

**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**

Inaiá Marques Corrêa

**Apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa em
uma escola estadual mineira: caminhos para o planejamento pedagógico**

Juiz de Fora

2026

Inaiá Marques Corrêa

**Apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa em
uma escola estadual mineira: caminhos para o planejamento pedagógico**

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

Orientador: Prof^ª. Dra. Miriam Raquel Piazzzi Machado

Juiz de Fora

2026

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

Marques Corrêa, Inaiá.

Apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa em uma escola estadual mineira: caminhos para o planejamento pedagógico / Inaiá Marques Corrêa. -- 2026.
193 f.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzzi Machado
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Avaliação externa. 2. Gestão escolar. 3. Leitura. I. Piazzzi Machado, Miriam Raquel , orient. II. Título.

Inaia Marques Correa

Apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa em uma escola estadual mineira: caminhos para o planejamento pedagógico

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 13 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

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

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Edna Silva Faria

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

Juiz de Fora, 13/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo**, em 13/02/2026, às 16:39, 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 da Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 19/02/2026, às 14:17, 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 **Edna Silva Faria, Usuário Externo**, em 23/02/2026, às 12:59, 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-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2823548** e o código CRC **C5900C6E**.

Dedico este trabalho à minha filha, Júlia, com todo o meu amor, como testemunho da força do estudo, da potência da educação e da realização dos sonhos construídos ao longo do tempo, por meio do esforço e da persistência. Estas páginas reafirmam que o conhecimento amplia horizontes, fortalece escolhas e torna possível aquilo que, muitas vezes, parece distante. À minha família, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo ao longo de toda essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado ao longo de todo este percurso e por me permitir chegar até aqui, concluindo esta dissertação após dois anos de intenso trabalho, aprendizado e perseverança.

Aos meus familiares, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo constantes. Em especial, à minha filha, Júlia, razão maior de tudo, pela paciência diante das ausências; ao meu marido, Diogo, pelo companheirismo, pelo cuidado e por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores e aos meus irmãos, pelo apoio, pela presença e pela confiança ao longo de toda essa trajetória, inclusive quando precisei me ausentar de encontros e momentos familiares em função das demandas do mestrado.

Agradeço aos profissionais que fizeram parte do Suporte Acadêmico ao longo do curso, em especial à Priscila Campos Cunha, pelo acompanhamento mais próximo durante este percurso, e à minha orientadora, professora Miriam Raquel Piazzini Machado, pela orientação cuidadosa e pelos aportes ao desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, também, a todos os professores que integraram meu percurso educacional, cujas contribuições foram fundamentais para minha formação.

Expresso meu agradecimento especial à senhora Maria do Rosário Marques Agreli, que, há muitos anos, me apresentou o tema das avaliações externas, ao me convidar para atuar na Secretaria de Educação, no início da implementação dessas avaliações no âmbito municipal. Foi a partir desse desafio que se iniciou um percurso de reflexão e estudo que hoje se materializa no tema desta dissertação.

Agradeço, ainda, ao professor Mário Roberto Lobuglio Zágari (*in memoriam*), meu professor na graduação em Letras, que, ao final do curso, incentivou-me a continuar os estudos, reconhecendo em mim o potencial para a trajetória acadêmica. Seu incentivo marcou profundamente minha caminhada e permaneceu como um sonho adiado, mas nunca esquecido.

Por último, agradeço à vida e às circunstâncias que me permitiram, após dedicar-me à família e à aprovação em concursos públicos, alcançar estabilidade profissional e, com minha filha já maior, retomar e concretizar o sonho de cursar um mestrado.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Freire, 1992, p.110-111)

RESUMO

O estudo, desenvolvido no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da UFJF, investiga a apropriação dos resultados das avaliações externas do Saeb e do Simave no planejamento pedagógico de uma escola estadual mineira. A pesquisa foi motivada pelo baixo desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, evidenciado pela queda contínua da proficiência leitora. De acordo com portal Simave, em 2023, 84% dos alunos encontravam-se abaixo do nível recomendado, indicando a necessidade de reorientação das práticas pedagógicas. Dessa forma, a questão que norteia esta pesquisa é: como os dados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são incorporados ao planejamento pedagógico? O objetivo geral consiste em analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são considerados no planejamento da escola estudada. O referencial teórico abrange estudos sobre avaliação externa, gestão escolar e leitura. No campo da avaliação externa, Afonso (2009), Bonamino e Souza (2012), Brooke, Alves e Oliveira (2015), Machado, Burgos (2020) e Vianna (2003) discutem conceitos, funções e efeitos das avaliações em larga escala. Quanto à gestão escolar, Burgos (2011; 2020), Lück (2009; 2014), Brooke, Alves e Oliveira (2015) e Paro (2007; 2016) destacam o papel das avaliações externas na regulação e no planejamento, ressaltando a relevância da gestão democrática e da liderança compartilhada para a apropriação pedagógica dos resultados e para o fortalecimento da aprendizagem. A análise da concepção de leitura presente nas avaliações fundamenta-se em uma perspectiva discursiva e social da linguagem, apoiada em Soares (2009), Bakhtin (2011), Rojo (s.d.), Kleiman (1993), Marcuschi (2008), Chartier (1996), Saussure (2004) e Silva (1988). Com abordagem qualitativa, a pesquisa envolve análise documental de normativas educacionais, base de dados e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e as professoras de Língua Portuguesa. Os dados provenientes da pesquisa de campo foram tratados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin. Os resultados apontam que a escola ainda não possui um processo sistemático de leitura, interpretação e utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas. Embora docentes e gestores reconheçam sua importância, o uso dessas informações permanece fragmentado e pouco estruturado. O Plano de Ação Educacional propõe medidas voltadas à formação continuada, à organização do

trabalho coletivo e ao uso consistente dos dados avaliativos na tomada de decisão, buscando superar fragilidades do processo e fortalecer o ensino de Língua Portuguesa. Sua implementação pretende contribuir para a elevação da proficiência leitora, para o aprimoramento da aprendizagem e para a consolidação de uma cultura de apropriação dos resultados.

Palavras-chave: Avaliação externa. Gestão escolar. Leitura.

ABSTRACT

The study, developed within the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), investigates how the results of external assessments from Saeb and Simave are appropriated and incorporated into the pedagogical planning of a public state school in Minas Gerais. The research was motivated by the low performance of 9th-grade students in Portuguese Language, evidenced by the continuous decline in reading proficiency. According to Simave data, in 2023, 84% of students were below the recommended level, indicating the need to redirect pedagogical practices. In this context, the study seeks to answer the following question: how are the external assessment results of 9th-grade Portuguese Language incorporated into the school's pedagogical planning? The general objective is to analyze how these assessment results are considered in the planning carried out by the school. The theoretical framework encompasses studies on external assessment, school management, and reading. In the field of external evaluation, Afonso (2009), Bonamino and Souza (2012), Brooke, Alves and Oliveira (2015), Machado, Burgos (2020), and Vianna (2003) discuss the concepts, functions, and effects of large-scale assessments. Regarding school management, Burgos (2011; 2020), Lück (2009; 2014), Brooke, Alves and Oliveira (2015), and Paro (2007; 2016) highlight the role of external assessments in regulation and planning, emphasizing the relevance of democratic management and shared leadership for the pedagogical appropriation of results and for strengthening student learning. The analysis of the reading conception present in these assessments is based on a discursive and social perspective of language, supported by Soares (2009), Bakhtin (2011), Rojo (n.d.), Kleiman (1993), Marcuschi (2008), Chartier (1996), Saussure (2004), and Silva (1988). Using a qualitative approach, the research involves documentary analysis of educational policies, database consultation, and semi-structured interviews with the school management team and Portuguese Language teachers. The empirical data were examined through content analysis, following Bardin's methodology. The results indicate that the school still does not have a systematic process for reading, interpreting, and pedagogically using the results of external assessments. Although teachers and administrators recognize their importance, the use of this information remains fragmented and poorly structured. The Educational Action Plan proposes measures

aimed at continuous professional development, the organization of collective work, and the consistent use of assessment data in decision-making, seeking to overcome weaknesses in the process and strengthen the teaching of Portuguese Language. Its implementation is expected to contribute to raising reading proficiency, improving student learning, and consolidating a culture of result appropriation within the school.

Keywords: External assessment. School management. Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa do Saeb - 9º ano.....	38
Figura 2	– Organização do Plano de Ação Educacional no âmbito da gestão pedagógica.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Proficiência média Proeb Língua Portuguesa (9º ano EF): 2019-2023.....	63
Gráfico 2	– Porcentagem dos eixos tratados nas reuniões.....	72
Gráfico 3	– Categorias de desafios na utilização de resultados das avaliações externas entre docentes da Escola Nova Aurora.....	122
Gráfico 4	– Eixos do PAE.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Escala de proficiência de Língua Portuguesa do Saeb - 9º ano.....	36
Quadro 2	– Matriz de Referência do Saeb de Língua Portuguesa - 9º ano	40
Quadro 3	– Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 9º ano do EF/Simave (2023)	45
Quadro 4	– Padrões de desempenho do Simave.....	46
Quadro 5	– Estrutura Administrativa e pedagógica da Escola.....	51
Quadro 6	– Escala de proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa.....	60
Quadro 7	– Identificação dos entrevistados da pesquisa.....	96
Quadro 8	– Compreensões de gestores e professores sobre o impacto das avaliações externas.....	101
Quadro 9	– Percepções dos professores sobre avaliações internas e externas.....	104
Quadro 10	– Trabalho pedagógico com os resultados das avaliações externas.....	105
Quadro 11	Planejamento docente a partir dos resultados das avaliações externas.....	118
Quadro 12	– Desafios dos docentes na utilização dos resultados das avaliações externas.....	120
Quadro 13	– Respostas dos docentes acerca da análise dos itens de leitura das avaliações externas.....	122
Quadro 14	– Apoio institucional da Secretaria de Educação para a interpretação dos resultados das avaliações externas.....	124
Quadro 15	– Oferta de formações e materiais para o uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico pela Escola Nova Aurora.....	126
Quadro 16	– Iniciativas de incentivo à leitura desenvolvidas pela escola.....	130
Quadro 17	– Integração entre projetos de leitura e currículo de Língua Portuguesa.....	135

Quadro 18 – Práticas docentes de organização do trabalho de leitura.....	139
Quadro 19 – Articulação entre o trabalho de leitura em sala e as avaliações externas.....	142
Quadro 20 – Avaliação docente sobre a participação dos alunos e as dificuldades em leitura.....	145
Quadro 21 – Socialização das Pesquisas Desenvolvidas na Escola Nova Aurora.....	154
Quadro 22 – Sistematização da ação formativa.....	157
Quadro 23 – Organização das etapas da oficina de formação introdutória.....	159
Quadro 24 – Plano de Intervenções Pedagógicas com base na apropriação de resultados.....	161
Quadro 25 – Ciclo de planejamento, monitoramento e alinhamento pedagógico	163
Quadro 26 – Integração das práticas de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Matrículas por etapa de ensino – 2024	52
Tabela 2	– Média de proficiência e escala de aprendizado de Português no Saeb do 9º Ano.....	60
Tabela 3	– Padrão de desempenho em Língua Portuguesa (9º ano do EF): 2021-2023	65
Tabela 4	– Comparativo de número de reuniões e assuntos tratados entre 2012 e 2023 Padrão de desempenho em Língua Portuguesa (9º ano do EF): 2021- 2023	70
Tabela 5	– Perfil dos entrevistado.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASB	Auxiliares de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DED	Diário Escolar Digital
EEB	Especialistas da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Atendimento Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professor da Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PENAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
QEdu	Portal de dados educacionais do Brasil

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONTEXTO ESCOLAR: A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOME DO CAPÍTULO	26
2.1	AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO NACIONAL: BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES SEÇÃO SECUNDÀRIA.....	26
2.1.1	Política Nacional de Avaliação Educacional: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o desenvolvimento em Língua Portuguesa Seção terciária	34
2.2	O SISTEMA MINEIRO AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE).....	41
2.3	O CONTEXTO DA ESCOLA ESTUDADA.....	48
2.3.1	Resultados da escola nas Avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II.....	56
2.3.2	O uso de dados das avaliações externas na escola.....	66
3	APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE UMA ESCOLA MINEIRA.....	74
3.1	A RELEVÂNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA A APRENDIZAGEM.....	74
3.2	GESTÃO ESCOLAR E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS.....	77
3.3	A CONCEPÇÃO DE LEITURA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO.....	83
3.4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: planejamento da pesquisa de campo.....	95
3.5	ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA.....	97
3.5.1	Apresentação dos entrevistados.....	98
3.5.2	Avaliações externas, apropriação de resultados e planejamento pedagógico.....	100
3.5.3	Concepção de leitura e currículo: suas implicações para o	

	ensino.....	131
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	149
4.1	SOCIALIZAÇÃO DAS PESQUISAS.....	153
4.2	FORMAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR PARA A COMPREENSÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	156
4.3	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	160
4.4	DA PRÁTICA INDIVIDUAL À CONSTRUÇÃO COLETIVA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LEITURA NA ESCOLA NOVA AURORA.....	165
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	178
	APÊNDICE A – Declaração de Infraestrutura.....	185
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista.....	186
	APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados – Entrevista	187

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas, também conhecidas como avaliações em larga escala, estão presentes na política pública da educação brasileira desde 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Com a implementação dessas avaliações foram estabelecidos os parâmetros para avaliar a educação brasileira.

Impulsionado pelo começo da implantação de diversos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, o estado de Minas Gerais criou, em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes mineiros. De acordo com a plataforma do Simave (2025), o sistema fornece informações para que os gestores da rede elaborem políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado e para que as escolas planejem ações pedagógicas que auxiliem os discentes a superar suas dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, emerge a necessidade de refletir sobre como ocorre a apropriação dos resultados de Língua Portuguesa na escola. Nesta pesquisa, o termo *apropriação de resultados* refere-se ao processo pelo qual a escola compreende, interpreta e utiliza, de forma crítica e intencional, os dados produzidos pelas avaliações externas para orientar decisões pedagógicas, aprimorar práticas de ensino e promover intervenções de acordo com as necessidades dos estudantes. Trata-se de um movimento que envolve análise coletiva, reflexão profissional e integração dos resultados ao planejamento escolar, ultrapassando a mera divulgação dos dados e assumindo uma perspectiva formativa voltada à melhoria da aprendizagem.

Para isso, foi realizada a análise dos resultados de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental nas avaliações do Saeb (2011 a 2021), dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb (2019 a 2023) e análise das atas de reuniões pedagógicas da escola no período correspondente ao período de 2010 a 2023. Esse recorte temporal selecionado do Saeb e Proeb leva em consideração os cinco últimos resultados encontrados no Inep e no Simave para análise dos resultados da escola. Em relação às atas, o recorte abrange o mesmo período de referência das avaliações, com o objetivo de

compreender como ocorre a apropriação dos resultados das avaliações externas ao longo do tempo pela comunidade escolar e sua relação com o desempenho.

Na escola, seriam possíveis duas fontes de pesquisa para uso dos resultados das avaliações do Saeb e do Simave: as do 9º ano e as do 3º ano, já que a escola oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Optou-se pela análise das avaliações do 9º ano em razão da baixa participação do Ensino Médio no Saeb, o que resultaria em escassez de dados para o estudo do caso.

Como recorte temporal para esta pesquisa, foram considerados os resultados do Saeb até o ano de 2021. Essa delimitação se deve ao fato de que, em 2023, a escola não atendeu ao critério mínimo de participação de 80% dos estudantes matriculados, estabelecido pela Portaria nº 267/2023, o que impossibilitou a divulgação de seus resultados no sistema.

A escolha do tema desta pesquisa fundamenta-se na relevância da Língua Portuguesa no processo educativo, considerando que a competência leitora e escritora constitui a base para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. A leitura, a interpretação e a produção de textos são ferramentas essenciais para a construção da cidadania e inserção social dos sujeitos.

Soares (2009) destaca que “só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento” (Soares, 2009, p. 20). De forma complementar, Kleiman (1995) argumenta que o letramento “é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11). Essas duas abordagens reforçam que a competência leitora é estruturante para a aprendizagem e para a participação social.

No contexto da presente pesquisa, essa discussão é pertinente porque a análise das avaliações externas de Língua Portuguesa envolve diretamente a competência leitora como eixo estruturante do processo formativo. Logo, a reflexão teórica aqui apresentada reforça a importância da Língua Portuguesa como base para a aprendizagem e para a promoção da cidadania.

A escolha pela análise das avaliações externas de Língua Portuguesa também se justifica por ser esta a área de minha formação e atuação profissional, o que possibilita um olhar mais aprofundado e reflexivo sobre a matriz de referência, os descritores avaliados e as implicações pedagógicas que podem subsidiar intervenções voltadas à melhoria da aprendizagem. Esta justificativa torna-se ainda mais consistente diante da queda no desempenho dos alunos nos últimos anos, circunstância que reforça a necessidade de investigar como os resultados dessas avaliações do 9º ano são considerados no planejamento pedagógico da escola estudada.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de compreender como os resultados das avaliações em larga escala são considerados pelos professores e gestão escolar para pensar estratégias educacionais, este estudo estabeleceu a seguinte questão de pesquisa: Como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são considerados no planejamento pedagógico?

Com esse propósito, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são considerados no planejamento pedagógico da escola estudada. Como desdobramentos, os objetivos específicos consistem em: a) descrever os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano; b) analisar a visão dos professores e da gestão sobre a relação entre os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa e o planejamento pedagógico e c) propor um plano de ação educacional visando criar uma cultura de apropriação de resultados de avaliações externas atrelada ao planejamento pedagógico na escola estudada.

Para contextualizar essa investigação, é importante apresentar o espaço em que ela foi realizada e o meu vínculo profissional com a instituição. Sou funcionária efetiva do Estado de Minas Gerais em dois cargos de professor da educação básica (PEB), regente de aulas de Língua Portuguesa, ambos na mesma instituição, onde leciono na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Novo Ensino Médio e no Ensino Fundamental II. No ano de 2024, lecionei no turno noturno, ministrando aulas para as turmas da EJA (1º, 2º e 3º anos) e para o 2º ano do Ensino Médio regular; no vespertino, lecionei para o 7º ano do Ensino Fundamental; e no matutino, para o 1º ano do Ensino Médio.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora e localiza-se na zona urbana, em um

bairro próximo ao centro da cidade. Em conformidade com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que determinam a preservação do sigilo das instituições e dos participantes envolvidos, o nome da escola investigada neste estudo não será o verdadeiro. Para fins de apresentação e análise, a instituição será identificada por um nome fictício, escolhido por mim, sendo denominada, ao longo do trabalho de escola Nova Aurora.

