

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

Rafael Pereira de Lima

**Gestão pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola estadual de
cidade mineira de pequeno porte: o planejamento com base em evidências**

Juiz de Fora

2025

Rafael Pereira de Lima

Gestão pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola estadual de cidade mineira de pequeno porte: o planejamento com base em evidências

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.

Orientadora: Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva

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)

Lima, Rafael Pereira de.

Gestão pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola estadual de cidade mineira de pequeno porte : o planejamento com base em evidências / Rafael Pereira de Lima. -- 2025.
103 f.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva
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. Gestão pedagógica. 2. Avaliação educacional. 3. Uso de evidências. I. Silva, Hilda Aparecida Linhares da, orient. II. Título.

RAFAEL PEREIRA DE LIMA

Gestão Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escola Estadual de cidade mineira de pequeno porte: o planejamento com base em evidências

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação 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: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 09 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Luciana Freesz
SEE/MG

Juiz de Fora, 22/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares Da Silva, Usuário Externo**, em 22/04/2025, às 20:02, 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 **Luciana Freesz, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 12:54, 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 **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2358157** e o código CRC **9D16245A**.

*Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus,
que me sustenta e é fonte de tudo o que sou.*

*À minha esposa, Daniela, por ser minha companheira incansável
e me incentivar diariamente, especialmente nos momentos de desânimo.*

Aos meus filhos, Júlia e Henrique, que são minha inspiração e motivação constante.

*À minha mãe, que sempre lutou para me proporcionar as melhores oportunidades
e cultivou em mim o apreço pelo conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir viver a extraordinária experiência do mestrado e, acima de tudo, por ser meu refúgio e esperança. Seu cuidado e presença me sustentaram até aqui. Nos momentos em que o cansaço e os desafios se intensificaram, foi Sua mão que me manteve firme e me impulsionou a seguir. Minha gratidão e louvor ao Senhor serão eternos.

À minha amada esposa, Daniela, companheira de vida e maior incentivadora. Sua coragem me impulsionou a lutar por este sonho, assumindo de forma admirável todos os cuidados com nossos filhos durante minha ausência. Sempre com uma palavra de ânimo nos dias difíceis, foi essencial para que essa conquista se realizasse. Sem você, não disso seria possível. Você é minha melhor companhia, escolha e parte.

Aos meus filhos, Júlia e Henrique, que, apesar da pouca idade e das privações de tempo junto a mim, nunca me fizeram duvidar da decisão de ingressar no mestrado. Pelo contrário, sempre foram minha maior motivação para seguir em frente. Todo esforço foi por vocês; sempre serão minha prioridade e razão para nunca desistir. Vocês tornam meus dias melhores e dão sentido à minha vida.

À minha mãe, Cecília, que renunciou a tanto para que eu alcançasse a graduação. Trabalhou incansavelmente para que eu tivesse oportunidades que ela mesma não pode ter. Sou fruto, não apenas do seu ventre, mas também da sua força, determinação e caráter. Obrigado por me fazer acreditar que eu podia ir além. Nem mil vidas seriam suficientes para retribuir seu amor doce e abnegado.

Aos meus avós, Nilson e Inêz, que cuidaram de mim como a um filho. Vocês me inspiram e são exemplos para minha vida. Crescer é desafiador, e não teria sido possível sem o suporte emocional e espiritual que sempre me deram. Sou grato por todo amor, incentivo e pelas orações.

Aos colegas de trabalho e alunos, pelo incentivo e pelas palavras encorajadoras. Vocês também fazem parte desta conquista. Obrigado por caminharem comigo.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que, por meio do programa Trilhas Educadores, tornou possível a realização deste mestrado. Minha gratidão pelo olhar atento à formação dos professores da educação básica da escola pública.

À Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, pelo suporte e orientações durante os processos necessários à pesquisa e pela logística nos encontros presenciais.

A todos os colegas do mestrado, especialmente aos amigos Reni, Raphaela, Raquel, Rogério, Roberta e Rodrigo, com quem compartilhei experiências enriquecedoras. Obrigado pelo companheirismo e amizade, que amenizaram a saudade da família.

À minha orientadora, professora Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva, pela orientação clara, pelas contribuições relevantes e pelo incentivo ao longo da pesquisa. Sua experiência e generosidade foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Às professoras doutoras Beatriz de Basto Teixeira e Luciana Freesz, pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Dra. Bruna de Oliveira Fonseca, que sempre esteve acessível e presente no suporte à orientação, contribuindo de forma fundamental para meu amadurecimento como pesquisador. Sua postura firme, respeitosa e serena foi decisiva para a realização deste trabalho.

A todos os professores do PPGP, que compartilharam experiências e saberes, despertando em nós novas reflexões e inquietações. Mesmo ciente de que ainda há muito a aprender, reconheço hoje uma visão mais ampla e madura sobre a educação pública brasileira.

À equipe do PPGP-CAEd, que sempre atuou com clareza, objetividade e respeito junto aos mestrandos. Em especial, à Débora Vieira, sempre solícita e acolhedora, atenta a todos em cada etapa; e à professora Dra. Juliana Alves Magaldi, que orientou com precisão, destacando a seriedade e a riqueza da pesquisa. Minha gratidão por todo o apoio recebido.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), analisa os procedimentos de gestão pedagógica da Escola Estadual Dom Casmurro e a relevância atribuída ao uso de evidências nesse processo. O estudo tem como objetivo geral analisar a gestão pedagógica e a apropriação dos resultados das avaliações no planejamento escolar, propondo ações para o aprimoramento desse processo. Os objetivos específicos consistem em: i) descrever os procedimentos, as possibilidades e os limites da gestão pedagógica da escola; ii) analisar o uso de dados nas ações de (re)planejamento; e iii) propor ações voltadas à consolidação de uma gestão pedagógica baseada em evidências. Parte-se da hipótese de que práticas de gestão pedagógica fundamentadas em evidências podem contribuir para uma atuação mais alinhada à realidade dos estudantes, favorecendo a melhoria do desempenho escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza, como instrumentos de coleta de dados, rodas de conversa com professores do 9º ano do Ensino Fundamental e com a especialista de educação básica dos Anos Finais. O referencial teórico apoia-se em estudos sobre gestão escolar (Oliveira; Vasques-Menezes, 2014; Young, 2014), teoria do currículo e apropriação dos resultados das avaliações (Fontanive, 2013; Roldão; Almeida, 2018; Bauer, 2020), considerando as interfaces entre avaliação e currículo, autonomia docente e os impactos das avaliações externas na organização do ensino. Os dados analisados evidenciam que a gestão pedagógica enfrenta desafios significativos no planejamento e na execução das ações escolares. Verifica-se uma predominância de decisões reativas às demandas cotidianas, em detrimento de práticas coletivas e ações intencionais, o que dificulta a incorporação sistemática de dados e evidências ao planejamento escolar. Como resultado, elabora-se um Plano de Ação Educacional (PAE) que propõe estratégias para consolidar uma gestão mais participativa e orientada por evidências.

Palavras-chave: gestão pedagógica; avaliação educacional; uso de evidências.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Assessment (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), analyzes the pedagogical management procedures of Dom Casmurro State School and the relevance assigned to the use of evidence in this process. The general objective of the study is to analyze pedagogical management and the appropriation of assessment results in school planning, proposing actions to improve this process. The specific objectives are: i) to describe the procedures, possibilities, and limitations of the school's pedagogical management; ii) to analyze how the school uses data in its (re)planning processes; and iii) to propose actions aimed at strengthening evidence-based pedagogical management. The study assumes that pedagogical management practices based on evidence can promote actions more aligned with students' realities, contributing the improved academic performance. It adopts a qualitative research approach and uses conversation circles with 9th-grade teachers and the basic education specialist of the Final Years segment as data collection instruments. The theoretical framework is based on studies about school management (Oliveira & Vasques-Menezes, 2014; Young, 2014), curriculum theory, and the appropriation of assessment results (Fontanive, 2013; Roldão & Almeida, 2018; Bauer, 2020), highlighting the relationships between assessment and curriculum, teacher autonomy, and the impact of external assessments on teaching practices. The data reveal that pedagogical management faces significant challenges in planning and implementing school actions. The findings indicate a predominance of reactive decisions to everyday demands, rather than intentional and collectively built strategies, which hinders the systematic use of data and evidence in planning. As a result, the study presents an Educational Action Plan (PAE) that proposes strategies for consolidating a more participatory and evidence-oriented pedagogical management.

Keywords: pedagogical management; educational assessment; evidence use.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Proficiência média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Língua Portuguesa, 5º ano, nos testes do Proeb (2014-2021).....	30
Gráfico 2	Proficiência média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Língua Portuguesa, 9º ano, nos testes do Proeb (2014-2021).....	31
Gráfico 3	Proficiência Média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Matemática, 5º ano, nos testes do Proeb (2014-2021)	31
Gráfico 4	Proficiência média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Matemática, 9º ano, nos testes do Proeb (2014-2021)	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2023	40
Quadro 2	Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2024 (fevereiro a julho)	44
Quadro 3	Identificação dos participantes da roda de conversa.....	57
Quadro 4	Dados da pesquisa e PAE	82
Quadro 5	Planejamento de gestão.....	85
Quadro 6	Suporte de gestão	87
Quadro 7	Informativo pedagógico	87
Quadro 8	Professores mediadores de área (PMA).....	88
Quadro 9	Planejamento por área de conhecimento.....	89
Quadro 10	Reorganização do Módulo II	90
Quadro 11	Formação de professores.....	91
Quadro 12	Divulgação participativa dos resultados das avaliações externas	92
Quadro 13	Revisão do Projeto Político Pedagógico	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas na rede pública no município onde se localiza a Escola Estadual Dom Casmurro por etapa e fase da educação básica (2022)	24
Tabela 2	Número de matrículas na Escola Estadual Dom Casmurro por etapa de ensino* no período de 2014 a 2022.....	25
Tabela 3	Quadro de servidores da Escola Estadual Dom Casmurro por função e vínculo em 2022.....	26
Tabela 4	Porcentagem de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono e aprovação) por etapa na Escola Estadual Dom Casmurro (2018-2021).....	28
Tabela 5	Porcentagem de desempenho dos estudantes da Escola Estadual Dom Casmurro no Simave por padrão de desempenho em Língua Portuguesa (2014-2021)....	33
Tabela 6	Porcentagem de desempenho dos estudantes da Escola Estadual Dom Casmurro no Simave por padrão de desempenho em Matemática (2014-2021).....	35
Tabela 7	Assuntos discutidos nas reuniões de planejamento coletivo dos Anos Iniciais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2022	37
Tabela 8	Assuntos discutidos nas reuniões de planejamento coletivo dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2022	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens
PAE	Plano de Ação Educacional
PET	Plano de Estudos Tutorados
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de educação básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A GESTÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO	18
2.1	O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS	18
2.2	MÓDULO II: ESPAÇO PARA PLANEJAMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO	22
2.3	A ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO	24
2.4	GESTÃO PEDAGÓGICA E O USO DE DADOS NO PLANEJAMENTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO	36
3	ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO	47
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	47
3.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	54
3.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	57
3.3.1	Gestão pedagógica	58
3.3.2	Planejamento.....	64
3.3.3	Uso dos resultados das avaliações externas nas práticas de gestão pedagógica	71
4	PROPOSTA DE UMA GESTÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA E BASEada NO USO DE EVIDÊNCIAS.....	81
4.1	PROPOSTA DE AÇÕES	84
4.1.1	Ações propostas para o eixo “Gestão pedagógica”	85
4.1.2	Ações propostas para o eixo “Planejamento”	88
4.1.3	Ações propostas para o eixo “Uso dos resultados das avaliações externas nas práticas de gestão pedagógica”	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE A – Roteiro da roda de conversa com os professores	99
	ANEXO A – Modelo de ata do Conselho de Classe.....	101

1 INTRODUÇÃO

A escola configura-se como um espaço democrático de participação, no qual todos os sujeitos envolvidos colaboram para a construção de projetos e metas voltados à aprendizagem. De acordo com Russo (2016), o planejamento educacional, em suas diversas dimensões – como o curricular, o plano de aula, os projetos institucionais e as intervenções pedagógicas – constitui um ato político-pedagógico que exige a participação coletiva dos educadores.

Esta dissertação investiga a gestão pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Dom Casmurro¹, instituição pública localizada em um município de pequeno porte no interior de Minas Gerais. A gestão pedagógica da escola enfrenta desafios no desenvolvimento de ações planejadas com base em dados oriundos do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)² e em outras evidências³ educacionais. Embora esses dados não sejam os únicos elementos orientadores, representam importantes subsídios para o planejamento escolar.

A análise da apropriação dos resultados das avaliações externas demonstra o interesse da escola na melhoria do desempenho estudantil. No entanto, observa-se ausência de práticas pedagógicas estruturadas que promovam efetivamente essa melhoria. Tal cenário gera inquietações entre os docentes, que, embora pressionados por resultados satisfatórios, encontram pouco espaço para discutir, nos momentos de planejamento, o uso de dados, a definição de metas e as estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem.

Com base nos resultados do Simave e nos registros internos da escola, constata-se que, apesar do comprometimento institucional com sua missão e com os objetivos expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁴, a prática cotidiana carece de diretrizes claras para

¹ Com a finalidade de preservar a identidade da escola pesquisada, optou-se pela adoção de um nome fictício.

² O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) foi criado em 2000, a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Mais informações disponíveis em: <https://Simave.educacao.mg.gov.br>.

³ Consideram-se evidências produzidas pela própria escola os documentos resultantes de seus procedimentos de gestão pedagógica, como atas de reuniões de planejamento e registros do Conselho de Classe, entre outros.

⁴ Objetivos estabelecidos: (i) Elevar o desempenho dos estudantes, promovendo a migração de 95% dos alunos com baixo rendimento para o nível médio em 2023, e de 80% para o nível alto em 2024; (ii) Aumentar a participação das famílias na vida escolar, de 40% para 70% em 2023 e para 85% em 2024; (iii) Reduzir a infrequência escolar – que aumentou significativamente após a pandemia de Covid-19 – de 26% para 15% em 2023 e para menos de 10% em 2024; e (iv) Reduzir a taxa de evasão escolar para menos de 10%, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, até o final de 2024 (Escola Estadual Dom Casmurro, 2022).

promover avanços no desempenho dos estudantes. Identifica-se, portanto, um descompasso entre o diagnóstico do rendimento escolar e a utilização desses dados para orientar o replanejamento e a gestão pedagógica.

O interesse pelo presente caso de gestão decorre da trajetória profissional do autor, Licenciado em História desde 2005 pelas Faculdades Integradas Castelo Branco, atua como professor efetivo na rede estadual de Minas Gerais desde 2007, tendo lecionado em escolas situadas nos distritos de um município do leste mineiro até 2018. Desde então, exerce a função de professor na rede municipal de educação de Baixo Guandu, no Espírito Santo. Atuou ainda como vice-diretor em uma escola estadual localizada em uma vila no interior de Minas Gerais nos anos de 2011, 2012 e 2018. Participou de diversas instâncias de gestão escolar, como o colegiado, comissões de desempenho e licitação, além de atuar como orientador no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁵ e docente no programa Reinventando o Ensino Médio⁶.

Na Escola Estadual Dom Casmurro, local do caso investigado, exerceu as funções de professor de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio entre 2019 e 2021, e de secretário escolar entre abril de 2021 e janeiro de 2023. Retornou à docência em 2023 e passou a pautar sua prática nas experiências acumuladas, nas observações em sala de aula e nos documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como o Currículo Referência de Minas Gerais e os Planos de Curso por ano de escolaridade. Ao longo dessa trajetória, identificou a predominância do foco administrativo em detrimento do pedagógico, o que motivou a investigação sobre a gestão pedagógica da escola e os desafios enfrentados no uso de evidências para o planejamento.

A partir desse contexto, define-se a seguinte questão norteadora: quais são as práticas da equipe gestora da Escola Estadual Dom Casmurro em relação à gestão pedagógica?

Para respondê-la, estabelece-se o seguinte objetivo geral: analisar a gestão pedagógica e a apropriação dos resultados das avaliações no planejamento escolar da Escola Estadual Dom Casmurro e propor ações para o aprimoramento desse processo.

Como desdobramento, definem-se os seguintes objetivos específicos: (i) descrever os procedimentos de gestão pedagógica da escola; (ii) analisar as possibilidades e os limites do

⁵ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Por meio dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais assumiram o compromisso de valorizar a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio público.

⁶ Universalizado na rede estadual em 2014, o programa constituiu uma iniciativa da SEE-MG para promover mudanças no currículo e na metodologia de ensino do Ensino Médio, visando a uma formação mais integrada, flexível e alinhada às necessidades e interesses dos estudantes.

uso de dados nas ações de (re)planejamento; e (iii) propor ações que fortaleçam uma gestão pedagógica baseada em evidências.

A análise pauta-se em referenciais teóricos sobre gestão escolar, currículo, avaliação e planejamento. Oliveira e Vasques-Menezes (2014) discutem a evolução da gestão escolar, evidenciando sua transição de um modelo centrado em aspectos administrativos para um enfoque pedagógico e político. Young (2014), ao tratar da teoria do currículo, ressalta seu papel crítico e normativo e defende a construção de currículos que ampliem as oportunidades de aprendizagem. Roldão e Almeida (2018) concebem a escola como espaço central das decisões curriculares, capaz de construir percursos de aprendizagem adequados ao contexto dos estudantes.

No que se refere à relação entre avaliação e currículo, Bauer (2020) alerta para o risco de reducionismo curricular induzido por avaliações em larga escala, que tendem a priorizar matrizes de referência em detrimento de outras dimensões relevantes da formação. Fontanive (2013), por sua vez, analisa as limitações na compreensão e apropriação dos resultados das avaliações por professores, coordenadores e gestores.

Para refletir sobre o planejamento das atividades pedagógicas, recorre-se às contribuições de Thomazi e Asinelli (2009), que discutem as práticas de planejamento em sua relação com a implementação do currículo, e de Russo (2016), que propõe o planejamento como instrumento metodológico de construção do projeto escolar, superando seu caráter meramente burocrático.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de gestão, com abordagem qualitativa, descritiva e aplicada. O estudo contempla análise documental de normas legais (leis, decretos, resoluções, ofícios) e documentos institucionais da escola (PPP, atas de reuniões pedagógicas, registros de matrícula e resultados escolares), além da base de dados das avaliações externas. Após a qualificação, realiza-se uma pesquisa de campo com aplicação de roda de conversa com professores do 9º ano do Ensino Fundamental e com a especialista de educação básica, a fim de compreender suas concepções e dificuldades em articular gestão pedagógica, avaliação e planejamento. O roteiro da roda de conversa encontra-se no Apêndice A.

A dissertação organiza-se, além desta introdução, em quatro capítulos. O Capítulo 2 apresenta as práticas e os desafios da gestão pedagógica no uso de evidências nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Capítulo 3 explicita a metodologia da pesquisa, o referencial teórico e a análise do caso. O Capítulo 4 propõe o Plano de Ação Educacional (PAE), com foco na

gestão pedagógica orientada por evidências. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais.

2 A GESTÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO

Este capítulo descreve os procedimentos adotados pela gestão pedagógica da Escola Estadual Dom Casmurro, como foco na atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A organização do capítulo contempla quatro seções que abordam, de forma articulada, os protocolos institucionais da escola e os marcos legais pertinentes em âmbitos estadual e nacional.

A seção 2.1 analisa o papel da gestão pedagógica no processo educacional da rede estadual de Minas Gerais. A seção 2.2 apresenta a legislação que regula o Módulo II, destacando-o como espaço destinado ao planejamento, ao acompanhamento e ao replanejamento pedagógico. A seção 2.3 contextualiza a Escola Estadual Dom Casmurro, caracterizando seu perfil institucional e comunitário. Por fim, a seção 2.4 descreve a prática da gestão pedagógica da escola, com ênfase na utilização de evidências no planejamento das ações voltadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1 O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS

A gestão pedagógica compreende as ações e estratégias voltadas ao planejamento, à coordenação e à avaliação das atividades educacionais em uma instituição de ensino. Essas ações abrangem o desenvolvimento e a implementação do currículo, o acompanhamento do processo de aprendizagem, a avaliação do desempenho dos estudantes e a formação continuada dos professores. Assume-se, portanto, como elemento fundamental para alcançar os objetivos previstos em documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e o Projeto Político-Pedagógico (PPC) da própria escola.

Ao articular o contexto escolar e o dos estudantes, a gestão pedagógica evita tratá-los como determinantes imutáveis do desempenho escolar, assumindo-os como ponto de partida para o planejamento, e não como fatores limitantes das possibilidades de ação educativa. Nesse sentido, Russo (2016, p. 196) destaca a importância de superar o “[...] determinismo que sela as possibilidades de atuação da escola”.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não trate diretamente da gestão pedagógica, diversos de seus artigos estabelecem princípios relevantes para sua

efetivação nas escolas. O artigo 12 da LDB, por exemplo, assegura a autonomia das instituições escolares para elaborar suas propostas pedagógicas, acompanhar o trabalho docente e promover estratégias de recuperação da aprendizagem. Os incisos V e VI do mesmo artigo também enfatizam a articulação da escola com as famílias e a comunidade, princípios estreitamente vinculados à gestão pedagógica:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, p. 14).

No âmbito estadual, a Resolução SEE-MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, estabelece que a gestão escolar, em suas dimensões administrativa e pedagógica, deve promover uma educação de qualidade, assegurando o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito dos estudantes. A normativa também reafirma o compromisso com a gestão democrática e participativa, envolvendo a comunidade escolar nas decisões. Em seu artigo 5º, define a finalidade da educação básica como sendo o desenvolvimento do educando, a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e a preparação para o trabalho e estudos posteriores (Minas Gerais, 2021, p. 2).

A Resolução destaca ainda a necessidade de garantir aos estudantes condições não apenas de ingresso, mas também de permanência e progresso no mundo do trabalho e nos estudos, valorizando uma formação integral. Para tanto, a gestão pedagógica precisa priorizar essa formação ampla, superando tanto uma gestão excessivamente burocrática quanto práticas que se limitem à crítica improdutiva ao currículo. O equilíbrio entre as dimensões pedagógica e administrativa é essencial para assegurar a qualidade do ensino.

Young (2014) argumenta que o currículo exerce papel normativo, necessário à oferta de uma educação especializada, mas também deve desempenhar um papel crítico. O autor defende que o currículo, ao refletir os valores sociais e históricos de seu tempo, não pode restringir-se a competências e resultados de avaliação, sob o risco de se tornar fragmentado e descontextualizado. Para ele, tanto o normativo quanto o crítico, se assumidos isoladamente, tornam-se prejudiciais. O equilíbrio entre esses dois papéis possibilita uma gestão curricular que respeita normas gerais, mas também considera os contextos locais e as necessidades dos

educandos, promovendo qualidade e equidade na educação. Tal perspectiva está presente no parágrafo único do artigo 30 da Resolução SEE nº 4.692/2021:

Parágrafo único. O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo inclusivo e equitativo que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais; atenda às diferenças e necessidades específicas de cada um, favorecendo, assim, uma cultura escolar respeitosa à diversidade de indivíduos e garantidora do direito a uma educação de qualidade (Minas Gerais, 2021, p. 6).

Para garantir os direitos educacionais previstos nas legislações estadual e federal aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a gestão pedagógica deve mediar o planejamento em todas as suas dimensões – do PPP ao plano de aula. Essa mediação pressupõe a valorização das experiências e habilidades prévias dos alunos e a construção de planejamentos contextualizados.

Roldão e Almeida (2018) ressaltam a permanência da necessidade de se gerir o currículo, entendendo que “sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que propriedades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p. 8-9). Essa compreensão reforça o papel estratégico da gestão pedagógica na mediação entre o currículo e a prática docente.

A transição entre as etapas da educação básica também se apresenta como desafio relevante para a gestão pedagógica. Ao propor uma estrutura progressiva de ensino-aprendizagem, a educação básica busca garantir uma sequência articulada de conteúdos e habilidades, considerando a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Cada etapa – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio – se inter-relaciona e influencia a seguinte, exigindo uma visão integrada do processo educacional.

