREs e escolas.
Visita às escolas prioritárias.	Para que a equipe GEM possa acompanhar de perto as ações previstas e realizadas.	Escolas prioritárias.	Ao longo de 2026.	Equipe GEM.	Uma vez por trimestre, ou sempre que necessário, um profissional da GEM, deverá realizar visita em cada escola prioritária, a fim de que possa identificar pontos de atenção, potencialidades e envolvimento de toda a equipe escolar na implementação da Diretriz.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O monitoramento da elaboração e implementação da Diretriz Pedagógica de Assessoramento às escolas prioritárias, terá como foco a avaliação dos agentes envolvidos no processo em cada etapa da construção da proposta. Nesse sentido, considerando o resumo da Ação 1, o monitoramento e avaliação acontecerá da seguinte forma:

Durante o desenvolvimento das ações do Quadro 02 – Resumo da Ação 1, especificamente após a equipe da GEM apresentar os resultados da pesquisa de campo e do PAE, às equipes das Gerências e das SREs, será o momento, de compartilharmos um formulário (Instrumento 1) online, para que todos os participantes do encontro possam, no prazo de 15 dias, analisar e avaliar o documento apresentado com calma, para que seja possível sugerir alterações nos eixos, nas atividades e/ou ações, prazos, formatos e responsáveis.

Para responder ao questionário, não haverá custos adicionais. Serão utilizados os espaços, os recursos, os equipamentos e a carga horária de trabalho já prevista pelos servidores da Sedu.

Após 15 dias, a equipe da Gerência de Ensino Médio, será responsável por compilar as respostas, por meio da elaboração de um relatório, analisar as contribuições, realizar os ajustes necessários na Diretriz e posteriormente apresentar a versão “final” do documento ao Secretário e Subsecretários para que possam analisar o documento a partir das contribuições de diferentes atores, sugerir possíveis alterações e autorizar a disponibilização da Diretriz para a rede.

Já no Quadro 03 – Resumo da Ação 2, após o Formação dos supervisores das escolas prioritárias, no mês de outubro, a equipe GEM disponibilizará também um formulário (Instrumento 2) online, para que os participantes, no prazo de 15 dias, possam avaliar a formação realizada, sugerindo possíveis alterações/ajustes na proposta. O mês de outubro será reservado para que a equipe GEM, em parceria com a equipe Cefope, analise as informações dadas por meio do questionário, elabore um relatório descritivo sobre os dados compilados e façam os ajustes que julgarem necessários na proposta de formação.

Ainda na Ação 2, está previsto para novembro, uma formação para as equipes escolares (Professores, Diretor, Coordenador Pedagógico, Pedagogo e Professor Coordenador de área). Sendo assim, após esses encontros formativos a serem realizados nos horários de planejamento por área, na escola, pelo supervisor escolar, a GEM disponibilizará, ainda no mês de novembro, um formulário

(Instrumento 3) no qual as equipes das escolas prioritárias poderão avaliar a formação realizada, sugerindo possíveis alterações/ajustes e propostas. A equipe GEM, nos meses de novembro e dezembro, realizará, em parceria com a equipe Cefope, a análise das respostas do questionário, elaborando, portanto, um relatório descritivo sobre os dados compilados e realizando os ajustes que julgarem necessários na proposta de formação para as escolas.

Considerando 2026 como o primeiro ano de implementação da Diretriz e conforme previsto também da Ação 2, antes do início de cada trimestre letivo, a GEM realizará encontros de alinhamento com os supervisores das escolas prioritárias, sendo necessário, portanto, também avaliar esses momentos.

Sendo assim, ao longo de 2026, após os momentos de alinhamento com os supervisores, previstos para os meses de janeiro, maio e agosto, a GEM encaminhará aos participantes, um formulário online (Instrumento 4) para que os supervisores das escolas prioritárias possam avaliar os 3 momentos de Alinhamento que serão realizados ao longo do ano. Nesse instrumento, o supervisor poderá registrar sugestões sobre o conteúdo da Diretriz, clareza das informações, impactos da Diretriz em seu trabalho, apoio das equipes da Sedu, além do formato e programação dos encontros realizados.