Trata-se de um nome que carrega um valor simbólico, pois remete à ideia de renascimento e continuidade, aspectos que traduzem minha própria trajetória dentro da escola. Fui aluna do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, atualmente, retorno como profissional, atuando em dois cargos, o que demonstra a permanência de um vínculo profundo e, ao mesmo tempo, a transformação que o tempo e a experiência proporcionam. O nome reflete a experiência única de trabalhar hoje ao lado de pessoas que foram meus professores, mostrando a continuidade das relações na escola, agora sob uma nova perspectiva: a de aluna que se tornou professora. A expressão Nova Aurora traduz a abertura para o novo, destacando a escola como um espaço de inovação constante, no qual esta pesquisa poderá contribuir para a construção de novas ideias e para o desenvolvimento da própria instituição.

A investigação sobre as avaliações externas, que visa à apropriação de resultados pelos professores de Língua Portuguesa e comunidade escolar, pode fornecer dados relevantes à escola, colaborando para ações de elaboração e implementação de medidas de intervenção no processo de ensino, oportunizando o aprimoramento da prática escolar.

Nesse sentido, o estudo sobre apropriação de resultados está centrado no uso estratégico dos dados obtidos para orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Em contextos de desempenho insatisfatório, os resultados das avaliações externas fornecem diagnósticos valiosos que, quando adequadamente interpretados e apropriados pela escola, podem apontar fragilidades específicas no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho busca contribuir para que professores, gestores e comunidade escolar utilizem esses dados na promoção de mudanças, pois a apropriação dos resultados de avaliações externas pelos profissionais da escola, quando feita de maneira crítica e refletida, possibilita o aprimoramento das práticas pedagógicas, contribuindo para a formulação de intervenções que respondam às necessidades

dos alunos e promovam avanços no desempenho escolar (Bonamino & Souza, 2012, p. 85).

Como metodologia de pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, que tem como característica principal a objetivação do fenômeno a ser pesquisado, que será descrito e analisado a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o contexto no qual a questão se insere (Silveira e Córdova, 2009).

Na etapa da metodologia referente à pesquisa e análise documental, foram examinados documentos normativos, por serem essenciais para compreender a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico da escola. Entre eles, destaca-se o Plano Estadual de Educação (PEE)¹, com período de vigência de 2018 a 2027, especialmente no que estabelece a meta 7, que versa sobre a elevação da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades e visa à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com o objetivo de atingir médias específicas Ideb, previstas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a meta era alcançar um Ideb de 6,7 em 2019 e 6,9 em 2021; para os anos finais, 5,5 em 2019 e 5,7 em 2021; e para o Ensino Médio, 5,0 em 2019 e 5,2 em 2021 (Minas Gerais, 2018).

Essa meta revela o compromisso do Estado com a melhoria da aprendizagem e a qualidade da educação, fornecendo referência para a análise do uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico da instituição.

Além do PEE, foram observados os documentos responsáveis por regulamentar o trabalho com as avaliações externas e por fornecer base legal para a realização e a utilização dos resultados no contexto escolar, sendo eles: a Portaria n.º 267, de 21 de junho de 2023, e a Resolução SEE n.º 4.948, de 25 de janeiro de 2024.

Foram examinadas as informações contidas nas atas disponíveis na escola, que mostram o encaminhamento sobre as avaliações externas em reuniões institucionais, garantindo o sigilo e a não identificação dos participantes, de modo

¹ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 08 set. 2025.

que a análise desses documentos contribua para compreender como a escola usa os dados das avaliações para o planejamento coletivo.

As bases de dados secundárias, que compõem a análise documental, incluem fontes relevantes para a compreensão do desempenho escolar e a apropriação dos resultados das avaliações externas. Foram utilizados dados provenientes do Inep e QEd²: Média de Proficiência e escala de aprendizado e dados de matrículas dos alunos e do Simave: análise de dados das avaliações somativas (Proeb) como proficiência média e categoria de desempenho.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, iniciando-se pela introdução, na qual são apresentados o problema de pesquisa e os elementos que estruturam o estudo.

O segundo capítulo apresenta o caso de gestão investigado, discutindo como a escola utiliza e se apropria dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa parte, o tema é contextualizado a partir do panorama nacional e estadual das avaliações externas, além da caracterização da escola, o que permite situar o leitor no cenário onde a pesquisa se desenvolve.

Na sequência, a discussão teórica é aprofundada no terceiro capítulo, que reúne os autores e conceitos que fundamentam o estudo. São abordados a importância das avaliações externas, o papel da gestão escolar na apropriação dos resultados e a concepção de leitura presente nas avaliações em larga escala. Esse capítulo também explicita o percurso metodológico, descrevendo os procedimentos e instrumentos utilizados na produção e análise dos dados.

O quarto capítulo dedica-se à apresentação do Plano de Ação Educacional construído a partir dos principais achados da pesquisa. Nele, são organizadas ações destinadas a fortalecer a apropriação pedagógica dos resultados, especialmente por meio da socialização dos dados, da formação da equipe escolar, da incorporação dos resultados das avaliações ao planejamento pedagógico e do trabalho sistematizado com a leitura.

Por fim, as considerações finais retomam a questão de pesquisa e os objetivos propostos, sintetizando os principais resultados alcançados e discutindo as contribuições do estudo para a gestão escolar e para o ensino de Língua

² QEd: portal gratuito que reúne informações sobre a educação básica do Brasil.

Portuguesa. Além disso, são apontados os limites e as possibilidades da investigação, reafirmando-se a relevância da apropriação crítica e reflexiva dos resultados das avaliações externas como elemento estratégico para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento da qualidade da educação.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONTEXTO ESCOLAR: A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo está estruturado em três seções, que apresentarão a política de avaliação educacional implementada a partir da década de 1990 até a apropriação de resultados realizada na escola em estudo. Para isso, o capítulo 2 iniciará com um breve histórico da avaliação educacional no contexto nacional, especificando o Saeb e a Prova Brasil, a fim de contextualizar o objeto de análise da pesquisa, realizando uma descrição dos elementos centrais da estrutura avaliativa de Língua Portuguesa. A seção seguinte discorrerá sobre a política de avaliação em nível estadual, desde a implementação e regulamentação do Simave até sua organização atualmente.

Na última seção, a escola, que é o objeto da pesquisa, será apresentada considerando suas características físicas, administrativas e pedagógicas. Serão descritas as condições estruturais do espaço escolar e os aspectos relacionados à organização administrativa, como a composição da equipe gestora e a estrutura de funcionamento. No âmbito pedagógico, serão abordadas as principais ações desenvolvidas e os projetos em andamento. Nas duas últimas subseções serão explicitados os resultados da instituição nas avaliações externas de Língua Portuguesa e a descrição de como a escola tem realizado o uso de dados das avaliações para a melhoria da aprendizagem.

2.1 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO NACIONAL: BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES

As avaliações externas têm assumido papel relevante no acompanhamento e no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. Por meio de testes padronizados aplicados por instituições externas às escolas, esse tipo de avaliação busca produzir indicadores capazes de diagnosticar o desempenho educacional dos estudantes e dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, compreende-se esse tipo de avaliação como um processo que ocorre fora do cotidiano escolar, sendo conduzido por agentes externos, conforme destaca Machado (2012, p. 71), ao defini-la como um “processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. As informações

produzidas por essas avaliações têm como objetivo subsidiar políticas públicas e promover a melhoria da qualidade da educação. Ao gerar dados padronizados em larga escala, essas avaliações possibilitam diagnósticos mais amplos sobre a realidade educacional, contribuindo para o planejamento pedagógico, a gestão escolar e a formulação de intervenções educacionais mais eficazes.

A cultura de avaliação em larga escala na Educação brasileira teve início em 1990 com a implantação e consolidação das avaliações como política educacional. Nesse contexto surge o Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com os seguintes parâmetros para avaliar a educação brasileira:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (Brasil, 2025).

Inicialmente, em 1990, o Saeb³ foi realizado por amostragem com participação de algumas escolas públicas urbanas que ofertavam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries⁴ do Ensino Fundamental, e avaliou os alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que apenas os estudantes das 5ª e 7ª séries realizaram também a prova de redação. Esse formato permaneceu até a edição de 1993.

Os testes do Saeb desde 1993 são realizados a cada dois anos e, dessa forma, indicam os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados. A partir de 1995, foram incorporados questionários contextuais que

³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Histórico do Saeb.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 08 set. 2025.

⁴ Com a publicação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, há uma mudança na nomenclatura de “série” para “anos escolares” do ensino fundamental.

buscam ampliar a compreensão desses resultados, permitindo analisar de forma mais abrangentes, os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes. Essa ampliação de foco se justifica, conforme destaca o documento oficial do Inep:

Enquanto os resultados dos estudantes nos testes cognitivos permitem avaliar sua aprendizagem, as respostas dos questionários possibilitam analisar nível socioeconômico, serviços sociais, infraestrutura, formação de professores, material didático e programas estruturados. A aferição isolada da aprendizagem não é capaz de estimar qualidade, visto que a educação escolar não envolve apenas o que os estudantes demonstram saber, mas também as interações entre o ambiente que os envolve e as relações que estabelecem entre os diversos sujeitos do processo educacional (Brasil, 2025).

Em 1995, com a reformulação do Saeb, a metodologia estatística de Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi incorporada ao Saeb e houve alteração das turmas que faziam parte das avaliações. Com essa mudança, as avaliações foram aplicadas para os anos de conclusão de cada etapa de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo o Inep⁵ (2025):

É adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, passou a ser possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Começou, também, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. A avaliação foi aplicada nas escolas públicas e privadas, de forma amostral, para alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com foco nos finais de ciclo (Brasil, 2025).

A Teoria da Resposta ao Item representou um avanço significativo na avaliação educacional ao possibilitar estimativas mais precisas da proficiência dos alunos e ao permitir a construção de provas comparáveis e adaptativas. Esse modelo viabiliza a análise da qualidade dos itens, identificando aqueles com maior capacidade de discriminar entre alunos com diferentes níveis de proficiência e aqueles que pouco contribuem para essa diferenciação. Além disso, possibilita o acompanhamento longitudinal do desempenho, o que contribui para o planejamento de políticas públicas educacionais fundamentadas.

⁵ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico do Saeb**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 08 set. 2025.

No entanto, apesar dessas potencialidades, a TRI apresenta limitações relevantes que requerem atenção crítica. Sua complexidade estatística torna a interpretação dos resultados difícil para professores e gestores escolares, o que pode gerar um distanciamento entre a análise das informações e a ação pedagógica efetiva. Essa metodologia apresenta limitações na avaliação de habilidades discursivas ou de produção textual e não captura diretamente competências complexas como argumentação, criatividade ou pensamento crítico.

Outro ponto problemático refere-se ao uso de indicadores agregados, como o Ideb, calculado com base em médias de proficiência. Essa agregação pode mascarar desigualdades e contextos escolares específicos, conduzindo a interpretações simplistas ou políticas educacionais punitivas para escolas com resultados mais baixos, sem considerar fatores socioeconômicos que impactam diretamente o aprendizado.

Assim, a TRI deve ser vista como uma ferramenta importante, mas limitada, cujo potencial só se concretiza quando os dados são interpretados dentro do contexto e complementados por análises qualitativas, de modo a orientar intervenções pedagógicas que considerem a diversidade e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, é necessário compreender o papel das matrizes de referência, que estabelecem quais competências e habilidades devem ser avaliadas e orientam a construção dos itens que compõem as avaliações. As matrizes de referência do Saeb, elaboradas em 1997, têm a função de nortear a construção de itens das avaliações, através de descritores, os quais permitem que sejam conhecidas as competências e habilidades essenciais que os alunos devem dominar ao final de cada etapa avaliada da educação básica (Brasil, 2025). Nas avaliações, um mesmo descritor é mensurado por itens com diferentes graus de dificuldade a fim de se definir a proficiência dos estudantes. Cabe destacar que:

Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs (Brasil, 2008, p. 10).

Em 2001, o Saeb foi aplicado com as alterações nas matrizes de referência, que se fizeram necessárias, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), em conformidade com a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶ (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse contexto, torna-se relevante compreender a relação entre as matrizes de referência e o currículo, pois, apesar de estarem estreitamente articulados, eles possuem dimensões diferentes. O currículo escolar é amplo e complexo, abrangendo várias disciplinas, não se restringindo a Língua Portuguesa e Matemática. É a partir dele que se organiza a ação pedagógica, por meio de diferentes conteúdos e conhecimentos. A matriz de referência, por sua vez, é utilizada nas avaliações em larga escala e, devido à complexidade do currículo, realiza um recorte de algumas habilidades e competências, como ocorre na seleção da leitura como habilidade avaliada em Língua Portuguesa.

Esse recorte expõe um dilema central relacionado ao ensino de Língua Portuguesa: como garantir que a avaliação externa, ao selecionar determinados conteúdos do currículo, não resulte no empobrecimento das práticas de ensino e de aprendizagem. A questão torna-se ainda mais complexa quando se considera que o currículo, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concebe o ensino da língua materna a partir de uma abordagem ampla, que abrange tanto suas manifestações orais e escritas quanto a reflexão crítica sobre a linguagem enquanto fenômeno social e cultural, além do uso dos recursos gramaticais em função dos propósitos comunicativos. O documento destaca que:

O componente Língua Portuguesa tem como objeto de ensino a língua como prática social, em suas múltiplas dimensões (oral, escrita e multissemiótica), e busca garantir ao estudante o domínio da leitura, da produção e da oralidade, bem como a análise linguística/semiótica em diferentes campos de atuação

[...]

Além disso, cabe à escola, conforme a BNCC, possibilitar experiências que permitam ao aluno analisar, refletir e usar a língua em diferentes contextos, de forma crítica, ética e significativa, considerando a diversidade de gêneros discursivos e as práticas sociais de linguagem (BNCC, 2017, p. 68).

⁶ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

Ao explicitar esses objetivos formativos mais amplos, o documento curricular estabelece parâmetros que nem sempre são plenamente contemplados pelas avaliações em larga escala, especialmente em razão dos recortes necessários à construção de suas matrizes de referência.

A partir desse tensionamento, coloca-se a seguinte questão: até que ponto o recorte da matriz de referência, indispensável para viabilizar a avaliação em larga escala, dialoga ou se distancia dos objetivos formativos previstos no currículo? Se, por um lado, tais avaliações possibilitam a padronização, o monitoramento e a produção de indicadores de qualidade, por outro, podem induzir práticas pedagógicas reducionistas, centradas no treino das habilidades cobradas nos instrumentos avaliativos, em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica em Língua Portuguesa.

Apesar dos limites em função do recorte realizado pela matriz de referência, as avaliações externas constituem instrumentos relevantes para a escola, uma vez que possibilitam o monitoramento do desempenho dos estudantes e a definição de estratégias pedagógicas. O desafio está em construir, no espaço escolar, uma cultura de apropriação dos resultados, em que professores e gestores utilizem os dados produzidos pelas avaliações como ponto de partida para refletir sobre as práticas pedagógicas, sem restringir o ensino àquilo que é cobrado nas provas. Cabe à escola assumir uma postura crítica diante dos resultados, de modo a garantir que a avaliação externa contribua para a melhoria da aprendizagem, sem comprometer a integralidade do currículo de Língua Portuguesa, conforme orientado pela BNCC.

Para assumir uma postura crítica diante dos resultados das avaliações externas, a escola deve analisá-los de forma contextualizada, articulando-os a outras informações pedagógicas e evitando sua transformação em currículo. Isso requer leitura coletiva e reflexiva dos dados, consideração das condições concretas da instituição, integração entre informações quantitativas e qualitativas e organização de práticas formativas que qualifiquem o debate docente sobre a leitura, a matriz de referência e as orientações da BNCC. Ao planejar ações pedagógicas que respeitem a complexidade da competência leitora e comunicando os resultados de maneira ética e responsável, a escola garante que as avaliações externas contribuam efetivamente para a aprendizagem sem comprometer a integralidade do currículo.

Considerando as tensões entre currículo, avaliação e uso pedagógico dos resultados, retomam-se as principais modificações ocorridas no Saeb, com ênfase na reconfiguração implementada em 2005 por meio da Portaria Ministerial nº 931/2005. Essa normativa promoveu a reestruturação do sistema, que passou a ser composto por duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

A Prova Brasil assumiu caráter censitário, sendo aplicada às escolas públicas com, no mínimo, 30 alunos matriculados no 5º ou no 9º ano do Ensino Fundamental, avaliando os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa e a ANEB manteve sua natureza amostral, atendendo a critérios estatísticos que contemplavam, no mínimo, 10 estudantes por turma, das redes públicas e privadas. Esse aprimoramento possibilitou a ampliação e o detalhamento dos resultados de desempenho, permitindo sua divulgação por escolas e municípios.

Em consonância com essa reestruturação, o Inep (2025) aponta que:

A Prova Brasil trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (Brasil, 2025).

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷ permitiu ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar e as avaliações externas ganharam maior destaque na agenda de municípios e estados nessa época.

No ano de 2013, com a Portaria nº 482/2013, o MEC instituiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) como parte do Saeb, conforme previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁸, auxiliando as escolas públicas

⁷ O Ideb não constitui uma avaliação, mas sim um indicador sintético de monitoramento da qualidade da educação básica, frequentemente confundido, de forma equivocada, com uma avaliação aplicada aos estudantes.

⁸ O PNAIC, estabelecido pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tem como objetivo garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental, por volta dos 8 anos de idade, e, para isso, inclui ações como formação de professores, envio de materiais

com indicadores de habilidades que necessitam de intervenções pedagógicas de alfabetização.

Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas com o objetivo de aproximar as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, tornando os dados coletados mais significativos para o processo de aprendizado dos alunos. A plataforma apresenta várias funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes com base nos resultados das escolas nas avaliações.

Em 2017, novas alterações foram estabelecidas no Saeb com a publicação da Portaria nº 564/2017, entre as quais se destacam:

A partir de agora, passarão a fazer as avaliações do Saeb todas as escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, e com pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares no 3º ano do Ensino Médio (ou 4ª série do Ensino Médio quando esta for a série de conclusão da etapa). As escolas públicas de zonas urbanas e rurais com dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental seguem fazendo as avaliações como já ocorria (Brasil, 2017, p. 23).

Essas mudanças incidem principalmente na ampliação da abrangência do Saeb, com a inclusão do 3º ano do Ensino Médio de forma censitária e a inclusão de escolas privadas, trazendo mais dados educacionais do cenário nacional da Educação básica, permitindo inclusive, a comparação de resultados entre escolas públicas e privadas.

Desde 2019, o Saeb tem passado por alterações teórico-metodológicas que visam ao aprimoramento desse instrumento, as quais serão descritas a seguir, em ordem cronológica, com base em Brasil (2025).

Avaliação da Educação Infantil – Foi realizado um projeto piloto em 2019 e teve sua primeira execução em 2021 com a base de dados sendo disponibilizada publicamente, é baseada na legislação vigente e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

Questionário eletrônico para Secretário Municipal de Educação - teve sua primeira aplicação em 2019, coletando informações relevantes sobre a gestão municipal.