A Resolução SEE nº 4.692/2021, em seu artigo 6º, determina que a transição entre etapas deve ocorrer de forma articulada, assegurando um “[...] percurso de avanço contínuo de aprendizagem, com qualidade” (Minas Gerais, 2021, p. 2). Os artigos 37 e 38 reforçam essa orientação ao tratarem da passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, defendendo a continuidade das aprendizagens. Essa transição, contudo, nem sempre ocorre sem rupturas. No cotidiano escolar, identificam-se descontinuidades na organização do tempo, nas relações entre alunos e professores e nas expectativas de autonomia e maturidade, muitas vezes não desenvolvidas nos Anos Iniciais.

Art. 37 - A transição dos estudantes do ciclo complementar dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental deverá garantir a articulação sequencial necessária, em face das demandas diversificadas exigidas dos

estudantes, pelos diferentes professores, em contraponto à unidocência dos Anos Iniciais.

Art. 38 - Os Anos Finais do Ensino Fundamental compreendem os 6º, 7º, 8º e 9º anos e têm como objetivo retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes e fortalecendo a sua autonomia, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (Minas Gerais, 2021, p. 8).

No Ensino Médio, etapa final da educação básica, espera-se a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental. Os resultados e as experiências formativas das etapas anteriores sustentam o cumprimento dos objetivos previstos no artigo 39 da Resolução SEE nº 4.692/2021, reforçando a necessidade de uma gestão pedagógica que compreenda a educação básica como um processo contínuo e articulado:

Art. 39 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular;

V - o desenvolvimento do protagonismo juvenil como forma de exercício da autonomia e fortalecimento dos processos de escolhas dos estudantes (Minas Gerais, 2021, p. 8).

Embora a estrutura da educação básica se organize por etapas, essa segmentação não implica dissociação. A própria Resolução SEE nº 4.692/2021 explicita que as finalidades específicas de cada etapa se complementam, respeitando as diferentes fases do desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a gestão pedagógica deve mediar o planejamento e a prática docente considerando o percurso formativo dos estudantes como um todo. Contudo, observa-se que muitos professores restringem sua atuação à etapa de ensino em que trabalham, sem considerar a trajetória escolar dos estudantes de forma integrada.

Para garantir o direito à aprendizagem, conforme previsto nos artigos 37 e 38 da referida Resolução, a escola precisa organizar tempo e espaço adequados para análise dos dados dos

Anos Iniciais, promover a troca de experiências entre professores de diferentes etapas e planejar ações de intervenção que favoreçam a retomada e ressignificação das aprendizagens.

Além das diretrizes nacionais e estaduais, cada escola constrói seu Projeto Político-Pedagógico de forma participativa, definindo sua missão, visão e objetivos com base nas especificidades do contexto local e dos sujeitos escolares. O PPP, ao articular os processos pedagógicos e administrativos da escola, constitui-se como instrumento essencial para efetivar uma gestão democrática. Conforme prevê a Resolução SEE nº 4.692/2021, esse documento deve orientar programas, projetos e práticas escolares, sendo elaborado, avaliado e reelaborado de forma coletiva e participativa.

Para assegurar as condições de efetivação da gestão pedagógica, a rede estadual de Minas Gerais destina parte da carga horária dos profissionais da educação ao planejamento coletivo, à formação docente e à discussão de temas pedagógicos e administrativos. Esse tempo, previsto em normativa própria, desempenha papel central na articulação entre o currículo e o planejamento escolar. Dada sua relevância, a próxima seção aborda sua regulamentação legal e objetivos específicos.

2.2 MÓDULO II: ESPAÇO PARA PLANEJAMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO

O professor da rede estadual de Minas Gerais cumpre uma carga horária semanal de 24 horas, das quais 16 são destinadas à regência de aulas e oito são reservadas para atividades extraclasse. De acordo com o Ofício Circular GS nº 2.663/2016, um terço da carga do professor se destina ao planejamento, avaliação e estudo, tanto de forma individual quanto coletiva (Minas Gerais, 2016, p. 2). Tais atividades visam ao aperfeiçoamento da prática docente e à garantia da aprendizagem dos estudantes. Das oito horas extraclasse, quatro são de livre escolha do professor, inclusive podendo ser cumpridas em sua residência, enquanto as outras quatro devem ocorrer na escola ou em local definido pela direção. Destas, até duas horas devem ser destinadas a reuniões coletivas, denominadas Módulo II⁷.

O tempo reservado ao Módulo II varia conforme a extensão ou redução da carga horária do docente, sendo proporcional ao número de horas-aula de seu cargo. Embora a carga horária do professor seja organizada semanalmente, o ofício permite o acúmulo do tempo de Módulo II ao longo do mês, desde que acordado com a equipe escolar e previsto no planejamento da

⁷ Conforme estabelecido no Ofício Circular GS nº 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016) e na Resolução SEE nº 4.968/2024 (Minas Gerais, 2024).

direção. Essas horas podem ocorrer fora dos horários habituais de funcionamento da escola, conforme consenso entre os profissionais.

As reuniões de Módulo II devem ser previamente planejadas pela direção em conjunto com o especialista em educação básica, “[...] tendo como finalidade o desenvolvimento de temas pedagógicos administrativos ou institucionais de forma a atender as diretrizes do Projeto Político Pedagógico” (Minas Gerais, 2016, p. 2). Cabe à direção escolar assegurar o cumprimento da carga horária dos servidores, acompanhar e registrar a frequência, bem como coordenar e programar as ações desenvolvidas nesse tempo. O diretor responde pela gestão pedagógica e administrativa da unidade escolar, sendo corresponsável pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução SEE nº 4.968/2024 (Minas Gerais, 2024, p. 2) estabelece que o Módulo II deve contemplar estudos, planejamento, avaliação, formação continuada e outras atividades que contribuam para os objetivos pedagógicos da escola. A legislação visa garantir tempo específico para o exercício de práticas fundamentais ao trabalho docente, orientando o uso do Módulo II para “[...] ações que tenham como foco a aprendizagem e a gestão pedagógica como eixo do trabalho escolar” (Minas Gerais, 2016, p. 4).

O planejamento e a avaliação da prática docente, bem como das ações e projetos escolares, devem ocupar lugar central nesses momentos coletivos. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) orienta que a mediação do Módulo II seja realizada pela equipe pedagógica, organizando os professores por área de conhecimento ou componente curricular, de modo a valorizar o trabalho colaborativo. As atividades do Módulo II incluem também a formação continuada, a avaliação da prática docente, a troca de experiências exitosas, a análise de dados de avaliações internas e externas, e a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica.

Ainda, segundo o Ofício Circular GS nº 2.663/2016, a participação de outros sujeitos do processo educacional, como pais, alunos e membros da comunidade também pode ocorrer em determinadas situações. Exemplos incluem reuniões de pais para entrega de boletins, reuniões do Conselho de Classe, prestação de contas da gestão escolar à comunidade e divulgação dos resultados em avaliações externas. Apesar de a legislação educacional, da Constituição Federal ao PPP, prever a participação da comunidade escolar, a escola pesquisada não apresenta registros que evidenciem a realização frequente dessas práticas.

Diante do exposto, a seção 2.3 apresenta a Escola Estadual Dom Casmurro, cenário da presente pesquisa. Nesse contexto, busca-se compreender as relações entre gestão pedagógica,

avaliação e planejamento, elementos que fundamentam a proposição do plano de ação educacional apresentado posteriormente.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO

A Escola Estadual Dom Casmurro localiza-se em um município de pequeno porte, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, na região Leste do estado de Minas Gerais, a aproximadamente 440 km da capital, Belo Horizonte. O município ocupa uma área de 1.348,913 km² e apresenta, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de 25.116 habitantes em 2021. Sua economia baseia-se na agropecuária (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Em 2022, a rede pública de ensino do município atendeu 4.459 estudantes matriculados na educação básica, da Educação Infantil ao Médio, nas redes municipal e estadual (QEd, 2023). A Tabela 1 apresenta a distribuição desses estudantes por nível, etapa e modalidade da educação básica.

Tabela 1 – Matrículas na rede pública no município onde se localiza a Escola Estadual Dom Casmurro por etapa e fase da educação básica (2022)

Etapa	Número de matrículas
Creche	420
Pré-escola	533
Anos Iniciais	1.340
Anos Finais	1.320
Ensino Médio	687
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	249

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do QEd (2023).

Dentre os 4.459 estudantes da rede pública, 221 foram atendidos pela Educação Especial. Embora esse número não represente um parâmetro absoluto, constitui um indicador relevante do avanço da educação inclusiva no município.

Criada por meio do Decreto Estadual nº 4.109 (Minas Gerais, 1953), a Escola Estadual Dom Casmurro iniciou suas atividades em 1953, ofertando apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir de 2018, passou a ofertar também o Ensino Médio e, em 2022, ampliou

sua atuação com turmas noturnas de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com curso de nível técnico.

Em 2022, a escola de porte médio, registrou 768 matrículas no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Oferece atualmente os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade regular, além da EJA e da Educação Profissional Técnica. O crescimento do número de matrículas reflete tanto a consolidação das etapas já existentes quanto a introdução de novas modalidades. Entre 2014 e 2022, as matrículas aumentaram 103,7%, com destaque para o ano de 2018, quando a escola passou a ofertar o Ensino Médio, inicialmente com uma turma de 1º ano. Em 2022, a escola expandiu suas atividades, incluindo as modalidades EJA e o Ensino Técnico (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de matrículas na Escola Estadual Dom Casmurro por etapa de ensino* no período de 2014 a 2022

Etapa	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais	185	203	217	232	247	248	252	246	270
Anos Finais	192	181	175	185	232	233	267	270	293
Ensino Médio Regular	-	-	-	-	37	67	104	131	157
Ensino Médio EJA	-	-	-	-	-	-	-	-	48
Total	377	384	392	417	516	548	623	647	768

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (2023).

*Não inclui dados do Ensino Profissionalizante.

Em 2024, a escola dispunha de 14 salas de aula, das quais três são climatizadas, além de sala de professores, sala de especialistas (pedagogos), sala da direção, secretaria, biblioteca, laboratório de informática com acesso à internet, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra coberta com vestiários, banheiros acessíveis para alunos e professores, cozinha ampla, despensa, refeitório, almoxarifado e pátio.

Situada em um bairro de baixa renda, às margens do rio Manhuaçu e Doce, a comunidade escolar foi diretamente afetada pela tragédia do rompimento da barragem da mineradora Samarco, em Mariana-MG, ocorrida em 25 de janeiro de 2019. O portal QEd⁸ classifica o nível socioeconômico da comunidade como médio-baixo:

⁸ Lançado em 2012, o portal QEd é uma plataforma online que disponibiliza dados e indicadores educacionais, permitindo o acesso a informações sobre a qualidade da educação em diferentes regiões do Brasil.

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o Ensino Fundamental incompleto ou completo e/ou Ensino Médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões (QEdu, 2023, recurso *on-line*)

Em 2023, a escola contava com 82 servidores, sendo 24 contratados temporariamente e 58 efetivos, atuando nas áreas administrativa, pedagógica e docente. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos profissionais por função e tipo de vínculo.

Tabela 3 – Quadro de servidores da Escola Estadual Dom Casmurro por função e vínculo em 2022

Cargo/função	Efetivo	Contrato temporário
Diretor	1	0
Vice-diretores	3	0
Auxiliar de serviços de educação básica	0	20
Assistente técnico de educação básica	2	7
Especialista de educação básica	2	1
Professor para o uso da biblioteca	3	1
Professor eventual	0	1
Professor regente de turma – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	6
Professor regente de aulas – Anos Finais e Ensino Médio	18	13
Total	33	49

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Controle de Quadro de Pessoal (Minas Gerais, 2023).

A Tabela 3 evidencia a predominância de servidores temporários no quadro docente. Entre os regentes dos Anos Iniciais, seis dos 10 professores são contratados. Nos Anos Finais e no Ensino Médio, dos 31 docentes, 18 são efetivos e 13 contratados, representando mais de 40% do total. Essa rotatividade compromete o planejamento de ações pedagógicas sustentáveis, especialmente aquelas voltadas ao médio e longo prazo, gerando discontinuidades que impactam negativamente a prática docente.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da instituição, com vigência de 2022 a 2024, a escola busca tornar-se referência em práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, assegurando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes, considerando suas diversidades socioeconômicas, culturais e cognitivas, incluindo alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A missão institucional

orienta-se por princípios éticos, promovendo o respeito mútuo, a dignidade, a autonomia e a responsabilidade cidadã, por meio da apropriação crítica dos saberes escolares (Escola Estadual Dom Casmurro, 2022).

Para compreender melhor o contexto da escola, é relevante analisar os dados de rendimento escolar – aprovação, reprovação e abandono – por etapa de ensino. A Tabela 4 apresenta essa evolução entre 2018 e 2021.

A Tabela 4 revela que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental mantiveram índices de aprovação superiores a 96% entre 2018 e 2021, mesmo durante o período crítico da pandemia de Covid-19. As taxas de reprovação e abandono também permaneceram baixas nessa etapa. Nos Anos Finais, o menor índice de aprovação ocorreu em 2018 (89,1%). No Ensino Médio, o índice de aprovação chegou a 96% em 2020, mas caiu para 85,2% em 2021.

Essa queda não decorre da reprovação, mas do aumento do abandono escolar, especialmente no Ensino Médio. Em 2021, 5,8% dos estudantes dos Anos Finais e 14,8% dos alunos do Ensino Médio abandonaram a escola, o que exige investigação e respostas concretas por parte da gestão escolar. O abandono representa um desafio mais crítico que a reprovação, sobretudo nas etapas finais da educação básica.

Vale destacar que, em 2020, devido à pandemia de Covid-19⁹, a escola adotou o ensino remoto. Essa modalidade impôs diversos desafios, especialmente no que diz respeito ao acesso das famílias às tecnologias da informação e comunicação. Nesse ano atípico, os índices de abandono e de aprovação destoaram dos demais anos analisados. Antecipando tais dificuldades, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2020, recomendou a adoção do *continuum* curricular. Essa orientação permitiu que, no contexto pandêmico, as escolas desenvolvessem as habilidades previstas para determinado ano escolar também no ano seguinte, mesmo que não tivessem sido plenamente contempladas. Dessa forma, os índices de reprovação tornaram-se praticamente inexistentes, sendo o abandono escolar o principal fator impeditivo para a progressão dos estudantes.

⁹ Durante a pandemia de Covid-19, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu o ensino remoto. Nesse período, forneceu materiais digitais aos estudantes e implementou os Planos de Estudos Tutorados (PETs), compostos por conteúdos impressos ou digitais, com atividades e orientações para serem realizados em casa.

Tabela 4 – Porcentagem de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono e aprovação) por etapa na Escola Estadual Dom Casmurro (2018-2021)

Etapa	2018			2019			2020			2021		
	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.
Anos Iniciais	0,0	3,5	96,5	0,0	0,8	99,2	0,0	0,8	99,2	0,0	1,1	98,9
Anos Finais	8,7	2,2	89,1	8,6	2,2	89,2	0,0	0,4	99,6	0,7	5,8	93,5
Ensino Médio	2,9	14,2	82,9	5,0	7,7	87,4	1,0	3,1	96,0	0,0	14,8	85,2

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados disponíveis no QEdu (2023).

As escolas públicas mineiras, tanto da rede estadual quanto das redes municipais, participam das avaliações externas promovidas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), instituído em 2000 por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O Simave compreende duas avaliações: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), voltado aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, e o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), direcionado aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2022).

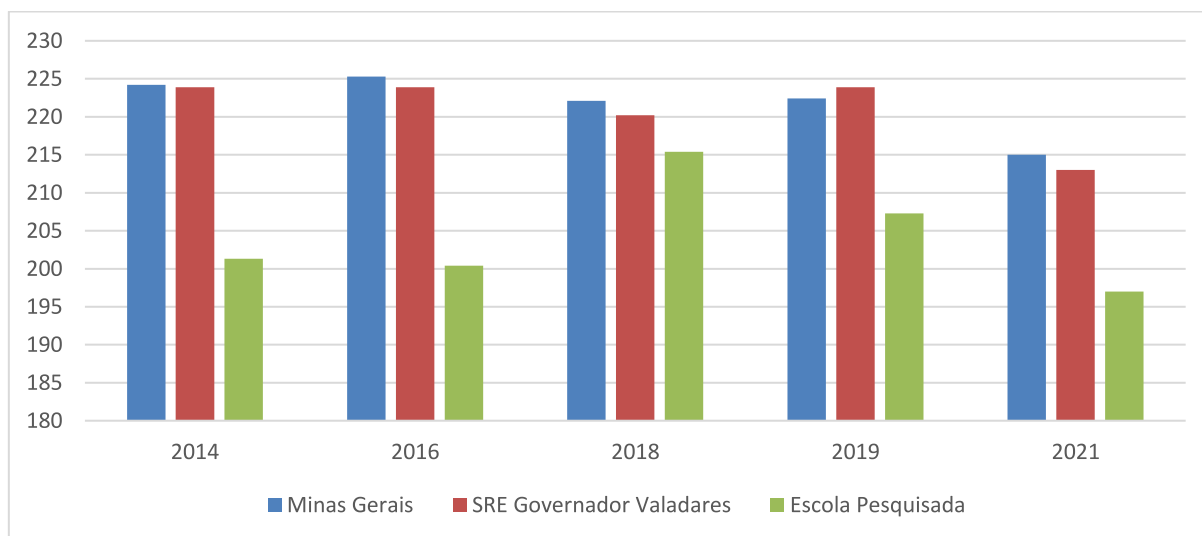
Até 2018, o Proalfa avaliava os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental; a partir de então, passou a abranger o 2º ano. O objetivo é identificar os níveis de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e o planejamento escolar. Já o Proeb avalia os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, buscando aferir o grau de apropriação dos conhecimentos e habilidades desses componentes.

Embora os resultados do Simave tenham como finalidade orientar a melhoria da qualidade da educação pública mineira, seu potencial só se concretiza quando gestores, professores e equipes escolares compreendem e utilizam esses dados na gestão pedagógica. Os resultados da Escola Estadual Dom Casmurro revelam que os estudantes apresentam desempenhos inferiores à média das escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A análise dos resultados do Proeb exige atenção criteriosa a todos os dados disponíveis, ultrapassando a mera consideração da proficiência média. Essa métrica, por si só, não representa o conhecimento dos estudantes, mas indica o tipo de tarefa que eles conseguem realizar na etapa educacional avaliada. Assim, torna-se fundamental analisar os resultados por padrão de desempenho.

A proficiência média sinaliza a necessidade de que a escola aprofunde a análise dos dados das avaliações, apropriando-se deles para planejar e redirecionar suas ações pedagógicas. O Gráfico 1, construído com dados da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais (2023), ilustra a proficiência média em Língua Portuguesa da Escola Estadual Dom Casmurro, comparando-a com os resultados da rede estadual e da SRE de Governador Valadares nos anos de 2014, 2016, 2018, 2019 e 2021.

Gráfico 1 – Proficiência média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Língua Portuguesa, 5º ano, nos testes do Proeb (2014-2021)



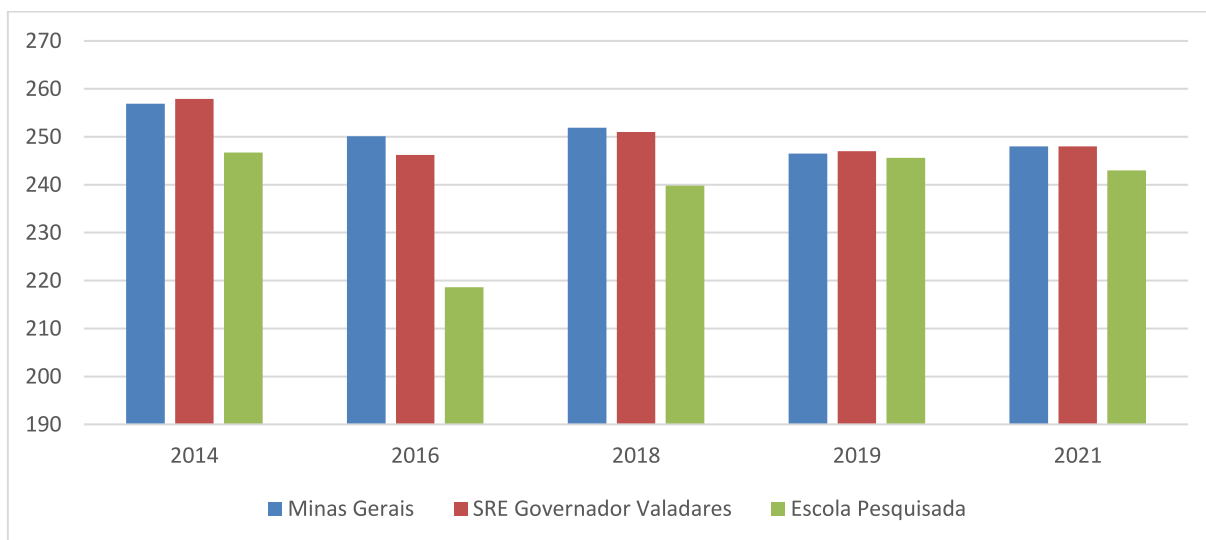
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Portal Simave (2022).

Em todos os anos avaliados, a proficiência da Escola Estadual Dom Casmurro no 5º ano do Ensino Fundamental permaneceu abaixo das médias estadual e regional. O maior distanciamento ocorreu em 2016, com média de 200,4 pontos, frente a 223,9 da SRE e 225,3 da rede estadual. Embora tenha apresentado avanço em 2018, o desempenho voltou a declinar em 2019 e 2021. Cabe considerar que os resultados de 2021 sofreram forte impacto da pandemia, cujos desafios comprometeram significativamente a aprendizagem dos estudantes, especialmente em virtude das desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos.

O Gráfico 2 apresenta os resultados de proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, também no período de 2014 a 2021. Verifica-se uma diferença menor entre os resultados da escola e os das demais esferas avaliadas. No entanto, observa-se que, em Matemática, os resultados do 5º e do 9º anos oscilaram pouco, apesar de apresentarem defasagens significativas em relação às médias estadual e regional.

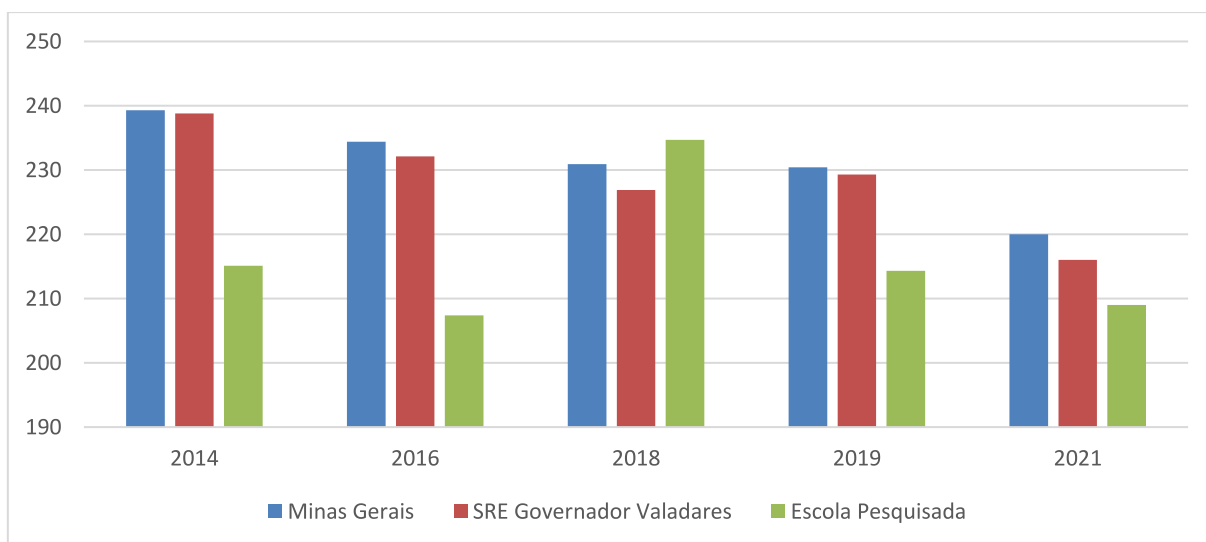
Ao comparar a proficiência média em Matemática do 5º e do 9º anos no período de 2014 a 2019, verifica-se um distanciamento ainda maior dos índices da escola em relação à rede estadual e à SRE. Além disso, como em Língua Portuguesa, o número de estudantes abaixo do nível recomendado é mais expressivo no 9º ano. Os Gráficos 3 e 4, baseados nos dados do Simave (2022), evidenciam essa realidade.