Além do formulário a ser preenchido em cada encontro, no último encontro de alinhamento, a GEM planejará um momento de escuta dos supervisores das escolas prioritárias e equipes envolvidas na ação, a fim de que possam compartilhar o trabalho desenvolvido em 2026 (pontos positivos e negativos) e ajustes ainda necessários. A intenção é que a Diretriz atenda as reais necessidades dos supervisores e escolas prioritárias potencializando a melhoria do trabalho desenvolvido. A equipe GEM ficará responsável por elaborar um relatório com as contribuições e apresentar as propostas ao Secretário e Subsecretários.

Para além das reuniões de apresentação e elaboração da Diretriz, formações para as equipes da Sedu, SRE e escolas, encontros de alinhamento e escuta ativa, a GEM será responsável por realizar reuniões de assessoramento com os supervisores e visita às escolas prioritárias.

As reuniões de assessoramento acontecerão da seguinte forma: a equipe GEM agendará com cada supervisor e assessor pedagógico uma reunião individualizada, de 2 a 3 horas, uma vez no mês. Essas reuniões poderão acontecer em formato presencial (principalmente nas SREs que estão localizadas na Região

da Grande Vitória) e em formato online (para as SREs que estão mais distante da Sedu Central).

Os objetivos desses assessoramentos individualizados são: estreitar os laços entre a Sedu Central e os profissionais das SREs; compreender as especificidades e dificuldades do trabalho do supervisor ao assessorar à escola prioritária; identificar se ainda existe fragilidades no uso e na apropriação dos dados, resultados, indicadores e metas pelo supervisor escolar; repensar estratégias de apoio e de suporte a esses profissionais e unidade escolar; tirar possíveis dúvidas sobre o conteúdo disponível na Diretriz, seus fluxos e prazos; potencializar a interpretação dos dados e a priorização de ações de intervenção; além de monitorar se as ações planejadas estão sendo desenvolvidas dentro do esperado.

A equipe GEM, registrará em documento/instrumento próprio, as informações apontadas pelos supervisores e/ou assessores para que possamos analisar, planejar e repensar algumas estratégias de apoio e suporte a esses profissionais.

No que tange ao monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pela equipe escolar, a equipe GEM, uma vez por trimestre e/ou sempre que necessário, realizará uma visita em cada escola prioritária a fim de compreender: as possíveis fragilidades ainda existentes no uso e apropriação dos dados, resultados, indicadores e metas pela escola ou no envolvimento de toda a equipe escolar no planejamento ou na execução do plano de ação escolar; as necessidades ainda presentes na escola e que a Sedu possa contribuir; identificar pontos de atenção, potencialidades e envolvimento de toda a equipe escolar na implementação da Diretriz, dentre outras atividades.

Portanto, com base nas propostas apresentadas, torna-se essencial investigar se a implantação e execução do PAE atingirão o efeito desejado, promovendo mudanças significativas no assessoramento às escolas prioritárias, principalmente no que se refere ao uso e apropriação dos dados e conseqüentemente na melhoria dos resultados e da qualidade da educação.

A seguir, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, elaboradas com base nas discussões e análises realizadas ao longo do estudo. Procuramos integrar as percepções e experiências dos atores envolvidos no processo, articulando essas vivências com os elementos contextuais observados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou um estudo sobre a gestão pedagógica realizada nas escolas prioritárias pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, no ano de 2024.

Teve como foco, identificar os desafios encontrados pelos supervisores das escolas prioritárias, no que se refere ao uso e a apropriação de dados e evidências das escolas as quais assessoram. O objetivo geral deste estudo, portanto, foi compreender quais ações a Gerência de Ensino Médio, a qual sou gestora, pode desenvolver para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas.