Questionários eletrônico para Diretores de Escola, foi realizada a partir de 2019 com revisão dos itens conforme a nova matriz do SAEB.

Questionário dos Professores da Educação Infantil, abordando aspectos da sala de aula e do cotidiano da educação infantil, ampliando o SAEB para este nível educacional a partir de 2019.

Aplicação no contexto da pandemia, durante a edição de 2021 foram realizadas diversas alterações para garantir o distanciamento entre os estudantes e uma aplicação segura.

Questionário eletrônico para Professores de Ensino Fundamental e Médio das áreas avaliadas – a partir de 2023 o questionário deixará de ser impresso e passa a ser realizado de forma eletrônica.

Avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 5º ano do EF – prevista para ser implementada pela primeira vez na edição de 2023 (Brasil, 2025).

Essas alterações no Saeb ocorrem em um contexto de alinhamento às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo responsável por estabelecer um conjunto de aprendizagens desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e cuja finalidade é garantir a todos os estudantes do país um currículo mínimo, assegurando “aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, consubstanciadas, no âmbito pedagógico, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 10).

A partir de 2019, todas as avaliações conhecidas como ANA, ANEB e ANRESC são extintas como entidades independentes e passam a ser identificadas pela nomenclatura Saeb, que as engloba. Com a unificação, as aplicações passaram a ser descritas de forma padronizada, acompanhadas da etapa de ensino, da área de conhecimento avaliada e dos instrumentos utilizados, conferindo maior clareza e coesão ao sistema avaliativo nacional.

2.1.1 O sistema de avaliação da educação básica (Saeb) e o desenvolvimento em Língua Portuguesa

Esta subseção tratará do desenvolvimento da Língua Portuguesa no Saeb, descrevendo a escala de proficiência, o nível de proficiência e a Matriz de referência da disciplina Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Este recorte justifica-se pelo fato de o objeto de estudo da escola em análise referir-se à apropriação dos resultados das avaliações externas dessa etapa de ensino.

Como exposto na seção anterior, o Saeb, criado em 1990, é um conjunto de

avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e identificar fatores capazes de influenciar o desempenho do estudante (Brasil, 2025). Ao longo dos anos, o Saeb passou por diversas transformações a fim de aprimorar seus processos avaliativos.

Nesse sentido, o Saeb tem se consolidado como o principal instrumento de avaliação em larga escala do país, orientando ações voltadas à melhoria da educação. O sistema oferece às escolas resultados que permitem mensurar o ensino ofertado em Língua Portuguesa e Matemática nas etapas finais de cada ciclo da educação básica.

No Saeb, a Língua Portuguesa é analisada por meio de uma escala de proficiência, que distribui o desempenho dos estudantes em faixas de 0 a 1000 pontos, permitindo identificar o estágio de aprendizagem em que se encontram. Segundo o Inep,

[...] as escalas podem ser visualizadas como réguas construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados (Inep, 2025).

O Inep disponibiliza no documento “Escala de Proficiência do Saeb” (Brasil, 2020) as escalas de proficiências para cada disciplina e ano escolar. Essas escalas organizam, em níveis crescentes de complexidade, as habilidades esperadas dos estudantes em diferentes etapas da escolarização, permitindo situar o desempenho médio das escolas e redes e compreender quais aprendizagens já foram consolidadas e quais ainda precisam ser desenvolvidas.

Quando utilizada no contexto escolar, a escala permite observar o desempenho dos alunos em termos quantitativos, identificando as habilidades consolidadas e aquelas que ainda demandam maior atenção pedagógica. O uso desse instrumento ultrapassa a função meramente classificatória e se coloca como recurso estratégico para a construção de uma cultura de apropriação dos resultados, favorecendo a articulação entre avaliação e planejamento pedagógico.

A seguir, apresenta-se a escala de proficiência que servirá de base para a análise posterior dos resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, no contexto da escola pesquisada (Quadro 1).

Quadro 1 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa do Saeb - 9º ano

NÍVEL*	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas.

<p>que 300</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Inep, 2020.

A Escala de Proficiência do Saeb apresentada é a referência para a definição dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa. A partir dessa mesma escala, o sítio QEdU disponibiliza uma forma alternativa de acesso aos resultados por escola, indicando a distribuição percentual dos estudantes nos diferentes padrões de desempenho (Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado), conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa do Saeb - 9º ano

Como funciona a escala do aprendizado?	
O Inep distribui o aprendizado dos alunos em níveis, utilizando a Escala Saeb. Abaixo, exemplo da distribuição de níveis para Língua Portuguesa	
9º ano EF	Língua portuguesa
Insuficiente	
nível 0	0 - 199 pts
Básico	
nível 1	200 - 224 pts
nível 2	225 - 249 pts
nível 3	250 - 274 pts
Proficiente	
nível 4	275 - 299 pts
nível 5	300 - 324 pts
Avançado	
nível 6	325 - 349 pts
nível 7	350 - 374 pts
nível 8	≥ 375 pts

Fonte: QEdU. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb> (2025).

Além das escalas de aprendizado, outro aspecto relevante a ser considerado na Avaliação do Saeb é a matriz de referência, utilizada para elaboração dos testes

por indicar as habilidades e competências a serem avaliadas em cada etapa de ensino do aluno, como indica Brasil (2025):

Os testes do Saeb são elaborados a partir de **matrizes de referência**, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada (Brasil, 2025).

De acordo com as matrizes de referência, cada disciplina é dividida em descritores cujo objetivo específico é definir o conteúdo programático a ser avaliado em cada etapa de escolarização e o nível de operação mental necessária para a habilidade avaliada. Destaca-se que, de acordo com informação disponibilizada no site do Inep (2025), as matrizes de referência não podem ser confundidas com currículos e nem com métodos de ensino ou orientações pedagógicas.

Dessa forma, compreender sua estrutura, seus eixos e a seleção das habilidades nela contidas é fundamental para interpretar os resultados das avaliações externas de forma crítica e contextualizada. Como a pesquisa visa compreender como é feita apropriação de resultados de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental para planejamento pedagógico e melhoria da qualidade de ensino, torna-se pertinente descrever os itens da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano.

Considerando o recorte temporal da pesquisa, direcionado à análise das avaliações do Saeb de Língua Portuguesa do 9º ano no período de 2011 a 2021, faz-se necessário considerar o uso de duas versões principais da Matriz de Referência, conforme destacado pelo Inep.

Desde 2019, o Saeb passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC. Procurando garantir a comparabilidade com a edição de 2021, cujos resultados foram fortemente marcados pelo fim da pandemia, em 2023 será ainda utilizada a antiga matriz para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2025).

Neste recorte temporal do estudo, a primeira Matriz do Saeb de 2011 até 2023 é utilizada de forma contínua e baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizados por eixos de competência de leitura.

A partir de 2019, a Matriz de Referência do Saeb passou a ser reformulada de modo progressivo, tomando como base as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A utilização integral dessa matriz está prevista para as edições posteriores a 2023. Apresenta-se, a seguir, a matriz de referência do 9º ano do Ensino Fundamental, disponibilizada pelo Inep (Quadro 2).

Quadro 2 - Matriz de Referência do Saeb de Língua Portuguesa - 9º ano

I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
V. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf. (2025).

Essa matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano é composta por seis tópicos, cada um com seus respectivos descritores, os quais direcionam a elaboração dos itens da avaliação. Esses descritores permitem mensurar o nível de leitura dos alunos com base nas habilidades definidas.

Ressalta-se que, apesar de o Inep ter publicado, em 2022, uma nova matriz de referência para as avaliações do 9º ano, baseada na BNCC, essa versão não será considerada neste estudo, porque o período de análise compreende os anos de 2011 a 2023, durante os quais as avaliações utilizaram a matriz anterior, conforme observa-se em Inep (2025):

Desde 2019, o Saeb passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC. Procurando garantir a comparabilidade com a edição de 2021, cujos resultados foram fortemente marcados pelo fim da pandemia, em 2023 será ainda utilizada a antiga matriz para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Inep, 2025).

Nesta subseção, de forma objetiva, foi realizada a descrição dos elementos centrais da estrutura avaliativa de Língua Portuguesa. Na seção seguinte, dando continuidade à organização de partir do contexto mais geral - origem das avaliações - para o mais específico - o cenário do objeto de estudo, apresentaremos o Simave.

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

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gérias (SEE/MG), em parceria com o CAED/UFJF, criou, em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, conhecido como Simave, com o objetivo de principal de verificar como está o processo de ensino e aprendizagem no estado, auxiliando a identificar quais aspectos das políticas educacionais podem ser aprimorados e, conseqüentemente, produzir melhorias na qualidade do ensino (Simave, 2005).

Além desse objetivo, o sistema tem como função aferir o desenvolvimento das habilidades esperadas para a etapa escolar dos discentes, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado. O sistema fornece às comunidades escolares

dados para planejamento de ações pedagógicas com a finalidade de superação das defasagens apresentadas pelos alunos (Simave, 2005).

Inicialmente, o sistema foi estruturado com a implementação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), avaliando os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001, os componentes curriculares avaliados foram ampliados, com a inclusão de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Em 2002, aplicou-se apenas o teste de Língua Portuguesa e, em 2003, somente o de Matemática.

A partir de 2006, o Simave reformulou seu desenho avaliativo com a implementação do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), que avaliou os 2º (amostral) e 3º (censitário) anos do Ensino Fundamental, no componente curricular Língua Portuguesa. O Proeb passou a ser aplicado anualmente, avaliando as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2007, o Proalfa incluiu, de forma amostral, o 4º ano.

De 2008 a 2014, o desenho avaliativo manteve-se inalterado. Em 2015, entretanto, o Proeb passou a avaliar, em um único dia, o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º e o 3º anos do Ensino Médio, enquanto o Proalfa passou a avaliar o 3º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa. Nesse mesmo período, ocorreu uma alteração na nomenclatura do Sistema de Avaliação do Estado de Minas Gerais, com a incorporação do termo *equidade*, passando a denominar-se Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica.

Em 2016, o Proalfa manteve a avaliação do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e o Proeb avaliou os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2017, houve o retorno ao desenho avaliativo de 2015, com a aplicação da avaliação aos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental e aos 1º e 3º anos do Ensino Médio. Nesse ano, o Proalfa passou a incluir a avaliação em Matemática. No ano de 2018, o Proalfa ampliou a avaliação ao incorporar o 2º ano do Ensino Fundamental, e o Proeb retomou a avaliação dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

No ano de 2019, aplicou-se o desenho avaliativo atual com o Proalfa avaliando o 2º ano do Ensino Fundamental, juntamente com o 3º ano e o Proeb avaliando os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Durante a pandemia de Covid-19, em 2021, foram implementadas avaliações formativas para todas as etapas da rede estadual, do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo a EJA, em todos os componentes curriculares. O Proalfa e o Proeb mantiveram avaliações de caráter somativo em Língua Portuguesa e Matemática. Esse desenho avaliativo permanece vigente até o presente, de acordo com as informações publicadas na plataforma, na descrição do sistema.

O mesmo desenho avaliativo definido em 2021 foi mantido na edição de 2022, tanto para as avaliações formativas, quanto para a somativa. O objetivo é acompanhar o progresso dos estudantes ao longo de todo o ano letivo, podendo pensar em intervenções pedagógicas ainda em tempo de implementá-las no mesmo ano escolar (Simave, 2025).

Atualmente, as avaliações do Simave são compostas pelas formativas e pelas somativas. No que se refere às avaliações formativas, essas são aplicadas duas vezes ao ano: a primeira, chamada Avaliação Diagnóstica, ocorre no primeiro trimestre do ano letivo e tem como objetivo verificar quais são os principais pontos de atenção pedagógica a serem desenvolvidos ao longo do ano escolar; a segunda, denominada Avaliação Intermediária, é aplicada no início do segundo semestre letivo e visa verificar os progressos feitos pelos estudantes até o momento da avaliação. Essas duas avaliações são aplicadas a todas as etapas de escolaridade, desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, incluindo as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e abrangem todos os componentes curriculares.

As avaliações somativas, por sua vez, são instrumentos aplicados ao final de um ciclo ou período letivo com o objetivo de verificar os conhecimentos e habilidades que os estudantes desenvolveram ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as informações disponibilizadas na plataforma do Simave (2025), as avaliações de caráter somativo são realizadas ao final do ano letivo e têm como foco a rede estadual e as redes municipais de ensino. Por meio dos programas Proeb e Proalfa, essas avaliações verificam o domínio dos alunos em

Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo dados que permitem mensurar o desempenho escolar e subsidiar o planejamento pedagógico.

No contexto da política educacional mineira, a Resolução SEE nº 4.948/2024 explicita o papel das avaliações externas e formativas como instrumentos de gestão e planejamento pedagógico, conforme os artigos a seguir:

Art. 113 - A partir do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE serão realizadas avaliações sistêmicas com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, a partir de indicadores de qualidade e equidade, e produzir informações claras e confiáveis aos professores, gestores, educadores e toda a comunidade escolar.
§1º - A SEE/MG poderá promover Avaliações da Aprendizagem, de caráter formativo, para qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem ao longo do ano letivo.

§2º - A SEE/MG poderá promover Avaliações Externas, de caráter somativo, para aferir habilidades e competências em determinadas etapas da escolarização, com vistas a subsidiar a formulação e reformulação das políticas públicas educacionais.

Art. 114 - A SEE/MG poderá apoiar a aplicação de avaliações promovidas pelo governo federal e organizações internacionais, em consonância com as diretrizes estaduais e as regulamentações de cada avaliação.

Art. 115 - Os resultados das avaliações internas da aprendizagem, realizadas pela escola, e os resultados das avaliações formativas e somativas, promovidas ou apoiadas pela SEE/MG, devem ser considerados para o planejamento das ações de intervenção pedagógica que promovam a efetiva aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2024, p. 17).

Essa orientação normativa fundamenta diretamente o problema de pesquisa deste estudo, cujo objetivo é compreender como ocorre a apropriação e a análise dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa na escola. Para que essa apropriação ocorra de forma efetiva, é necessário que os profissionais compreendam, de fato, os instrumentos avaliativos. Nesse sentido, torna-se essencial apresentar os fundamentos que orientam a construção dessas avaliações, como a matriz de referência utilizada, a escala de proficiência e os padrões de desempenho de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental do Simave, em consonância com o que é detalhado para o Saeb.

Segundo o Simave (2025) “as matrizes de referência orientam a elaboração dos itens presentes na avaliação, de modo que, é importante conhecê-las para uma apropriação dos resultados completa e eficaz”. Nesse contexto, a descrição da

matriz (Quadro 3) revela-se fundamental, pois oferece subsídios relevantes para a análise do objeto de estudo desta pesquisa.

Quadro 3 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 9º ano do EF/Simave (2023)

DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D02	Localizar informações explícitas em um texto
D03	Inferir informações em um texto.
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto
D06	Identificar o gênero de um texto.
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D16	Identificar a tese de um texto.
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 24 mai. 2025.

A matriz de referência apresentada acima baseia-se em determinada concepção de leitura e de língua, que orienta a elaboração dos testes e influencia a condução das aulas de Língua Portuguesa. As concepções de leitura presentes nas avaliações externas e suas implicações para o ensino serão discutidas posteriormente, na seção 3.3.

Além da matriz de referência, o Simave fornece informações sobre o desempenho, contexto de cada escola e descrição da rede de ensino, por meio de questionários aplicados a docentes e discentes.

De acordo com o Simave (2025):

O desempenho escolar de qualidade demanda a concretização dos objetivos curriculares propostos para cada etapa de escolaridade. A partir da identificação desses objetivos, são estabelecidos, então, padrões de desempenho estudantil, que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes – aferido por meio dos testes de proficiência – e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram (Simave, informação institucional).

Além da apresentação dos dados por proficiência média, o Simave indica a alocação dos estudantes por padrão de desempenho, possibilitando uma análise mais qualificada dos dados. Para este estudo, é preciso conhecer os padrões de desempenho (Quadro 4) utilizados pelo Simave:

Quadro 4 - Padrões de desempenho do Simave

Avançado acima de 325	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
Recomendado de 275 a 325	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Intermediário de 200 a 275	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Baixo até 200 pontos	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

Fonte: CAED, 2025. Quadro elaborado pelo autor.

Na esteira do que se apresenta no quadro anterior, os padrões de desempenho permanecem os mesmos, porém os pontos de corte variam de acordo

com a etapa de ensino. No 3º ano do Ensino Médio, os parâmetros são redefinidos, sendo considerado desempenho avançado aquele acima de 351 pontos, recomendado a partir de 301 pontos, intermediário a partir de 251 pontos e baixo até 250 pontos.

Esses parâmetros de desempenho, definidos por pontos de corte específicos para cada etapa de ensino, permitem uma análise mais precisa dos resultados obtidos pelos estudantes. Com vistas a apoiar essa análise e a promover o uso pedagógico das informações geradas, a plataforma do Simave disponibiliza à rede estadual e às redes municipais de ensino, bem como às escolas, gestores e professores, os resultados das avaliações somativas e formativas, além de indicadores de qualidade e oferta da educação básica em Minas Gerais. Na plataforma, há ferramentas para elaboração e monitoramento de projetos e programas educacionais e um ambiente voltado à interpretação e ao uso dos indicadores publicados, reunidos na Coleção de Divulgação e Apropriação de Resultados⁹ (Simave, 2025):

Os conteúdos dessas publicações auxiliam na interpretação e na análise dos resultados da avaliação, possibilitando que os profissionais da rede e da escola possam discutir e refletir a respeito do planejamento pedagógico e de gestão, buscando desenvolver iniciativas focadas nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes avaliados (Portal Simave Coleções, 2025).

Após essa apresentação, que partiu do contexto mais amplo das avaliações externas em âmbito nacional e percorreu o cenário das avaliações em larga escala no Estado de Minas Gerais, passa-se agora à caracterização da escola, foco desta pesquisa. A próxima seção se dedicará a apresentar aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais da instituição, com o objetivo de contextualizar o ambiente em que a pesquisa ocorre.

⁹ A Coleção de Divulgação e Apropriação de Resultados disponibilizada no sítio do Simave não é de acesso público, é restrito à equipe gestora e aos professores das escolas participantes, que podem consultá-los como subsídio para análise pedagógica.

2.3 O CONTEXTO DA ESCOLA ESTUDADA

A pesquisa tem como objetivo analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano da escola são considerados no planejamento pedagógico. Para o desenvolvimento dessa análise, impõe-se a apresentação do contexto escolar no qual a investigação será realizada.