Gráfico 2 – Proficiência média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Língua Portuguesa, 9º ano, nos testes do Proeb (2014-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados divulgados no Portal Simave (2022).

Gráfico 3 – Proficiência Média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Matemática, 5º ano, nos testes do Proeb (2014-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Portal Simave (2022).

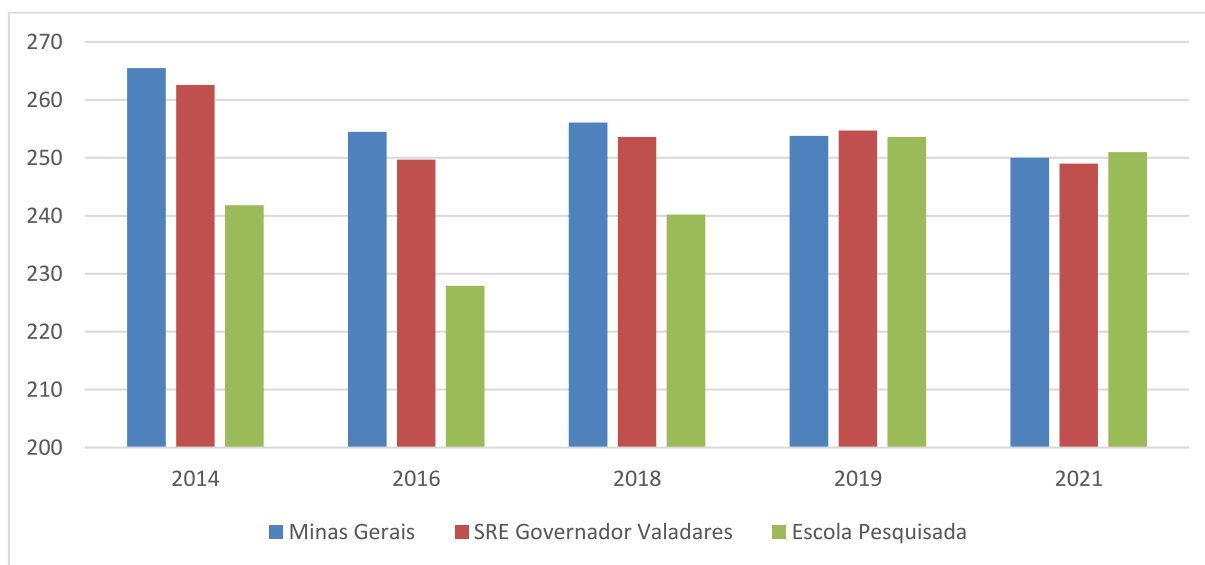
O Gráfico 3 mostra que, em Matemática, no 5º ano, a escola apresentou médias inferiores às da rede estadual e da SRE nos anos de 2014 e 2016. Em 2018, superou tais médias, mas voltou a apresentar desempenho inferior em 2019 e 2021. Essa oscilação indica a necessidade de que a gestão pedagógica compreenda e intervenha nos fatores que influenciam

o desempenho, redirecionando o planejamento para garantir a continuidade da evolução dos estudantes.

Já no Gráfico 4, observa-se que, entre 2014 e 2019, o 9º ano da escola permaneceu com média inferior às demais instituições avaliadas. Essa realidade reforça a necessidade de que a escola compreenda e utilize os dados das avaliações externas como subsídio para replanejar suas práticas pedagógicas. A análise aprofundada deve considerar os padrões de desempenho, conforme definição do Portal Simave:

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas projeções educacionais estabelecidas pelo Simave. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes mineiros (Simave, 2022, recurso *on-line*).

Gráfico 4 – Proficiência média de Minas Gerais, SRE Governador Valadares e da Escola Estadual Dom Casmurro em Matemática, 9º ano, nos testes do Proeb (2014-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Portal Simave (2022).

Ao analisar os dados por padrão de desempenho, constata-se que a escola enfrenta dificuldades persistentes. A Tabela 5 mostra que o percentual de estudantes no padrão “Recomendado” em Língua Portuguesa diminui significativamente entre o 5º e o 9º anos. Essa queda revela o agravamento das defasagens ao longo da trajetória escolar, resultando na chegada de estudantes ao Ensino Médio com habilidades e competências não consolidadas, o que contribui para a reprodução de desigualdades educacionais.

Tabela 5 – Porcentagem de desempenho dos estudantes da Escola Estadual Dom Casmurro no Simave por padrão de desempenho em Língua Portuguesa (2014-2021)

Edição	Etapa avaliada	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total abaixo do recomendado	Proficiência média
2014	5º ano	17,1	31,7	34,1	17,1	48,8	201,3
	9º ano	19,4	50,0	30,6	0,0	69,4	246,7
2016	5º ano	9,8	36,6	48,8	4,9	46,4	200,4
	9º ano	34,5	55,2	10,3	0,0	89,7	218,6
2018	5º ano	7,3	29,3	43,9	19,5	36,6	215,4
	9º ano	31,7	36,6	26,8	4,9	68,3	239,8
2019	5º ano	16,3	28,6	30,6	24,5	44,9	207,3
	9º ano	21,6	51,4	16,2	10,8	73,0	245,5
2021	5º ano	19,0	31,0	35,0	15,0	50,0	197,0
	9º ano	20,0	51,0	24,0	4,0	71,0	243,0

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Portal Simave (2022).

No padrão “Baixo”, o 5º ano apresentou seu pior resultado em 2021, com 19% dos alunos avaliados nesse nível. Já no 9º ano, esse percentual foi constantemente superior, alcançando 89,7% em 2016. Em 2021, cerca de 50% dos estudantes do 5º ano estavam nos padrões “Baixo” ou “Intermediário”, o que indica que metade deles avançou para o 6º ano sem consolidar habilidades essenciais. Essa fragilidade se intensifica no 9º ano, cujo menor percentual de estudantes fora do padrão recomendado foi de 69,4% em 2014, chegando a 89,7% em 2016 e retornando a 73% em 2019, justamente na transição para o Ensino Médio.

A Tabela 6 apresenta os dados de Matemática por padrão de desempenho. Os resultados revelam desafios ainda maiores. No 5º ano, o menor percentual de alunos abaixo do padrão recomendado foi de 39%, em 2018, crescendo para 49% em 2019. Nas edições de 2014 e 2016, mais de 50% dos alunos estavam abaixo do recomendado. No 9º ano, os índices são críticos: o menor percentual foi de 80% em 2014, atingindo 89,6% em 2016, com leve redução para 84% em 2021.

Diante desses dados, evidencia-se o papel central da gestão pedagógica na mediação do processo de ensino, desde o planejamento até a avaliação, como condição indispensável para melhorar os índices de aprendizagem e promover uma formação equitativa e de qualidade.

Tabela 6 – Porcentagem de desempenho dos estudantes da Escola Estadual Dom Casmurro no Simave por padrão de desempenho em Matemática (2014-2021)

Edição	Etapa avaliada	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total abaixo do recomendado	Proficiência média
2014	5º ano	18,6	37,2	37,2	7,0	55,8	215,1
	9º ano	34,3	45,7	17,1	2,9	80,0	241,8
2016	5º ano	19,5	46,3	31,7	2,4	65,8	207,4
	9º ano	58,6	31,0	10,3	0,0	89,6	227,9
2018	5º ano	12,2	26,8	41,5	19,5	39,0	234,7
	9º ano	48,8	39,0	9,8	2,4	87,8	240,2
2019	5º ano	34,7	14,3	38,8	12,2	49,0	214,3
	9º ano	24,3	60,2	10,8	2,7	84,5	253,6
2021	5º ano	25,0	38,0	31,0	6,0	63,0	209,0
	9º ano	29,0	49,0	22,0	0,0	78,0	251,0

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados divulgados no Portal Simave (2022).

2.4 GESTÃO PEDAGÓGICA E O USO DE DADOS NO PLANEJAMENTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO

Esta seção analisa as ações adotadas pela gestão pedagógica da Escola Estadual Dom Casmurro na elaboração do planejamento coletivo e individual dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso de dados e evidências nesse processo. A análise se fundamenta nas atas das reuniões de Módulo II e dos Conselho de Classe realizadas entre 2022 e julho de 2024.

A gestão pedagógica da instituição concentra esforços em demandas burocráticas e disciplinares, o que compreende o acompanhamento e a articulação das ações pedagógicas. Com isso, os docentes elaboram seus planejamentos com base, sobretudo, na proposta curricular e em experiências anteriores, desconsiderando dados que evidenciam as especificidades socioeconômicas e cognitivas dos estudantes.

Na Escola Estadual Dom Casmurro, as reuniões de Módulo II ocorrem semanalmente. Conforme determina o Ofício Circular GS nº 2.636/16, a direção e os especialistas da educação básica devem planejar esses encontros priorizando temas pedagógicos e administrativos em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola (Minas Gerais, 2016). Os docentes dos Anos Iniciais participam às terças-feiras, das 17 às 19 horas. Já os docentes dos Anos Finais cumprem a carga horária em dois dias: às segundas e quartas-feiras, das 11h30min às 12h30min. Esses horários se mantêm inalterados entre 2019 e 2024.

As atas das reuniões de 2022 evidenciam diferenças quanto à ênfase nos temas pedagógicos entre as etapas de ensino. A Tabela 7 apresenta os temas discutidos nas 26 reuniões de planejamento dos Anos Iniciais.

Durante o ano letivo de 2022, os professores e a especialista discutiram ações pontuais de intervenção pedagógica em nove das 26 reuniões. Essas intervenções consideraram dificuldades das turmas apontadas por avaliações diagnósticas e sondagens aplicadas pelos docentes, além de dados de avaliações externas. Em 26 de junho, por exemplo, a especialista apresentou os resultados do Simave e orientou o planejamento das aulas com foco nas habilidades em que os estudantes demonstraram maior dificuldade. No entanto, os registros não indicam acompanhamento por parte da gestão quanto à implementação das ações pactuadas.

Tabela 7 – Assuntos discutidos nas reuniões de planejamento coletivo dos Anos Iniciais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2022

Assunto	Número de reuniões em que cada assunto foi discutido
Disciplina e comportamento de alunos	3
Assuntos burocráticos	17
Planejamento	20
Avaliações Externas	8
Outros assuntos pedagógicos	11

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Livro de Reuniões Pedagógicas (Escola Estadual Dom Casmurro, 2022).

Nos Anos Finais, as 77 atas das reuniões realizadas ao longo de 2022 demonstram que temas burocráticos e disciplinares predominam em detrimento do planejamento pedagógico. A Tabela 8 apresenta a distribuição dos temas tratados.

Tabela 8 – Assuntos discutidos nas reuniões de planejamento coletivo dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2022

Assunto	Número de reuniões em que cada assunto foi discutido
Disciplina e comportamento de alunos	35
Assuntos burocráticos	62
Planejamento	6
Avaliações externas	5
Outros assuntos pedagógicos	21

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Livro de Reuniões Pedagógicas (Escola Estadual Dom Casmurro, 2022).

As demandas administrativas, oriundas da Superintendência Regional de Ensino, ocupam a maior parte do tempo. Os temas disciplinares aparecem em segundo lugar, com recorrentes menções à frequência e ao comportamento dos estudantes. A análise das atas indica que o planejamento pedagógico figura como pauta secundária. Em fevereiro, os registros mencionam o planejamento apenas como orientação para elaboração do Plano Anual. O tema reaparece em junho, sem detalhamento ou tempo destinado à revisão dos planejamentos. Tais evidências sugerem que o planejamento é tratado como formalidade burocrática e não como instrumento pedagógico.

As atas também revelam escassa discussão sobre os processos de aprendizagem. Predominam falas da equipe gestora, com pouco espaço para a participação dos docentes. Além disso, os temas das reuniões geralmente são definidos previamente pela especialista ou pela direção. As avaliações externas foram discutidas em apenas cinco ocasiões. Em 11 de maio, por exemplo, a gestão recomendou ações de intervenção para as turmas avaliadas, mas os registros não apresentam detalhamento dessas ações ou evidência de sua implementação.

Em 8 de junho de 2022, a gestão distribuiu as matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática e apresentou os resultados do Proeb e do Proalfa. No entanto, a apresentação limitou-se à exibição das proficiências médias e percentuais por nível de desempenho, sem promover análise detalhada das habilidades não consolidadas ou discussão sobre estratégias de superação.

Alguns docentes dos Anos Finais, por exercerem outro cargo em instituições diferentes, não participam das reuniões nos horários previstos. A direção permite que esses docentes cumpram o Módulo II junto aos Anos Iniciais ou ao Ensino Médio, às terças-feiras, das 17 às 19 horas. Em 2023, apenas uma docente vivenciou essa situação; em 2024, dois professores dos Anos Finais passaram a cumpri-la. Embora estejam legalmente amparados, esses docentes se ausentam das discussões coletivas com os pares, o que compromete a articulação do planejamento pedagógico.

Das 103 reuniões de Módulo II realizadas em 2022 – 26 nos Anos Iniciais e 77 nos Anos Finais – apenas 26 trataram, ainda que pontualmente, de temas pedagógicos. Assim, cerca de 75% do tempo foi dedicado a assuntos administrativos e disciplinares. Nos Anos Finais, apenas 7,79% das reuniões abordaram práticas docentes ou aprendizagem dos estudantes.

Nos Conselhos de Classe, observa-se distinção entre os registros dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Nestes últimos, as atas seguem modelo padronizado (Anexo A) para todas as turmas e bimestres, com questões de múltipla escolha sobre aprendizagem, relacionamento e disciplina. As respostas refletem a maioria das escolhas dos professores, sem indicação de debates qualitativos. Também constam listas de estudantes com baixo rendimento ou comportamento inadequado, seguidas de sugestões genéricas de melhoria, como o uso de tecnologias já disponíveis na escola.

Por outro lado, os registros dos Anos Iniciais evidenciam uma abordagem mais contextualizada e qualitativa. Em 2022, no Conselho de Classe da turma do 1º ano do Ensino Médio, a docente apresentou os resultados da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, relatou as dificuldades identificadas, descreveu as ações adotadas e, em conjunto com a

pedagoga, planejou novas estratégias. No bimestre seguinte, avaliou-se o impacto das ações implementadas e definiram-se ajustes com base nos resultados obtidos. Apesar da linguagem burocrática das atas, as discussões indicam maior articulação entre diagnóstico, planejamento e replanejamento nos Anos Iniciais, diferentemente do que ocorre nos Anos Finais e no Ensino Médio.

As observações realizadas nos espaços de planejamento individual – sala dos professores e laboratório de informática – durante o primeiro semestre de 2023 revelam que os docentes priorizam o preenchimento do diário de classe, a correção de atividades e a seleção de conteúdos, sem evidência de uso sistemático de dados para embasar o planejamento. O registro desse planejamento se limita ao livro de ponto, o que impede a análise do conteúdo desenvolvido e o acompanhamento por parte dos especialistas da educação básica.

Essa realidade exige uma reflexão sobre a forma como os dados de avaliações internas e externas são compartilhados com os envolvidos no processo educativo. A ata de apresentação dos resultados de 2018, realizada em 2019, apresenta informações sucintas. Em geral, a equipe gestora divulga os resultados do Simave entre outubro e novembro do ano seguinte à aplicação das avaliações. Nas reuniões de Módulo II e nos Conselhos de Classe, as especialistas reforçam a necessidade de planejar com base na realidade de cada turma, mas não propõem ações específicas para enfrentar os desafios identificados. As dificuldades de aprendizagem são mencionadas, mas os registros não indicam a formulação de estratégias para superá-las.

Embora os docentes discutam coletivamente o desempenho e comportamento dos estudantes, o desenvolvimento das práticas pedagógicas ocorre de forma isolada. Ações integradas e planejadas em equipe são raras. Os resultados das avaliações externas também são compartilhados com os estudantes e a comunidade em reuniões agendadas pela equipe gestora. Essas reuniões ocorrem uma única vez por edição da avaliação e têm como público-alvo os estudantes do turno vespertino e seus responsáveis, que geralmente retornam do trabalho nesse horário.

Conclui-se que, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, os dados das avaliações externas são pouco explorados, restringindo-se à apresentação das proficiências médias. Quanto aos dados produzidos internamente – avaliações diagnósticas, frequências, registros dos Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas – os docentes dos Anos Iniciais os utilizam com maior frequência. Nos Anos Finais, essa prática é quase inexistente, o que compromete a construção de ações pedagógicas baseadas em evidências e a efetividade do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A análise das atas de 2023 permitiu a elaboração do Quadro 2; a partir das atas de 2024, produziu-se o Quadro 3. Destaca-se que, quanto ao ano letivo de 2024, apenas as atas de fevereiro a julho estavam assinadas e arquivadas até o momento, conforme informado pela especialista E1.

A organização dos dados das atas seguiu uma categorização temática, apresentada nos Quadros 2 e 3, que indicam os assuntos discutidos, as datas das reuniões e a forma como foram abordados. Conforme descrito no Capítulo 2, as reuniões de Módulo II dos Anos Finais ocorrem duas vezes por semana, com duração de uma hora por encontro. Em cada reunião, discute-se mais de um tema.

Quadro 1 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2023

(continua)

Tema	Data	Forma como foram abordados
Intervenção pedagógica	06/02	A equipe discutiu possíveis ações de intervenção para o 1º bimestre.
	27/02	Solicitou-se o planejamento de atividades com foco na leitura e escrita para o 6º ano 2, incluindo reforço do uso da biblioteca pela professora.
	27/03	A gestão lembrou os professores sobre a importância da intervenção no 6º ano 2, solicitada há um mês.
	16/10	Requeru-se que os docentes desenvolvam atividades preparatórias para as provas do Saeb e Proeb.
Livro didático	06/02	Realizou-se visita à biblioteca para identificar o material disponível e o quantitativo.
	13/02	A especialista destacou que o livro didático deve ser considerado material de apoio, guardado nos armários das salas.
	21/08	Concluiu-se a análise e escolha dos livros didáticos para a biblioteca.
Planejamento do professor	13/02	Solicitou-se que cada professor mantenha um caderno para registro de atividades e planejamento.
	20/03	Cobrou-se a entrega do planejamento semestral até o fim do 1º bimestre.
	27/03	Definiu-se a aplicação de, no mínimo, três instrumentos avaliativos por bimestre.
	24/04	Recolheram-se os planejamentos semestrais dos docentes e cobraram-se os inadimplentes.
	24/05	Replicou-se a cobrança da Superintendência Regional de Ensino (SRE) para o uso dos cadernos do Material de Apoio Pedagógico para as Aprendizagens (MAPA), disponibilizados no site oficial
	12/07	(www.seliga.educacao.mg.gov.br).
	27/11 29/11	Planejaram-se trabalhos e provas para Reclassificação por Frequência e Estudos Independentes.
	04/12	Orientou-se o planejamento de atividades diversificadas para a recuperação no 4º bimestre.

Quadro 1 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2023

(continua)

Tema	Data	Forma como foram abordados
	11/12 13/12	Orientou-se sobre o período de recuperação bimestral e sobre Reclassificação por Frequência e Estudos Independentes.
Caixa escolar	13/02	Forneceram-se orientações para assembleia relativa à eleição e posse dos membros da Comissão de Licitação e da Caixa Escolar.
Avaliação diagnóstica (Simave)	27/02	Apresentou-se o cronograma de aplicação das avaliações; Organizaram-se as escalas de professores para o lançamento dos gabaritos no portal Simave.
	01/03	Realizou-se o lançamento dos gabaritos pelos professores.
	06/03	Solicitou-se a finalização do lançamento dos gabaritos.
	08/03	Solicitou-se a finalização do lançamento dos gabaritos.
Avaliação intermediária (Simave)	05/06	Organizou-se o cronograma de aplicação das avaliações.
	12/06	Entregou-se o cronograma de aplicação e a lista dos responsáveis pelo lançamento dos gabaritos no portal Simave.
	19/06 21/06 26/06	Lançamento dos gabaritos no portal Simave.
	14/08	Apresentaram-se os resultados da Avaliação Intermediária aos professores, solicitando que planejem avaliações focadas nas habilidades com baixo desempenho, sob supervisão da especialista.
	28/08	Reiterou-se a solicitação de atividades direcionadas às habilidades com baixo rendimento na Avaliação Intermediária.
	04/09	Reforçou-se a necessidade de que os professores iniciem as preparações para as avaliações externas.
	13/09	Reuniram-se as turmas do 9º ano para apresentar os resultados das avaliações e destacar sua importância para alunos e escola.
Alunos faltosos	27/02	Informou-se os docentes sobre a busca ativa realizada pela especialista via telefone.
	13/03 15/03	Realizou-se levantamento de alunos faltosos para envio de comunicados às famílias.
	31/05	Levantou-se alunos com faltas excessivas para encaminhamento ao Conselho Tutelar.
Alunos com baixo desempenho	26/04 03/07 05/07	Conduziu-se conversa e levantamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Quadro 1 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2023

(continua)

Tema	Data	Forma como foram abordados
Disciplina em sala de aula	01/03	Executou-se o mapeamento das turmas, com organização das fileiras de alunos.
	06/03	Executou-se o mapeamento das turmas, com organização das fileiras de alunos.
	29/03	Cobrou-se os professores para que cumpram o mapeamento das turmas em todas as aulas.
	17/04	Orientou-se que os professores impeçam o uso de celulares em sala de aula. Solicitou-se que os professores utilizem integralmente os 50 minutos de aula, evitando ociosidade e indisciplina.
	14/06	Realizou-se o levantamento alunos indisciplinados para comunicação às famílias.
	10/07 16/08 23/08 11/09	Realizou-se discussão sobre alunos que prejudicam a disciplina em sala e estratégias para sanar a situação.
	22/11	Abordou-se com os docentes suas atribuições como gestores da sala de aula.
Assuntos e projetos oriundos da SEE-MG	08/03 15/03	Promoveu-se a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, solicitando que os professores desenvolvam atividades diversas sobre o tema.
	03/04	Estudou-se o “Documento sobre representantes de turma – Orientações 2023”.
	08/05	Assistiu-se à live da SEE-MG “Espaço Escolar, acolher bem para viver bem”.
	10/05	Continuação da live da SEE-MG “Espaço Escolar, acolher bem para viver bem”.
	25/09	Forneceu-se orientação sobre o processo de movimentação de pessoal para servidores efetivos.
	27/09	Estudou-se a Resolução SEE nº 4.692/21, artigo 94, sobre componentes curriculares que não influem na classificação e promoção dos estudantes.
	02/10	Apresentou-se o cronograma e orientações para remoção e mudança de lotação.
	18/10	Estudou-se a Resolução SEE-MG nº 4.920/23 sobre cadastro de reserva para contratação temporária do magistério.
OBMEP	22/05	Divulgou-se o cronograma da 1ª fase das avaliações.
	29/05	Orientou-se sobre a aplicação das provas da 1ª fase.