A partir dessa análise, é possível qualificar o trabalho realizado pela Gerência de Ensino Médio em seu assessoramento a esses supervisores, tendo como foco a melhoria da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio a partir da realidade do estado do Espírito Santo.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa surgiu a partir da vontade e da necessidade de potencializar e transformar o trabalho já realizado pela Gerência de Ensino Médio, a qual sou gestora, tendo como referência a metodologia do Circuito de Gestão e o uso e interpretação de dados e evidências educacionais, já vivenciados pela Secretaria.

O mestrado profissional me possibilitou avaliar o trabalho já desenvolvido pela equipe que lidero e ampliar e aprofundar olhares para as políticas públicas educacionais. Essa pesquisa gerou mudanças na visão sobre o fazer e pensar a gestão educacional, propondo, planejando e liderando a equipe de forma diferente.

Nesta pesquisa, apoiamos nossa visão em autores que discutem o uso dos dados e das evidências na educação, a importância do planejamento educacional e o potencial que a gestão pedagógica tem na melhoria dos índices e indicadores educacionais e principalmente na qualidade da educação.

Dessa forma, além das observações e vivências realizadas diariamente por meio da relação com os profissionais das Superintendências Regionais de Educação, foi realizada uma análise documental das políticas de uso de dados e resultados de aprendizagem no Ensino Médio pela Sedu/ES e aplicada a pesquisa com os supervisores das escolas prioritárias que atuam nas Superintendências

Regionais de Educação (SRE) do ES, para que fosse possível compreender e melhor situar nosso objeto de pesquisa.

Sendo assim, por meio da pesquisa, foram identificados os fatores que interferem na apropriação dos dados pelos supervisores das escolas prioritárias da rede pública estadual de Ensino Médio do ES e elaborado um Plano de Ação Educacional, como sugestão de aplicação pela Sedu/ES.

No Plano de Ação Educacional, foi proposto a elaboração de uma Diretriz Pedagógica de Assessoramento às Escolas Prioritárias com o intuito de contribuir significativamente para qualificar ações para a apropriação e uso de dados e evidências pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, a fim de subsidiar as propostas de intervenção da gestão pedagógica com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Identificamos, portanto, a importância de ser ter uma Diretriz de Assessoramento Pedagógico às escolas prioritárias, que possa apoiar e orientar as ações desenvolvidas e propostas pela Sedu Central, SREs e escolas. Evidenciamos a importância de conhecer o perfil dos supervisores das escolas prioritárias, compreender as dificuldades e desafios presentes em sua prática, principalmente no que refere ao uso e apropriação dos dados, além de formar, apoiar e assessorá-los, retomando conceitos e dados importantes ao seu desenvolvimento profissional e gestão pedagógica.

Abordar e refletir acerca de temáticas como avaliação em larga escala; desafios do ensino médio; planejamento e gestão educacional; gestão baseada em evidências; parceria público-privada e sobretudo a respeito da metodologia de gestão educacional (Circuito de Gestão) adotada pela rede do ES, se faz necessário para que seja possível identificar quais ações a Gerência de Ensino Médio pode desenvolver para que os supervisores das escolas prioritárias se apropriem e utilizem de forma qualificada os dados e as evidências educacionais em seu assessoramento às escolas.

Temos ciência, no entanto, de que os estudos e discussões sobre a melhoria contínua da qualidade da educação pública por meio da gestão de resultados educacionais não se esgotam aqui.

Sabemos, no entanto, que os estudos e debates sobre a melhoria contínua da qualidade da educação pública, por meio da gestão dos resultados educacionais, não se esgotam por aqui. Acreditamos que essas demandas continuarão sendo