A escola Nova Aurora pertence à SRE de Juiz de Fora, localiza-se na zona urbana de um município da Zona da Mata de Minas Gerais e, de acordo com seu Plano Político-Pedagógico (PPP), disponível em formato impresso, trata-se de uma instituição de grande porte, situada em um bairro residencial de classe média, que recebe alunos e profissionais de diferentes bairros e até mesmo de outros municípios. O entorno da escola conta com infraestrutura urbana adequada, com rede elétrica, saneamento básico e calçamento, com pouco comércio e limitadas opções de lazer e cultura. No que se refere à composição étnico-racial e religiosa de sua comunidade escolar, observa-se a predominância de alunos brancos e de tradição católica (PPP, p. 13-14).

Na sequência, apresenta-se a infraestrutura da escola Nova Aurora, destacando-se os espaços que constituem o ambiente escolar e contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A escola conta com um espaço físico bem conservado, fator positivo para o processo de aprendizagem, tendo em vista que a infraestrutura adequada contribui diretamente para o desempenho dos estudantes e para o desenvolvimento de um ambiente educacional propício. Essa relação é sustentada pela pesquisa “Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil” (Unesco, 2019), desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os resultados desses estudos deram muito destaque à infraestrutura escolar como um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, os recursos escolares, equipamentos, conservação do prédio escolar e outros itens de infraestrutura, ainda que não sejam os únicos, são fatores necessários para o desempenho dos alunos (ALVES; FRANCO; 2008). A infraestrutura pode ser analisada tanto como um dos componentes da oferta educativa (insumo) – juntamente com professores, livros didáticos, alimentação, transporte etc. – quanto um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo) (Unesco, 2019, p. 16).

Diante dessas considerações, compreendendo a infraestrutura escolar como fator mediador do processo de ensino e aprendizagem, a escola dispõe de espaços externos com pinturas nas paredes, flores bem cuidadas e boa iluminação, elementos favoráveis à construção de um ambiente acolhedor, propício à convivência e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No que se refere às áreas de lazer e práticas esportivas, a instituição oferece diferentes possibilidades, como quadra de areia, duas mesas de tênis de mesa, mesa de dama, mesa de totó e quadra de futebol de salão e arquibancada cobertas.

Internamente a escola conta com 12 salas de aula, todas equipadas com televisores e quadros brancos, uma sala dos professores com computadores, geladeira, armários individuais e banheiros masculino e feminino. Fazem parte da infraestrutura da escola a secretaria, a sala da direção, a sala dos especialistas, dois espaços para armazenamento de materiais e alimentos, laboratório de informática, laboratório de ciências, refeitório, biblioteca e um almoxarifado.

A escola dispõe de banheiros masculino e feminino destinados aos alunos, banheiros masculino e feminino de uso exclusivo dos professores e um banheiro destinado à equipe gestora. Conta com um amplo salão multiuso, equipado com cadeiras confortáveis, televisão, computador, caixa de som, painel para projeções e projetor (Datashow). Esse espaço é utilizado por toda a comunidade escolar para reuniões, palestras, exibição de filmes e outras atividades, funcionando como um ambiente que promove a integração e o desenvolvimento de diferentes projetos pedagógicos e culturais.

A biblioteca constitui-se como um espaço destinado ao estudo e à pesquisa, oferecendo condições adequadas para leitura e aprendizagem, com mesas disponíveis para os estudantes. No pátio da escola há uma mesa que pode ser utilizada para estudos individuais ou atividades em grupo.

Apesar da escola apresentar uma infraestrutura de qualidade, o PPP aponta para aspectos que necessitam de atenção e aprimoramento, como a elevada taxa de reprovação e abandono, refletida no Ideb, a necessidade de fortalecer a gestão participativa e a interação com as famílias e a importância de ações voltadas ao respeito às diversidades e à superação de conflitos socioculturais.

Em relação ao público, a escola atende alunos da zona urbana e da zona rural pertencentes ao nível socioeconômico do grupo 3, definido pelo Indicador de

Nível Socioeconômico (Inse)¹⁰, responsável por fornecer informações sobre o contexto no qual a escola desenvolve o trabalho educativo (Inep, 2021). Segundo a escala do Inse, no nível 3 as famílias não possuem muitos bens e serviços pesquisados e a escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) varia entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.

Com base nesse contexto socioeconômico da comunidade escolar, observa-se a dificuldade das famílias em acessar livros, materiais de leitura e experiências culturais diversificadas, reduzindo as oportunidades de contato com práticas de leitura no ambiente doméstico. Essa limitação, somada à carência de recursos tecnológicos, contribui para a manutenção de desigualdades de oportunidades educativas e impõe à escola o desafio de enfrentar barreiras que extrapolam o espaço pedagógico e se relacionam diretamente às condições sociais das famílias.

Pesquisas nacionais têm demonstrado associação consistente entre nível socioeconômico e desempenho em Língua Portuguesa, especialmente em leitura e produção escrita (Laros, Marciano e Andrade, 2012). Esse quadro indica influência significativa do contexto familiar e social no modo como os alunos acessam, elaboram e ampliam suas competências linguísticas. O estudo de Laros, Marciano e Andrade (2012, p. 1) afirma: “conclui-se que a desigualdade entre regiões do Brasil em relação ao desempenho médio das escolas em Língua Portuguesa é fortemente relacionada ao nível socioeconômico dos alunos e das escolas”.

Essa constatação reforça a importância de problematizar os resultados obtidos pelos alunos da escola em avaliações externas. Não se trata de atribuir o baixo desempenho exclusivamente ao contexto socioeconômico ou à prática avaliativa, mas de compreender como esse contexto interage com os processos pedagógicos, tornando necessária a apropriação crítica dos dados do Inse e das avaliações externas como ponto de partida para o planejamento pedagógico. Nesse sentido, a análise dos resultados adquire sentido prático, permitindo à escola identificar fatores que influenciam a aprendizagem em Língua Portuguesa e desenvolver estratégias para reduzir desigualdades.

Prosseguindo com a descrição da escola, apresenta-se a estrutura administrativa, composta por diretor, vice-diretores, secretário escolar, Assistentes

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em 13 set. 2025.

Técnicos de Educação Básica (ATB) e Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB), bem como a estrutura pedagógica da instituição, apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Estrutura Administrativa e pedagógica da Escola

Quantitativo	Descrição do cargo
01	Diretor
02	Vice-diretor
01	Secretária
09	Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB)
16	Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB)
04	Professores para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)
06	Professores de Apoio à Comunicação
45	Professores Regentes de Aulas (PEB)
03	Especialistas da Educação Básica (EEB)
03	Coordenador do Ensino Médio

Fonte: Adaptado da Escola (2024).

A equipe da Escola Nova Aurora é composta por diferentes profissionais que desempenham funções essenciais para o funcionamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas. O diretor e o vice-diretor são responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da instituição, garantindo o cumprimento das normas e a qualidade do ensino. A secretária organiza as informações da escola, os Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB) e os Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB) oferecem suporte às atividades escolares e ao atendimento das demandas diárias. Os Professores para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) orientam os alunos no acesso e utilização do acervo e, na ausência de professores regentes, atuam diretamente nas salas de aula, já que a escola não dispõe de professor eventual. Eles também são responsáveis pela produção de murais, cartazes e outros materiais de datas comemorativas e eventos da escola. Os Professores de Apoio à Comunicação auxiliam na mediação da aprendizagem e na inclusão de todos os estudantes. Os Professores Regentes de Aulas (PEB) são responsáveis pelo planejamento e condução das aulas, os Especialistas da Educação Básica (EEB) oferecem suporte técnico-pedagógico aos docentes de cada etapa e o cargo de Coordenador do Ensino Médio promove a articulação entre professores, alunos e demais setores da escola.

Dentro do quadro de professores regentes de aulas, ressalta-se: das nove professoras da disciplina Língua Portuguesa, duas são contratadas, ou seja, quase 80% das professoras de Língua Portuguesa são efetivas, um percentual significativo. Essa estabilidade do corpo docente favorece a continuidade das práticas pedagógicas e a construção coletiva de uma cultura de análise e apropriação dos dados das avaliações externas.

Na equipe de especialistas, há três supervisoras responsáveis por cada turno e segmento de ensino: Fundamental, Ensino Médio e, no noturno, pelo Novo Ensino Médio e EJA. Complementando essa estrutura, há três Coordenadores do Ensino Médio, sendo dois para o Novo Ensino Médio, um para o turno matutino e um para o turno noturno e um coordenador do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI).

Desde 2023, a instituição passou a ofertar turmas de EMTI, que se somam às já existentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio regular e da EJA. No ano de 2024, a escola registrava 697 matrículas distribuídas entre os três turnos, quantitativo que pode ser observado de forma detalhada na Tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas por etapa de ensino – 2024

Etapas de Ensino	Matrículas
Ensino Médio	309
Anos finais do Ensino Fundamental	281
EJA	78
Educação inclusiva	29

Fonte: Censo Escolar, Inep (2024).

De acordo com a Tabela 1, a maior concentração de alunos da escola está no Ensino Médio (309), número explicado pelo fato de essa etapa estar distribuída entre os turnos matutino e noturno. Quanto à quantidade de alunos por turno, a maior concentração ocorre no vespertino, com 281 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental.

No turno vespertino encontra-se o 9º ano do Ensino Fundamental, etapa que será objeto de análise deste trabalho, pois vem apresentando baixo desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa do Saeb e do Proeb.

Em relação às ações desenvolvidas pela escola com ênfase na leitura, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) não indicou o registro de projeto próprio voltado ao aprimoramento das habilidades de leitura. Contudo, são

desenvolvidas duas ações relacionadas à Língua Portuguesa e à leitura, ambas propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG): o *Reforço Escolar* e o *Elefante Letrado*¹¹.

De acordo com as orientações da SEE/MG, os programas são encaminhados e devem ser acompanhados tanto pela SRE/Juiz de Fora quanto pela equipe gestora da escola, composta pela especialista responsável pelos Anos Finais do Ensino Fundamental e pela diretora da instituição. Segundo a Superintendente de Políticas Pedagógicas da SEE/MG, “o reforço foi criado para atender os estudantes da rede que vêm apresentando desempenho abaixo do esperado. A iniciativa visa melhorar a performance dos jovens nas disciplinas de matemática e língua portuguesa”¹².

No PPP da escola consta somente o programa Reforço Escolar, pois foi redigido em 2023 e o programa Elefante Letrado foi instituído no segundo semestre de 2024. De acordo com o PPP, o programa Reforço Escolar segue as normativas estabelecidas no Memorando Circular nº 5/2022/SEE/SPP¹³, no documento orientador do Reforço Escolar e nas diretrizes Metodológicas do Reforço Escolar.

O Programa Reforço Escolar da SEE/MG foi instituído com o objetivo de atender estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de aulas complementares. A resolução sugere que o programa seja acompanhado pela escola por meio de relatórios disponibilizados pela Secretaria, repassados pelos especialistas aos professores do reforço, que os preenchem com informações sobre habilidades, metodologias, avaliações e resultados de aprendizagem, permitindo o monitoramento das ações desenvolvidas.

O Programa Reforço Escolar prevê a disponibilização de materiais orientadores, a serem compartilhados com as escolas para garantir a uniformidade das práticas pedagógicas, nos termos do memorando orientador da SEE/MG. Na prática, essa normatização enfrenta desafios significativos, pois os materiais não são

¹¹ Elefante Letrado é uma plataforma privada que promove o hábito da leitura e habilidades de compreensão leitora e que, com o uso da inteligência artificial, também realiza testes de verificação de nível de fluência leitora.

¹² Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/atividades-de-reforco-escolar-ja-estao-em-andamento-na-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 14 set. 2025.

¹³ Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205%202022%20SEE%20SPP.pdf>. Acesso em: 14 set. 25.

repassados pelos especialistas aos professores do reforço, deixando os docentes sem acesso às orientações oficiais. O reforço ocorre durante o horário das aulas regulares dos alunos, que assistem duas aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Matemática por semana, interrompendo temporariamente a aula que estavam assistindo para participar do atendimento complementar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) registra duas informações relativas ao papel da análise dos resultados das avaliações como diagnóstico da aprendizagem e à atuação articulada entre a equipe gestora, pedagógica e os professores. Na sequência, apresentam-se trechos do documento:

O estudo dos resultados das avaliações (diagnóstica, formativa, somativa) e demais atividades realizadas pela escola servirá como diagnóstico da aprendizagem, pois possibilita a identificação das defasagens no aprendizado e o acompanhamento do desempenho de cada estudante. Esse processo demanda a compreensão e o estabelecimento das estratégias necessárias de recuperação e retomada de atividades para que as habilidades previstas sejam realmente consolidadas (PPP, 2023, p. 11).

É imprescindível que a equipe pedagógica e gestora da escola estejam em constante comunicação com os professores responsáveis pelo atendimento dos estudantes, apoiando a execução das ações e avaliando a sua efetividade; bem como monitorando a frequência dos estudantes, analisando os resultados das avaliações e acompanhando o aproveitamento no Diário Escolar Digital (DED) (PPP, 2023, p. 11).

Esses trechos demonstram que o PPP reconhece explicitamente o valor das avaliações como ferramenta diagnóstica e propõe uma prática pedagógica articulada, envolvendo o trabalho colaborativo entre equipe gestora, pedagógica e professores.

Ao estabelecer essas diretrizes, o documento aponta para a necessidade de um planejamento baseado em dados concretos, visando superar defasagens de aprendizagem e consolidar habilidades. Entretanto, é justamente essa dinâmica de apropriação e análise dos resultados das avaliações externas que esta pesquisa busca compreender, investigando como esses encaminhamentos previstos no PPP acontecem no dia a dia da escola e quais estratégias são utilizadas para planejar as ações pedagógicas.

A plataforma de leitura digital *Elefante Letrado* integra o *Projeto de Leitura e Escrita*, lançado pela SEE/MG em setembro de 2024, com o objetivo de fortalecer o hábito da leitura e aprimorar as competências textuais dos estudantes da rede estadual. Com um investimento total de R\$ 212 milhões, a iniciativa prevê ações como a reforma de bibliotecas, o acesso ao acervo da Britannica Education e a implantação da plataforma Elefante Letrado, que recebeu R\$ 5 milhões em recursos.

A SEE/MG firmou uma parceria com a empresa Elefante Letrado, no segundo semestre de 2024, com o objetivo de incentivar o hábito da leitura e promover a compreensão textual de maneira lúdica, interativa e contextualizada para os alunos do 6º ano das escolas selecionadas com base na análise dos resultados de proficiência média no Proeb 2023, em conformidade com o Memorando-Circular nº 220/2024/SEE/SB¹⁴. O ambiente de aprendizagem é direcionado a diretores escolares, especialistas em educação, professores e estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e seu acompanhamento é de responsabilidade dos professores, diretores, vice-diretores, equipes das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e da Unidade Central da SEE/MG.

O documento de orientações metodológicas para o Uso do Ambiente de Aprendizagem Elefante Letrado da Secretaria de Educação¹⁵ destaca o potencial pedagógico do Elefante Letrado, concebido para integrar recursos e funcionalidades digitais à prática docente e favorecer o desenvolvimento da leitura de forma lúdica e contextualizada.

No entanto, a implementação nas escolas revela alguns desafios como o cronograma de leitura que prevê atividades em casa (20 minutos de leitura nas terças, quintas, sábados e domingos), o que pressupõe acesso a dispositivos e internet de qualidade. Na prática, essa realidade não se confirma, já que muitas famílias da rede pública não dispõem de internet em casa, situação que ficou evidente durante a pandemia, quando na escola estadual Nova Aurora as aulas virtuais não puderam ser efetivamente realizadas e a entrega do PET virtual mostrou-se inviável, sendo necessário recorrer quase sempre à versão impressa.

Outra dificuldade refere-se à infraestrutura escolar: embora exista uma sala de informática com grande número de computadores, muitos estão sem

¹⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1laHZTqLmS67kBugkKDPY4rGjpf-7I-eP/view>. Acesso em: 15 set. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10Aba6ae1kRLyiPiBVWHu8QEvnosomTfR/view>. Acesso em: 15 set. 2025.

funcionamento, impedindo o acesso individualizado dos alunos ao ambiente de aprendizagem. Esse descompasso entre a proposta e as condições concretas de acesso compromete parte da efetividade do programa. Em contrapartida, a plataforma oferece resultados consistentes, disponibilizando painéis de indicadores e dados baseados em evidências que se constituem em recursos valiosos para apoiar o trabalho pedagógico dos professores.

Os programas descritos possuem o potencial para favorecer a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola, criando oportunidades de planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes e fortalecendo o uso pedagógico desses dados. Esse potencial não se materializa de modo pleno, em razão da descontinuidade das ações do *Elefante Letrado* e da ausência de acompanhamento que garanta sua integração ao planejamento escolar e às práticas docentes, comprometendo o alcance dos objetivos propostos e sua efetividade.

A subseção seguinte trará os resultados das avaliações externas das quais a escola participa.

2.3.1 Resultados da escola nas avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II

Com base no contexto apresentado até aqui, estas subseções 2.3.1 e 2.3.2 têm como objetivo apresentar evidências que comprovem a existência de um caso de gestão relacionado à apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa na escola citada.

Para tanto, nesta etapa metodológica referente à pesquisa e análise documental, foram examinados documentos normativos essenciais para compreender a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico da escola. Entre eles, destaca-se o Plano Estadual de Educação (PEE) para verificação da Meta 7, que estabelece a elevação da qualidade da educação básica com melhoria da aprendizagem, de modo a atingir as médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Além desses documentos, foi apresentada a Lei Estadual nº 20.592/2012, que estabelece a carga horária semanal correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica (PEB), com jornada de 24 (vinte e quatro) horas, a qual

compreende o tempo de regência de aulas e o de atividades extraclasse, destinadas ao planejamento e à formação continuada.

Como fontes documentais da própria instituição, foram utilizados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que forneceu informações pedagógicas relevantes, e as Atas referentes ao período de 2012 a 2023, nas quais se registram os encaminhamentos dados às avaliações externas nas reuniões institucionais, com garantia de sigilo e de não identificação dos participantes. A análise desses documentos, autorizada pela direção e formalizada na declaração de infraestrutura apresentada no Apêndice A, contribui para a compreensão de como a escola se apropria dos dados das avaliações.

As bases de dados secundárias utilizadas na análise documental incluem diversas fontes, de modo a garantir uma compreensão ampla e contextualizada do objeto de estudo. Destacam-se os dados públicos disponibilizados pelo INEP e coletados pela plataforma QEdU, que os organiza e os consolida. A partir desses dados, com destaque para as médias de proficiência e os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, foram elaborados o Quadro 1, que apresenta a escala de proficiência definida para a avaliação, e o Quadro 2, que apresenta a matriz de referência do Saeb.

Com base nessas informações, foram elaborados instrumentos analíticos para auxiliar a visualização e a interpretação dos resultados obtidos pela escola, como o Quadro 6, no qual se apresentam a média de proficiência e a distribuição dos alunos pelos níveis de aprendizagem no Saeb, no período de 2011 a 2021, permitindo compreender em que patamar se encontra o desempenho dos alunos e quais níveis de proficiência predominam no contexto escolar.