Quadro 1 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2023

(conclusão)

Tema	Data	Forma como foram abordados
Atividades extraclasse e projetos da escola	15/03	Sugeriu-se a organização da Confraternização de Páscoa.
	22/03	Planejou-se os jogos interclasse de final de bimestre.
	29/03	Planejou-se o 1º sábado letivo com ação social na escola.
	05/06 07/06	Organizou-se o Sarau para o sábado letivo de 17/06/2023.
	26/06 03/07	Planejou-se o concurso de frases e desenhos em comemoração aos 70 anos da escola.
	02/08 07/08 04/09	Planejou-se o Desfile Cívico de 7 de setembro.
	09/08	Planejou-se gincana para sábado letivo.
	23/10 25/10 30/10	Planejou-se o Dia de Ação de Graças pelos 70 anos da escola.
	13/11	Organizou-se o Projeto Consciência Negra para o sábado letivo de 18/11/2023.
	20/11	Planejou-se o <i>Thanksgiving</i> .
Documentos escolares	10/04	Realizou-se a assinatura de livro de ponto e atualização dos diários em atraso. Entregou-se os planos de desenvolvimento individual dos alunos com necessidades especiais.
	04/10 13/11	Realizou-se a assinatura dos pontos dos professores em atraso.
	12/04 24/05 14/06 28/08 02/10 06/12	Atualizou-se os diários em atraso.
	19/04	Realizou-se a transcrição de notas e faltas dos alunos transferidos para o fechamento do bimestre.
	06/07 07/07	Finalizou-se e conferiu-se os diários de classe.
	18/12	Organizou-se a documentação para registro da reclassificação por frequência e estudos independentes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Livro de Reuniões Pedagógicas (Escola Estadual Dom Casmurro, 2023).

No Quadro 2, o planejamento fundamentado em evidências não figura como prática explícita da gestão pedagógica. Embora essa constatação decorra da análise das atas de 2023, não se pode afirmar que tal prática não ocorra; contudo, os registros não a evidenciam. Tal fato sugere que, mesmo quando ações de planejamento baseadas em evidências ocorram, elas não ocupam espaço nas discussões coletivas entre docentes e gestores.

Quadro 2 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2024 (fevereiro a julho)

(continua)

Tema	Data	Forma como foram abordados
Intervenção pedagógica	26/02	A escola designou professora eventual para trabalhar letra cursiva com os alunos do 6º ano 2.
	13/03	Solicitou-se que os alunos do 6º ano não alfabetizados recebam atividades diferenciadas.
	10/06	Construiu-se planos de nivelamento por turma.
	03/07	Estabeleceu-se uma semana de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática, com planejamento de atividades focadas nesses componentes por todos os professores.
	04/07	Organizou-se tabela para reagrupamento dos alunos com dificuldades para a intervenção pedagógica.
Planejamento do professor	07/02	Orientou-se o uso dos cadernos do Material de Apoio Pedagógico para as Aprendizagens (MAPA), disponível no site oficial (www.seliga.educacao.mg.gov.br).
	20/03	Determinou-se que o uso da sala de informática seja planejado e focado na aprendizagem, e não no entretenimento.
	15/04	Estabeleceu-se semana de provas no 2º bimestre, com cumprimento obrigatório do cronograma pelos professores.
	24/04	Devido à necessidade de atendimento a outra demanda escolar, a especialista solicitou que os professores utilizassem o tempo do Módulo II para planejar aulas.
	22/05	Organizou-se, junto à coordenadora do curso de Enfermagem, cronograma de palestras sobre sexualidade e gravidez na adolescência, ministradas pelos alunos do referido curso.
	27/05	Apresentou-se o cronograma de palestras a serem ministradas pelos alunos do curso de Enfermagem sobre sexualidade e gravidez na adolescência.
	05/06	Reforçou-se o cumprimento do cronograma da semana de provas pelos docentes.

Quadro 2 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2024 (fevereiro a julho)

(continua)

Tema	Data	Forma como foram abordados
Avaliação diagnóstica (Simave)	26/02	Apresentou-se o cronograma e discutiu-se o lançamento dos gabaritos no portal Simave.
	28/02	Apresentou-se o cronograma das avaliações.
	04/03	Organizou-se a equipe responsável pela inserção dos gabaritos.
	06/03	Sugeriu-se que os professores corrijam as avaliações diagnósticas junto aos alunos e, se desejarem, atribuam pontuação até 5,0, como estímulo.
	11/03	Realizou-se o lançamento dos gabaritos no portal.
	29/05	Analisaram-se os resultados da avaliação diagnóstica no site do Simave, solicitando planejamento de atividades para as habilidades com desempenho insatisfatório.
Avaliação intermediária (Simave)	12/06	Apresentou-se o cronograma de aplicação e período para lançamento dos gabaritos no portal Simave.
	17/06	Informou-se que o documento orientador da avaliação intermediária foi enviado via WhatsApp.
	19/06	Organizou-se a equipe responsável pelo lançamento dos gabaritos.
	24/06	Destinou-se tempo para finalização das inserções.
Alunos faltosos	08/04 17/04 22/04	Procedeu-se ao levantamento de alunos faltosos, com destaque para os casos relacionados a problemas de saúde.
Alunos com baixo desempenho	08/04 17/04	Procedeu-se ao levantamento de alunos com baixo desempenho.
Disciplina em sala de aula	21/02	Realizou-se o mapeamento da sala de aula.
	18/03	Registrou-se a suspensão de aluno por agressão a colega.
	20/03	Solicitou-se que os professores anotem em seus cadernos atitudes indisciplinadas dos alunos.
	29/04	A especialista comunicou aos professores os nomes dos alunos indisciplinados cujos pais foram contatados.
	22/05	Atendeu-se solicitação dos docentes para que a especialista converse com as mães de dois alunos muito indisciplinados.
Assuntos e projetos oriundos da SEE-MG	26/02	Apresentou-se o cronograma e propostas do Núcleo de Acolhimento Educacional da SRE, sem agendamento de atividades.
	08/05	Estudou-se documento orientador sobre a Escola das Adolescências para realização de dinâmicas.
	15/05	Planejou-se a Semana de Escuta das Adolescências.
	20/05	Realizou-se leitura das cartas produzidas pelos alunos na Semana de Escuta das Adolescências.
OBMEP	03/06	Orientou-se sobre a aplicação das avaliações da OBMEP.

Quadro 2 – Assuntos discutidos nas reuniões de Módulo II dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro em 2024 (fevereiro a julho)

(conclusão)

Tema	Data	Forma como foram abordados
Atividades extraclasse e projetos da escola	25/03	Organizou-se comemoração e distribuição de lembrancinhas de Páscoa.
	10/04	Planejou-se ação social para sábado letivo.
	29/04	Planejou-se ação social para sábado letivo.
	05/06	Distribuiu-se as turmas por professores para organização da Feira de Ciências.
	03/07	Realizou-se discussão sobre a Feira de Ciências.
Documentos escolares	19/02	Orientou-se sobre o uso do Diário Escolar Digital.
	01/04	Atualizou-se os registros nos diários de classe.
	03/04	Esclareceu-se orientações sobre atestados médicos e licenças para servidores.
	06/05	Realizou-se levantamento de informações para relatório médico-neurológico de aluno do 8º ano.
	13/05	Organizou-se a equipe responsável pela entrega de boletins na reunião de pais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Livro de Reuniões Pedagógicas (Escola Estadual Dom Casmurro, 2024).

Em 1º de março de 2023, a equipe realizou levantamento dos alunos com baixo desempenho, estabelecendo a obrigatoriedade do mapeamento da sala com disposição dos alunos em fileiras, correlacionando o desempenho com a disciplina da turma. O tema “baixo desempenho” retornou em outras três reuniões entre março e julho, com ações focadas na comunicação dos responsáveis.

A análise do tema “documentos escolares” evidenciou que a cobrança sobre os registros nos diários ocorreu em 13 reuniões. Essa atenção não caracteriza problema, pois registros claros e objetivos no diário podem fornecer dados úteis para a gestão pedagógica, incluindo informações sobre conteúdos ministrados, frequência e resultados dos estudantes. Contudo, não se identificou o uso desses registros para fundamentar o planejamento, sugerindo que a gestão trata a produção e uso de evidências como mera exigência burocrática.

O levantamento dos dados das atas de 2024 seguiu o mesmo modelo adotado para 2023. Os dados apresentados no Quadro 2 permitem identificar a frequência, abordagem e continuidade das discussões, evidenciando um perfil consistente da gestão pedagógica da escola, com linha de trabalho e *modus operandi* definidos.

3 ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

Este capítulo apresenta a análise do caso de gestão e divide-se em três seções. O objetivo consiste em analisar o caso descrito no Capítulo 2, com base no referencial teórico e nas informações coletadas na pesquisa de campo. A seção 3.1 expõe o referencial teórico e a análise do caso de gestão fundamentada nele. A seção 3.2 descreve a proposta metodológica e os instrumentos de pesquisa utilizados. A seção 3.3 apresenta a análise dos dados da pesquisa de campo a partir de três eixos de análise, organizados nas subseções 3.3.1 Gestão pedagógica, 3.3.2 Planejamento e 3.3.3 Uso dos dados das avaliações externas nas práticas de gestão pedagógica.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os conceitos de gestão pedagógica, planejamento e a relação entre avaliação e currículo, fundamentados em autores que abordam esses temas.

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou administrar. Ao longo do tempo este termo recebeu diferentes significados. Oliveira e Vasques-Menezes (2014) analisam que, apesar da origem da palavra expressar “a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas” (p. 879), sua manifestação prática concentra-se mais no aspecto burocrático e estritamente administrativo, em detrimento de ações de planejamento com viés humanístico e participativo. Essa dissociação entre os diferentes aspectos da gestão configura seu maior entrave.

Ao conceber a gestão no contexto escolar, considera-se a necessidade de abarcar tanto as expectativas prescritas em documentos e legislações quanto as expectativas locais, das pessoas e do contexto escolar. Evitam-se práticas de gestão que negligenciem aspectos relevantes para o desenvolvimento institucional e para o desempenho dos estudantes. Algumas instituições concentram suas ações apenas na esfera burocrática, atendendo primordialmente às exigências legais e às orientações dos órgãos superiores. Outras priorizam o contexto local, as realidades dos estudantes e as experiências de gestores e professores. Em ambos os casos, surgem problemas. Oliveira e Vasques-Menezes (2014) destacam que a complexidade da gestão reside em sua prática cotidiana dentro da escola, o que representa um desafio constante e impacta diretamente a gestão pedagógica.

Young (2014) apresenta considerações relevantes sobre a teoria do currículo, tema crucial para a educação, que tem mobilizado muitos estudiosos. Para o autor, a questão fundamental reside em definir “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (p. 192). Definido esse objetivo, torna-se possível refletir sobre o percurso necessário e os melhores caminhos a serem trilhados. Ressalta-se que essa reflexão não deve limitar-se à educação básica, mas também contemplar faculdades e universidades, pois a teoria do currículo abrange todas as instituições educacionais.

Apesar da aparente objetividade das questões sobre currículo, elas são complexas, especialmente em relação ao currículo escolar, que suscita respostas variadas. Segundo Young (2014), os formuladores das políticas educacionais, majoritariamente detentores do poder político, geralmente ignoram o conhecimento dos especialistas em currículo. Essa postura decorre da ausência de consenso entre os especialistas acerca do objeto da teoria do currículo. O autor reforça essa visão ao destacar que o papel normativo e o papel crítico do currículo ainda são debatidos separadamente, com pouco diálogo entre si, o que resulta em aplicação fragmentada e dissociada.

O currículo desempenha papel normativo, garantindo que as instituições ofereçam uma educação especializada distinta das relações sociais fora da escola, mas deve caminhar conjuntamente com seu papel crítico. O papel normativo merece revisão constante, pois o currículo está intrinsecamente ligado ao contexto histórico em que se insere. A educação reflete os valores da sociedade na qual ocorre, o que é fundamental para definir “para que estamos educando”. Young (2014) alerta que definir currículo apenas por competências e resultados de avaliações gera fragmentação e descontextualização. O autor ressalta a importância do equilíbrio entre os papéis normativo e crítico, pois isoladamente ambos são prejudiciais: o normativo pode ignorar as peculiaridades, e o crítico pela crítica pode se tornar um obstáculo. As ações de gestão pedagógica devem buscar esse equilíbrio. Apesar da autonomia escolar, a escola não é uma instituição independente; está subordinada à Superintendência Regional de Ensino e à Secretaria de Estado de Educação, e tem compromisso social com seus estudantes, comunidade e servidores.

Outro aspecto relevante do currículo e sua gestão relaciona-se ao conhecimento produzido e discutido na escola. Young (2014) destaca que todo conhecimento do currículo é especializado, mesmo quando contextualizado para tornar-se acessível ao ensino e à aprendizagem. Esse conhecimento é produzido por especialistas das diversas áreas, que, ainda que discordem entre si, aproximam-se das verdades disciplinares. Além disso, o conhecimento

curricular é especializado em função do grupo de alunos a que se destina, considerando seus contextos e conhecimentos prévios, o que garante um aprendizado gradual e progressivo.

Young (2014) conduz a reflexão pelos diferentes aspectos do currículo, evidenciando que o equilíbrio entre teorias e concepções diversas é fundamental para uma gestão eficiente, permitindo que a educação alcance seus objetivos. Sua postura ponderada possibilita uma visão menos extremada do currículo, entendendo-o como uma construção complexa, mutável e passível de recontextualização constante, que deve estar alinhada aos objetivos coletivos e individuais, permitindo construir percursos que cumpram sua função formativa.

As considerações de Roldão e Almeida (2018) complementam a reflexão ao defender que, no âmbito da gestão pedagógica, a escola não apenas media o currículo, mas é o centro das decisões curriculares. Definem a gestão curricular como um processo capaz de promover a autonomia da escola e dos professores, essencial para uma gestão pedagógica democrática. Essa autonomia permite adaptar o currículo às necessidades específicas do contexto educacional e dos alunos.

Nesse processo dinâmico, a participação dos diversos atores da comunidade escolar – professores, alunos e pais – é fundamental para construir um currículo que reflita as expectativas e necessidades locais, que variam conforme o tempo, espaço, cultura e fatores socioeconômicos. Roldão e Almeida (2018) afirmam que o currículo reflete esses contextos, englobando “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7).

O currículo deve ser flexível, possibilitando que as escolas adaptem conteúdos, métodos e estratégias pedagógicas ao contexto local, promovendo uma educação mais significativa e centrada no aluno. As autoras propõem que a gestão curricular favoreça decisões tomadas mais próximas da realidade escolar, em contraponto à centralização burocrática. Essa gestão busca o equilíbrio entre as demandas do sistema de ensino e a realidade local, conforme expressam:

A grande crise da escola, de que falamos hoje constantemente, não é tão grave assim; está simplesmente ligada a este desajuste de fundo: queremos aplicar um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – há uma situação que é totalmente diferente (Roldão; Almeida, 2018, p. 7).

Atingir o ajuste, o equilíbrio na gestão escolar é desafiador. É preciso superar os extremos, onde as diferentes áreas da gestão, como a financeira, de pessoas e pedagógica, acontecem isoladamente e não de forma interdependente. A gestão escolar tem o desafio de

planejar, avaliar e replanejar considerando o equilíbrio nas tomadas de decisão e caminhando em direção à eficiência e equidade.

Assim como o currículo, a avaliação constitui tema central dos debates educacionais. Avaliar consiste em processo contínuo, presente em diversas formas no contexto escolar – observação, atividades com alunos, avaliações internas e externas. Por meio de variados instrumentos, gestores, professores e famílias atribuem valor ao desempenho dos estudantes e da instituição. Esses juízos influenciam a gestão pedagógica, pois orientam a definição dos objetivos e dos caminhos a serem seguidos. Portanto, é crucial refletir sobre o foco dado à avaliação: consideram-na instrumento de diagnóstico e acompanhamento ou mero mecanismo quantificador? Frequentemente, as perguntas que surgem são: Que nota você tirou? Com essa nota você será aprovado? As notas da escola estão abaixo da regional? Tais indagações indicam a necessidade de avançar na compreensão do papel da avaliação para a gestão pedagógica e o desempenho estudantil.

Para aprofundar essa reflexão, recorre-se a Bauer (2020), que discute as novas relações entre avaliação e currículo no Brasil. A autora revisita momentos históricos do desenvolvimento da avaliação educacional no país e no exterior, destacando que currículo e avaliação sempre se relacionam, com características e propósitos variados conforme o contexto. Inicialmente, a avaliação focava na qualidade e adequação dos programas curriculares, servindo como base para ajustes curriculares, evidenciando a conexão entre avaliação e currículo.

Bauer (2020) argumenta que a avaliação constitui etapa indissociável do desenvolvimento e contextualização curricular, sendo fundamental discutir suas novas relações, que vão além da mera indução do currículo, incluindo objetivos educacionais e o potencial das avaliações para garantir o direito constitucional à educação.

Essa nova relação implica mudança na lógica do que se avalia: o foco desloca-se dos currículos propostos para os resultados produzidos pelos alunos e pela implementação curricular, tornando a avaliação parte do currículo. Bauer (2020) destaca que não se propõe desvincular avaliação e currículo, seja em avaliações externas ou internas, pois tal ruptura é inviável.

A autora também ressalta que os debates sobre avaliação e currículo devem continuar, pois já promoveram avanços significativos. Nesse contexto, recupera a crítica de Cronbach às avaliações e destaca o impacto das avaliações em larga escala nos sistemas educacionais brasileiros:

O maior serviço que a avaliação pode prestar é identificar aspectos dos cursos que são desejáveis de rever. Os responsáveis por desenvolver um curso gostariam de apresentar evidências de que seu curso é efetivo. [...] A avaliação, utilizada para o aprimoramento do curso enquanto ele ainda está em curso, contribui mais para o aprimoramento da educação do que a avaliação usada para mensurar um produto já colocado no mercado. (Cronbach, 1963, p. 319-320, *apud* Bauer, 2020, p. 6).

Ainda sobre os impactos que as avaliações em larga escala têm exercido nos municípios e estados brasileiros, Bauer (2020) destaca:

Nota-se, também, que a proposição do SAEB, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da educação básica (Ideb), parece ter incitado estados e municípios a introduzirem formas de monitoramento sistemático dos resultados obtidos por meio do processo educativo. Em levantamento realizado pela autora, observou-se que 22 estados brasileiros possuíam iniciativas próprias de avaliação da educação (p. 9).

Bauer (2020) observa uma tendência dos estados e municípios em conformar seus currículos às matrizes referenciais das avaliações externas, configurando indução curricular. Essa prática gera controvérsias por influenciar o trabalho pedagógico das escolas, que geralmente enfatizam apenas resultados de avaliações dos Anos Finais, sem diálogo com o conhecimento acumulado na área, o que provoca debates sobre a relação avaliação-curriculo. Além disso, a avaliação torna-se indutora do currículo mais do que instrumento de aprimoramento, levando à redução curricular, pois “muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema confunde-se com o próprio currículo ensinado nas escolas” (p. 11).

Constata-se, portanto, que a indução curricular pelas avaliações ocorre de formas distintas e requer compreensão contextualizada. Nem sempre essa indução empobrece o currículo; por vezes, ele se enriquece com conteúdos adicionais. É necessário adotar uma visão crítica e processual para compreender equilibradamente essa relação, garantindo direitos dos alunos ao acesso a conteúdos essenciais.

Ainda sobre a apropriação dos resultados das avaliações pelos professores e gestores, Fontanive (2013) oferece reflexões relevantes, reconhecendo o valor diagnóstico dos sistemas de avaliação em larga escala para o desempenho estudantil e a qualidade da educacional, pois fornecem informações confiáveis e comparáveis.

Os testes desses sistemas diferem significativamente das avaliações internas, que focam em conteúdos específicos do momento e da turma. Por exemplo, um professor de História do

6º ano aborda temas e habilidades específicos, enquanto as avaliações externas abrangem conteúdos mais amplos, oferecendo diagnóstico geral. Fontanive (2013) ressalta que:

Os sistemas de avaliação, em larga escala, mesmo com feições próprias em cada local de aplicação, em geral adotam um programa de testes cognitivos, externos à escola, associados a outros instrumentos que buscam identificar os contextos intra e extraescolares nos quais a educação se realiza. As avaliações em larga escala são bastante diferentes das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula, pois, não só abrangem um grande número de alunos de diferentes séries ou anos escolares, como também, precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados (Fontanive, 2013, p. 85).

Fontanive (2013) ressalta que os resultados externos nem sempre chegam efetivamente aos professores ou não são compreendidos conforme o esperado, pois “tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral” (p. 85). Isso evidencia o desafio da apropriação desses resultados na gestão pedagógica.

No início do século XXI, apesar desses desafios, as avaliações em larga escala têm ganhado espaço nas práticas e discussões acadêmicas, mostrando a evolução em características, propósitos e uso pela escola, impactando as práticas docentes e o desempenho estudantil.

Para fundamentar as discussões sobre planejamento e suas implicações para a qualidade do ensino, Thomazi e Asinelli (2009) destacam o planejamento das atividades pedagógicas como ferramenta essencial para os professores, pois organiza, direciona e ajusta o processo de ensino-aprendizagem conforme as necessidades dos alunos e os objetivos educacionais previstos na legislação e documentos curriculares como a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Entretanto, o planejamento nem sempre ocorre de forma articulada e flexível, sendo muitas vezes uma exigência burocrática que desvia da reflexão crítica sobre a prática educativa. Thomazi e Asinelli (2009) identificam três formas de construção do planejamento: individual, quando o professor planeja sem orientação ou espaço para troca; independente, quando o professor recebe orientações, mas não interage com elas; e coletiva, quando os professores elaboram o planejamento com apoio da coordenação e direção escolar. Nas escolas públicas pesquisadas, predominam as formas individual e independente, enquanto a forma coletiva ocorre mais em escolas particulares.

Essas constatações motivam questionamentos sobre a dinâmica do planejamento na escola pesquisada, considerando que a prática docente reflete não apenas a aplicação do currículo, mas o processo contínuo de sua construção. Thomazi e Asinelli (2009) destacam questões influentes na elaboração do planejamento:

Ao se tratar de uma investigação sobre a maneira como os professores planejam, devemos perguntar se eles, de fato, elaboram um planejamento. Em que medida os professores pensam, refletem e preparam as atividades que irão desenvolver junto aos alunos? O planejamento existe apenas no nível das ideias ou é registrado? A direção e/ou a supervisão da escola impõem o que deverá ser realizado? E, nesse caso, estabelecem linhas gerais ou apresentam todas as ações detalhadamente? (Thomazi; Asinelli, 2009, p. 182).

A importância do trabalho colaborativo entre professores e equipe gestora no planejamento torna-se evidente, pois a troca de experiências enriquece as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais integrado e eficiente. Além disso, é imprescindível acompanhar a execução do planejamento para permitir correções e replanejamento.

Para discutir as relações entre aspectos burocráticos e contextuais do planejamento, Russo (2016) analisa como os processos de planejamento escolar e a burocracia influenciam a prática pedagógica e as dinâmicas de poder nas escolas públicas. O autor destaca que a ênfase nos aspectos formais, típica da visão burocrática, pode comprometer “a qualidade da participação política dos elaboradores” (p. 195).

Russo (2016) reconhece a importância dos aspectos formais, mas alerta para o risco de enfatizá-los em detrimento da flexibilização necessária para adequações coletivas ao contexto. Afirmar que, embora “o planejamento seja um ato coletivo de todos aqueles educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos” (Russo, 2016, p. 195), na prática, o envolvimento real de todos os participantes nem sempre ocorre de forma efetiva, sendo muitas vezes substituído por processos formais e burocráticos que distanciam o planejamento de sua função primordial: construir, de modo colaborativo, um projeto educativo alinhado às necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Por outro lado, quando o planejamento enfatiza exclusivamente o contexto da escola como fator determinante, abre espaço para múltiplas possibilidades, devendo o contexto ser ponto de partida e não fim. Assim, estabelecem-se as metas, ou pontos de chegada, conforme Russo (2016):

Planejar implica a identificação e explicitação das metas coletivamente eleitas. Essa é, talvez, uma das mais delicadas e sensíveis etapas do planejamento. Ela pressupõe razoável conhecimento das condições concretas existentes na escola, como ponto de partida; a esclarecida clareza das questões sociais envolvidas no trabalho da escola e suas competências para implementá-los, no estabelecimento de metas, como ponto de chegada. São essas metas que irão balizar o trabalho de cada um e não o contrário, como geralmente ocorre (Russo, 2016, p. 196).