tema de discussão no meio acadêmico, bem como de implementação e avaliação nas políticas públicas de educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian Albuquerque. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.22, n. 2012, p.79-100, 2012.
- AYRES, Natália; ARAÚJO, Raquel Dias; CHAGAS, Eduardo Ferreira. Estado, educação e planejamento educacional: entrelaçamentos teórico-práticos. **Revista Dialectus**, v. 9, n. 16, p. 110-112, jan./abr. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Jennifer Ester de Sousa; SOUSA Julia Maria de Jesus; SILVA, Pollyana Mattias Narciso da Silva; AQUINO, Rafael Lemes de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023.
- BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB**. Brasília-DF, 2007.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v. 38, p. 373- 388, 2012.
- BONDUELLE, Ghislaine Miranda *et al.* Aplicação do ciclo PDCA para melhoria do Ensino a Distância–Estudo de caso: Gestão Florestal da UFPR. **Floresta**, v. 40, n. 3, p. 485-496, 2010.
- BOUDETT, Kathryn Parker; CITY, Elizabeth A.; MURNANE, Richard J. **Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação**. Penso Editora, 2020.
- BRASIL ESCOLA. **Pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 27 ago. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27835.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Dispõe sobre o regime jurídico das parcerias voluntárias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 126, 31 de jul. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Institui medidas emergenciais de apoio ao setor de cultura e ao setor de turismo em razão da pandemia de COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-270960093>. Acesso em: 16 set. 2024

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio. 1998.

BRITO, Ivete Brito. O Planejamento de Ensino Educacional como Estratégia de Mudança da Educação Escolar. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, 2015.

BROKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17- 79, 2011

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17- 79, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

CHRISTOPHE, M.; ELACQUA, G.; MARTINEZ, M.; OLIVEIRA, JBA. **Educação baseada em evidências**: Como saber o que funciona em educação. Brasília, Instituto Alfa e Beto, 2015.

CODES, Ana Luiza Machado de; ARAÚJO, Herton Ellery. **Uso de evidências em políticas educacionais** - o contexto internacional e o quadro brasileiro. Texto para Discussão, n. 2720. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

EDUCADOR 360. **Gestão por evidências transforma escola**. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/gestao-por-evidencias-transforma-escola/>. Acesso em: 9 set. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 154-R, de 17 de dezembro de 2020**. Disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências, 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/Portaria%20n%C2%BA%20154-R%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20equipe%20pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 2761 - R, de 31 de maio de 2011**. Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009, 2011.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 5735-R, de 21 de junho de 2024**. Regulamenta o art. 5º, § 4º, da Lei nº 11.227, de 29 de dezembro de 2020, para dispor sobre a forma de cálculo do Índice de Qualidade Educacional - IQE e dos índices de sua composição, 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Educação**: obras das escolas garantidas como prioridade. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 390, de 29 de março de 2007**. Reorganiza a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, p. 03, 11 maio. 2007.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar Nº. 504, de 20 de novembro de 2009**. Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 23 de nov 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Estadual Nº 11.227, DE 29 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre critérios e prazos para repasse das parcelas do produto da arrecadação de impostos, nos termos dos arts. 158, III e IV, e 159, § 3º, da Constituição Federal, nas condições que especifica, e dá outras providências.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Acordo de Cooperação nº 064/2021**. Processo 2021-DJDN3. Protocolo para SIGEFES 2021010163403. Acordo de cooperação entre o Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação – SEDU e o Instituto Unibanco. Vitória, 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **CI/SEDU/GS/Nº 06** - Circular, de 30 de abril de 2024. Vitória, 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Circular CI/SEDU/GS/Nº 03**, de 10 de abril de 2023. Assunto: Escolas prioritárias – Circuito de Gestão. Vitória, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Guia Informativo: Avaliações Externas no ES 2023**, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Mapa das Superintendências Regionais de Educação do Espírito Santo**. Vitória, 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria Nº 003-R, de 13 de janeiro de 2023**. Reestrutura o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica - SICAEB no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria Nº 022-R, de 26 de janeiro de 2018**. Regulamenta a estrutura e o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação - SRE, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação – SEDU, conforme Lei Complementar nº 390 de 10 de maio de 2007. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria Nº 034-R da, de 16 de fevereiro de 2018**. Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria Nº 112-R, de 22 de outubro de 2010**. Regulamenta as atividades da Supervisão Escolar no âmbito da SEDU – Unidade Central e Superintendências Regionais de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 154-R, de 17 de dezembro de 2020**. Disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 181-R, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta a estrutura e o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação – SRE, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 267-R, de 06 de dezembro de 2023**. Altera os Anexos I, II, III, IV e VI da Portaria SEDU nº 090-R/2022. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 90-R, de 13 de abril de 2022**. Reestrutura o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação - SREs, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação; Instituto Unibanco. **Protocolo do Circuito de Gestão Capixaba: Etapa de Planejamento Supervisor(a) Escolar**. Vitória, 2023.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. (1ª parte). *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Katia Mesquita de (Orgs.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