Além dos resultados de proficiência, analisou-se o Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos, indicador essencial para compreender as condições em que se desenvolvem as práticas educativas. A partir desses dados, foi possível estabelecer relações entre o contexto sociocultural das famílias e a cultura de leitura dos estudantes, considerando o acesso a materiais escritos, o contato com práticas de letramento e a influência do ambiente familiar sobre o desenvolvimento da competência leitora.

Após consultas às informações disponíveis na plataforma do Simave, foram formulados dois quadros de referência: o Quadro 3, que apresenta a matriz de referência de Língua Portuguesa do Proeb, e o Quadro 4, que reúne os padrões de

desempenho definidos pelo Simave, servindo de suporte à compreensão das habilidades e competências avaliadas e orientando a leitura e a interpretação dos resultados obtidos pela escola.

Os resultados do Proeb, acessados mediante autorização da direção da escola Nova Aurora, integraram a fase descritiva da pesquisa, fornecendo dados, cuja análise permitiu elaborar gráficos que demonstram o desempenho dos alunos em comparação à Superintendência Regional de Ensino e à rede estadual, considerando o período analisado.

A análise apresentada na próxima subseção busca apresentar os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas de Língua Portuguesa, tomando como base os dados coletados por meio dessa pesquisa documental. A partir da sistematização dessas informações, foi possível observar o desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental no Proeb e no Saeb, cujos resultados, referentes aos períodos de 2019 a 2023 e de 2011 a 2021, respectivamente, permitem identificar possíveis tendências e variações ao longo do período estudado.

Esse recorte temporal selecionado do Proeb e Saeb leva em consideração os cinco últimos resultados encontrados no Simave e no INEP para análise do desempenho da escola. Nesse contexto, a Portaria nº 267/2023 estabelece que:

Art. 18. As aplicações descritas no art. 8º, a saber, aquelas censitárias, gerarão resultados agregados para o Brasil e unidades da Federação e poderão gerar resultados agregados para municípios e escolas, desde que respeitados os seguintes critérios: I - As escolas deverão: a) registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes da etapa avaliada presentes no momento da aplicação dos instrumentos; e b) alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo Escolar 2023, considerados aqui os dados finais de Matrícula Inicial; Parágrafo único. Em caso de municípios que tenham apenas 1 (uma) escola avaliada por ano ou etapa, e quando esta escola não atingir o mínimo de 80% (oitenta por cento) de taxa de participação, nos termos do Art. 18 desta Portaria, esse resultado não será publicamente divulgado para o respectivo município (Portaria Saeb, 2023, p. 22).

O artigo 18 define as condições para a divulgação dos resultados das avaliações censitárias, assegurados em âmbito nacional e estadual e, no caso dos municípios e das escolas, somente efetivados quando atendidos critérios voltados à representatividade dos dados. O inciso I apresenta dois requisitos centrais: o item a

determina que a escola registre a presença mínima de dez estudantes da etapa avaliada no momento da aplicação; o item *b* exige a participação de, pelo menos, 80% dos alunos matriculados, tomando-se como referência o Censo Escolar 2023. O parágrafo único reforça essa exigência, ao estabelecer que, em municípios com apenas uma escola por etapa de ensino avaliada, a não obtenção do percentual mínimo inviabiliza a divulgação dos resultados no âmbito municipal.

Observando esses critérios, nota-se que, no Saeb de 2023, a escola Nova Aurora não atendeu ao requisito de participação mínima de 80% dos estudantes, o que impossibilitou a utilização desses dados na presente pesquisa. A ata da reunião realizada em 17 de outubro de 2023 registra a ênfase dada à importância da presença de todos os alunos na avaliação, mas a mobilização ocorreu muito próxima à data da aplicação, hipótese que pode ter reduzido a efetividade da ação.

Embora a escola tenha feito esforços, como solicitações diretas às famílias e até a busca de alguns estudantes em suas residências, a adesão permaneceu abaixo do esperado.

Outro aspecto a ser considerado é a infrequência escolar, realidade presente em muitas redes públicas de ensino e que interfere diretamente na capacidade de alcançar o índice exigido. Dessa forma, os resultados podem deixar de refletir com precisão o trabalho pedagógico desenvolvido e passar a expressar as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas para garantir a frequência e a permanência dos estudantes.

Com o recorte temporal selecionado, torna-se possível analisar o desempenho da escola Nova Aurora em Língua Portuguesa no 9º ano. Para isso, considera-se a escala de proficiência adotada pelo Inep, responsável pela organização dos resultados em diferentes níveis. O Quadro 6, a seguir, ilustra esses níveis e possibilita identificar a posição da instituição.

Quadro 6 – Escala de proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa

Nível	Língua Portuguesa
0	-
1	Entre 200 e 224
2	Entre 225 e 249
3	Entre 250 e 274
4	Entre 275 e 299
5	Entre 300 e 324
6	Entre 325 e 349
7	Entre 350 e 374
8	Maior ou igual a 375

Fonte: Inep (2024).

Diante da necessidade de compreender o desempenho da escola ao longo do tempo, recorre-se a indicadores que permitam acompanhar a evolução dos resultados. A média de proficiência é um desses indicadores, pois possibilita monitorar a qualidade da educação ofertada pela escola, ao se verificar sua evolução entre ciclos de avaliação sucessivos (Simave, Coleções LP, 2021, p. 25). A Tabela 2 apresenta a média de proficiência da escola Nova Aurora, viabilizando a análise de sua trajetória no período considerado.

Tabela 2 - Média de proficiência e escala de aprendizado de Português no Saeb do 9º Ano

Ano	Média de proficiência
2011	275,84
2013	264,95
2015	272,13
2017	269,65
2021	242,97

Fonte: QEdU (2025).

De acordo com a escala apresentada no Quadro 6, o aprendizado adequado engloba os níveis proficiente e avançado, no entanto, como se observa na Tabela 2, há uma variação na média de proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano ao longo das edições do Saeb. Entre 2011 e 2017, a escola se manteve consistentemente no nível 3 da escala (250–274 pontos), com médias superiores a 264 pontos. Em 2021,

houve uma queda acentuada para 242,97 pontos, resultando na classificação da escola no nível 2 (225–249 pontos), considerado básico.

Esse movimento indica um retrocesso no desempenho e a análise desses dados evidencia a importância de uma apropriação pedagógica dos resultados, de forma a subsidiar intervenções mais efetivas para recuperar e ampliar os níveis de aprendizagem.

Na escola Nova Aurora os resultados das avaliações costumam ser apresentados pelo gestor aos professores apenas próximo às datas de aplicação e questões fundamentais como a capacidade dos docentes de acessar a plataforma, compreender as informações, identificar as habilidades em defasagem e, sobretudo, utilizá-las de forma sistemática no planejamento pedagógico, nem sempre são consideradas.

Analisando a proficiência média, verifica-se que, desde 2013, os resultados referentes ao 9º ano vêm baixando em relação ao ano de 2011. Em 2021 a queda da média de proficiência em Língua Portuguesa foi 32,87 em relação ao ano de 2011.

Destaca-se que, nos anos de 2020 e 2021, o país e o mundo enfrentavam a pandemia da Covid-19 e que de acordo com o relatório *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* (Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, 2021), referenciado na matéria “Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à Covid-19 pode empobrecer uma geração inteira” no sítio da Unesco¹⁶, a pandemia de Covid-19 provocou perdas significativas na aprendizagem em leitura, afetando especialmente crianças em idade fundamental.

Estudos realizados em diversos países, incluindo Brasil, México, Índia rural, Paquistão e África do Sul, mostram que longos períodos de fechamento das escolas e a limitada eficácia do ensino remoto comprometeram a aquisição de habilidades de leitura e compreensão textual, com impactos mais severos sobre estudantes mais jovens, de baixa renda e meninas, ampliando desigualdades já existentes.

Esse contexto, possivelmente, impactou o processo de ensino-aprendizagem da escola Nova Aurora em 2021, refletindo na piora dos resultados nas avaliações e que poderá impactar os níveis de aprendizagem nos anos seguintes.

¹⁶ Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-de-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 18 set. 2025.

Durante o período da pandemia, a escola enfrentou o desafio do ensino remoto, seguindo as orientações complementares sobre regime especial de atividades não presenciais/regime especial de teletrabalho, conforme Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020¹⁷. A implementação desse regime foi muito complicada para o contexto escolar, devido à falta de recursos dos alunos, como celulares, acesso à internet e meios para imprimir os PETs¹⁸.

Para contornar essas dificuldades, a escola organizou estratégias de busca ativa: cada professor ficou responsável por uma turma e utilizou o próprio celular para localizar os estudantes que não entregavam os PETs, enquanto a gestão distribuía os materiais, inclusive levando-os até as residências daqueles que não conseguiam buscá-los.

Apesar desses esforços, a adesão ao ensino remoto permaneceu baixa, revelando o impacto negativo imediato e as possíveis consequências futuras para a aprendizagem dos estudantes. Diante desse cenário de queda, torna-se fundamental considerar outros instrumentos avaliativos que auxiliem na análise e no planejamento pedagógico, como o Proeb e o Saeb.

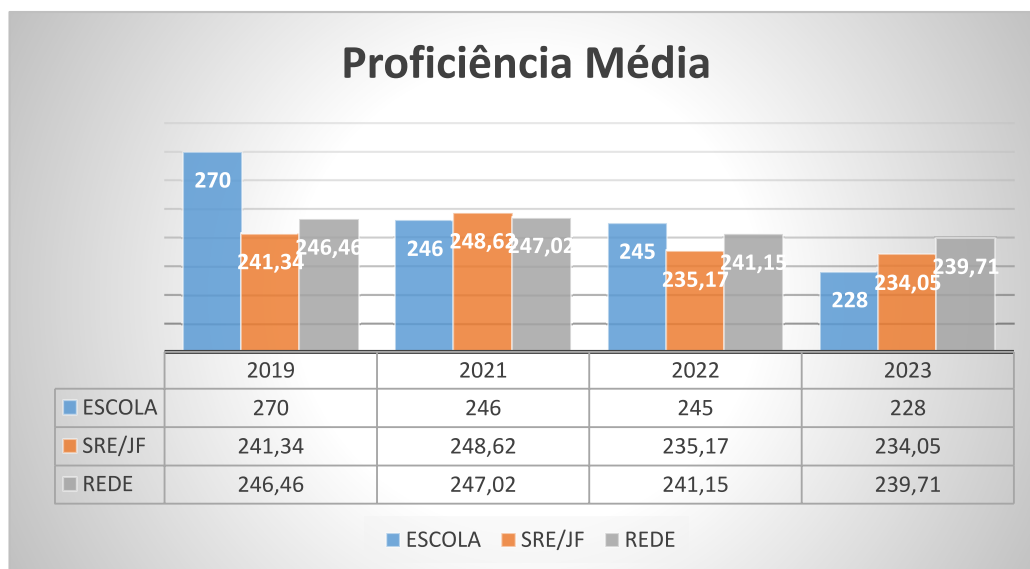
Utilizando a média de proficiência como instrumento de análise, com base nas informações do Simave e nos dados da linha histórica dos resultados da Avaliação Somativa (Proeb), disponíveis na planilha do Portal das Avaliações de Minas Gerais¹⁹, entre 2019 e 2023, é possível visualizar, no Gráfico 1, a proficiência média da escola Nova Aurora, da Regional (SRE/JF) e da Rede Estadual, referente ao componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁷ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-b00YPz5yBKdE3gBdCqgu7CLglnNh3yb/view>. Acesso em: 18 set. 2025.

¹⁸ Os Planos de Estudos Tutorados (PETs) são apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social.

¹⁹ Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/18fiBkUyh_64bYvyoypoZ_4PESY7eqmT_/edit?gid=793347573#gid=793347573. Acesso em: 18 set. 2025.

Gráfico 1 – Proficiência média Proeb Língua Portuguesa (9º ano EF): 2019-2023



Fonte: Portal Simave e Portal das Avaliações de MG. Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados de 2020 não estão disponibilizados no Gráfico 1, pois, devido à pandemia de Covid-19, não houve aplicação de avaliações externas. Ressalta-se ainda que, em 2021, essas avaliações foram realizadas pelos alunos em suas residências.

No Gráfico 1, observa-se que a proficiência média dos estudantes do 9º ano atingiu 270 pontos em 2019. A partir desse ano, verifica-se tendência de queda no desempenho, acentuada em 2021, quando a média caiu para 246 pontos, redução de 24 pontos em relação a 2019. Em 2022, a proficiência manteve-se praticamente estável, com 245 pontos. Em 2023, nova diminuição resultou em perda de 17 pontos em comparação ao ano anterior, evidenciando declínio contínuo ao longo do período analisado.

A proficiência média da SRE/JF apresentou uma evolução inicial positiva, seguida de queda. Em 2019, a média foi de 241,34 pontos e, em 2021, houve aumento para 248,62 pontos, demonstrando um avanço de aproximadamente 7 pontos. Nos anos seguintes, verificou-se uma redução considerável: em 2022, a média caiu para 235,17 pontos (redução de mais de 13 pontos em relação a 2021) e, em 2023, manteve-se praticamente estável em 234,05 pontos, com pequena queda de pouco mais de 1 ponto em relação ao ano anterior. Entre 2019 e 2023, a SRE/JF apresenta dificuldades para manter os avanços obtidos em 2021.

Em relação à proficiência média, a Rede Estadual de Minas Gerais revela uma queda de 7 pontos ao longo do período analisado, entre 2019 e 2023. Em 2019, a média foi de 246,46 pontos e, em 2021, observou-se leve aumento. No ano de 2022, verificou-se uma queda significativa para 241,15 pontos, o que representa redução de aproximadamente 6 pontos em relação a 2021. Em 2023, a média foi de 239,71 pontos, mostrando nova redução, ainda que de forma menos acentuada.

A análise do desempenho da escola em relação aos resultados da SRE/JF e da Rede Estadual revela tendências específicas da escola em comparação ao contexto regional e estadual. Em 2019, a escola apresentava um desempenho significativamente superior ao da SRE/JF e da Rede Estadual, com média de 270 pontos, frente a 241,34 da SRE/JF e 246,46 da Rede Estadual. A partir de 2021, a escola passou a registrar quedas mais acentuadas que as demais. Nesse ano, a média da escola caiu para 246 pontos, aproximando-se dos resultados da SRE/JF (248,62) e da Rede Estadual (247,02). Em 2022, apesar de a Rede Estadual e a SRE/JF também terem apresentado queda, a escola manteve uma média praticamente estável em 245 pontos, mas ainda inferior às médias anteriores. A escola, em 2023, apresentou o resultado mais baixo do período, com 228 pontos, ficando abaixo da SRE/JF (234,05) e da Rede Estadual (239,71).

Essa tendência indica que, embora o desempenho da Rede e da SRE/JF venha caindo ao longo dos anos, a escola enfrentou uma redução mais intensa, aproximando-se ou ficando abaixo das médias regionais e estaduais.

Diante dos dados apresentados no Gráfico 1 (p. 63), revela-se, na escola Nova Aurora, a necessidade de apropriação dos resultados das avaliações externas para promover melhorias no aprendizado dos alunos. Essa apropriação é fundamental, porque permite que o planejamento escolar seja orientado por evidências, como ressalta Burgos (2020, p. 1094): “o planejamento escolar passa a ser percebido como dimensão fundamental da construção dos objetivos escolares, concebidos coletivamente e suportados pelas evidências oferecidas pela avaliação”.

Além dos dados de proficiência média, o Simave informa a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho, possibilitando uma análise mais aprofundada dos resultados. Os padrões de desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano, referentes ao período de 2021 a 2023, nas avaliações do Proeb da escola Nova Aurora, serão apresentados a seguir na Tabela 3.

Tabela 3 - Padrão de desempenho em Língua Portuguesa (9º ano do EF): 2021-2023

Categoria de desempenho	2019	2021	2022	2023
Avançado	11%	7%	3%	4%
Recomendado	34%	18%	24%	12%
Intermediário	47%	60%	57%	52%
Baixo	8%	15%	17%	32%

Fonte: Portal Simave (2025).

Em relação aos padrões de desempenho, referentes às avaliações somativas (Tabela 3), constata-se que, de 2021 a 2023, o percentual de alunos nos níveis intermediário, recomendado e avançado diminuiu e o nível de baixo desempenho aumentou em cerca de 113%, passando de 15% em 2021 para 32% em 2023.

Verifica-se, pelos resultados de padrão de desempenho de Língua Portuguesa do 9º ano no Proeb (Tabela 3), que, em 2023, somando-se os níveis baixo e intermediário, 84% dos estudantes estão abaixo do nível recomendado.

Segundo o Simave (2025), os estudantes com padrão de desempenho abaixo do recomendado apresentam carências significativas de aprendizagem na etapa de escolaridade em que se encontram e necessitam de ações pedagógicas de reforço e recuperação para garantir o avanço esperado.

Com base na análise, no período entre 2019 e 2023, os resultados indicam que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola apresentam baixo padrão de desempenho, demonstrando dificuldades na disciplina Língua Portuguesa. As evidências apontam para a necessidade de investigar de que forma os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano têm sido considerados pela equipe gestora e pelos professores no processo de planejamento da escola. Essa análise possibilitará compreender como os professores têm se apropriado desses resultados para planejamento e se ocorrem momentos de discussão, reuniões entre professores e especialistas para análise conjunta dos dados e definição de estratégias pedagógicas.

Além dos resultados que sinalizam baixo desempenho nas avaliações, outro aspecto que revela a falta de apropriação dos dados fornecidos pelas avaliações externas são as atas das reuniões, as quais mostram ausência de momentos

sistemáticos de análise conjunta e inexistência de cultura escolar de apropriação de resultados. Esses registros serão apresentados na próxima subseção.

2.3.2 O uso de dados das avaliações externas na escola investigada

Esta subseção demonstra como ocorre a utilização dos dados das avaliações externas no cotidiano pedagógico da escola. O levantamento concentrou-se nos momentos de planejamento e nas práticas adotadas pela instituição para organizar esses processos.

Desde a minha²⁰ efetivação, em 2018, chamou-me a atenção o fato de que as avaliações externas eram mencionadas apenas próximo às datas de realização dos testes. Nas reuniões pedagógicas sobre as avaliações externas, os resultados são divulgados, porém elas não avançam no sentido de propor soluções pedagógicas para superar as dificuldades identificadas.

No ano de 2023, minha atuação em outra escola possibilitou conhecer uma experiência que demonstra como a apropriação dos resultados das avaliações externas pode ser conduzida de forma sistemática. Durante uma reunião pedagógica, representantes da Superintendência ofereceram suporte fundamental nesse processo, orientando os professores e especialistas sobre como acessar o site, utilizar a plataforma e interpretar os dados. Esses profissionais estimularam os professores a refletir sobre os resultados e a realizar análises detalhadas, promovendo o início de um processo de análise e utilização dos dados que se consolidaria ao longo do tempo.