O planejamento escolar é frequentemente percebido como formalidade burocrática, limitando sua importância como parte do processo de construção de uma educação equânime e de qualidade. Dessa forma, negligencia-se a reflexão sobre as funções sociais da educação, o papel da escola, o trabalho docente, o conhecimento, as condições reais para cumprir sua missão e a racionalidade interna e social da instituição escolar.

Russo (2016) acompanhou a elaboração do plano escolar de uma escola pública durante quatro dias, antes do início do ano letivo, e ponderou sobre a realidade comum a outras escolas, afirmando:

O planejamento na escola pública não é um instrumento metodológico de trabalho. Sua realização tem por fim a produção de um documento, o plano escolar, que será utilizado para atender a uma exigência burocrática. Essa perspectiva, que é predominante na prática escolar, é responsável pela perda da visão do planejamento como parte do processo de construção coletiva do projeto pedagógico; momento de reflexão sobre as funções sociais da educação, sobre o papel da escola, sobre o trabalho docente, sobre o conhecimento, sobre as condições concretas da escola para a realização de seu mister, sobre a racionalidade interna da escola, enfim, sobre todos os elementos que direta ou indiretamente determinam a racionalidade social da escola (Russo, 2016, p. 207).

Essa concepção de planejamento, como processo e não como fim burocrático, necessita ser resgatada na gestão pedagógica. Quando o planejamento se limita à construção documental, sua execução torna-se uma reprodução fria e mecânica de conteúdos, desprovida de sentido para os estudantes. Assim, o planejamento deve articular as previsões dos documentos curriculares às vivências e expectativas da comunidade escolar, especialmente dos estudantes, trazendo ao diálogo o burocrático e a realidade.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta seção apresenta a metodologia empregada na pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a obtenção das informações de campo. Para a construção do caso de gestão,

realizou-se uma pesquisa documental na Escola Estadual Dom Casmurro, com acesso aos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP), atas de Módulo II e registros do Conselho de Classe. O Projeto Político-Pedagógico possibilitou maior compreensão sobre o contexto da escola, sua visão e missão. As atas de Módulo II permitiram identificar os temas discutidos nas reuniões coletivas, a forma como os gestores conduzem esses encontros e o uso desse espaço para o planejamento e acompanhamento da prática docente. Os registros do Conselho de Classe serviram para identificar as ações da gestão pedagógica, evidenciando os assuntos debatidos e as questões norteadoras utilizadas pelas especialistas de educação básica para conduzir reflexões e tomadas de decisão relativas às turmas.

A pesquisa enfrentou algumas limitações no acesso aos documentos escolares, especialmente às atas de reuniões e do Módulo II. Ao solicitar esses registros para análise, a escola demandou aproximadamente três meses para organizar os documentos do Módulo II em um livro encadernado. Embora a escola registre todos os momentos coletivos, observou-se que as atas são bastante sucintas, consistindo majoritariamente em pautas com os temas discutidos, sem detalhamento sobre a abordagem dos assuntos ou a participação dos presentes em cada reunião.

Para compreender o contexto escolar e sua evolução, recorreu-se aos dados disponíveis no Simade (2023), construindo-se uma tabela que registra a evolução do número de matrículas no período de 2014 a 2022, evidenciando o crescimento significativo da escola e o início da oferta do Ensino Médio a partir de 2018. A partir do sistema Controle de Quadro de Pessoal (Minas Gerais, 2023), identificou-se o quantitativo de servidores da escola, bem como a proporção entre servidores efetivos e contratados temporariamente para cada cargo.

Também foram consultados documentos com dados de rendimento escolar por etapa, aprovação, reprovação e abandono (QEdu, 2023). Embora esses dados abrangessem todas as etapas de ensino ofertadas, a pesquisa concentrou-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental para contextualização.

Analisaram-se os resultados das Avaliações do Simave (2022), coletando dados sobre proficiência média e desempenho por padrão da escola pesquisada, e comparando-os com os dados da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares e da rede estadual de Minas Gerais. Essa análise evidenciou uma queda significativa nos resultados dos Anos Finais em comparação com os Anos Iniciais, o que ressalta a importância de analisar e propor ações que promovam o desenvolvimento contínuo dos estudantes dessa etapa, ampliando sua capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver habilidades.

Além do levantamento documental, utilizou-se bibliografia diversificada, incluindo artigos científicos, legislações e documentos orientadores emitidos por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Prevê-se a realização de uma roda de conversa para a pesquisa de campo, com o objetivo de compreender como ocorre a gestão pedagógica na Escola Estadual Dom Casmurro, identificando procedimentos e dificuldades no uso de dados no planejamento. Essa roda de conversa visa: (i) compreender como os professores planejam suas aulas, quais espaços e tempos utilizam; (ii) identificar os documentos, orientações e dados que fundamentam o planejamento; (iii) compreender o processo de seleção de conteúdos e habilidades contemplados no planejamento, bem como a influência dos resultados das avaliações internas e externas e do contexto local; e (iv) compreender as interações entre professores e a mediação da equipe gestora na construção, execução e acompanhamento do planejamento. Busca-se também identificar o perfil e a experiência profissional dos professores dos Anos Finais, incluindo formação, tempo de atuação e vínculo empregatício na escola.

A roda de conversa realizou-se presencialmente no laboratório de informática da escola, permitindo acompanhar as falas, comportamentos e expressões dos participantes diante dos temas do roteiro. O pesquisador recepcionou os participantes, agradecendo a presença e ressaltando a importância da contribuição para a pesquisa. Apresentou o tema e os objetivos do estudo, e solicitou a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando a preservação da identidade dos participantes e da escola. A roda de conversa ocorreu sem interrupções, com duração aproximada de 56 minutos. O ambiente climatizado e silencioso favoreceu a fluidez e produtividade da discussão.

Durante o ano letivo de 2024, a Escola Estadual Dom Casmurro contou com três turmas para cada ano dos Anos Finais. Participaram da roda de conversa a especialista, servidora efetiva com 12 anos de atuação na função, e 10 professores. Destaca-se a ausência de uma professora de Língua Portuguesa, que não pôde participar por compromissos pessoais. O Quadro 3 apresenta a identificação dos participantes e os códigos adotados ao longo do texto.

Por meio da análise das informações coletadas na roda de conversa, buscou-se compreender as ações da gestão pedagógica, seus desafios e potencialidades, o uso de dados no planejamento e a relação entre avaliação e currículo na prática docente.

Quadro 3 – Identificação dos participantes da roda de conversa

Participantes	Identificação	Tempo de atuação na função	Tipo de vínculo
Especialista	E1	12 anos	Efetivo
Arte	A1	9 anos	Efetivo
Ciências	C1	44 anos	Efetivo
Educação Física	EF1	13 anos	Efetivo
Ensino Religioso	ER1	7 anos	Efetiva
Geografia	G1	10 anos	Efetivo
História	H1	13 anos	Efetivo
Inglês	I1	8 anos	Contratado
Matemática	M1	13 anos	Efetivo
Matemática	M2	4 anos	Contratado
Português	P1	11 anos	Efetiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir das informações coletadas na roda de conversa.

A escola prioriza que professores efetivos atuem no 8º e 9º anos, buscando que esses profissionais, devido ao vínculo com a escola e maior experiência, contribuam para que os alunos cheguem mais preparados ao Ensino Médio e tenham melhor desempenho nas avaliações externas aplicadas ao 9º ano, conforme relata a especialista E1. Entre os efetivos, o professor com menor tempo de atuação na respectiva área é o de Ensino Religioso, enquanto o de maior experiência atua há 44 anos no componente curricular de Ciências.

Quanto à formação, o grupo de profissionais apresenta boa qualificação e experiência na área de atuação. A maioria dos professores é licenciada nas disciplinas em que atua, exceto a professora de Ensino Religioso, que possui licenciatura em História com especialização na área.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, fundamentando-se no referencial teórico adotado.

A pauta da roda de conversa contemplou os seguintes temas: a forma como os professores planejam suas aulas, os espaços e tempos que utilizam para tal, tanto individual quanto coletivamente; os materiais e documentos que consultam para definir o que e como desenvolver em sala de aula; os principais desafios enfrentados na elaboração do planejamento;

a atuação da equipe gestora no auxílio ao planejamento e o acompanhamento desse processo; a consideração dos resultados das avaliações externas durante o planejamento; a análise dos resultados dos estudantes nessas avaliações; a percepção sobre o nível de desempenho dos estudantes ao concluírem o 9º ano e ingressarem no Ensino Médio; e as perspectivas e sugestões para aprimorar o planejamento dos professores dos Anos Finais.

Organiza-se a análise dos dados em três eixos interligados que influenciam a gestão escolar e o desempenho dos estudantes: (i) gestão pedagógica; (ii) planejamento; e (iii) avaliação e currículo. Cada eixo conta com uma seção específica dedicada à sua análise. As proposições do plano de ação educacional, apresentadas no Capítulo 4, fundamentam-se nas reflexões decorrentes desses eixos analíticos.

A seção 3.3.1 aborda o eixo de gestão pedagógica, discutindo as práticas de gestão da Escola Estadual Dom Casmurro, conforme evidenciado pela pesquisa de campo e sustentado pelo referencial teórico adotado.

3.3.1 Gestão pedagógica

A aprendizagem dos estudantes constitui o objetivo maior da escola. Portanto, a gestão pedagógica deve ser compreendida como a dimensão da gestão intrinsecamente ligada a esse propósito, sendo responsável pela articulação de ações, metodologias e de um currículo ou corpo de aprendizagens, conforme afirmam Roldão e Almeida (2018). A gestão pedagógica envolve intencionalidade, pois requer decisões sobre “o que ensinar e porquê, como, quando, com que propriedades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão; Almeida, 2018, p. 9). Dada sua relevância, não se deve conceber a gestão pedagógica como mera reprodução das decisões oriundas das instâncias superiores, como a Secretaria de Estado de Educação e as Superintendências Regionais de Ensino.

Lück (2009) destaca a importância dessa dimensão da gestão:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (Lück, 2009, p. 95).

Na escola pesquisada, a equipe gestora é composta pelo diretor, três vice-diretores e três especialistas de educação básica, sendo uma responsável pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outra pelos Anos Finais e uma terceira pelo Ensino Médio. Entretanto, conforme relatado pela especialista E1, os diretores e vice-diretores concentram-se nas questões administrativas, delegando quase que exclusivamente às especialistas a responsabilidade pela gestão pedagógica. A especialista E1 aponta que a ausência de compartilhamento das decisões relativas à gestão pedagógica compromete a eficiência de seu trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da gestão pedagógica, conforme expressa em sua fala¹⁰:

O meu trabalho de supervisão seria organizar os planejamentos, sentar com os professores e analisar: olha, isso aqui não está de acordo, acho que precisamos trabalhar mais este conteúdo. Enfim! Isso é o que eu menos faço, com sinceridade. Eu sou muito mais orientadora no sentido de cuidar da indisciplina dos alunos. Quando consigo fazer alguma coisa nessa questão do planejamento é de uma forma muito geral nos módulos II. Individualmente eu não tenho condições de acompanhar os professores. A escola deveria ter um orientador, psicólogo. Estão sobrecarregando as funções do especialista. A gente tem que lidar com pais, com alunos com professor. Você tem que acudir em todos os sentidos, aí o serviço da sua função acaba ficando de fora. E não tem escolha, ou você faz, ou faz. Senão as coisas não vão andar na escola (E1, Roda de Conversa, 2024).

A fala da especialista expressa um desabafo e preocupação, pois são as especialistas que planejam os momentos de Módulo II, reúnem-se semanalmente com os professores, monitoram índices de frequência e desempenho e, a partir desses dados, adotam providências como busca ativa, diálogo com famílias e articulação com a Secretaria de Assistência Social e o Conselho Tutelar. Ao identificar que a gestão pedagógica se concentra nas demandas cotidianas e na figura do especialista, ela também reconhece que dimensões importantes, como o auxílio e acompanhamento do planejamento docente, permanecem negligenciadas. Observa-se dificuldade em elaborar um planejamento que abarque as demandas de forma eficiente.

É necessário compreender que o planejamento escolar não se restringe ao planejamento do professor para a sala de aula. Para assegurar ações de gestão mais eficientes, torna-se imprescindível um planejamento estratégico da gestão pedagógica, conforme ressalta Lück (2009):

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à

¹⁰ Os excertos da roda de conversa serão apresentados em itálico, para diferenciá-los de citações convencionais.

complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente. [...] Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação (Lück, 2009, p. 32).

As ações da gestão pedagógica não podem basear-se exclusivamente nas necessidades emergentes do cotidiano escolar. Dada a complexidade do processo de aprendizagem e do trabalho escolar, é fundamental que a gestão planeje ações intencionais, organizadas e fundamentadas em objetivos claros e exequíveis. Roldão e Almeida (2018) definem a gestão como um processo contínuo de tomada de decisão:

A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica a analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir. Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis que tem de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos etc. Perante essas vias possíveis, quem gere, decide optar por uma, e aplica-a. Essa aplicação deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido (Roldão; Almeida, 2018, p. 18).

Nesse processo, a tomada de decisão não ocorre apenas no início do planejamento, mas integra uma prática contínua que avalia resultados e redefine estratégias para atingir os objetivos estabelecidos. Para tanto, é imprescindível articular os objetivos do sistema educacional com aqueles construídos coletivamente pela escola e expressos em seu Projeto Político-Pedagógico. Além desses documentos orientadores, destaca-se a importância da organização de ações concretas e exequíveis.

A gestão pedagógica não está negligenciada na Escola Estadual Dom Casmurro; realiza-se a promoção de ações, a tomada de decisões e mantém-se um movimento constante em busca de impactar positivamente o ensino-aprendizagem e alcançar melhores resultados. No entanto, os documentos consultados indicam um fluxo intenso de informações que, em virtude da pouca prática de retomo aos registros das ações planejadas, dificulta a avaliação de seus resultados e a definição de novos rumos. Esse cenário emergiu não só da fala da especialista E1, mas também dos registros das reuniões de Módulo II de 2023 e 2024, disponibilizadas ao pesquisador somente no momento da pesquisa de campo. Na construção do caso de gestão, haviam sido fornecidas apenas as atas de 2022, apresentadas no Capítulo 2.

A roda de conversa evidenciou que a especialista reconhece a necessidade de ações mais eficazes na gestão pedagógica, dimensão da qual exerce papel central na escola. Apesar da importância de tratar problemas pontuais, a gestão pedagógica deve, como afirma Young (2014), ampliar sua compreensão do propósito da escolarização: *“Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: ‘o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?’”* (p. 192). A partir desse questionamento, a proposição de ações de gestão pedagógica pode transcender demandas pontuais e contemplar outras necessidades e potencialidades que, articuladas e coordenadas, contribuem para que os estudantes saiam da escola com os saberes e habilidades esperados.

Os professores concordam com a necessidade de mudanças nas ações da gestão pedagógica. O professor M1 afirmou: *“O planejamento é orientado coletivamente, então você sabe que vai ter que seguir aquilo ali”* (M1, Roda de Conversa, 2024). O docente indica que as orientações recebidas nos momentos coletivos devem ser seguidas, mas sua fala não evidencia que essas orientações resultem de uma construção dialógica e coletiva. A gestão pedagógica deve mediar o planejamento para evitar que este se torne inflexível e produza práticas docentes desconexas da realidade das turmas. A professora P1 ressaltou como a concentração de funções na especialista compromete a eficiência do acompanhamento do planejamento docente: *“eu acho que a especialista até auxilia e acompanha o nosso planejamento, só que de forma precária, devido a esse acúmulo de funções. Se ela tivesse só o serviço dela, seria mais eficaz”* (P1, Roda de Conversa, 2024).

As falas do professor M1 e da professora P1 evidenciam a compreensão da relevância da gestão pedagógica para as ações em sala de aula e o impacto do que chega aos estudantes. Essa percepção é compartilhada pelos demais professores. A boa formação e experiência docentes não garantem avanços significativos no desempenho dos estudantes. Ações isoladas dificilmente promovem tal avanço, exigindo-se práticas de gestão planejadas e coordenadas.

As intervenções pedagógicas figuram entre as ações mais relevantes para a melhoria do desempenho estudantil, sendo mencionadas nove vezes, quatro vezes ao longo de 2023 e cinco vezes no período analisado de 2024. Em 2023, as intervenções focaram-se em uma turma de 6º ano, composta por alunos com dificuldades de leitura e escrita, o que chamou a atenção da gestão e dos professores. Não se evidencia se a escola prioriza esse caso isoladamente ou se sua concepção de desafio educacional se restringe à chegada dos alunos nos Anos Finais com tais dificuldades.

Embora a importância dessa ação seja inquestionável, ressalta-se que outros desafios igualmente relevantes permanecem, como o baixo desempenho em outras disciplinas e habilidades essenciais para a continuidade das aprendizagens. Os registros não indicam propostas de intervenção para outras turmas e desafios, exceto em 27 de março de 2023, quando a especialista solicitou aos professores a preparação de atividades para as provas do Saeb e Proeb.

Além da frequência, destaca-se a superficialidade com que o tema foi discutido. Em 27 de março de 2023, a gestão lembrou os professores sobre a importância da intervenção pedagógica em uma turma específica, reiterando uma cobrança feita em 27 de fevereiro do mesmo ano. Os registros não revelam se houve aprofundamento sobre as necessidades reais da turma ou definição de ações concretas. A especialista reconhece sua limitação: *“Individualmente eu não tenho condições de acompanhar os professores”* (E1, Roda de Conversa, 2024).

A disciplina dos estudantes em sala ocupou mais tempo nas discussões do que planejamento e intervenção pedagógica, sendo mencionada 10 vezes em 2023 e cinco vezes no primeiro semestre de 2024. Embora esse tema exija atenção, a gestão precisa ampliar o olhar e repensar as reflexões. As deliberações sobre disciplina restringiram-se, em sua maior parte, ao uso do celular pelos estudantes¹¹, à falta de mapeamento das turmas por alguns professores e à capacidade de gestão de sala de aula dos docentes. Se essas reflexões não geram as mudanças necessárias, a equipe gestora deve conduzir a escola a novas considerações, conforme ponderam Roldão e Almeida (2018):

A escola, numa lógica defensiva, procura manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade. Os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do qual ela procura descartar-se através de estratégias de recursos, fundadas em excelentes princípios, mas resultando em remediações em larga medida insuficientes nos seus resultados quanto ao sucesso dos alunos (p. 10).

Nesse sentido, observa-se que a gestão escolar tende a tratar os problemas de maneira paliativa, evitando romper com práticas arraigadas e assumindo uma postura defensiva em vez de buscar soluções estruturais.

¹¹ A Lei nº 15.100/2025, sancionada em janeiro de 2025, restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, incluindo celulares, por estudantes de escolas públicas e privadas de educação básica. A norma permite o uso desses dispositivos exclusivamente para fins pedagógicos, situações de inclusão ou saúde, ou em casos excepcionais.

Assuntos burocráticos, como livro de ponto e registros nos diários de classe, frequentemente ganham mais espaço nas discussões do que temas que influenciam diretamente o ensino. Não se trata de desmerecer essas questões, mas de refletir sobre a predominância que exercem em detrimento de temas que impactam o currículo, a prática docente e a aprendizagem. É fundamental equilibrar a gestão escolar para evitar polarizações que comprometam as ações pedagógicas. Young (2014) destaca que o currículo e sua implementação devem observar a legislação e documentos orientadores, garantindo aos estudantes o acesso a conhecimentos comuns, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Contudo, ressalta também a importância da crítica para ajustar essas normas à realidade local, promovendo um diálogo coerente. A presente pesquisa não propõe extinguir os temas já discutidos na escola, mas aprimorar suas interconexões, de modo que as decisões considerem a realidade local, as evidências das avaliações e as diretrizes do sistema estadual de Minas Gerais, conforme destacado por Roldão e Almeida (2018):

As decisões e a gestão central obviamente permaneceram sempre, mesmo em sistemas que tenderam a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspectos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo - e ao conceito - de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo - as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com seus alunos específicos (Roldão; Almeida, 2018, p. 9).

Embora a escola enfrente desafios para gerir o tempo frente às demandas, não pode usar esse fator como justificativa para eximir-se das responsabilidades na gestão pedagógica. Roldão e Almeida (2018) enfatizam a crescente transferência de decisões para o nível local, especialmente na gestão do currículo, que representa o desfecho do processo educacional. Além disso, apesar da existência de profissionais com funções específicas de gestão, como as especialistas, as decisões locais devem ser construídas e assumidas coletivamente com os professores. A equipe gestora atua como mediadora, mas a gestão prática deve envolver todos os educadores. Esse caminho favorece o equilíbrio e a eficiência, ao incorporar diferentes perspectivas sobre os problemas e potencialidades do contexto.

Observa-se que a gestão pedagógica dedica esforço e tempo significativos, mantendo uma dinâmica intensa de trabalho. Contudo, os resultados permanecem incompatíveis com seu objetivo expresso no Projeto Político-Pedagógico: garantir que os educandos se apropriem dos saberes, interajam com eles, produzam novos conhecimentos, compreendam o ambiente e

desenvolvam dignidade, autonomia e responsabilidade cidadã (Escola Estadual Dom Casmurro, 2022). Nota-se uma priorização do cumprimento de prazos e demandas das instâncias superiores em detrimento do planejamento de ações pontuais e do contato direto com os alunos. Não há negligência, mas uma busca intensa por melhores práticas. Todavia, é necessário repensar as ações da gestão pedagógica para aumentar sua eficiência e promover melhores resultados. Para isso, é imprescindível incluir a avaliação contínua do próprio processo de gestão, ferramenta essencial para monitorar os efeitos das decisões sobre a qualidade da aprendizagem (Roldão; Almeida, 2018).

3.3.2 Planejamento

Esta seção analisa as práticas de planejamento na Escola Estadual Dom Casmurro, com base nos dados produzidos pela roda de conversa e nas informações coletadas nos registros da escola.

O planejamento escolar não constitui um ato isolado, realizado uma única vez e concluído; configura-se como um processo no qual a escola organiza e orienta suas atividades e práticas educacionais. Nesse processo, considera-se os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias, os recursos disponíveis, a avaliação e os objetivos educacionais estabelecidos pelo sistema e pela própria escola. O planejamento escolar assume papel fundamental para garantir que o trabalho docente seja eficiente, coerente e adaptável às demandas da realidade escolar.

Planejar implica prever e estruturar ações pedagógicas, administrativas e organizacionais com o objetivo de alcançar metas definidas, visando a uma educação de qualidade. Nessa concepção, Russo (2016) afirma que:

Planejar é antecipar o futuro no sentido de prever ações a serem desenvolvidas para se conseguir objetivos determinados. As ações ocorrem sempre em determinado contexto cujos parâmetros e contornos podem ser estimados com maior ou menor precisão. Por isso, o planejamento inicial não consegue dar conta de prever as condições reais em que se dará a ação, exigindo, assim, correções sucessivas com a aproximação desta (p. 195).

Ao afirmar que planejar constitui uma forma de antecipar o futuro, Russo (2016) não concebe o planejamento como um instrumento capaz de abarcar com precisão o fim do processo, mas sim com um recurso que antecipa desafios e estabelece percursos para superá-los. Por ser um processo dinâmico, que exige avaliação e correção contínuas durante sua

execução, não deve ser confundido com o produto, que é o documento escrito (Russo, 2016). Ainda conforme Russo (2016), o resultado do planejamento “é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos” (p. 195).

Ao confrontar o pensamento de Russo (2016) com as falas de alguns professores ouvidos na roda de conversa, observa-se uma discrepância entre eles. O professor de Matemática (M1) afirmou que:

O planejamento é orientado coletivamente, então você sabe que vai ter que seguir aquilo ali. Chegou na sala de aula, tem um planejamento para aquele dia, e com base no que eu vejo meu aluno desenvolvendo ou não, eu já me preparo para aula do dia seguinte. Eu não consigo planejar semanalmente, a rotina da sala de aula muda a todo momento. Então expliquei um conteúdo, vi que não foi produtivo, eu já saí dali sabendo o que vou fazer na aula seguinte. então o meu planejamento individual é feito dentro da sala, todos os dias (M1, Roda de Conversa, 2024).