FERREIRA, Camila Cotovicz. **O regime jurídico das parcerias voluntárias da administração**: Lei nº 13.019/2014. 21 ago. 2014. Disponível em: <<https://zenite.blog.br/o-regime-juridico-das-parcerias-voluntarias-da-administracao-lei-no-13-0192014/>>. Acesso em: 8 set. 2024.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Fundação Getúlio Vargas e Instituto Unibanco lançam formação gratuita para gestores escolares**. Portal FGV, 16 jul. 2024. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/noticias/fundacao-getulio-vargas-e-instituto-unibanco-lancam-formacao-gratuita-gestores-escolares>>. Acesso em: 8 set. 2024.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GATTI, B.A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. de (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Brasília: INEP, 2015.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

GODOI, Ana Clara. **Afinal, o que são as ONGs?** Saiba mais sobre as organizações do terceiro setor. Observatório do Terceiro Setor. 8 ago. 2023. Disponível em: <<https://observatorio3setor.org.br/afinal-o-que-sao-as-ongs-saiba-mais-sobre-as-organizacoes-do-terceiro-setor/>>. Acesso em: 8 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Vitória: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es>. Acesso em 22 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>>. Acesso em: 8 set. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: Princípios e Método** - Percorso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Edição 2017. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como Funciona – Programa Jovem de Futuro**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em: 10 de Mar. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**, 2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre nós**, 2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em: 8 set. 2024a.

KESLEY, Pricila. **Instituto Unibanco e Todos lançam 3º volume de estudo sobre impacto fiscal da Covid-19 na Educação brasileira**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/instituto-um-e-t-lancamento-3o-volume-de-est-sobre-impacto-f-da-covid-19-na-educacao-brasil>. Acesso em 10 de março de 2024.

KRAWCZYK, Nora. A reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 754. set./dez. 2011.

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.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; CHICARELLE, Regina de Jesus; SAITO, Heloisa Irie Toshie. Planejamento: Desdobrando a Realidade Escolar e Ressignificando a Prática Pedagógica. **Linha Mestra**, n. 30, p. 630-634, set./dez. 2016.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 06 de set. 2024.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. *In*: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa *et al* (org.). **Trabalho de Conclusão de Curso**: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MOSSO, Mário Manhães. **Planejamento Educacional Estratégico e Tático**: educação e desenvolvimento. Rio de Janeiro: ESC, 2013.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

NÚÑEZ, Carolina Portela. Escolas em foco: Uso de dados por gestores escolares. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 123-142, 2019.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. **Revista Educação Brasileira**, v. 29, n. 58, p. 49-61, 2007.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. In: DAVID, Marcus Vinícius David *et al.* (Org.). **Avaliação e indicadores educacionais: políticas públicas e escola**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. V. 2. p. 65-85.

REZENDE, Wagner Silveira. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em larga escala. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 1, p. 351–357, 2017.

ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**, v. 3, p. 71-82, 1995.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Sedu realiza reunião de monitoramento e avaliação de resultados**. Vitória, 11 jul. 2023. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-realiza-reuniao-de-monitoramento-e-avaliacao-de-resultados>. Acesso em: 10 de set. 2024

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDU). **Protocolo do Circuito de Gestão Capixaba**: Etapa de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR) supervisor(a) Escolar. Vitória, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDU). **Protocolo do Circuito de Gestão Capixaba**: Etapa de Correção de Rotas Supervisor(a) Escolar. Vitória, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Gerência de Estatística e Informação (GEI)**, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Sistema de Gestão Escolar**, 2024. Disponível em: <https://seges.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Emmanuel Gomes. Descubra o que é o ciclo PDCA e como ele funciona. **Gestão com Qualidade**, 2021. Disponível em: <https://gestaocomqualidade.com.br/gestao-qualidade/descubra-o-que-e-o-ciclo-pdca-e-como-ele-funciona/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. de (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Brasília: INEP, 2015.

TOFFOLI, Leopoldo. **Regiões e Estados Brasileiros**, 2024. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regioes-e-estados-brasileiros/>. Acesso em: 6 set. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA OS SUPERVISORES DAS ESCOLAS
PRIPRITÁRIAS EM 2024**

Seguem as perguntas, do questionário aplicado aos supervisores das escolas prioritárias da Secretaria de Estado da Educação do ES, no ano de 2024.

1. Qual é a sua faixa etária?

- () até 24 anos
- () de 25 a 29 anos
- () de 30 a 39 anos
- () de 40 a 49 anos
- () de 50 a 54 anos
- () 55 anos ou mais

Marcar uma única opção.

2. Qual é a sua formação inicial?

- () Arte
- () Biologia
- () Ciência da Religião
- () Educação Física
- () Filosofia
- () Física
- () Geografia
- () História
- () Língua Portuguesa
- () Língua Inglesa
- () Língua Espanhola
- () Matemática
- () Normal Superior
- () Pedagogia
- () Química
- () Sociologia
- () Outra: _____

O respondente poderá selecionar uma ou mais opções ou ainda registrar outra formação que não está contemplada.

3. Sua graduação foi realizada em qual modalidade de ensino?

() Presencial

() A distância

Marcar uma única opção.

4. Qual a sua formação acadêmica?

() Graduação

() Pós-Graduação / Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

Marcar uma única opção.

5. Sua formação acadêmica foi realizada em qual modalidade de ensino?

() Presencial

() A distância

Marcar uma única opção.

6. Você é supervisor de alguma ESCOLA PRIORITÁRIA no ano de 2024?

() Sim

() Não

Se a resposta for “sim”, responder as demais perguntas do questionário.

Se a resposta for “não”, finalizar o questionário, por não ser o público-alvo do questionário.

Marcar uma única opção.

7. Antes de ser supervisor de ESCOLA PRIORITÁRIA EM 2024, você atuava como?

() Diretor(a) Escolar

() Coordenador(a) Pedagógico (CP)

() Pedagogo(a)

() Coordenador(a) de turno

() Professor(a)

() Supervisor(a) Escolar

() Assessor(a) Pedagógico(a)

() Outro: _____

8. Você atua na rede estadual de ensino há quanto tempo?

- () Menos de 1 ano
- () Entre 1 e 5 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

Marcar uma única opção

9. Você é supervisor de escola prioritária de qual Superintendência Regional de Educação (SRE)?

- () SRE Afonso Cláudio
- () SRE Barra de São Francisco
- () SRE Cachoeiro de Itapemirim
- () SRE Carapina
- () SRE Cariacica
- () SRE Colatina
- () SRE Comendadora Jurema Moretz Sohn (Guaçuí)
- () SRE Linhares
- () SRE Nova Venécia
- () SRE São Mateus
- () SRE Vila Velha

Marcar uma única opção.

10. Há quanto tempo você atua como supervisor escolar?

- () menos de 1 ano
- () entre 1 e 3 anos
- () mais de 3 anos

Marcar uma única opção.

11. Há quanto tempo você atua como supervisor de escola prioritária nessa Superintendência Regional de Educação?

- () menos de 1 ano
- () entre 1 e 3 anos
- () mais de 3 anos

Marcar uma única opção.

12. Em 2024, você atua como supervisor de quantas escolas prioritárias?

- Apenas uma escola prioritária.
- Duas escolas prioritárias.
- Três ou mais escolas prioritárias.