Nas reuniões pedagógicas subsequentes, questões relevantes eram levantadas, os professores discutiam mobilização dos estudantes, formas de aplicação dos testes, analisavam, divididos por disciplina, as habilidades mais frágeis e propunham intervenções pedagógicas. Com o tempo, a escola passou a conduzir essas análises de forma autônoma em reuniões internas, consolidando uma cultura de apropriação dos resultados das avaliações, influenciando o planejamento pedagógico e as ações voltadas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, em decorrência da formação realizada, os professores

²⁰ Quando se referir à própria prática profissional e experiência na escola, a autora utilizará a primeira pessoa do singular, diferentemente do restante do texto, que será redigido predominantemente na terceira pessoa, conforme convenção acadêmica.

adquiriram conhecimento sobre as ferramentas e passaram a desenvolver um trabalho planejado e baseado em evidências.

A experiência vivenciada em outra escola demonstra como a apropriação sistemática dos resultados das avaliações externas é possível e contribui para a melhoria da aprendizagem. Na escola Nova Aurora, essa prática ainda enfrenta desafios significativos, dificultando sua consolidação no cotidiano pedagógico. Um dos principais obstáculos está relacionado ao calendário das avaliações externas formativas, frequentemente divulgado sem a devida antecedência, comprometendo o planejamento interno e levando à interrupção de atividades previamente programadas, como avaliações internas e o desenvolvimento do planejamento curricular.

Esse cenário torna-se preocupante diante dos baixos resultados em Língua Portuguesa apresentados pelos alunos do 9º ano nas avaliações externas, como o Saeb e o Proeb. Entre os fatores que contribuem para essa situação, destaca-se a concentração da responsabilidade pela leitura e interpretação de textos quase exclusivamente no professor de Língua Portuguesa.

No entanto, o desenvolvimento da competência leitora deve ocorrer em todas as disciplinas, de forma sistemática e mediada pelos diferentes professores, conforme defendido por Neves, Souza, Schäffer, Guedes e Klüsener (2004, p. 15), “a leitura e a escrita são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”.

Sendo assim, para que os alunos construam habilidades de leitura e escrita efetivas, é necessário que cada disciplina explore os textos e linguagens específicos da sua área, como literatura e poesia em Língua Portuguesa, análise de mapas e documentos históricos em Ciências Humanas, interpretação de textos científicos em Ciências da Natureza ou a leitura de problemas, gráficos e esquemas em Matemática. É preciso que todos os professores, de todas as áreas proporcionem aos alunos oportunidades de leitura para que eles “descubram que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor” e para que essa necessidade de ler se torne um hábito. (Neves, Souza, Schäffer, Guedes e Klüsener, 2004 p. 17)

Na prática, no entanto, o projeto *Elefante Letrado*, explicitado anteriormente, traz limitações nesse sentido, pois, apesar de prever a participação de professores

de diversas disciplinas nos momentos de leitura, as atividades geralmente se restringem à utilização de textos disponibilizados pela plataforma de diversos gêneros literários, sem que cada docente explore de maneira aprofundada como desenvolver as habilidades de leitura dentro de sua área de conhecimento.

Diante desse cenário, a apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa, que medem a proficiência leitora dos estudantes, configura-se como um relevante recurso para subsidiar o trabalho pedagógico. Esses dados permitem identificar as habilidades desenvolvidas, as dificuldades e as defasagens apresentadas. Esse diagnóstico, quando analisado de forma coletiva pela equipe gestora e pelos professores, contribui para o planejamento de ações pedagógicas mais eficazes e direcionadas às reais necessidades dos alunos, promovendo a melhoria da aprendizagem e da qualidade do ensino. A busca pela melhoria da qualidade educacional também encontra respaldo no Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei Estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018.

O Plano Estadual de Educação (PEE) tem como objetivo nortear as políticas públicas de educação do Estado de Minas Gerais, estabelecendo prioridades, diretrizes, objetivos e metas básicas para uma educação de qualidade. Elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), o PEE busca integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os para a realidade territorial do estado e planejando a sua articulação às demandas municipais, de modo a orientar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Dentro do PEE, a Meta 7 estabelece a elevação da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias para o Ideb.

Para alcançar esse objetivo, o PEE propõe estratégias como: 7.6 incentivar e auxiliar as escolas e redes de ensino no uso dos resultados dos exames e das avaliações externas estaduais e nacionais, visando à melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; e 7.8 orientar as políticas das redes de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb e melhorar as proficiências do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), diminuindo a diferença entre o resultado das escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da

aprendizagem e reduzindo pela metade as diferenças entre as médias dos índices dos municípios mineiros.

Além dos baixos resultados identificados nas avaliações, a análise das atas das reuniões pedagógicas indica outro aspecto relacionado à apropriação desses dados. Os registros mostram que, nesses encontros, os resultados são apresentados à comunidade escolar pelo gestor ou pelas especialistas, enquanto os professores concentram suas contribuições em comentários sobre a aplicação das avaliações e em sugestões para ampliar a participação dos estudantes.

Ao longo dos seis anos em que atuo na escola como funcionária efetiva percebi, por meio das reuniões de módulo II²¹ - que compõem a carga horária obrigatória do magistério, conforme Decreto nº 46125, de 4 de janeiro de 2013 – indícios de que tanto a equipe pedagógica quanto os docentes não se apropriam de maneira sistemática dos resultados das avaliações externas do Simave e do Saeb.

Essa percepção, ao ser confrontada com a análise das atas das reuniões realizadas entre 2012 e 2023, revela um quadro no qual as discussões nem sempre se efetivam para a utilização pedagógica dos dados, distribuindo-se em diferentes eixos e refletindo a dinâmica cotidiana da escola.

A leitura detalhada desses registros possibilitou organizar a análise em cinco eixos principais, que contemplam aspectos distintos da gestão. O primeiro deles, denominado *Avaliações externas/planos*, reúne as menções ao Proeb, Saeb e Ideb, às ações de apresentação e análise de resultados, à elaboração de planos de intervenção pedagógica e à mobilização de estudantes; o eixo *Disciplina/relações* concentra registros sobre problemas de indisciplina, encontros com pais, participação de conselheiros tutelares e discussões voltadas à ética e ao relacionamento entre professores e alunos; o eixo *Projetos escolares* abrange iniciativas como o “Projeto A Corrente do Bem”, o “Projeto Com Vida”, eventos comemorativos e atividades para engajamento e formação cidadã dos estudantes; o eixo *Conselho de classe/rendimento* contempla os encontros bimestrais voltados à avaliação do desempenho dos alunos, à definição de progressões parciais e ao encerramento do ano letivo, expressando o acompanhamento regular da trajetória

²¹ Art. 6º - Conforme dispõe a Lei Estadual no 20.592/2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de PEB, com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I - 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II - 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria Unidade de Ensino ou em local definido pela direção, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

acadêmica; e o último eixo *Gestão/planejamento* concentra registros relacionados ao planejamento institucional, incluindo a elaboração do PPP, a formação de comissões, as capacitações ofertadas aos professores, o reconhecimento em premiações e outras reuniões de caráter administrativo, aspectos que demonstram o cuidado da escola com sua organização e desenvolvimento.

A Tabela 4 reúne a análise das atas, apresentando, por ano, a quantidade de reuniões registradas e o número de ocorrências da síntese temática (eixos).

Tabela 4 - Comparativo de número de reuniões e assuntos tratados entre 2012 e 2023

ANO	Nº de reuniões	Avaliações externas/ Planos	Disciplina /relações	Projetos escolares	Conselho de classe/ rendimento	Gestão/ planejamento
2012	4	1	1	2	0	2
2013	9	2	5	2	2	2
2014	7	3	4	1	0	2
2015	3	1	0	1	1	1
2016	6	0	3	0	3	2
2017	12	1	3	0	4	6
2018	7	0	3	0	5	2
2019	1	0	0	0	1	0
2020	0	0	0	0	0	0
2021	2	0	0	0	2	0
2022	18	0	2	1	9	7
2023	22	1	1	0	19	3
TOTAL	91²²	9	22	7	46	27

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das atas da Escola Nova Aurora, referentes ao período de 2012 a 2023, permite identificar padrões relacionados à gestão escolar e à atuação pedagógica. Os registros revelam a manutenção de um ritmo constante de reuniões voltadas ao planejamento administrativo, à intervenção pedagógica e ao acompanhamento dos estudantes. Nesse contexto, os conselhos de classe e as análises de rendimento aparecem como práticas recorrentes, voltadas a ajustes pedagógicos, à definição de progressões parciais e à tomada de decisões sobre aprovação ou reprovação, o que aponta para a preocupação da escola com o acompanhamento da aprendizagem.

²² O número de reuniões corresponde à quantidade de atas analisadas entre 2012 a 2023; entretanto, os assuntos tratados em cada reunião podem variar, de modo que uma mesma reunião pode abordar mais de um eixo, fazendo com que a soma dos registros por eixo seja maior que o número total de reuniões.

Entre 2012 e 2017, oito atas registraram discussões sobre as avaliações externas abordando temas como critérios de organização e aplicação das avaliações, apresentação e análise de resultados, elaboração de planos de intervenção pelos docentes, divulgação dos resultados à comunidade e proposições de intervenção. No ano de 2023, somente no período próximo à aplicação da avaliação do Saeb, houve, na reunião de módulo II do dia 17/10/23, a apresentação aos docentes dos resultados da escola em que se ressaltou a importância da participação de 100% dos alunos na avaliação que ocorreria no dia 17/11/23.

Esses dados reforçam a percepção de que o tema das avaliações externas tem sido pouco explorado nas reuniões pedagógicas. A ausência de registros sistemáticos de análise dos resultados das avaliações externas a partir de 2017 pode sugerir a possível falta de uma cultura avaliativa da escola e a inexistência de uma política institucional consistente de acompanhamento e uso dos dados para o planejamento escolar. Esse cenário contrasta com o disposto na Resolução SEE nº 4.231/2019 (Minas Gerais, 2019), segundo a qual as reuniões de Módulo II devem constituir espaços destinados ao planejamento e à formação continuada dos professores, nos quais se espera a realização de discussões e tomadas de decisões pedagógicas orientadas pelos resultados educacionais.

A Tabela 4 (p. 70) sintetiza o período analisado nas atas escolares e possibilita relacionar a frequência das discussões sobre as avaliações externas aos resultados obtidos pelos alunos. A leitura desses dados indica que, a partir de 2017, o tema das avaliações externas passou a ter presença reduzida nas reuniões pedagógicas, não havendo registros de análises sistemáticas dos resultados nem de ações pedagógicas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino. Nesse mesmo período, registrou-se um declínio no desempenho dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas avaliações de Língua Portuguesa do Saeb.

Os registros mostram que os temas mais recorrentes nas reuniões concentram-se, em primeiro lugar, no eixo *Conselho de classe/rendimento*; em segundo, em *Gestão/planejamento*; em terceiro, em *Disciplina/relações*; e, por fim, no eixo *Avaliações externas*. Os *projetos escolares* configuram um quarto eixo, com menor número de registros nas atas, indicando presença mais pontual nas discussões pedagógicas ao longo do período analisado.

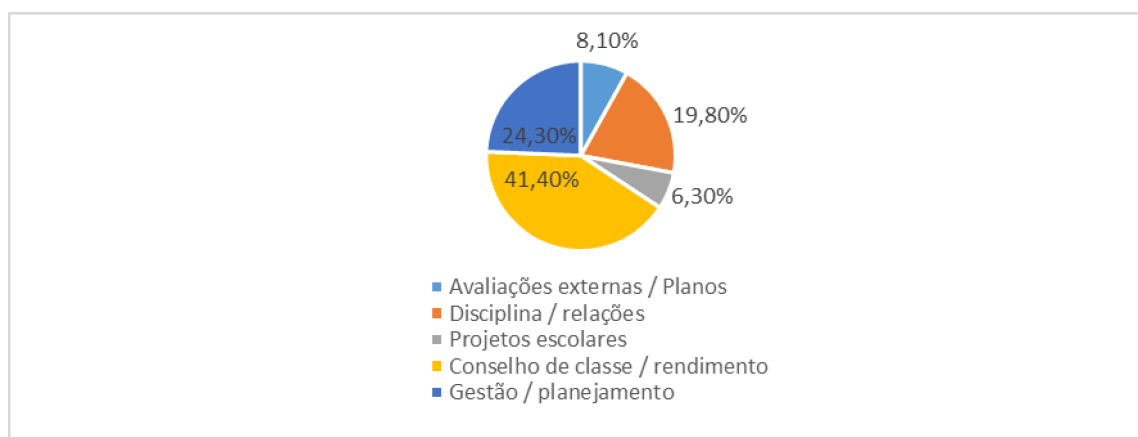
Os projetos escolares, quando mencionados, assumiram relevância ao articular práticas pedagógicas a ações voltadas à cidadania, à ética e à formação

social dos estudantes. Iniciativas como o *Projeto A Corrente do Bem* (2012–2014) e o *Projeto Com. Vida* (2015) ilustram esse movimento. Desde 2016, as referências a projetos tornaram-se menos frequentes e as atas passaram a priorizar discussões relacionadas ao desempenho escolar e à disciplina.

A redução dessas iniciativas nas atas posteriores aponta para a perda de espaço de ações coletivas e interdisciplinares, as quais poderiam favorecer o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. A retomada ou a criação de projetos educativos da escola, inclusive voltados à leitura, aliada a uma cultura consistente de análise de avaliações externas, tende a tornar as intervenções pedagógicas mais eficazes, fortalecendo a aprendizagem.

Com o intuito de ampliar a compreensão dos dados apresentados, o Gráfico 2 apresenta a distribuição dos assuntos abordados nas reuniões, permitindo observar a relevância de cada eixo ao longo do período analisado.

Gráfico 2 - Porcentagem dos eixos tratados nas reuniões



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com o Gráfico 2, as reuniões de conselho de classe e rendimento ocorrem regularmente e são direcionadas, principalmente, ao acompanhamento das notas e do desempenho individual dos alunos, constituindo uma parte central da rotina administrativa da escola. Esses encontros têm como foco principal o monitoramento do rendimento escolar, mas poderiam ser aproveitados como momentos de reflexão pedagógica e de organização de intervenções voltadas à melhoria da aprendizagem.

A leitura das atas permite uma análise qualitativa, a partir da qual se percebe que, em diversos momentos, a gestão escolar atuou de forma reativa, priorizando a

resolução imediata de problemas cotidianos, denominada gestão que “apaga incêndios” (Lück, 2009). Essa condição não deve ser compreendida como resultado de falhas individuais, mas como expressão de dificuldades estruturais e organizacionais presentes no cotidiano escolar. Essa situação indica que, apesar dos esforços da escola para organizar suas ações pedagógicas, persistem desafios que frequentemente limitam a implementação de intervenções mais consistentes.

Outro aspecto que merece destaque no cotidiano da escola é a irregularidade na produção de Atas das reuniões pedagógicas de Módulo II, previstas na Lei Estadual nº 20.592/2012 como parte da carga horária obrigatória dos docentes, realizadas semanalmente, às terças-feiras, das 17h às 19h.

Considerando o desempenho da escola abaixo do nível desejado, como indicam os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, e a análise das atas, que aponta a pouca utilização desses dados no planejamento pedagógico, esta pesquisa tem como finalidade investigar e analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano estão sendo considerados no planejamento pedagógico.

No próximo capítulo serão apresentados os conceitos adotados pelos autores que embasam este estudo e a metodologia utilizada, no que se refere à pesquisa de campo e à análise dos achados da pesquisa.

3 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE UMA ESCOLA MINEIRA

No segundo capítulo, foi apresentado um breve histórico das avaliações em larga escala no contexto nacional e estadual, bem como a descrição da escola Nova Aurora, onde se desenvolve a pesquisa, e de seu desempenho nas avaliações externas de Língua Portuguesa do Saeb e do Simave nos anos finais do Ensino Fundamental. Neste terceiro capítulo, será exposto o referencial teórico que sustenta a pesquisa e a apresentação do planejamento da pesquisa de campo a ser realizada neste trabalho.

O capítulo está organizado em cinco seções. Nas três primeiras, são discutidos os conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa, relacionados às avaliações externas, à gestão escolar e à leitura, respectivamente, por estarem diretamente vinculados aos objetivos do estudo e por contribuírem para a análise do contexto escolar investigado, possibilitando uma reflexão crítica sobre o uso dos dados avaliativos na prática pedagógica. A quarta seção descreve a abordagem metodológica adotada, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de seleção dos participantes da pesquisa. A última seção dedica-se à análise dos dados produzidos no estudo, realizada segundo a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin.

3.1 A RELEVÂNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA A APRENDIZAGEM

As avaliações externas têm se consolidado, ao longo dos anos, como uma ferramenta importante para acompanhar a qualidade da educação básica no Brasil. Considerando que esta pesquisa busca analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são considerados no planejamento pedagógico da escola estudada, é essencial, primeiramente, entender o que são essas avaliações externas e qual é o seu papel na promoção da aprendizagem.

De acordo com os estudos de Brooke, Alves e Oliveira (2015), a avaliação externa, conhecida como avaliação em larga escala, é um instrumento e processo de mensuração de desempenho educacional realizado por organismos externos à escola, que trazem informações, dados, com o objetivo principal de medir o desempenho de alunos, escolas e sistemas educacionais. Afonso (2009)

complementa essa perspectiva ao afirmar que "as avaliações em larga escala se consolidam como um dos principais mecanismos para verificar o desempenho educacional, oferecendo informações quantitativas que auxiliam na gestão de políticas públicas educacionais." (Afonso, 2009, p. 51).

No Brasil, segundo Bonamino e Souza (2012), há três gerações de avaliações, classificadas de acordo com seu desenho e objetivos: a primeira geração possui caráter diagnóstico da qualidade da educação, porém sem consequências diretas para as escolas e para o currículo. As avaliações de segunda e terceira gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências para os agentes escolares. As de segunda geração, conhecidas como *low stakes*, geram consequências simbólicas, enquanto as da terceira geração, denominadas de *high stakes*, implicam em consequências sérias, como sanções ou recompensas de acordo com os resultados alcançados.

Nas últimas décadas, o Brasil desenvolveu um conjunto de instrumentos para a avaliação do desempenho dos estudantes, e para este trabalho, destacam-se, em âmbito nacional, o Saeb, e em âmbito estadual, o Simave. A importância desses instrumentos de avaliação fica clara no texto de Brooke, Alves e Oliveira (2015), quando afirmam que:

Todos esses projetos de avaliação têm o mérito de monitorar a situação educacional mediante a sequência de exercícios que, com métrica comparável ao longo do tempo, apresentam as tendências de evolução da qualidade da educação brasileira (Brooke; Alves e Oliveira, 2015, p. 217).