O professor M1 expressa com clareza que segue as orientações, sem indicar que estas resultam de um diálogo. Além disso, declara que sua prática de planejamento, divergente da concepção de Russo (2016), baseia-se na dinâmica da sala de aula e não em objetivos e metas previamente estabelecidos. O ponto de partida consiste na prescrição da equipe gestora, e o desenrolar do processo depende daquilo que denomina “rotina da sala de aula”.

O professor de Geografia (G1), ao relatar suas práticas de planejamento, destaca que prioriza, acima de outros fatores, o material disponibilizado. Em sua concepção, os cadernos do Material de Apoio Pedagógico para as Aprendizagens (MAPA)¹² e o livro didático facilitam sua prática docente.

O meu planejamento esse ano, na verdade, acho que houve uma mudança no meu estilo. Eu tenho usado mais o MAPA, mais o livro didático. Um material que usava menos e hoje eu tenho usado mais. Eu fiz essa modificação. Mais mesmo para facilitar o meu dia a dia não haver tanto cansaço em usar outras ferramentas. Então eu uso mais aquilo que o estado fornece mesmo (G1, Roda de Conversa, 2024).

Nessa perspectiva, observa-se uma ação intencional de tratar o planejamento como mera execução de atividades prontas. O material didático, que deveria funcionar como suporte à

¹² Os cadernos bimestrais, destinados a professores e estudantes, apresentam sequências didáticas para cada componente curricular, organizadas por ano de escolaridade. O material é estruturado com base no Referencial Curricular de Minas Gerais (RCMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estando disponível no site www.seliga.educacao.mg.gov.br, da SEE-MG.

prática docente, torna-se a própria prática. Executar tarefas prontas, ignorando o contexto local, pode afastar a escola do objetivo de uma educação de qualidade, conforme estabelecido em seu Projeto Político-Pedagógico. É no processo do planejamento que o prescrito pelo sistema se aproxima da realidade da escola. Planejar vai além da construção de documentos ou da execução de tarefas; trata-se de um movimento trabalhoso, rico em possibilidades e que requer mobilização constante, não apenas dos professores, mas também da equipe gestora e da comunidade escolar, como ressaltam Thomazi e Asinelli (2009):

A ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias (p. 182).

Nas relações de poder presentes, pode ocorrer que os professores entendam sua função como mera execução das determinações dos gestores, conforme ilustra a fala do professor de Matemática M1. Portanto, é necessário promover entrosamento, boa comunicação e compreensão das funções de cada parte na construção do planejamento. Quando tais aspectos não estão claros ou são compreendidos de forma equivocada, o planejamento pode se transformar em um instrumento meramente burocrático. Russo (2016) enfatiza que:

Quando o planejamento é encarado como instrumento de controle burocrático, como em geral acontece, sua avaliação recai sobre o produto, isto é, no plano como documento. A riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas. Outro desvio provocado pela visão burocrática é a exagerada ênfase nos aspectos formais da elaboração dos planos. Sem diminuir a importância e necessidade da adequada formulação do plano, há que se dar-lhe um valor relativo, que não comprometa a qualidade da participação política dos elaboradores (p. 195).

A abordagem de Russo (2016) demonstra equilíbrio, sem excluir o aspecto burocrático do planejamento, mas alocando-o em seu devido lugar, para que não sobreponha riqueza inerente ao planejamento enquanto processo. Essa visão ampla permite compreender que o fim do planejamento não consiste apenas na produção de um documento, embora este seja parte integrante do processo, mas sim na consecução dos objetivos estabelecidos.

Assim, o planejamento, concebido como processo, representa um caminho para que melhorias ocorram ao longo de sua execução, não apenas ao término. O objetivo maior consiste em garantir que, ao final de cada ano letivo, os estudantes tenham construído conhecimentos e consolidado habilidades previstas para o período. Para Russo (2016), o produto do

planejamento inclui resultados que antecedem seu término, como a melhoria das condições para o desenvolvimento de um trabalho coletivo coeso, contrapondo-se à fragmentação e ao trabalho isolado.

É fundamental que o planejamento do professor, aquele a ser executado em sala de aula, faça parte de um planejamento coletivo, construído de forma participativa por todos os atores envolvidos na definição da escola a ser ofertada aos estudantes.

A concepção equivocada do planejamento contribui para o desinteresse pelo ato de planejar e para práticas determinadas ora pela burocracia, ora pelo cotidiano escolar. A professora de História HI, ao descrever sua forma de planejar as aulas, afirmou: “*Normalmente eu faço minhas anotações em tópicos, quase não uso livro didático padrão. Faço em tópicos e ali a gente vai desenvolvendo, vai fluindo*” (H1, Roda de Conversa, 2024). Ao dizer que elabora um roteiro dos assuntos a serem discutidos e que, a partir daí “*vai fluindo*” (H1, Roda de Conversa, 2024), demonstra uma compreensão reducionista do planejamento, sem antecipar objetivos claros nem definir pontos de partida e chegada. Essa postura passiva contrasta com a concepção de Russo (2016) sobre o planejamento:

Ao contrário dessa perspectiva, o planejamento deveria ser visto como instrumento de luta dos professores contra o domínio da tecnocracia que se impõe ao processo educativo. Basta, para isso, que se empenhem em participar ativamente, comprometendo-se com os interesses dos alunos, de um ensino de qualidade, priorizando as questões pedagógicas substantivas e relevantes para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, que constituem o espaço de luta que a escola tem para contribuir com a transformação da sociedade burguesa (p. 195-196).

Sob essa ótica, o planejamento não apenas resulta de uma construção participativa, mas constitui um instrumento de promoção da democracia no espaço escolar. Com o entendimento e a participação ativa dos educadores, a escola avança na resistência contra a tecnocracia e a mecanização dos saberes e dos estudantes, direcionando-se a uma formação crítica, reflexiva e contextualizada.

Além do interesse dos professores em relação ao planejamento, é necessário estabelecer claramente os pontos de partida e de chegada para o trabalho docente. Os dados e evidências produzidos pela escola, assim como os resultados das avaliações externas, podem contribuir para esse processo, possibilitando compreender onde a escola se encontra e onde deseja chegar. Tais informações auxiliam na construção do perfil da escola e na identificação de seus desafios e potencialidades. Contudo, na Escola Estadual Dom Casmurro, observa-se que o cotidiano tem

maior peso na orientação do planejamento, enquanto os dados permanecem marginalizados nas tomadas de decisão. O que orienta a prática docente são as vivências com os estudantes e as necessidades locais percebidas pela comunidade.

Embora a realidade da sala de aula seja relevante para o planejamento, a utilização mais efetiva de dados e evidências é fundamental para compreender claramente o ponto de partida. A combinação da análise dos dados com a experiência cotidiana pode contribuir para a formulação de metas mais eficazes para a melhoria do desempenho estudantil.

Durante a roda de conversa, professores e especialistas evidenciaram a percepção de que o contexto local direciona as ações da escola. Esse entendimento pode constituir um entrave para práticas de planejamento que integrem dados e evidências. Ao defender que o contexto determina as ações, não se reconhece a necessidade de buscar outras diretrizes. Ao discutir os desafios para o uso de dados no planejamento, a professora de Língua Portuguesa P1 afirmou:

Na verdade, eu acho que o problema não está no planejamento. Está na execução dele dentro da escola, porque a gente não consegue cumprir. Por quê? Porque não há disciplina, não tem interesse. O problema está na família o problema não é o planejamento. Esses meninos chegam aqui sem dormir, e a gente sabe que precisam no mínimo de 7 horas de sono. Muitos passam a madrugada toda jogando no celular. Como eles vão produzir? Pode ser um planejamento de Harvard que não vai conseguir ser executado. O problema não está em nós, não está na escola, o problema está na sociedade. É um problema social (P1, Roda de Conversa, 2024).

A professora P1 contou com a concordância dos demais participantes. A atribuição do fracasso do planejamento a fatores extraescolares, como a família e o uso excessivo do celular, reforça um determinismo que limita as possibilidades de atuação da escola (Russo, 2016, p. 196). A frase “*Pode ser um planejamento de Harvard que não vai conseguir ser executado*” (P1, Roda de Conversa, 2024) evidencia esse pensamento, que representa um entrave significativo para o planejamento, pois implica a responsabilização da sociedade pelo insucesso, eximindo a escola e o professor de sua responsabilidade de intervenção.

A gestão pedagógica da Escola Estadual Dom Casmurro enfrenta o desafio de posicionar o planejamento como prioridade em suas práticas. O diretor desempenha papel fundamental nesse processo e, apesar das múltiplas demandas do cargo, deve assumir protagonismo na dimensão pedagógica da gestão escolar. Junto aos vice-diretores e especialistas, deve discutir e planejar ações para conscientizar e mobilizar os professores quanto à importância do planejamento para a prática docente.

Dessa forma, a prática docente ganha amplitude, pois o professor deixa de ser mero replicador de conteúdos para assumir a condição de cogestor, atuando ativamente na tomada de decisões. Essa participação é valiosa, pois o professor conhece intimamente a realidade da sala de aula e pode trazê-la para o nível das discussões, enriquecendo o planejamento.

Na esfera da gestão, analisada por gestores e professores, a realidade escolar deixa de ser limitadora para tornar-se motivadora na construção de metas que visam transformar o trabalho da escola, o desempenho estudantil e os resultados das avaliações externas.

Esse desafio está presente na Escola Estadual Dom Casmurro: engajar os professores em um planejamento coletivo que ultrapasse o mero planejamento de aulas, rompendo a falsa associação entre autonomia docente e planejamento individualizado. O trabalho coletivo não anula a autonomia do professor, mas a enriquece, conferindo-lhe o valor de fazer parte de um processo intencional que possibilita aos estudantes desenvolverem habilidades e adquirirem conhecimentos de forma coesa nas diferentes áreas.

Não se deve romantizar a individualização do planejamento sob o falso discurso da autonomia, nem ignorar as individualidades dos professores e as especificidades dos componentes curriculares. Thomazi e Asinelli (2009) refletem sobre essa questão:

Impõe-se assim, alguns questionamentos sobre o peso da instituição escolar e dos professores: qual deles teria a atuação mais considerável? Na ausência de um apoio pedagógico, de uma direção mais atuante, de uma equipe de trabalho ou de discussões, o professor teria maior liberdade para construir o planejamento e o currículo? Tal situação levaria os professores a uma maior autonomia? O peso da instituição assim como a influência do currículo oficial seriam então mais ou menos importantes, na elaboração de cada currículo, segundo as condições objetivas que são oferecidas pelas diferentes escolas, da rede estadual, municipal ou privada, sem, no entanto, nos esquecermos que há diferenças entre as escolas de uma mesma rede (p. 190).

A roda de conversa revelou que o trabalho individualizado, a começar pelo planejamento, é prática corrente na Escola Estadual Dom Casmurro. Professores do 9º ano afirmaram que constroem seus planejamentos individualmente, divergindo apenas quanto ao local onde realizam essa tarefa. O professor de Ciências C1 relatou que: *“Pra falar a verdade eu faço nas horas de planejamento. Em casa eu não sou professor. Faço quatro, cinco, seis horas, mas faço tudo na escola”* (C1, Roda de Conversa, 2024). Em contrapartida, a professora P1 afirmou: *“Eu já não consigo planejar na escola. Faço tudo em casa, na escola não consigo fazer nada de planejamento. Levo as orientações e planejo sozinha”* (P1, Roda de Conversa, 2024).

O professor M1, mencionado na seção 3.3.1, também afirmou planejar em sala de aula:

Chego na sala de aula, tem um planejamento para aquele dia, e com base no que eu vejo meu aluno desenvolvendo ou não, eu já me preparo para aula do dia seguinte. Eu não consigo planejar semanalmente, a rotina da sala de aula muda a todo momento. Então expliquei um conteúdo, vi que não foi produtivo, eu já saio dali sabendo o que vou fazer na aula seguinte. então o meu planejamento individual é feito dentro da sala, todos os dias (M1, Roda de Conversa, 2024).

Segundo os relatos da especialista E1 e dos professores, o planejamento docente ocorre individualmente e não recebe acompanhamento sistemático. Ao discutir o auxílio da equipe de gestão pedagógica no acompanhamento do planejamento, a especialista E1 afirmou:

Eu, como especialista, não tenho tempo. O meu trabalho de supervisão seria organizar os planejamentos, sentar com os professores e analisar: olha isso aqui não está de acordo, acho que precisamos trabalhar mais este conteúdo, enfim. Isso é o que eu menos faço, com sinceridade. Eu sou muito mais orientadora no sentido de cuidar da indisciplina dos alunos. Quando consigo fazer alguma coisa nessa questão do planejamento é de uma forma muito geral, nos módulos II. Individualmente eu não tenho condições de acompanhar os professores (E1, Roda de Conversa, 2024).

A professora de Língua Portuguesa P1 complementou: “eu acho que a especialista até auxilia e acompanha o nosso planejamento, só que de forma precária devido a esse acúmulo de funções. Se ela tivesse só o serviço dela seria mais eficaz” (P1, Roda de Conversa, 2024). O professor de Educação Física EF1 destacou que seu componente curricular recebe pouca atenção da gestão pedagógica, ficando marginalizado:

Eu, enquanto professor de educação física, em nenhuma escola que eu trabalhei até hoje tive suporte. Isso é a realidade e um desabafo. Virou até piada que o professor de educação física não trabalha. No início do ano ninguém procura o professor de educação física e conversa por exemplo que tipo de material ele precisa. Nunca me perguntaram o que eu precisava para elaborar o meu planejamento. Quando precisa de fazer algo na escola é sempre na aula de educação física, então se você pensar que eu sou como os outros professores que precisam estar em dia com seus conteúdos isso não vai acontecer. E eu não vejo preocupação se o planejamento de educação física está sendo ou não cumprido (EF1, Roda de Conversa, 2024).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente Educação Física integra a área de linguagens e possui relevância equivalente aos demais componentes, com habilidades importantes para a formação e o desenvolvimento dos estudantes. Os documentos curriculares orientam a prática deste componente que deve receber igual valorização e atenção.

A fala do professor EF1 não foi contestada e teve a concordância dos presentes. A professora P1 reconheceu que, mesmo que de forma precária, a especialista acompanha o planejamento; porém, o professor EF1 afirmou que não percebe preocupação da gestão quanto ao cumprimento de seu planejamento.

A Escola Estadual Dom Casmurro enfrenta diversos desafios relacionados ao planejamento. Observa-se que interferências do cotidiano escolar, muitas delas imprevistas, impactam a prática docente. Embora haja objetivos estabelecidos no PPP da escola e documentos curriculares oficiais, os professores demonstram falta de clareza quanto à escola que se pretende oferecer aos estudantes. Nesse sentido, a equipe de gestão pedagógica deve analisar criticamente a escola atual, considerando claramente, conforme Russo (2016), as “condições concretas da escola para que se tenha clareza das possibilidades reais de alcance dos objetivos”.

É necessário que a gestão pedagógica planeje ações de auxílio e acompanhamento para apoiar os professores na construção, avaliação e adaptação de seus planejamentos. Apesar dos desafios, isso é possível a partir da proposição de ações exequíveis e objetivas, conforme Russo (2016). Essa perspectiva reconhece os obstáculos externos à gestão local que envolvem limitações de recursos humanos, materiais ou financeiros.

Outro aspecto importante consiste em compreender o papel da escola. Embora importante na transformação social, a escola não é capaz de resolver sozinha todos os problemas sociais. Assim como existem papéis específicos para a escola, outras instituições e setores do Estado e da sociedade desempenham suas funções. Gestores e professores precisam compreender claramente esses papéis para evitar dispersar esforços em ações ineficazes.

3.3.3 Uso dos resultados das avaliações externas nas práticas de gestão pedagógica

Esta seção analisa, de forma específica, a maneira como a gestão pedagógica utiliza os dados das avaliações externas em suas práticas e como isso influencia as relações entre avaliação e currículo na Escola Estadual Dom Casmurro.

Os resultados das avaliações oferecem informações relevantes para diferentes instâncias da gestão educacional, desde os formuladores de políticas públicas até os professores, que atuam diretamente em sala de aula. Como foco desta pesquisa, concentra-se na Escola Estadual Dom Casmurro, não abordando o uso dos resultados nas esferas da SRE ou da SEE-MG.

Para que a gestão pedagógica da escola utilize os resultados das avaliações externas de forma eficaz, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, é fundamental que gestores e professores compreendam e se apropriem desses dados. A pesquisa de campo identificou que essa compreensão constitui um entrave na Escola Estadual Dom Casmurro, realidade que, conforme Fontanive (2013), se repete a nível nacional desde a implementação das avaliações em larga escala.

Fontanive (2013) argumenta que os resultados dessas avaliações trazem informações pouco compreendidas pelos profissionais da escola, pois apresentam dados distintos daqueles produzidos pelas avaliações internas, elaboradas e aplicadas pelos próprios docentes. Sem essa compreensão, a utilização dos dados ocorre de forma ineficiente ou é inexistente. Em 14 de agosto de 2023, durante o Módulo II, a especialista apresentou aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental os resultados das avaliações intermediárias do Simave para todos os componentes curriculares e turmas. A apresentação durou uma hora e, conforme descrito no Quadro 2, os resultados foram projetados na sala dos professores, solicitando-se que preparassem avaliações focadas nas habilidades com baixo desempenho. Contudo não há registro de que essas avaliações tenham sido posteriormente analisadas pela especialista.

Observa-se que os resultados foram apenas exibidos, sem discussão ou análise aprofundada, caracterizando uma mera apresentação numérica. Na sequência, a especialista E1 solicitou aos professores a preparação de atividades específicas para as habilidades mais frágeis dos estudantes. Entretanto, os registros não indicam debates sobre a construção ou aplicação dessas atividades, apenas cobranças para sua execução nas turmas, como registrado para os dias 28 de agosto e 4 de setembro de 2023.

Durante a roda de conversa, a especialista E1 comentou que não se aprofunda na análise dos resultados das avaliações diagnóstica e intermediária aplicadas pelo Simave.

A gente tem conversado muito ultimamente e temos percebido que a área de português e Matemática, não estou dizendo que é o correto, mas como disseram os professores de português e Matemática, há uma atenção maior para as habilidades dessas disciplinas. Não que as outras não sejam importantes, mas é porque o estado deseja, pois tem um peso maior nos resultados (E1, Roda de Conversa, 2024).

Embora existam resultados para todas as turmas em todas as disciplinas nessas avaliações, a gestão pedagógica prioriza os resultados de Língua Portuguesa e Matemática, justificando essa escolha pela cobrança do Estado. Os registros indicam que somente as turmas

do 9º ano participaram de uma reunião para apreciar os resultados, em 13 de setembro de 2023, enfatizando a importância desses dados para estudantes e escola, conforme Quadro 2.

A professora de Língua Portuguesa P1 relatou que tenta apresentar os resultados das avaliações do Simave para suas turmas: *“No meu caso, eu mostro os gráficos aos alunos. Aí a gente pega os descritores e habilidades que estão com problema e a gente refaz em sala de aula. Eu faço vários simulados e aí a gente trabalha essa questão”* (P1, Roda de Conversa, 2024). Observa-se que o foco recai no desenvolvimento de habilidades para melhor desempenho em provas futuras, a partir da correção dos erros anteriores. Em 2024, adotou-se a prática de cada professor corrigir as provas com os estudantes, pois, diferentemente das provas do Proeb, as diagnósticas e intermediárias são impressas na escola e podem ser trabalhadas posteriormente pelos docentes. O Quadro 3 registra a orientação dada aos professores em 6 de março de 2024, sugerindo que as avaliações diagnósticas fossem corrigidas em sala e que eles pudessem atribuir até 5 pontos no bimestre conforme os acertos e a participação dos alunos, estimulando-os a engajarem-se.

Em 2024, assim como em 2023, os resultados da avaliação diagnóstica do Simave foram apresentados em uma reunião de uma hora, em 29 de maio, contemplando todos os componentes curriculares e 12 turmas dos Anos Finais. Percebe-se que a escola não recusa considerar as avaliações externas em suas práticas, demonstrando movimento de tentativas, embora sem direcionamento claro.

Ao analisar os registros da escola e as discussões da roda de conversa, identifica-se que persistem desafios na compreensão dos resultados e na incorporação deles na gestão pedagógica e no planejamento docente. Trata-se de um desafio recorrente em escolas brasileiras, que não decorre de negligência, conforme afirma Fontanive (2013):

as tentativas de simplificar informações complexas, tanto nos materiais de divulgação de variados formatos, como, manuais, livretos, boletins, entre outros, quanto na realização de numerosos seminários, videoconferências, jornadas de capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, parecem não ter sido bem-sucedidas, pois não provocaram os impactos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e aos jovens brasileiros (Fontanive, 2013, p. 94).

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), responsável pelas avaliações do Simave, tem promovido

aprimoramento no Portal Simave¹³, com o objetivo de aproximar os professores do processo avaliativo. Atualmente, os docentes da rede estadual de Minas Gerais acessam o portal e acompanham os resultados de suas turmas e de seus estudantes de forma individualizada. Essa acessibilidade aos dados configura um elemento relevante para a incorporação dos resultados das avaliações às práticas pedagógicas.

O portal disponibiliza os resultados do Proeb, bem como das avaliações formativas (diagnóstica e intermediária), permitindo aos professores consultarem informações detalhadas sobre o desempenho de seus alunos. Diante disso, torna-se imprescindível que a gestão pedagógica identifique e analise os obstáculos que dificultam a compreensão dos resultados por parte dos docentes. Ao compreenderem as dificuldades presentes, os gestores podem planejar ações estratégicas para superá-las. Caso contrário, persistirá um ciclo de esforços despendidos sem a devida efetividade na melhoria dos resultados. Esse se apresenta, possivelmente, como o desafio inicial, pois o professor não consegue incorporar aos seus planejamentos aquilo que ainda não compreende de forma clara.

Apesar dos investimentos dos sistemas de ensino na divulgação dos resultados das avaliações externas, observa-se que muitos professores ainda não estabelecem conexões concretas entre tais resultados e suas práticas pedagógicas. A professora de Língua Inglesa I1, ao referir-se às avaliações do Simave, expressa essa percepção:

No Inglês é muito difícil usar esses resultados. Porque para fazer uma prova de Inglês, que é leitura, você precisaria de uma base maior. Eu sinto algo parecido com o colega de educação física. Parece que o Inglês é deixado um pouco para trás. Vem uma prova toda em Inglês. O texto é em Inglês. Aí o menino não vai conseguir porque ele não teve uma base. O que é cobrado nas provas é fora da realidade do que eu ensino. Eu tenho que começar bem lá no início, toda a gramática, técnicas de leitura. O rendimento é baixo porque o governo cobra uma coisa que não é a realidade (I1, Roda de Conversa, 2024).

A professora evidencia sua percepção de que há um descompasso entre sua prática pedagógica e as habilidades avaliadas nas provas externas de Língua Inglesa. Sua fala revela, ainda que de forma implícita, que os padrões de desempenho estabelecidos para esse componente curricular se apresentam como metas quase inatingíveis para os estudantes, dado o distanciamento entre o que se cobra nas avaliações e o que se desenvolve em sala de aula.

A especialista E1 compartilha opinião semelhante ao refletir sobre a discrepância entre as avaliações internas e externas:

¹³ Portal Simave: <https://Simave.educacao.mg.gov.br>.

As avaliações aplicadas pela escola são mais palpáveis para os alunos, estão de acordo com aquilo que os professores trabalharam. [...] a gente tem que avaliar o aluno não em cima dos nossos conteúdos, mas de acordo com as avaliações do governo. Isso coloca os alunos para serem avaliados em um parâmetro geral sem considerar a realidade da escola e as individualidades dos alunos. A gente entende que há metas para serem alcançadas, mas se eles falam tanto da importância da individualidade de cada um, como padronizar todo mundo? Nós temos salas dos Anos Finais com extrema dificuldade e que não conseguem acompanhar as avaliações (E1, Roda de Conversa, 2024).