Marcar uma única opção.

13. A(s) escola(s) prioritária(s) que você é supervisor atende(m) qual(uais) etapa(s)?

- Ensino Fundamental anos iniciais
- Ensino Fundamental anos finais
- Ensino Médio
- EJA

O respondente poderá selecionar mais de uma opção.

14. A(s) escola(s) prioritária(s) das quais você é supervisor atende qual(uais) modalidade(s)?

- Regular
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Educação Profissional e Tecnológica
- Educação em Tempo Integral
- Educação do Campo
- Educação Quilombola
- Educação Indígena

Poderá marcar mais de uma opção.

15. A(s) escola(s) prioritária(s) das quais você é supervisor, possui cerca de quantos estudantes?

- 0 a 200 estudantes
- 201 a 400 estudantes
- 401 a 600 estudantes
- 601 a 1000 estudantes
- acima de 1001 estudantes

Marcar uma única opção.

16.A(s) escola(s) prioritária(s) das quais você é supervisor está(ão) situada(s) em bairro(s) que faz(em) parte do Programa Estado Presente (maior vulnerabilidade social)?

() Sim

() Não

Marcar uma única opção. Se a resposta for “sim”, inserir a lista de bairros para o supervisor marcar o bairro.

17.Você é supervisor dessa escola prioritária há quanto tempo?

() há menos de um ano.

() Entre 1 e 2 anos

() Entre 2 e 3 anos.

() Há mais de três anos.

Marcar uma única opção.

18.Você realizou alguma formação específica para atuar como supervisor escolar?

() SIM

() NÃO

Marcar somente uma opção. Se a resposta for “sim”, a pessoa deverá responder à pergunta abaixo. Se for “não”, passar para a pergunta de nº 19.

19.A formação que realizou para atuar como supervisor escolar foi ofertada por quem?

() Pela Secretaria de Estado da Educação.

() Por uma instituição privada externa.

() Por uma instituição pública externa à Secretaria.

Se a resposta for “Pela Secretaria de Estado da Educação”, inserir a pergunta abaixo.

20.A formação para supervisor foi realizada por qual instância da Secretaria de Educação?

- () Sedu – Unidade Central / Instituto Unibanco.
- () Superintendência Regional de Educação (SRE).
- () Colegas de trabalho da SRE.
- () Nunca tive formação específica para ser supervisor.

21.Você realizou alguma formação específica para atuar como SUPERVISOR DE ESCOLA PRIORITÁRIA?

- () SIM
- () NÃO

Marcar uma única opção. Se a resposta for “sim”, responder a próxima pergunta. Se for “não”, passar para a pergunta de nº 21.

22.A formação para supervisor de escola prioritária foi realizada por qual instância?

- () Sedu – Unidade Central / Instituto Unibanco
- () Superintendência Regional de Educação (SRE)
- () Colegas de trabalho da SRE
- () Nunca tive formação específica para ser supervisor de escola prioritária.

23.Indique os maiores desafios como supervisor, referente a APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS E INDICADORES da escola prioritária na qual você assessora:

- () Não tenho nenhum desafio como supervisor, no que diz respeito ao uso e apropriação dos dados e resultados da escola prioritária que acompanho.
- () Obter os dados, resultados e indicadores da escola.
- () A falta de disponibilização dos resultados e dos indicadores da escola em um único local.
- () Realizar com a escola a pactuação/compromisso com as metas de forma qualificada.
- () Tempo qualificado com a equipe pedagógica escolar para analisar os dados, resultados e indicadores da escola.
- () Saber analisar os dados e os indicadores estruturantes da escola.
- () Compreender as necessidades da escola por meio dos dados.
- () Compartilhar os dados com a escola de forma assertiva.
- () Dificuldade de apropriação dos dados por parte da Equipe Gestora Escolar.

() Identificar, junto com a escola, por meio dos dados e das evidências, as reais necessidades e/ou fragilidades da escola.