Com base nessas considerações, essas avaliações permitem mensurar, em larga escala, o desempenho dos estudantes em áreas essenciais do currículo, como Língua Portuguesa e Matemática e, com os dados obtidos, são elaboradas políticas públicas com a finalidade de melhoria da qualidade do ensino.

Quando se discute avaliações externas, não há como dissociar a expressão melhoria da aprendizagem, uma vez que esse tipo de avaliação tem como objetivo verificar o nível de aprendizagem, fornecer subsídios que orientem políticas públicas e intervenções pedagógicas. Por meio dessas avaliações, é possível obter uma medida objetiva do aprendizado dos estudantes, permitindo identificar avanços e lacunas e orientar ações educativas mais eficazes. Dessa maneira, a avaliação tem um papel importante, pois seus resultados permitem determinar o direito

constitucional de acesso a uma educação de qualidade. Segundo Oliveira (2005, *apud* Brooke, Alves e Oliveira, 2015), a avaliação, de uma determinada maneira:

... tem contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para promovê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória da escolarização (Oliveira e Araújo, 2005 *apud* Brooke, Alves e Oliveira, 2015, p. 244).

Além de seu papel no planejamento de políticas públicas, as avaliações podem ser valiosas no contexto escolar, como destaca Machado (2014), ao afirmar que os dados provenientes dessas avaliações podem contribuir para uma gestão mais estratégica, baseada em evidências:

Portanto, este modo de gestão torna-se importante para a sistematização de processos de acompanhamento das avaliações em larga escala, de apropriação dos resultados e, conseqüentemente de incremento do desempenho das unidades escolares, bem como das redes de ensino.

As avaliações externas devem ser compreendidas como instrumentos estratégicos para a gestão da educação, uma vez que seus resultados são a base para o desenvolvimento de políticas e estratégias voltadas, dentre outras coisas, para a melhoria da qualidade da educação tanto no nível macro, quanto no nível micro do sistema educacional (Machado, 2014, p. 23).

Machado (2014) reconhece o papel estratégico das avaliações externas para a gestão educacional, destacando que esses instrumentos fornecem dados que orientam decisões e fortalecem a organização escolar. Outra perspectiva igualmente relevante é apresentada por Vianna (2003, p. 26), que ressalta a importância das avaliações externas para a transformação das práticas pedagógicas, argumentando que a utilização dos resultados não deve se limitar à mensuração do desempenho, mas servir como instrumento para promover mudanças significativas na educação.

Essa abordagem revela que os resultados das avaliações podem articular gestão e prática pedagógica, contribuindo para intervenções mais fundamentadas e eficazes. No contexto da pesquisa, essa discussão é pertinente porque demonstra como a integração dos dados das avaliações externas ao planejamento pedagógico pode potencializar a aprendizagem e aprimorar a organização das ações educativas na escola estudada.

Dessa forma, os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar, a sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (Vianna, 2003, p. 26).

Em consonância com essa perspectiva, Machado (2012) propõe uma reflexão sobre o significado do uso das avaliações externas, entendimento que se mostra essencial no contexto desta pesquisa, especialmente no que se refere à utilização dos resultados como base para a construção de novas oportunidades de ensino, capazes de atender a todos os alunos e promover aprendizagens significativas, orientando práticas pedagógicas com potencial de transformação.

Na próxima seção será apresentado um panorama teórico acerca da gestão escolar e a apropriação de resultados que servirá de suporte ao aprofundamento do olhar sobre o problema de pesquisa.

3.2 GESTÃO ESCOLAR E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

Antes de discutir gestão escolar e apropriação de resultados, convém destacar dois macroprocessos que ocorreram na educação brasileira. O primeiro, nos anos 1980, está associado à gestão da pobreza, e o segundo, que se fortalece a partir da segunda metade dos anos 1990, concentra-se na qualidade da educação.

As transformações sociais, econômicas e culturais das últimas décadas impulsionaram mudanças significativas nos modelos e práticas da gestão escolar no Brasil, as quais ocorreram em virtude do processo de redemocratização política. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação de uma educação voltada para a democratização do ensino. Como consequência, houve uma mudança nos modelos de gestão escolar, conforme aponta Burgos (2011), passando de um modelo baseado na descentralização-autonomia-participação para outro centrado na centralização-responsabilização-avaliação.

Como desdobramento desse processo, a década de 1990 marca o fortalecimento da avaliação como instrumento de regulação das políticas

educacionais, pois a qualidade da educação torna-se o principal foco das avaliações externas, e um novo modelo de gestão passa a se estruturar a partir dos eixos da centralização, responsabilização e avaliação. O uso da avaliação externa passa, gradualmente, a ser compreendido como um instrumento a serviço da tomada de decisão com base em evidências (Burgos, 2020, p. 1093).

Nessa perspectiva de avaliar com o propósito de melhorar a aprendizagem, o conceito de gestão escolar será apresentado, o qual em sua forma democrática, deve, frente aos resultados das avaliações, incentivar e estimular toda a equipe escolar a refletir sobre ações que possam melhorar o desempenho dos estudantes, uma vez que, segundo a SEE/MG, cabe às escolas:

[...] interpretar, analisar e comparar os resultados anuais para traçar a linha evolutiva do seu desempenho e incorporar ao seu projeto pedagógico ações que impulsionem a aprendizagem dos alunos para patamares cada vez mais elevados (Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação - 2007, p. 07).

A gestão escolar tem um papel fundamental para a produção do desempenho do aluno como demonstra o sumário executivo da pesquisa *O impacto da liderança dos diretores sobre os resultados dos alunos das escolas de ensino médio do estado do Rio de Janeiro*²³, realizada pela Universidade de Nottingham em parceria com a Universidade Federal Fluminense. Com a pesquisa, chegou-se à conclusão de que diretores de escolas bem-sucedidas costumam incentivar toda a equipe a utilizar os dados da avaliação externa no planejamento, gerenciando e discutindo os dados das avaliações internas e externas com os professores.

Com esse direcionamento do gestor, são traçadas estratégias e intervenções pedagógicas com base na apropriação dos dados das avaliações externas, com ênfase na aprendizagem dos alunos, como destaca Newmann *et.al* (2001 *apud* Brooke, Alves e Oliveira, 2015, p. 285): “as intervenções escolares com chance de impacto no desempenho dos alunos devem estar organicamente associadas ao seu projeto pedagógico, isto é, ao referencial curricular, às formas de instrução e avaliação e à ênfase na aprendizagem dos alunos.”

Lück (2014, p. 15) apresenta uma ideia que dá continuidade ao que foi defendido por Newmann *et al.* (2001 *apud* Brooke, Alves e Oliveira, 2015), ao

²³ Disponível em: <https://liderancaescolar.uff.br/wp-content/uploads/sites/776/2023/08/2015-sete-mensagens-importantes-lideranca-escolas-publicas-estaduais-rj-Nottigham.pdf>. Acesso em: set. 2025.

destacar que “a gestão visa, em última instância, à melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a aprendizagem dos alunos e sua formação”. A autora amplia essa compreensão ao ressaltar que a gestão democrática, mais do que um arranjo administrativo, constitui-se em um processo pedagógico estratégico diante dos desafios impostos pelos dados das avaliações externas.

Esse novo padrão exige que a gestão escolar se organize em função dos resultados educacionais numa perspectiva de eficiência e eficácia, de modo que o papel do gestor escolar se amplie, demandando dele múltiplas habilidades e competências que vão além da condução administrativa da escola, assumindo uma condição de agente articulador de práticas pedagógicas e organizacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem.

Para Burgos (2020), a avaliação educacional tornou-se cada vez mais indispensável à gestão escolar, redefinindo, inclusive, o papel da administração escolar, na qual o gestor escolar assume um papel estratégico que vai além das atribuições administrativas tradicionais, pois, conforme a Resolução SEE/MG nº 4.782/2022, suas responsabilidades no âmbito pedagógico estão diretamente relacionadas à promoção da aprendizagem dos estudantes e ao uso pedagógico das avaliações externas.

De acordo com o documento, compete ao gestor: assumir pleno compromisso na execução do Plano de Gestão, conjuntamente com o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais (alínea c); apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica, incentivar a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar (alínea d); acompanhar, no que couber, o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência, realizando as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações internas e externas (alínea e); e, por fim, fomentar a participação nas avaliações externas, garantindo a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes (alínea f).

Nesse contexto, a liderança torna-se um elemento central no exercício da gestão. Como destacam Sammons, Hillman e Mortimore (1997, *apud* Lück, 2014, p. 23), “nenhum estabelecimento de ensino alcança efetividade sem liderança efetiva”. Essa afirmação reforça a ideia de que o êxito das ações escolares depende, em grande parte, da capacidade do gestor de mobilizar e influenciar sua equipe,

promovendo um ambiente colaborativo, engajado e orientado por objetivos educacionais claros.

Seguem a mesma linha de pensamento Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, Bush e Glover, Reynolds (*apud* Lück, 2014, p. 25) ao destacarem, com base em pesquisas realizadas em diversos países e estabelecimentos de ensino, que “a liderança na gestão escolar constitui-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” e esses estudos indicam que uma liderança tem o poder de transformar o contexto escolar para o alcance de melhores resultados.

A liderança eficaz não se limita à autoridade formal do cargo, está ancorada na capacidade de inspirar, mediar conflitos, tomar decisões estratégicas e promover o desenvolvimento profissional de professores e demais atores escolares.

Como se observa em Lück (2009, p. 26), a gestão democrática e participativa é constituída por um conjunto de dimensões que orientam a atuação do gestor escolar em sua prática cotidiana. A autora destaca que “as dimensões envolvem a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão da cultura escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos”. Essa abordagem explicita que o papel da gestão ultrapassa a esfera burocrática, exigindo uma atuação integrada e colaborativa que favoreça o desenvolvimento de um ambiente escolar comprometido com a qualidade educacional.

É responsabilidade da gestão, segundo Brooke, Alves e Oliveira (2015, p. 281), a “função de administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização escolar”. Dentro dessa concepção, Lück (2014, p. 57-58) complementa que “a liderança na escola deve ser promovida de modo que ocorra o empoderamento geral das pessoas que fazem parte do contexto da escola, o que pressupõe a descentralização do poder e o exercício da liderança compartilhada”, ou seja, a gestão democrática implica na valorização dos sujeitos escolares como protagonistas do processo educativo, fortalecendo a corresponsabilidade e o engajamento coletivo em prol da melhoria dos resultados e da aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, embora toda a comunidade escolar participe do trabalho colaborativo necessário à construção de uma gestão democrática e eficaz, os

professores assumem um papel central e estratégico no desenvolvimento de práticas voltadas para a melhoria da aprendizagem. São eles que, em contato direto com os estudantes, traduzem as diretrizes do projeto pedagógico em ações concretas de ensino. Além disso, sua participação ativa na análise e interpretação dos resultados das avaliações externas é fundamental para que esses dados se transformem em intervenções pedagógicas efetivas, alinhadas às necessidades reais dos alunos. Como ressalta Lück (2014, p. 49), a atuação docente é decisiva para a articulação entre os processos de gestão e as práticas educativas. Embora toda a comunidade escolar possa contribuir de forma indireta, “quem está em condições de exercer influência diretamente são os professores” (NCSL, 2006), o que indica a importância de que esses profissionais sejam plenamente envolvidos no compartilhamento da liderança em todos os espaços e momentos educacionais.

Paro (2007, p. 29) ressalta que “no empreendimento educacional, necessitam-se, mais do que em outros setores, uma significativa adesão dos agentes aos objetivos e às formas de realizá-los; a não identificação dos agentes com os objetivos compromete a qualidade dos resultados”. Essa reflexão reforça a ideia de o comprometimento dos professores e demais membros da comunidade escolar constituir condição fundamental para a gestão democrática produzir efeitos concretos na melhoria da aprendizagem e na apropriação eficaz dos resultados das avaliações externas.

É justamente por envolver o engajamento ativo e a corresponsabilidade que se insere a importância do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas. Nessa perspectiva, pautada na liderança compartilhada e na participação ativa da comunidade escolar, a gestão assume papel especialmente relevante.

Essa relevância se manifesta no uso pedagógico da análise dos resultados, que abrange diferentes ações, como a interpretação dos dados, a compreensão dos indicadores e da matriz de referência, a elaboração de avaliações internas, a formação continuada dos professores e o reforço destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, além da apropriação pedagógica voltada ao planejamento das aulas.

Quando essas práticas são efetivamente implementadas, com base em dados concretos, têm o potencial de promover mudanças significativas nos resultados educacionais, consolidando uma cultura avaliativa voltada para a melhoria contínua da aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre o conceito de cultura avaliativa no âmbito da escola. A consolidação de práticas de análise e utilização dos resultados das avaliações externas contribui para a construção de uma cultura institucional orientada pelo acompanhamento da aprendizagem e pela tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em dados educacionais.

A cultura avaliativa pode ser compreendida como o conjunto de práticas, valores e atitudes desenvolvidos no interior da escola em relação ao uso das avaliações e de seus resultados. Esse processo envolve a análise sistemática dos dados educacionais, a reflexão coletiva sobre o desempenho dos estudantes e a utilização dessas informações no planejamento de ações pedagógicas voltadas para a melhoria da aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de mensuração de resultados e passa a constituir um elemento orientador das práticas educativas e das decisões pedagógicas da escola.

A construção dessa cultura depende, em grande medida, da atuação da gestão escolar, especialmente no que se refere à liderança pedagógica e à mobilização da equipe docente para o uso dos dados das avaliações externas. Cabe ao gestor promover espaços de discussão e reflexão coletiva, incentivando a apropriação dos resultados e a elaboração de estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Quando os dados das avaliações passam a integrar o planejamento pedagógico e a organização das práticas docentes, tornam-se instrumentos importantes para orientar intervenções mais consistentes e favorecer a melhoria do desempenho dos alunos, fortalecendo uma cultura avaliativa comprometida com a aprendizagem.

Dando continuidade à análise, explicita-se a compreensão sobre a concepção de leitura adotada nas avaliações externas de Língua Portuguesa, tendo em vista que ela orienta diretamente os critérios de avaliação e impacta as práticas pedagógicas; por isso, a próxima seção dedica-se a examinar como a leitura é concebida nesses instrumentos avaliativos e quais são suas implicações para o ensino.

3.3 A CONCEPÇÃO DE LEITURA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Seguindo com os conceitos importantes para esta pesquisa, passa-se à análise da concepção de leitura presente nas avaliações, cuja finalidade consiste em determinar o nível de proficiência dos alunos por meio do diagnóstico da capacidade de ler e compreender diferentes tipos de textos.

A matriz de referência das provas de Língua Portuguesa é elaborada com base em uma concepção de leitura como prática social e processo de construção de sentidos, na qual o leitor interage ativamente com o texto, considerando seu contexto e finalidade comunicativa. Essa perspectiva, adotada pelas avaliações externas, influencia diretamente o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, orientando o que se compreende como um ensino eficaz de língua e leitura.

Essa orientação se reflete nas avaliações externas, como o Saeb e o Proeb, historicamente fundamentadas nos princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais adotavam a centralidade do texto e dos gêneros textuais e enfatizavam o uso social da língua. Essa concepção de leitura encontra respaldo nos PCN, segundo os quais:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita [...]. A leitura fluente envolve uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (Brasil, 1997, p. 51).

A partir da definição apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que entendem a leitura como uma atividade interpretativa orientada por objetivos, situações de uso e condições de produção, o documento enfatiza a construção ativa de sentidos por parte do leitor, o qual mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e as confronta com as informações do texto.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva sociocognitivo-interacional defendida por Koch e Elias (2011), segundo a qual o sentido não está

dado, mas é construído na interação entre sujeito e texto, sendo o leitor convocado a assumir uma atitude “responsiva ativa” durante todo o processo de leitura. Sob essa orientação teórica, como explicam Koch e Elias (2011), as concepções centradas exclusivamente no autor, que reduzem a leitura à recuperação de intenções, ou no texto, que privilegiam a decodificação, revelam-se insuficientes para explicar a complexidade da atividade leitora.

Considerando que os PCN já orientavam a leitura como uma atividade de produção de sentidos, situada nas práticas sociais de linguagem, pode-se compreender não haver, na Base Nacional Comum Curricular, uma ruptura, mas o aprofundamento e a sistematização de diretrizes já delineadas desde os Parâmetros.

Com a implementação da BNCC, as avaliações externas passaram a refletir os avanços introduzidos pelo novo documento, o qual amplia essa concepção ao incluir práticas multimodais e semióticas, contemplar gêneros digitais e enfatizar a leitura crítica e a interpretação de textos em diferentes contextos.

Ao seguirem os documentos oficiais, as avaliações externas passam a compreender a leitura e a escrita como processos construídos nas práticas sociais; ler envolve habilidades de decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante do texto, enfatizando o uso social da linguagem.

A compreensão de leitura discutida anteriormente permite agora a apresentação dos conceitos de alfabetização e letramento, com o objetivo de esclarecer suas distinções e complementaridades no processo de ensino da Língua Portuguesa. Esses conceitos serão articulados à concepção de leitura adotada nesta pesquisa, entendida na perspectiva do letramento, segundo a qual ler ultrapassa a mera decodificação e constitui uma prática social envolvendo compreensão, produção de sentidos e posicionamento crítico diante dos textos.

Soares (2004) defende a ideia de que alfabetização e letramento são processos simultâneos, indissociáveis e dotados de especificidade própria, tanto no campo teórico quanto na prática pedagógica. A autora explica que o processo de alfabetização corresponde à “aquisição do sistema de escrita” e o processo de letramento refere-se ao “desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2004, p. 14).

Tendo em vista que o letramento ocorre nas práticas sociais e que essas práticas são dinâmicas, a escola permanece como principal agência de sua

promoção (Vergna, 2021), oferecendo experiências de leitura e escrita que formem indivíduos críticos e reflexivos, capazes de atuar efetivamente na sociedade.

Nessa perspectiva, o letramento ultrapassa a dimensão técnica necessária para o desempenho em avaliações externas, configurando-se como um instrumento de transformação social e de ampliação da participação cidadã.

A leitura, nesse contexto, assume papel de destaque, pois se constitui como um dos pilares do ensino, indispensável “para o desenvolvimento de outras capacidades e conhecimentos, para a formação discursiva do leitor e sua atuação no mundo letrado”, segundo (Barbosa, 2020, p. 106). Sua centralidade explica o lugar que ocupa nas avaliações em larga escala, como o Saeb e Proeb em que a atenção está na compreensão leitora.