A análise da fala da especialista E1 evidencia que ela não reconhece as avaliações externas e internas como partes integrantes de um mesmo processo. Embora distintas em natureza e função, ambas convergem para um objetivo comum: a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ao abordar os conteúdos, a especialista distingue aqueles trabalhados na escola daqueles contemplados pelas avaliações externas. Tal distinção suscita uma questão central: como justificar a discrepância entre o que se ensina na escola e o que se cobra nas avaliações do Simave, considerando que ambos, em tese, devem alinhar-se às diretrizes curriculares da rede? Sem dúvida, o contexto escolar interfere nos resultados das avaliações; no entanto, há habilidades e objetos de conhecimento comuns a todos os estudantes, estabelecidos nos documentos curriculares. Ainda que os estudantes desenvolvam tais habilidades em ritmos diferentes, essa diversidade não justifica que a escola desconsidere as diretrizes curriculares em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante nas considerações da especialista E1 refere-se à percepção de que as avaliações padronizam os estudantes e desconsideram suas individualidades. De fato, as avaliações seguem uma matriz de referência e padrões de desempenho, permitindo a identificação dos níveis de aprendizagem dos alunos, das turmas e da escola em relação ao sistema educacional. Contudo, a especialista evidencia uma compreensão limitada sobre os objetivos das avaliações externas, lacuna que também se estende ao corpo docente. Essa limitação torna-se especialmente crítica quando se considera que a especialista atua como responsável pela divulgação e análise dos resultados junto aos professores. Compreender a natureza das avaliações externas e reconhecer o potencial de seus resultados para a gestão pedagógica configuram-se como desafios centrais na Escola Estadual Dom Casmurro.

A especialista E1 também menciona a existência de metas a serem alcançadas, que, segundo ela, não pertencem à escola, mas à rede estadual de ensino. Ela observa que algumas turmas da Escola Estadual Dom Casmurro demonstram níveis de aprendizagem significativamente abaixo do esperado para sua etapa escolar. Nesses casos, as avaliações não

perdem relevância; ao contrário, revelam com mais nitidez as dificuldades enfrentadas. As avaliações não são capazes, por si só, de transformar a realidade, mas tampouco devem ser romantizadas como instrumentos de solução total. Como ressalta Fontanive (2013), a melhoria da aprendizagem depende de múltiplos fatores, e a divulgação dos resultados das avaliações cumpre papel relativo no conjunto das práticas educacionais:

É claro também que a melhoria da aprendizagem dos alunos está condicionada outros fatores, e que a divulgação dos resultados das avaliações tem um papel relativo no conjunto das práticas educacionais, no entanto, seria razoável esperar que o desempenho dos alunos brasileiros apresentasse uma evolução mais positiva em quase duas décadas de avaliação sistemática. É provável que o pouco impacto verificado seja explicado, em uma primeira análise, pela distância entre resultados obtidos nacionalmente, como os do SAEB, ou por secretarias estaduais e municipais de educação e a sala de aula ou o chão da escola, a despeito das inúmeras iniciativas fazer os resultados chegarem aos professores e demais membros da comunidade escolar, como apontado nos parágrafos anteriores. Em resumo, tem-se a impressão de que o professor não se identifica com esses resultados ou não vê sua prática pedagógica neles representada (Fontanive, 2013, p. 94-95).

Durante a roda de conversa, os docentes discutiram como têm incorporado os resultados das avaliações em seus planejamentos. A fala da professora de História H1 corrobora a análise de Fontanive (2013). Segundo ela, os resultados das avaliações não refletem a realidade das turmas:

Eu considero de forma parcial, porque tem turma que pega a prova e a entrega do mesmo jeito que pegou. Nessas turmas não tem como considerar, baseado nisso. Tem turma que rende bastante que tem interesse, nessas eu faço uma reflexão em cima da prova, corrijo com eles. Então depende muito da turma. (H1, Roda de Conversa, 2024).

A atribuição às avaliações externas de um papel transformador absoluto gera frustrações entre os professores. Diante de uma série histórica que não apresenta evolução significativa no desempenho dos estudantes, a escola corre o risco de ignorar os resultados das avaliações – como relatou a professora H1 – ou de considerá-los como única medida de sucesso ou fracasso escolar. Nesse segundo caso, as avaliações externas assumem o papel de instrumento de indução curricular e, em última instância, de sua redução.

Observa-se, mais uma vez, que, de elemento de acompanhamento e aprimoramento do currículo, a avaliação passa a elemento definidor de currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema confunde-se com o próprio currículo ensinado nas escolas. Essa afirmação pode ser corroborada pelos estudos citados e por resultado de

pesquisa conduzida pela autora e colaboradores, por meio de parceria realizada entre a Fundação Carlos Chagas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Bauer, 2020, p. 11).

Bauer (2020) traz relevantes considerações sobre a indução curricular exercida pelas avaliações externas. Em seus estudos constata que há, de fato, uma tendência dos estados e municípios de buscarem conformar seus currículos à matriz de referência de avaliações, federais ou locais, caracterizando uma indução curricular. É preciso reconhecer que nem sempre a indução de um currículo pelas avaliações externas implica em seu empobrecimento, pelo contrário, às vezes tal indução enriquece o currículo com elementos e conhecimentos que não o compunham.

Os estudos parecem apontar duas questões. Primeiramente, que os currículos e as práticas pedagógicas parecem estar sendo conformados pelas avaliações externas em contextos em que há metas de desempenho definidas e são impulsionados por desenhos censitários. Cabe, no entanto, ressaltar a distinção entre os objetivos das propostas de avaliação e outras ações que utilizam seus resultados, sendo que a inadequação destas diz muito pouco sobre as propriedades e possibilidades da primeira. Em segundo lugar, os diversos estudos mostram que não necessariamente os mecanismos de conformação e indução curricular são negativos, quando discutidos em uma perspectiva de assegurar os direitos dos alunos a acessar determinados conteúdos curriculares (Bauer, 2020, p. 13).

Na Escola Estadual Dom Casmurro, observa-se tal indução curricular. Registros das reuniões do Módulo II e falas da roda de conversa indicam que a escola direciona o planejamento docente para os conteúdos das avaliações externas. Em 2023, os registros mostram que a gestão orientou os docentes a planejarem com foco no Saeb, Proeb e no material do MAPA. Em 2024, a mesma orientação foi reiterada. Assim, as avaliações passaram a induzir diretamente o que se ensina na escola. Para Bauer (2020), essa indução não apenas se constitui como possibilidade, mas também como objetivo das avaliações externas.

A gestão pedagógica da escola, no entanto, parece restringir o currículo à matriz de referência das avaliações. A especialista E1 evidencia essa percepção ao afirmar:

Na verdade, eles querem que a gente pegue aquelas habilidades de cada matéria e trabalhe ali com o menino, como um robzinho. Eu não concordo. Isso fecha a abertura da escola. Mas para alcançar um índice realmente bom, dentro do que o estado tem proposto, para falar assim, a sua escola é uma escola exemplo, todos alcançaram os índices, precisa de considerar que muitas vezes pode não ser a realidade (E1, Roda de Conversa, 2024).

Na visão da especialista, a pressão por resultados transforma a escola em um ambiente mecanizado, tanto para professores quanto para estudantes. O professor de Geografia G1 reforça essa ideia ao afirmar que:

Eu acho que se o estado tem cobrado a gente para que a gente siga todo o cronograma dele, com as avaliações, com os conteúdos, eu acho que ele deveria mandar pronto então, como ele tem feito no MAPA, por exemplo. Todos os conteúdos e provas para o professor virar um eterno aplicador. Porque é basicamente isso que eu acho que a gente está virando! O estado tem cobrado a gente mais como aplicador, de cobrar o conteúdo, de ensinar aquele conteúdo básico ali. Então talvez enviar todos esses arquivos diretamente, pra gente, para que a gente trabalhasse exatamente todos esses conteúdos ponto a ponto ao longo do ano. Já é algo que, com o mapa, o estado tem começado a fazer (G1, Roda de Conversa, 2024).

Pela fala do professor G1, é possível observar um tom de desabafo. Ele se vê preso às avaliações que aniquilam sua autonomia. O MAPA, que é um instrumento proposto pela SEE-MG como um suporte didático, é encarado pelo professor como um passo para que o sistema de ensino determine sua prática. Ele analisa que tem percebido, na Escola Estadual Dom Casmurro, que o professor tem caminhado para se tornar um replicador de conteúdo. Enquanto o professor G1 expunha sua visão, a especialista E1 desejou complementar os argumentos de seu colega de trabalho:

Das duas, uma: ou a gente tem que se tornar uma máquina, como o colega de Geografia mencionou, ou eles têm que nos dar autonomia de novo. Cada região tem a sua peculiaridade, cada escola tem a sua individualidade, eles têm que dar autonomia de novo para a gente poder gerir do nosso jeito. Se não der resultado, beleza. Aí pode exigir: a partir de agora eu quero que funcione assim. Ou a gente vai se tornar aquela maquininha que os meninos passam, a gente abre o cérebro e joga conteúdo (E1, Roda de Conversa, 2024).

A ideia expressa na fala da especialista E1 é a de que a autonomia da gestão pedagógica está comprometida. Entendendo que o que deve ser ensinado já está definido, não há espaço para que a gestão dialogue com os professores, trazendo as peculiaridades locais para esse processo de planejamento, onde se decidiria de forma participativa o quê e como ensinar e quais metas se pretende alcançar. Nesse caminho, a gestão pedagógica e os professores da Escola Estadual Dom Casmurro têm utilizado os resultados das avaliações externas para apontar, dentro de sua própria matriz de referência, o que será levado aos estudantes, sem que haja uma reflexão mais ampla que considere outros elementos que influenciam na aprendizagem dos

estudantes. O professor de Matemática M1 compartilhou a forma como tem utilizado as avaliações no planejamento de suas aulas:

Dentro da Matemática eu utilizo muito os resultados dessas avaliações. Desde que eu cheguei nessa escola eu tenho tentado me moldar para o resultado dessas avaliações. Então, no meu replanejamento em cima do plano de curso e do MAPA, eu utilizo muito as avaliações. Por exemplo, para iniciar o próximo ano letivo eu vou usar os resultados desse ano nas turmas que eu já conheço. Eu tenho tentado trabalhar com os alunos essas provas externas para conseguir um resultado palpável. Porque eu vou ter um resultado mesmo que não seja de imediato. Eu preparei o aluno com os conteúdos e com as habilidades pra fazer uma prova que não foi elaborada por mim (M1, Roda de Conversa, 2024).

O professor considera que tem utilizado os resultados das avaliações, mas vale destacar que, à semelhança do exposto anteriormente pelo professor G1 e pela especialista E1, tem feito isso sem maiores reflexões. O verbo utilizado por ele para destacar a influência das avaliações em sua prática é “moldar”. O trabalho do professor está concentrado em melhorar resultados nas avaliações. O que não seria problema se, paralelo a isso, fossem incluídos os objetivos construídos pela comunidade escolar e expresso em seu PPP (Escola Estadual Dom Casmurro, 2022), como por exemplo, reduzir o elevado número de infrequência dos alunos e reduzir a taxa de evasão escolar nos últimos anos do Ensino Fundamental. Objetivos locais, que influenciam nos resultados e que são perceptíveis pelos professores, mas que o foco nos números das avaliações, muitas vezes ignora. O professor de Ciências C1 pontuou que as faltas têm aumentado e refletido na aprendizagem:

As faltas estão aumentando a cada ano. Isso está atrapalhando a aprendizagem. Estava olhando esses dias o tanto de faltas de alunos do sexto ano. Uma turma que não costumava ter tanta falta. E isso vai piorando a cada série. Se no sexto ano está assim, quando chegam no nono muitos param de vez (C1, Roda de Conversa, 2024).

As falas dos professores reforçam que, embora as avaliações externas sejam instrumentos úteis para a gestão pedagógica, elas não respondem sozinhas à complexidade do contexto escolar. O professor de Matemática M1 ressalta:

As nossas turmas são muito desniveladas. Os níveis de defasagem dos alunos são diferentes. Então não posso comparar uma prova no nível geral da turma se eu não tive um tempo hábil para trabalhar a individualidade do aluno. Aí a gente volta na questão: o professor não tem tempo de planejamento hábil para atender a necessidade de todos os seus alunos. Então você vai pela maioria, vai tentar fazer uma intervenção, E você não vai alcançar todos os

alunos porque você não tem tempo para planejar isso. Você tem uma carga horária em duas, três escolas, em vários turnos. E você não consegue atender a individualidade desses alunos. Eu uso sim esses resultados nas minhas aulas, mas dessa forma (M1, Roda de Conversa, 2024).

Esse depoimento explicita a dificuldade de planejar intervenções individualizadas devido à sobrecarga de trabalho e à multiplicidade de vínculos. Embora compreenda a importância dos resultados, o professor reconhece os limites estruturais para uma prática pedagógica mais equitativa.

Por fim, as falas da professora de Língua Portuguesa: “*eu considero que apenas uns trinta e cinco por cento dos alunos saem realmente preparados para o Ensino Médio*” (P1, Roda de Conversa, 2024) e do professor de Ciências: “*Eu acho que 40%, porque tem uma turma, das três, que é muito boa. Mas tem uma que é nível de 6º ano*” (C1, Roda de Conversa, 2024) reiteram a preocupação com o nível de aprendizagem dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental. Ambos estimam que menos da metade dos alunos sai preparada para o Ensino Médio. Esse dado reforça a ideia de que, embora os profissionais demonstrem comprometimento e realizem esforços individuais para melhorar os resultados, a ausência de uma gestão pedagógica articuladora dificulta a consolidação de um projeto coletivo de melhoria da aprendizagem. É necessário desenvolver ações formativas que promovam a compreensão dos resultados das avaliações e incentivem sua utilização como instrumentos de enriquecimento — e não de limitação — do currículo da Escola Estadual Dom Casmurro.

4 PROPOSTA DE UMA GESTÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA E BASEADA NO USO DE EVIDÊNCIAS

Esta pesquisa analisa a gestão pedagógica e a apropriação dos resultados das avaliações no planejamento escolar da Escola Estadual Dom Casmurro, propondo ações para aprimorar esse processo. Para tanto, descreve os procedimentos de gestão pedagógica, examina suas possibilidades e limites no uso de dados para (re)planejamento e, por fim, apresenta propostas de ações baseadas em evidências.

No Capítulo 3, a pesquisa analisa as práticas da gestão pedagógica e o uso de dados, fundamentando-se no referencial teórico e nos dados obtidos a partir da análise dos registros da escola e da roda de conversa realizada com a especialista e os professores do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi conhecer as práticas, procedimentos e dificuldades no uso de dados para o planejamento.

A análise da roda de conversa revela que a equipe demonstra comprometimento e empenho na busca por resultados melhores no desempenho dos estudantes, embora esses resultados não alcancem as expectativas. A gestão pedagógica concentra-se na atuação da especialista em educação básica, pois o diretor e os vice-diretores priorizam a dimensão administrativa. O acúmulo de tarefas compromete o desempenho da especialista, que dedica grande parte do tempo à resolução de demandas cotidianas e às solicitações da SRE. Dessa forma, a especialista não consegue auxiliar eficazmente na construção, acompanhamento e replanejamento da prática docente, pois não elabora um planejamento de gestão que reorganize o trabalho no tempo disponível nem redistribua tarefas entre os demais membros da equipe gestora.

Os professores planejam de forma individualizada, pois as reuniões coletivas do Módulo II abordam uma grande quantidade de temas repassados pela especialista, reduzindo o tempo para debates e planejamento. Assim, cada professor orienta-se conforme a interpretação pessoal das diretrizes, o que faz com que os estudantes vivenciem uma experiência de aprendizagem fragmentada e, por vezes, desconexa. Esse cenário compromete o alcance das metas coletivas prescritas nos documentos curriculares e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A análise evidencia ainda a dificuldade da equipe em compreender o processo das avaliações externas e seus resultados. Essa dificuldade prejudica a apropriação correta dos dados e, conseqüentemente, seu uso nas ações de gestão pedagógica e no planejamento docente. Na visão da escola, as avaliações cumprem unicamente a função de produzir bons indicadores

para atender às metas da SEE-MG, sem estabelecer conexão com a realidade dos estudantes ou com os objetivos institucionais em relação ao desempenho. Assim, alguns professores ignoram os resultados nas suas planificações, enquanto outros, pressionados pelos números, limitam o currículo à matriz de referência das avaliações, selecionando conteúdos e formulando atividades com o objetivo de preparar os estudantes para os testes. Nesse último caso, observa-se não apenas uma indução curricular, mas principalmente uma redução curricular, privando os alunos de saberes e habilidades além da matriz.

Com base nos dados coletados na pesquisa — registros da escola, roda de conversa com especialista e professores do 9º ano e análises teóricas — apresenta-se no Quadro 4 as principais conclusões e as ações propostas para superar os desafios enfrentados pela gestão pedagógica da Escola Estadual Dom Casmurro em relação ao uso de dados e evidências. Para melhor compreensão, os dados e ações estão organizados conforme os três eixos de análise.

Quadro 4 – Dados da pesquisa e PAE

(continua)

Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ações propositivas
Gestão pedagógica	• Embora a escola conte com um diretor e três vice-diretores, esses profissionais concentram suas ações na dimensão administrativa. A gestão pedagógica, por sua vez, recai quase que exclusivamente sobre as especialistas. • O trabalho da especialista pedagógica não segue um planejamento construído em conjunto com os demais membros da equipe gestora. Suas ações, em grande medida, respondem a demandas emergentes do cotidiano escolar e concentram-se na resolução imediata dessas questões, o que evidencia um desafio significativo na gestão do tempo para atender a todas as demandas. • Apesar de os temas burocráticos ocuparem maior espaço nas reuniões do Módulo II, questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem também são abordadas. Contudo, a escola não retoma esses temas posteriormente para análise, acompanhamento e adequações, o que compromete a continuidade e a efetividade das ações pedagógicas.	• Torna-se necessária a implementação de reuniões mensais entre o diretor, os vice-diretores e as especialistas com o objetivo de alinhar as ações de gestão pedagógica e organizar tarefas e cronogramas. • Propõe-se, ainda, a criação de um suporte de gestão pedagógica, que envolva outros servidores da escola na execução de tarefas que, embora não constituam atribuições específicas de seus cargos, atualmente sobrecarregam a especialista e comprometem a eficácia de seu trabalho. • Para fortalecer a comunicação e a memória institucional, sugere-se a elaboração de um Informativo Pedagógico, em forma digital, acessível por <i>e-mail</i> institucional. Esse documento permitirá aos professores o retorno aos assuntos discutidos e às ações pactuadas, além do acompanhamento dos resultados obtidos e eventuais ajustes de rota.

Quadro 4 – Dados da pesquisa e PAE

(continua)

Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ações propositivas
Planejamento	• O planejamento coletivo não ocorre de fato. Nos encontros coletivos há pouco espaço para isso, e quando ocorre, percebe-se que não há debate, troca de ideias e experiências. A especialista solicita aos professores que planejem e executem determinadas tarefas, as quais devem cumprir. • O trabalho docente é fruto de planejamentos majoritariamente individuais, por isso, o aluno lida com uma experiência fragmentada. Os professores planejam de formas diferentes uns dos outros. Alguns têm seu planejamento direcionado por sua experiência de anos na função, outros são direcionados pela rotina da sala de aula. Há ainda os que apenas replicam o material didático disponível, como o MAPA e livro didático. Os resultados das avaliações externas e os dados que são produzidos pela própria escola não são considerados de forma eficaz no planejamento dos professores. • Observa-se uma postura passiva dos professores frente ao planejamento. Eles demonstram uma concepção de que sua função é selecionar conteúdos, formular atividades e executar as determinações advindas dos órgãos superiores e dos gestores da escola. Ainda há uma dificuldade em compreender o planejamento como um instrumento para a autonomia da escola e do professor. Veem o planejamento como um instrumento de controle burocrático e não de promoção da gestão democrática. • Além do planejamento ser construído de forma individualizada, não há acompanhamento sistemático e eficaz de sua execução e replanejamento.	• Escolha dos professores mediadores de área (PMA), responsáveis por se reunirem quinzenalmente com a especialista para discutir o planejamento e o replanejamento por área de conhecimento. • Planejamento coletivo quinzenal por área de conhecimento, sendo o PMA responsável pela mediação entre os professores de sua área e a especialista. • Reorganização do Módulo II, para que o encontro com todos os professores ocorra quinzenalmente, alternando com o planejamento coletivo.

Quadro 4 – Dados da pesquisa e PAE

(conclusão)

Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ações propositivas
Uso dos resultados das avaliações externas nas práticas de e gestão pedagógica	• Há dificuldade na compreensão dos dados produzidos pelas avaliações externas. Observou-se que especialista e professores não conseguem relacionar as avaliações externas e seus resultados com o contexto da escola. Como se as avaliações externas e internas tratassem de realidades desvinculadas e não como instrumentos diferentes que produzem dados diversos sobre uma mesma realidade. • Os dados das avaliações externas são apresentados aos professores de forma sucinta, limitando-se aos números finais, sem que haja uma análise mais detalhada das informações. • A utilização dos dados das avaliações externas na Escola Estadual Dom Casmurro, limita-se a replicar atividades que contemplem as habilidades que compõem a matriz de referência destas avaliações. Dessa forma, os dados das avaliações externas têm sido um instrumento de reducionismo curricular. • Na concepção da especialista e professores, os resultados das avaliações externas são de interesse do estado. Ter bons números é para atender as metas da SEE-MG, não se observa que o interesse nesses resultados tenha sido incorporado pela escola em suas metas. Logo, o significado dos resultados para os professores é limitado e seu uso também.	• Construção de cronograma de formação continuada na escola. Essas formações terão como foco o estudo sobre avaliações externas e seus resultados. Abordando temas como: divulgação e apropriação de resultados, leitura de dados, possibilidades no uso dos resultados das avaliações externas pela escola, indução e redução curricular por parte da matriz de referência das avaliações, entre outros relevantes identificados pelos profissionais da escola. • Divulgação participativa dos resultados das avaliações do Simave. Envolver os professores na divulgação dos resultados para alunos e toda comunidade escolar. • Estudo e revisão do PPP para que as metas da escola sejam repensadas e alinhadas de forma coerente com os dados das avaliações externas e com os dados que a própria escola produz.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A seção 4.1 apresenta detalhadamente as ações propostas no Quadro 4.

4.1 PROPOSTA DE AÇÕES

Para elaborar o plano de ação utiliza-se a ferramenta 5W2H, que organiza as ações de forma lógica e estruturada, facilitando sua compreensão e execução. Behr (2008) explica que essa ferramenta é aplicável a situações variadas, desde planejamentos simples até complexos:

O 5W do nome corresponde às palavras de origem inglesa *What, When, Why, Were e Who*, e o 2H, à palavra *How* e à expressão *How Much*. Traduzindo: O quê, Quando, Por quê, Onde, Como, Quem e Quanto. Ou seja, quando nos depararmos com determinada tarefa, perguntar-nos-emos cada uma dessas palavras e escreveremos as respostas. Essa ferramenta ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver, de maneira gerencial, como os processos estão de desenvolvendo (Behr, 2008, p. 39).

As ações apresentadas a seguir dividem-se conforme os eixos de análise: a subseção 4.1.1 dedica-se à gestão pedagógica; a 4.1.2, ao planejamento; e a 4.1.3, ao uso dos resultados das avaliações externas nas práticas de gestão pedagógica. O plano propõe um conjunto de boas práticas passíveis de estudo e aplicação por outras escolas que enfrentam desafios semelhantes aos da Escola Estadual Dom Casmurro.