() Avaliar se a equipe escolar utilizou os dados e os resultados na elaboração do Plano de Ação da escola.

() Atualização dos dados na plataforma dentro do prazo estabelecido pelo Cronograma do Circuito de Gestão.

Poderá marcar mais de uma opção.

24.No que se refere à etapa de **PACTUAÇÃO E COMPROMISSO COM AS METAS**, quais seriam os 3 (três) maiores desafios como supervisor de escola prioritária?

() não tenho nenhum desafio como supervisor, no que diz respeito à etapa de **Pactuação e Compromisso com as metas** na escola prioritária que acompanho.

() Ausência de um documento específico para a escola prioritária, que oriente a realização da pactuação e compromisso com as metas com a escola.

() Falta de participação das equipes escolares e das SREs na definição da meta de cada escola.

() Falta de compreensão da equipe escolar sobre a importância das metas.

() Falta de capacidade técnica da equipe escolar para o alcance da meta estabelecida.

() Resistência da equipe escolar em aceitar a definição da meta.

() Falta de comprometimento e engajamento da equipe escolar para o alcance da meta estabelecida.

() Falta de tempo qualificado para discussão e pactuação das metas junto com a escola.

Poderá marcar mais de uma opção

25.No que se refere à etapa de **PLANEJAMENTO**, quais seriam os 3 (três) maiores desafios como supervisor dessa escola prioritária?

() não tenho nenhum desafio como supervisor, no que diz respeito à etapa de **Planejamento** na escola prioritária que acompanho.

() Ausência de um documento específico para escola prioritária, que oriente na realização das Visitas Técnicas (VTs) de Planejamento na escola prioritária.

() Falta de clareza dos resultados e indicadores da escola.

- () Falta de compreensão da equipe escolar sobre a importância da etapa de planejamento.
- () Falta de alinhamento dos objetivos e metas com as reais necessidades dos alunos.
- () Dificuldade de identificar as prioridades e as reais necessidades da escola.
- () Falta de tempo qualificado para que a equipe escolar possa participar ativamente da etapa de planejamento.
- () Centralidade da etapa de planejamento apenas na equipe gestora escolar.
- () Dificuldade na distribuição de tarefas e corresponsabilização.
- () Falta de tempo para monitorar a execução do Planejamento em tempo hábil.
- () Resistência/dificuldade da equipe gestora em desenvolver um planejamento contemplando todos os objetivos estratégicos finalísticos, por entenderem que isso dificulta a priorização dos principais desafios da escola.

Poderá marcar mais de uma opção

26. Marque os aspectos que mais contribuiriam para seu trabalho como supervisor de escola prioritária.

- () Dispor de diretrizes específicas para o assessoramento às escolas prioritárias.
- () Dispor de protocolos específicos para o assessoramento às escolas prioritárias, detalhando o trabalho a ser desenvolvido em cada Visita Técnica (VT).
- () Dispor de um único documento/plataforma com o compilado dos resultados e indicadores da escola prioritária que acompanho.
- () Realização de formação específica para os supervisores das escolas prioritárias.
- () Presença de um profissional (tutor) na SRE para dar suporte aos novos supervisores das escolas prioritárias.
- () Maior apoio e assessoramento da Sedu-Unidade Central na realização das visitas.
- () Maior apoio e assessoramento da Sedu-Unidade Central no acompanhamento dos Planos de Ação (Planejamento / execução e correção de rotas).

27. Marque as 3 (três) temáticas que considera mais importante para a formação do SUPERVISOR DE ESCOLA PRIORITÁRIA.

- () Análise e apropriação de dados e de indicadores educacionais
- () Gestão Pedagógica
- () Circuito de Gestão Capixaba
- () Legislação e Regulação
- () Avaliação Educacional
- () Metodologias de Ensino
- () Estratégias de Recomposição da aprendizagem
- () Liderança pedagógica
- () Elaboração e Monitoramento do Plano de Ação
- () Avaliação e Planejamento
- () Metodologias ágeis de monitoramento
- () Outro: _____