4.1.1 Ações propostas para o eixo “Gestão pedagógica”

Como destaca Lück (2009), a dimensão mais importante da gestão escolar é a gestão pedagógica. Ela se direciona diretamente ao objetivo maior da escola, que é a aprendizagem dos estudantes, e enfrenta os maiores desafios desse processo. Em virtude dessa relevância, essa gestão deve ocorrer de forma intencional e sistemática. Não pode pautar-se pelas situações imprevistas do cotidiano; é imprescindível que resulte de um planejamento construído coletivamente e materializado por meio de metas e ações claras. Por essa razão, propõe-se a ação “Planejamento de Gestão”, apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Planejamento de gestão

Pergunta	Ação
O quê?	Planejamento das ações da gestão escolar em suas diferentes dimensões.
Por quê?	Para organizar o trabalho da equipe gestora de forma mais eficiente e coesa.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Mensalmente.
Quem?	Diretor, vice-diretores, especialistas de educação básica e secretário escolar.
Como?	A equipe gestora reúne-se para identificar as ações e metas prioritárias. Constrói um organograma com responsáveis e prazos para execução. Avalia as ações em andamento e, se necessário, replaneja.
Quanto?	Duas horas mensais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A equipe gestora realiza o planejamento mensalmente, em encontros que reúnem diretor, vice-diretores, especialistas e secretário escolar. A construção coletiva desse planejamento assegura que todos tenham clareza das metas, das tarefas e do tempo disponível para sua execução. O diretor atua como mediador do processo, que resulta de análise e deliberação coletiva.

O trabalho organizado e cooperativo da equipe torna suas ações mais eficazes e evita sobrecarga. À medida que essa ação é implementada, a equipe identifica as áreas mais frágeis da gestão e visualiza possibilidades de resolução. O planejamento propicia uma pausa na rotina escolar para observá-la de forma panorâmica, percebendo aspectos que, no dia a dia, passam despercebidos. Mais do que trabalhar na escola, é necessário pensar, enxergar e compreender a instituição.

O planejamento para a equipe gestora visa, além de evitar a priorização desequilibrada de dimensões da gestão, aprimorar as práticas para que a escola não enfrente múltiplas frentes isoladamente, mas faça convergir todas as dimensões para o desenvolvimento institucional e a melhoria do desempenho dos estudantes.

A análise dos dados evidencia que a gestão pedagógica se concentra na especialista, que acumula tarefas como contato com pais de alunos faltosos, preenchimento de documentos e monitoramento da disciplina, incluindo o recreio. Esse excesso afasta a especialista de seu papel mediador na construção e acompanhamento da prática docente.

A proposta “Suporte de Gestão” busca compartilhar essas tarefas entre servidores que possuam conhecimento e condições para realizá-las. A secretaria escolar pode assumir a busca ativa junto aos responsáveis por estudantes faltosos, dado seu acesso aos registros e contatos. O secretário pode preencher documentos relacionados às suas atribuições. Os vice-diretores, além de apoiarem o diretor, podem colaborar no monitoramento da disciplina e do recreio. As turmas elegerão um professor referência responsável pela orientação disciplinar e pelo acompanhamento dos alunos com faltas ou baixo desempenho, encaminhando casos mais complexos à especialista (Quadro 6).

Constata-se que a equipe enfrenta dificuldades para retomar assuntos discutidos, o que resulta em ações iniciadas e não concluídas ou desvios dos objetivos. A gestão do tempo figura como desafio importante. Para otimizar o tempo e reduzir distanciamentos no acompanhamento das ações pactuadas, propõe-se a criação do informativo pedagógico online, utilizando a ferramenta Google Documentos, gratuita e acessível via e-mail institucional (Quadro 7).

Quadro 6 – Suporte de gestão

Pergunta	Ação
O quê?	Envolvimento de profissionais de outros segmentos da escola em ações da gestão pedagógica correlacionadas às suas funções.
Por quê?	Para diminuir a sobrecarga da especialista de educação básica e liberar tempo para as funções específicas do seu cargo.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Durante todo o ano letivo.
Quem?	Vice-diretores, professores, secretário, auxiliares de secretaria.
Como?	Distribui-se entre servidores as tarefas que não são exclusivas da especialista, como busca ativa, disciplina em sala e áreas externas, monitoramento do recreio e preenchimento de documentos solicitados por órgãos externos, desde que correlacionadas às funções desses servidores
Quanto?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 7 – Informativo pedagógico

Pergunta	Ação
O quê?	Documento online, acessado pelos professores via e-mail institucional, contendo assuntos discutidos no Módulo II, ações pactuadas e acompanhamento.
Por quê?	Para superar a dificuldade de retomar assuntos tratados, garantindo a continuidade e o alinhamento das ações pactuadas.
Onde?	Espaço virtual disponibilizado pela SEE-MG, via Google Documentos, acessado pelo e-mail institucional.
Quando?	Durante todo o ano letivo.
Quem?	Equipe gestora e professores.
Como?	A especialista insere os temas relevantes e as ações pactuadas no arquivo online. Os professores acessam-no a qualquer momento para revisar pactuações e acompanhar eventuais correções de rota. Questões não contempladas serão discutidas presencialmente no Módulo II.
Quanto?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A especialista responsabiliza-se por inserir no informativo os temas tratados e as ações planejadas coletivamente no Módulo II, bem como registrar análises e readequações. Assim, os professores consultam o documento a qualquer momento e lugar, incorporando as deliberações coletivas em seus planejamentos. Essa ação fortalece o acompanhamento pedagógico e ultrapassa o limite das duas horas semanais dos encontros presenciais, identificadas na roda de conversa como insuficientes.

4.1.2 Ações propostas para o eixo “Planejamento”

Planejar implica antecipar o futuro, prevendo ações que possibilitem atingir objetivos (Russo, 2016). O planejamento é fundamental para a eficiência do trabalho escolar, pois conduz a escola do contexto atual ao cenário desejado. A forma como o planejamento é compreendido e realizado impacta diretamente os resultados das ações.

A pesquisa evidenciou que os professores da Escola Estadual Dom Casmurro elaboram seus planejamentos de forma individualizada e utilizando parâmetros distintos. Essa prática dificulta a resolução de problemas e o alcance de metas comuns, situação agravada pela dificuldade da gestão pedagógica em auxiliar, avaliar e orientar o replanejamento. Para atenuar esses problemas, propõem-se quatro ações exequíveis no contexto da Escola Estadual Dom Casmurro e de outras instituições com realidade semelhante (Quadro 8).

Quadro 8 – Professores mediadores de área (PMA)

Pergunta	Ação
O quê?	Indicação de professores, por seus pares, para mediar o planejamento por área do conhecimento.
Por quê?	Para facilitar a construção e acompanhamento do planejamento, bem como a integralização curricular. Os mediadores levam dúvidas e sugestões à especialista, que auxilia na análise e no replanejamento das ações.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Segunda quinzena do ano letivo.
Quem?	Especialista e professores.
Como?	Os professores indicam um representante para cada área de conhecimento, que coordena o planejamento coletivo e atua como elo direto entre a especialista e os demais docentes.
Quanto?	Duas horas por semana.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Essa ação simples organiza o planejamento por área de conhecimento (Quadro 9). Na segunda quinzena do ano letivo, os professores indicam, em suas áreas, um colega para atuar como professor mediador. Este coordena os momentos de planejamento coletivo sob a orientação da especialista.

Quadro 9 – Planejamento por área de conhecimento

Pergunta	Ação
O quê?	Realização de planejamento por área de conhecimento.
Por quê?	O planejamento docente ocorre de forma individual, limitando a integralização curricular entre os componentes de uma mesma área.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Quinzenalmente.
Quem?	Especialista, professores mediadores de área e demais professores.
Como?	O especialista coordena o processo, planejando previamente com os PMA os momentos de planejamento por área.
Quanto?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O objetivo consiste em implantar o planejamento coletivo, promovendo coesão entre os componentes curriculares da mesma área, integralizando-os e direcionando esforços para superar dificuldades dos estudantes. Ressalta-se que o professor mediador não substitui a especialista; sua função é intermediar a comunicação entre a especialista e os demais professores nos momentos de planejamento coletivo.

Considerando que as habilidades e objetos de conhecimento de uma mesma área se conectam e complementam, é fundamental que os componentes curriculares estejam alinhados na prática. O planejamento por área favorece a integralização curricular, agregando significado ao conhecimento para os estudantes e ampliando o espaço para reflexões sobre o contexto escolar, evidenciado nos dados das avaliações externas e produzidos pela própria escola.

Essa ação ocorre quinzenalmente. Na semana anterior, os professores mediadores reúnem-se com a especialista para planejar o encontro coletivo. Com base nessas orientações, os PMA organizam o planejamento das aulas junto aos demais docentes para a quinzena seguinte. Durante os planejamentos, o especialista circula entre os grupos, auxiliando nas

demandas que não forem resolvidas pelos mediadores, cumprindo sua função de mediador na construção e acompanhamento da prática docente.

Conforme evidenciado na pesquisa, o tempo do Módulo II não se destina exclusivamente ao planejamento, pois inclui temas diversos e relevantes. Para assegurar espaço tanto para reflexões quanto para planejamento, propõe-se reorganizar a dinâmica do Módulo II. A equipe gestora assume a responsabilidade de elaborar um cronograma bimestral que intercale o planejamento por área com os encontros gerais dos professores com a gestão. Assim, em uma semana, os professores dedicam-se ao planejamento de suas aulas; na seguinte, reúnem-se com os gestores para tratar dos demais assuntos (Quadro 10).

Quadro 10 – Reorganização do Módulo II

Pergunta	Ação
O quê?	Reorganização da dinâmica do Módulo II.
Por quê?	Para utilizar o tempo dedicado aos encontros coletivos com maior eficiência, contemplando diferentes demandas.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Semanalmente.
Quem?	Diretor, vice-diretores, especialista e professores.
Como?	A equipe gestora organiza um cronograma bimestral, alternando semanas dedicadas ao planejamento por área de conhecimento com semanas reservadas ao encontro de todos os professores com a gestão escolar.
Quanto?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.3 Ações propostas para o eixo “Uso dos resultados das avaliações externas nas práticas de gestão pedagógica”

Fontanive (2013) destaca que a divulgação e apropriação dos dados produzidos pelas avaliações externas configuram um grande desafio para a educação brasileira, desafio que persiste desde a implantação das avaliações em larga escala até os dias atuais. Essa realidade permanece presente na Escola Estadual Dom Casmurro, conforme evidenciado pela pesquisa. Outro desafio importante, segundo Bauer (2020), reside na influência desses dados sobre o currículo. No caso da escola, observa-se uma tendência a reduzir o currículo à matriz de

referência das avaliações, excluindo conhecimentos e habilidades que transcendem esse referencial.

Diante dos desafios identificados na pesquisa, a escola propõe ações para mitigá-los. Como essas ações envolvem mudanças de paradigmas e práticas internalizadas pelos profissionais, elas devem permanecer como práticas permanentes, integradas ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, e não se restringir a um único ano letivo.

O Módulo II reserva espaço para a formação de professores dentro da escola. Conforme demonstrado na pesquisa, o tema avaliações externas e seus resultados constitui desafio real. A análise dos registros da escola e da roda de conversa revelou dificuldade, por parte da gestão pedagógica e dos docentes, em compreender as avaliações externas, seus objetivos e sua contribuição para o planejamento pedagógico. Reconhece-se que essa realidade, acumulada ao longo de décadas, exige um processo contínuo de transformação conceitual. Assim, propõe-se uma formação que articule teoria e prática, realizada no ambiente escolar, por meio de debates, escuta e diálogo, promovendo a reflexão conjunta.

A formação deve ocorrer com seriedade, mas sem o peso da formalidade, contando com a participação de profissionais internos ou externos que dominem os temas. A mudança da prática pedagógica depende, primeiramente, da transformação das ideias. O objetivo principal da formação consiste em ampliar as possibilidades para um planejamento de gestão e docente fundamentado no uso de dados e evidências (Quadro 11).

Quadro 11 – Formação de professores

Pergunta	Ação
O quê?	Formação de professores na escola sobre apropriação e possibilidades de uso dos dados das avaliações externas.
Por quê?	Para ampliar a compreensão dos professores acerca das avaliações externas, dos dados gerados e de sua utilização no planejamento pedagógico.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Bimestralmente, dois encontros por bimestre.
Quem?	Equipe gestora e professores.
Como?	Organiza-se um cronograma com datas e temas propostos. As formações serão ministradas por profissionais da escola ou convidados com conhecimento e experiência, associando teoria e prática escolar.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A divulgação dos resultados configura um desafio nacional, que a escola enfrenta da mesma forma. A pesquisa indicou que apresentar médias de proficiência em reuniões formais não garante a apropriação dos dados. Assim, propõe-se envolver a comunidade escolar na divulgação, conferindo significado aos resultados.

Para implementar essa ação, os gestores analisam previamente os resultados durante o planejamento e organizam uma equipe representativa de professores e estudantes para apresentar e discutir os dados. A divulgação ocorre em grupos menores, por segmento (professores, estudantes, pais, servidores), em rodas de conversa, facilitando o esclarecimento de dúvidas e a escuta de opiniões. Esse formato promove diálogo e aproxima os diversos atores da escola das avaliações e seus resultados.

No caso dos estudantes divulgadores, professores ou gestores acompanham e coordenam sua atuação, assegurando suporte adequado (Quadro 12).

Quadro 12 – Divulgação participativa dos resultados das avaliações externas

Pergunta	Ação
O quê?	Envolvimento dos professores e estudantes na divulgação dos resultados
Por quê?	Para ampliar o significado da divulgação, evitando que se restrinja a uma reunião formal com apresentação de números.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro.
Quando?	Sempre que o Simave divulgar os resultados.
Quem?	Equipe gestora, professores e estudantes.
Como?	Os gestores apresentam os resultados a uma equipe composta por representantes de professores e estudantes, que divulgam os dados em oficinas e rodas de conversa, com o suporte da gestão.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Embora o PPP constitua documento norteador da gestão e prática escolar, ele costuma ser revisado apenas no momento de sua construção. Conforme os registros das reuniões coletivas da escola entre 2022 e 2024, não houve revisões, análises ou readequações do documento. Como expressão da identidade da escola, o PPP deve refletir todas as mudanças e ações propostas.

Diante dos desafios que motivam este plano de ação, o PPP necessita revisão para incorporar metas e ações alinhadas à análise da realidade, aos desafios identificados na pesquisa

e às ações propostas. Essa revisão legitima a implementação das ações, promovendo a conscientização e o compromisso de toda a comunidade escolar na transformação da realidade.

Assim, as proposições deste plano de ação devem deixar o campo das ideias e materializar-se no PPP, transformando-se em práticas internalizadas pelos membros da escola e aplicadas pelos profissionais.

As ações apresentadas visam contribuir para que a gestão pedagógica da Escola Estadual Dom Casmurro supere desafios relativos ao uso de dados e evidências no planejamento. Reconhece-se que há outros desafios além da apropriação dos dados, razão pela qual o plano inclui também ações voltadas à gestão pedagógica e ao planejamento, buscando a resolução de problemas que impactam o desempenho dos estudantes.

O plano de ação considera o nível da gestão local e propõe ações exequíveis pelos gestores e professores da escola, que vivenciam e conduzem a realidade cotidiana (Quadro 13).

Quadro 13 – Revisão do Projeto Político Pedagógico

Pergunta	Ação
O quê?	Revisar o projeto político pedagógico da escola e realizar alterações deliberadas coletivamente.
Por quê?	Para garantir clareza nas metas e ações, tornando-as mais significativas por meio da participação da comunidade escolar.
Onde?	Escola Estadual Dom Casmurro
Quando?	Março.
Quem?	Equipe gestora, servidores da escola, alunos e família.
Como?	Por meio de rodas de conversa mediadas por gestores e professores, discutir, reafirmar, alterar, excluir ou estabelecer metas e pactuar ações exequíveis para alcançá-las.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como a gestão pedagógica se realiza na Escola Estadual Dom Casmurro e quais desafios a escola enfrenta para utilizar dados e evidências no planejamento. Além de analisar as práticas de gestão pedagógica desenvolvidas na escola, propôs-se um Plano de Ação Educacional (PAE) que possibilite a superação dos desafios identificados pela pesquisa.

A pesquisa integrou estudo teórico, análise documental e pesquisa de campo. Para esta última etapa, utilizou-se uma roda de conversa mediada pelo pesquisador, com roteiro semiestruturado elaborado previamente, que contou com a participação da especialista de educação básica dos Anos Finais e dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar a construção do PAE. Tanto a análise documental quanto a roda de conversa produziram dados qualitativos relevantes que permitiram conhecer em detalhes a dinâmica das práticas de gestão pedagógica da escola, seus entraves e potencialidades.

O desenvolvimento da pesquisa enfrentou limitações relacionadas ao acesso aos documentos escolares, especialmente às atas de reuniões e registros do Módulo II. Ao solicitar os registros para análise, a escola demandou cerca de três meses para organizar os documentos do Módulo II em um livro encadernado. Observou-se que os registros são sucintos, consistindo, em sua maioria, em pautas com os temas discutidos, sem detalhar a abordagem ou a participação dos presentes em cada reunião.

A questão norteadora da pesquisa foi: quais práticas a equipe gestora da Escola Estadual Dom Casmurro realiza em relação à gestão pedagógica? Constatou-se que a escola mantém uma gestão pedagógica atuante, em constante movimento para encontrar caminhos que promovam o melhor desempenho dos estudantes; entretanto, essa gestão se perde diante da grande demanda de trabalho acumulada ao longo dos anos em função das situações inesperadas do cotidiano escolar. Destaca-se que a gestão pedagógica se concentra na especialista de educação básica, enquanto o diretor e os vice-diretores atuam predominantemente na dimensão administrativa da gestão escolar.

Evidenciam-se as dificuldades, tanto dos professores quanto da especialista, em compreender os dados das avaliações para além dos números, identificando informações que poderiam contribuir significativamente para as práticas de gestão e planejamento. Em contrapartida, as avaliações tendem a ser vistas como mero instrumento da SEE-MG para medir

não apenas os estudantes, mas também o trabalho docente. Essa compreensão distorce os objetivos reais dos dados, transformando-os em ferramenta redutora do currículo.

A pesquisa descreveu os procedimentos de gestão pedagógica da escola, analisou as possibilidades e limitações do uso de dados no (re)planejamento e propôs ações focadas numa gestão pedagógica baseada em evidências.

Assim, a pesquisa indica para a gestão escolar a necessidade de reestruturar a divisão do trabalho em busca de maior eficiência, além de adotar um planejamento respaldado por práticas democráticas e participativas que alinhem os objetivos e metas institucionais. Dessa forma, espera-se que a gestão deixe de ser conduzida apenas pelo cotidiano e passe a ter a possibilidade de transformá-lo, utilizando informações que evidenciem o contexto, compreendendo suas dificuldades e potencialidades.

Reconhecendo que todas as partes devem contribuir para a efetiva realização da atividade-fim da escola, sugere-se repensar a formação continuada dos professores. Para tanto, as reuniões de planejamento devem constituir-se também em espaços de reflexão e construção do conhecimento. A análise dos dados da roda de conversa evidenciou a importância da formação docente para a compreensão e apropriação dos resultados das avaliações. Portanto, a escola deve oportunizar aos professores e especialistas formações que concebam as avaliações externas como ferramentas que auxiliam a prática pedagógica.

Espera-se que esta dissertação provoque reflexões não apenas na Escola Estadual Dom Casmurro, mas também em outras instituições que enfrentam realidades semelhantes em relação às práticas de gestão pedagógica e ao uso de dados e evidências no planejamento. Reflexões que resultem em práticas mais eficientes e que possibilitem aos estudantes uma educação de qualidade, integral e equânime.

Realizar esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, contribuiu significativamente para a formação e prática profissional do pesquisador. A escola deixou de ser apenas o local de trabalho e passou a ser objeto de estudo, analisada sob o prisma do pesquisador, possibilitando reflexões menos intuitivas e menos tendenciosas. Por fim, ressalta-se que a pesquisa promove amadurecimento profissional e provoca novos questionamentos e reflexões, impedindo que o professor retorne a atuar de forma sedentária sob o prisma inicial.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e223884, 2020. DOI:10.1590/0102-4698223884. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008. DOI:10.1590/S0100-19652008000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmqhM3FjMnk5t/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rpc002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2023.

ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO. **Projeto Político Pedagógico**. 2022.

ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO. **Atas Módulo II – Anos Finais**. 2023.

ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO. **Atas Módulo II – Anos Finais**. 2024.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013. DOI:10.1590/S0104-40362013005000005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº 4.109, de 7 de novembro de 1953**. Cria a Escola Estadual Dom Casmurro, Minas Gerais. Belo Horizonte, 1953.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016.** Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3alria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Quadro de pessoal.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/usuarios/redefinir-senha>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024.** Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2014. DOI:10.1590/198053145341. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD>. Acesso em: 28 jul. 2023.

QEDU. **Portal.** Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 8 mar.2023.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular para a autonomia da escola e dos professores.** Lisboa, Portugal: Direção Geral de Educação, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 1, p. 193-210, 2016. DOI:10.21573/vol32n012016.62356. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62356>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. **Portal.** Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Resultados do Simave por escola – 2022.** Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/plataforma>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1-15, 2010. DOI:10.22633/rpge.v0i9.9275. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: 28 jul. 2023.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. DOI:10.1590/S0104-40602009000300014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNRRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. DOI:10.1590/198053142851. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

APÊNDICE A – Roteiro da roda de conversa com os professores

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluno do curso de 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), e conto com sua colaboração nesta pesquisa por meio da participação na roda de conversa com os demais professores de sua área do conhecimento.

Esta roda de conversa visa identificar o perfil profissional dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dom Casmurro, bem como analisar como ocorre a gestão pedagógica na escola, identificando procedimentos e desafios para o planejamento de sua prática docente.

As informações fornecidas estarão sob sigilo e terão uso exclusivamente acadêmico. Desde já, agradeço sua valiosa contribuição.

Rafael Pereira de Lima

ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

- 1) Fale um pouco sobre seu percurso profissional e como se tornou professor(a).
- 2) Relate sua experiência como professor(a) na Escola Estadual Dom Casmurro.
- 3) Como costuma planejar suas aulas? Quais espaços e momentos utiliza para isso? Peço que especifique os momentos coletivos e individuais.
- 4) Como avalia o nível de aprendizagem dos alunos que saem dos Anos Iniciais e ingressam nos Anos Finais? De que forma, isso impacta sua prática em sala de aula?
- 5) De que maneira a equipe gestora – diretor, vice-diretor e especialista – interfere em seu planejamento? Há acompanhamento da execução do seu planejamento? Explique como ocorre essa interação.
- 6) Ao planejar o que e como será desenvolvido com os alunos, quais documentos ou materiais orientadores você utiliza? Poderia descrevê-los e justificar seu uso?

- 7) Você considera os resultados dos estudantes nas avaliações externas ao realizar seu planejamento? De que forma?
- 8) Como ocorre, na escola onde atua, a análise dos resultados dos estudantes nas avaliações externas?
- 9) Em sua opinião, quais são os principais desafios que os professores enfrentam na elaboração do planejamento?
- 10) Que sugestões você apresentaria para aprimorar o planejamento coletivo e individual dos professores dos Anos Finais da Escola Estadual Dom Casmurro?

ANEXO A – Modelo de ata do Conselho de Classe

DIAGNÓSTICO GERAL DA TURMA NO BIMESTRE					
ENSINO MÉDIO					
CONSELHO DE CLASSE 2023					
ANO DE ESCOLARIDADE	BIMESTRE	1º	2º	3º	4º
ESCOLA ESTADUAL DOM CASMURRO		DATA:			
Números de estudantes matriculados					
Nome dos(as) Professores(as)					
Língua Portuguesa					
Educação Física					
Arte					
Língua Inglesa					
Matemática					
Ciências					
Geografia					
História					
Ensino Religioso					
Relação de estudantes infrequentes Indicar se o(a) estudante encontra-se em situação de afastamento hospitalar ou domiciliar					
Componentes	Quantidade de estudantes abaixo da média	Observações/Estudos Independentes			
Língua Portuguesa					
Educação Física					
Arte					
Língua Inglesa					
Matemática					
Ciências					
Geografia					
História					
Ensino Religioso					
Características relevantes da turma durante o bimestre Destacar aspectos importantes observados no decorrer do bimestre que mereçam atenção					
Indisciplinados:					
Destaque da turma:					
Observações:					
Metodologias, estratégias ou ações implementadas na intervenção pedagógica Descrever as metodologias, estratégias ou ações aplicadas durante a intervenção pedagógica					
Assinaturas Finais					
Diretor e/ou Vice Diretor:					
Professores					