Nos documentos dessas avaliações externas, não há uma definição explícita da concepção de leitura. Contudo, os pressupostos da avaliação articulam conteúdos curriculares e competências cognitivas, detalhados na matriz de referência, a qual organiza tópicos gerais e descritores e define habilidades de compreensão, análise e interpretação de textos, incluindo aspectos discursivos e linguísticos, como se observa em:

Os testes de Língua Portuguesa têm como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa, que exige do leitor demonstrar habilidades, como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar (Brasil, 2018, p. 26).

A centralidade atribuída ao texto nos testes evidencia a intenção de superar abordagens puramente conteudistas e descontextualizadas, enfatizando o caráter discursivo da leitura (Barbosa, 2020). Ao organizar os descritores em torno das competências discursivas consideradas essenciais, a avaliação busca refletir não apenas habilidades cognitivas isoladas, mas a capacidade do aluno de interagir com o texto em diferentes situações de leitura, compreendendo e interpretando sentidos, relações e intenções comunicativas.

As avaliações externas do Saeb e do Proeb, partem de uma concepção de leitura centrada na compreensão textual mensurável, focalizando o reconhecimento

de informações, inferências e relações lógicas entre partes do texto. Essa abordagem, necessária para garantir a objetividade e a comparabilidade dos resultados, limita-se, contudo, a um recorte específico do ato de ler - aquele que pode ser quantificado e avaliado por meio de itens de múltipla escolha.

A leitura, nas avaliações externas, é operacionalizada a partir das habilidades descritas em suas matrizes de referência, as quais enfatizam processos de compreensão, análise e interpretação textual. Essa organização reflete uma visão funcional e instrumental da linguagem que, segundo Marcuschi (2008), tende a privilegiar o texto como produto, desconsiderando os processos de interação e de produção de sentido que o constituem.

Quando a escola utiliza exclusivamente esses resultados como indicador de competência leitora, corre o risco de reduzir o ensino da leitura a um treinamento para provas, centrado em estratégias de decodificação e reconhecimento de padrões textuais. Essa prática, embora possa gerar pequenas melhorias nos índices, não promove a formação de leitores críticos e autônomos.

Em contraposição a essa perspectiva avaliativa, autores como Bakhtin (2011), Kleiman (1993) e Rojo (2012) defendem a leitura como prática discursiva e social, inserida em situações concretas de uso da linguagem. Nessa perspectiva, o sentido não se encontra apenas no texto, mas na interação entre enunciador, leitor e contexto de produção (Bakhtin, 2011). Com base nessa compreensão, Soares (2004) amplia o conceito ao introduzir o letramento, que envolve o domínio técnico da leitura e a capacidade de utilizá-la para participar da vida social e exercer a cidadania.

Para promover ações que não se limitem às habilidades prescritas e que ampliem as possibilidades de leitura e interpretação, professores e gestores devem utilizar os instrumentos avaliativos e normativos como orientadores do trabalho pedagógico, evitando a redução da leitura a um conjunto de procedimentos técnicos voltados exclusivamente à mensuração de resultados.

A leitura deve ser compreendida como prática essencial ao desenvolvimento humano e à vida sociocultural, capaz de ampliar modos de ver e interpretar o mundo, constituindo-se como instrumento de reflexão e transformação, conforme afirma Lajolo:

A leitura é fundamentalmente um processo político. Aqueles que formam leitores — alfabetizadores, professores, bibliotecários — desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presente nas condições sociais de leitura”. Assim, a autora ressalta que formar leitores implica uma ação comprometida com a emancipação e a conscientização dos sujeitos, na medida em que a leitura possibilita o questionamento da realidade e o exercício crítico da cidadania (Lajolo, 1996, p. 28).

Partindo da perspectiva de Lajolo (2001), a leitura deve ser compreendida como um direito e uma necessidade em qualquer projeto de educação democrática, uma vez que, ao ultrapassar a mera decodificação de signos, permite ao indivíduo participar da cultura, compreender a realidade e exercer a cidadania de forma crítica e autônoma.

Nesse contexto, a linguagem literária assume papel fundamental, pois a literatura, ao articular imaginação, sensibilidade, valores e comportamentos, contribui para o desenvolvimento da consciência social e do pensamento crítico, de modo que, segundo a autora, “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apoderar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (Lajolo, 2001, p. 107).

De forma semelhante, Silva (1988, pp. 22-23) afirma que:

[...] o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição e transformação de conhecimento, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade) (Silva, 1998, p. 22-23).

A leitura deve ser compreendida como uma prática social que possibilita aos sujeitos interagirem criticamente nas diversas situações do cotidiano, construindo sentidos e ampliando sua participação na vida em sociedade. As avaliações externas, como o Saeb e o Proeb, ao avaliarem essa competência, buscam identificar quais habilidades e conhecimentos linguísticos os estudantes conseguem mobilizar em situações reais de uso da linguagem. Desse modo, a apropriação dos

resultados dessas avaliações configura-se como instrumento essencial para o trabalho da gestão escolar e para o planejamento pedagógico, pois permite reconhecer avanços, diagnosticar fragilidades e direcionar ações que favoreçam a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem da leitura, contribuindo para a elevação da qualidade da educação.

Essa concepção de leitura, alicerçada na dimensão social da linguagem, implica práticas pedagógicas que tratam o texto como objeto de reflexão e de interação, de modo que atividades de leitura e de produção escrita possibilitem aos estudantes analisar o funcionamento da língua, reconhecer os recursos utilizados na construção dos sentidos e compreender as adequações exigidas pelas diferentes situações comunicativas. Nessa direção, Koch e Elias (2011) enfatizam que, ao assumir o leitor como reconstrutor ativo de sentidos, o ensino de leitura deve contemplar estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Para Kleiman (1993, p. 49), a leitura envolve estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão do texto pelo leitor. As estratégias metacognitivas são operações realizadas com um objetivo em mente, sobre as quais há um controle consciente; o leitor pode identificar e explicar a ação realizada. Compreendidas dessa forma, as estratégias metacognitivas incluem a autoavaliação constante da compreensão e a definição de um objetivo para a leitura. As estratégias cognitivas são operações mais automáticas e inconscientes, mobilizadas pelo leitor para alcançar a compreensão.

O professor, no exercício de sua função de mediador do processo ensino-aprendizagem, ao estimular o seu aluno/leitor sobre sua habilidade cognitiva e ao auxiliá-lo na utilização de tais atividades inconscientemente, estará propiciando a ampliação de sua habilidade metacognitiva voluntária e consciente, para que esse aluno se torne um leitor crítico, autônomo e participativo, conforme sugere Kleiman (1993, p. 50):

Dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (Kleiman, 1993, p. 50).

Essas estratégias de leitura, elencadas por Kleiman (1993) e por Koch e Elias (2011), oferecem aos professores de Língua Portuguesa um embasamento teórico consistente e um conjunto de mecanismos que possibilitam elaborar atividades mais intencionais, selecionar textos de diferentes esferas sociais e propor procedimentos de compreensão que favoreçam o desenvolvimento de leitores capazes de mobilizar conhecimentos, formular hipóteses, interpretar criticamente e construir sentidos de forma autônoma. Essas ações repercutirão no desempenho nas avaliações externas, refletindo, de maneira natural, a qualidade e a profundidade das experiências de leitura vivenciadas no cotidiano escolar.

Ao considerar a leitura como prática social, vinculada às experiências de letramento e às situações reais de uso da linguagem, a matriz de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, no documento de referência²⁴ (Brasil, 2018, p. 57) entende a leitura como atividade discursiva e responsiva, operacionalizada a partir de textos materializados em diferentes gêneros textuais, os quais exprimem e cumprem funções comunicativas entre interlocutores em interação. Essa concepção está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que fundamentam a elaboração das matrizes de referência das avaliações em larga escala e que incorporam os pressupostos bakhtinianos de gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Essa compreensão é assumida por documentos como a BNCC (2017, p. 67), que afirma:

²⁴ Saeb - Documentos de Referência. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_d_e_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso: 02 out. 2025.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Para compreender os estudos sobre os gêneros discursivos, considera-se o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (2003), segundo o qual a interação dialógica ocorre na medida em que cada enunciado se articula para atender a uma necessidade discursiva particular em que se “pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes”. Nessa mesma perspectiva, outro grande estudioso na área, Marcuschi (2008, p. 22), destaca que:

Todo funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circundam na sociedade.

Estabelece-se uma correspondência entre os autores, pois ambos se referem às relações linguísticas concretas, ou seja, textos e discursos materializados em situações comunicativas; dessa forma, a análise dos gêneros deve contemplar tanto a dimensão social e interativa do enunciado.

A análise dos gêneros discursivos e da interação entre dimensão social e materialidade textual oferece um suporte conceitual para compreender como a BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa, priorizando a linguagem em uso e a prática, reconhecendo o texto como instância de comunicação e destacando a importância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Essa orientação implica mudanças no ensino de Língua Portuguesa, passando a articular gêneros, sentidos e contextos, a fim de preparar os alunos para as mais diversas situações do dia a dia, de forma crítica.

Essa concepção estrutura os descritores das avaliações do Saeb, os quais avaliam a habilidade do aluno em lidar com diferentes tipos de textos e gêneros,

promovendo uma leitura crítica e situada em contextos reais de circulação e como exemplos destacam-se os seguintes descritores:

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
- D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;
- D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, D 16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Outro aspecto essencial nas discussões sobre as avaliações externas diz respeito ao conceito de língua que fundamenta o processo de leitura. De acordo com os estudos teóricos e com os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no país, como os PCN e a BNCC, identificam-se duas principais tendências no pensamento linguístico, as quais influenciam tanto as metodologias de ensino quanto as concepções de língua e linguagem. A primeira, denominada subjetivismo individualista, considera a língua como uma atividade ocorrida por meio de atos discursivos individuais; a segunda, chamada de objetivismo abstrato, baseada em Saussure, entende a língua como produto social e a linguagem como produto individual e social. Saussure *apud* Menezes e Silva, (2018, p. 68) aponta que:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de

fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (Saussure, 2004, p. 17 *apud* Menezes; Silva, 2018, p. 68).

Nessa linha de pensamento, a língua apresenta caráter descritivo, sendo frequentemente separada da atividade humana, compreendida como um sistema de códigos inserido na linguagem. Essas concepções integram uma perspectiva formalista dos estudos da língua, voltada principalmente ao aspecto gramatical. Essa vertente, centrada no ensino da gramática tradicional, predominou no Brasil desde a década de 1960, sendo posteriormente reforçada pela LDB nº 5.692/71, que consolidou a língua sobretudo como instrumento de comunicação.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), inicia-se a ruptura parcial dessa perspectiva, ao incorporar a dimensão discursiva da linguagem. O documento orienta o ensino de Língua Portuguesa considerando a língua e a linguagem em seu aspecto discursivo, levando em conta as condições de produção, os gêneros e o texto. Segundo o documento:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (Brasil, 1997, p. 25).

Essa concepção apresentada pelos PCN aproxima-se da visão interacionista da linguagem, que compreende o uso da língua como prática social situada. Para compreender melhor as bases teóricas que sustentam essa abordagem, Koch (2015) descreve, de forma objetiva, três concepções de linguagem que influenciam o ensino de Língua Portuguesa nos seguintes termos:

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da história, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais:

- Representação (espelho) do mundo e do pensamento.
- Instrumento (ferramenta) de comunicação.
- Forma (lugar) de ação ou interação (Koch, 2015, p.7).

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da história, de maneiras bastante diversas, e cada uma dessas concepções possui diferentes implicações para o ensino de Língua Portuguesa. A primeira, centrada na representação, orienta práticas mais voltadas à decodificação de textos e à compreensão literal, enfatizando a língua como espelho do mundo ou do pensamento. A segunda, que entende a linguagem como instrumento de comunicação, direciona atividades que privilegiam a clareza, a coesão e a eficácia na transmissão de informações, aproximando-se de habilidades comunicativas mensuráveis. A terceira concepção, entendida como forma de ação ou interação, propõe um ensino voltado à prática social da linguagem, no qual os alunos aprendem a utilizar a língua em contextos reais, desenvolvendo competências de leitura, produção textual e interpretação crítica, considerando sentidos, intenções e interações sociais.

Nesse percurso, Saussure e Bakhtin representam visões distintas, mas não excludentes. Enquanto o primeiro enfatiza a língua como sistema estruturado de signos, o segundo a compreende como processo de interação entre sujeitos. Essas concepções de linguagem não se opõem, mas expressam transformações teóricas decorrentes das mudanças históricas, sociais e culturais, nas quais a linguagem é compreendida como prática viva e dinâmica, influenciada pelo meio econômico, social e cultural, variando conforme o contexto e os interesses dos grupos sociais.

A partir das concepções de linguagem apresentadas por Koch, percebe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam predominantemente a terceira perspectiva, na qual a linguagem é concebida como forma de ação ou interação, reconhecendo que o ato de comunicar envolve não apenas a transmissão de informações, mas também a consideração do contexto, das intenções e das finalidades do enunciado.

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), substituindo os PCN e mantendo a continuidade da abordagem discursiva na concepção de língua, além de compreender o sujeito como ser social. Esse aspecto é destacado na primeira competência específica da área de linguagens, a qual

afirma: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 64).

Essa diretriz da BNCC reforça uma concepção de linguagem discutida por estudiosos da área, como Marcuschi, que fundamenta teoricamente a abordagem discursiva no ensino da língua. Ao abandonar a visão tradicional da língua como um sistema fechado e meramente normativo, Marcuschi (2008) propõe uma concepção mais ampla e dinâmica ao afirmar que a língua é:

[...] um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente que não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa. A língua é definida pelas condições de sua produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas. A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com práticas socioculturais e que obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas (Marcuschi, 2008, p. 64).

Para o autor, a língua é um sistema simbólico opaco e indeterminado, cujo significado se constrói conforme as condições de produção discursiva, constituindo-se como uma prática social e histórica orientada pelas normas de uso e pelas interações que a sustentam. O ensino da língua e da leitura, especialmente no contexto das avaliações externas, deve reconhecer o aluno como sujeito crítico e reflexivo diante do texto, capaz de atribuir sentidos a partir de seu repertório e das circunstâncias comunicativas.

Essa concepção dialoga com a visão de Chartier (1996, p. 16), para quem “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. Ao expandir a compreensão de Bakhtin sobre o caráter social da linguagem, Chartier reforça que o ato de ler envolve dimensões culturais e históricas e, ao lado de Marcuschi, contribui para consolidar uma linha teórica que entende os gêneros discursivos e as práticas de leitura como ações concretas de interação e construção de sentidos.

Na próxima subseção, será apresentado o percurso metodológico a ser utilizado, cuja abordagem é qualitativa, com a descrição da pesquisa de campo.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: planejamento da pesquisa de campo

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovada sob o parecer consubstanciado de número 7.633.840, emitido em 12 de junho de 2025. Para a tramitação do projeto, foram apresentados todos os documentos exigidos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes (Apêndice B), a declaração de infraestrutura (Apêndice A), emitida pela direção da escola e o instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevistas de professores e gestores, entre outros. Esses materiais constam como apêndices deste trabalho, conforme orientações éticas que asseguram a transparência e o respeito aos participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa, a metodologia adotada é a abordagem qualitativa, cuja principal característica é a compreensão do fenômeno a ser pesquisado, o qual será descrito e analisado a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o contexto no qual a questão se insere (Silveira e Córdova, 2009).

Como técnica de coleta de dados da pesquisa de campo, utilizou-se a entrevista individual como instrumento de pesquisa, realizada com cada membro da equipe gestora (diretora e especialista do Ensino Fundamental II) e com os cinco professores efetivos de Língua Portuguesa. Justifica-se essa escolha, pois esses participantes são os principais atores envolvidos na apropriação dos dados das avaliações externas da escola.

A escolha da entrevista semiestruturada individual com a equipe gestora e os professores como instrumento de pesquisa foi feita por permitir uma abordagem mais aprofundada sobre as estratégias institucionais aplicadas na análise e na utilização dos resultados das avaliações externas. Esse formato permite compreender as diretrizes e ações planejadas pela gestão e pelo corpo docente de Língua Portuguesa e os desafios e oportunidades percebidos no uso desses dados.

As entrevistas individuais foram gravadas em áudio, por meio de um aparelho de celular, mediante consentimento prévio dos envolvidos. Os participantes puderam, a qualquer momento, solicitar a interrupção da gravação ou optar por não responder a determinada questão, sem que isso implicasse qualquer prejuízo à sua participação. Durante a realização das entrevistas, duas delas foram interrompidas a pedido das professoras participantes, em razão da manifestação de sinais de

ansiedade no momento da gravação. Em todos os casos, assegurou-se que os dados coletados fossem utilizados exclusivamente para fins de análise desta pesquisa, respeitando-se o sigilo e a confidencialidade das informações.

No ano em que a pesquisa foi realizada, nem todos os professores efetivos estavam atuando no Ensino Fundamental, ainda assim as entrevistas foram realizadas com todos os docentes de Língua Portuguesa. Essa decisão fundamenta-se na dinâmica de atribuição de aulas da rede estadual, realizada anualmente, na qual os professores podem assumir turmas no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou em ambas etapas de ensino. Diante dessa alternância na atuação profissional, incluiu-se na pesquisa todos os professores da área, pois todos podem, em diferentes momentos de sua trajetória, atuar no Ensino Fundamental, foco desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente no mês de outubro de 2025, em horários definidos por cada participante. A maioria dos professores participou durante o horário de módulo, enquanto a diretora e a especialista optaram por momentos em que, habitualmente, a demanda de trabalho é menor. Uma das professoras solicitou que a entrevista fosse realizada em sua residência, durante a semana de folga do mês de outubro, por ser o único período em que dispunha de tempo para participar.

Para proporcionar um ambiente propício às discussões, as entrevistas realizadas na escola ocorreram na biblioteca, espaço silencioso e reservado, o que possibilitou aos participantes se expressarem com conforto e privacidade, sem interferências externas capazes de comprometer a qualidade das reflexões e depoimentos. Todos os encontros foram registrados em áudio, por meio de gravações realizadas em um aparelho de celular, garantindo o registro do conteúdo para posterior transcrição e análise.

Os entrevistados serão identificados no texto de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7 - Identificação dos entrevistados da pesquisa

Entrevistados	Identificação no texto
Diretora	D1
Especialista	E1
Professores de Língua Portuguesa	P1, P2, P3, P4 e P5

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As entrevistas permitiram analisar como os professores compreendem e se apropriam dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa, indicando em que medida esses dados influenciam o planejamento pedagógico e as práticas de sala de aula. As questões abordaram a existência de articulação entre as avaliações internas e externas, a oferta de formações ou orientações específicas para a interpretação dos resultados e sua transformação em ações pedagógicas, os desafios enfrentados pelos professores nesse processo, as estratégias utilizadas para incorporar os dados ao planejamento e as possíveis lacunas na mediação promovida pela escola e pela Secretaria de Educação.

Na próxima seção, será apresentada a análise qualitativa dos dados coletados por meio dessas entrevistas que ofereceram subsídios para a compreensão de como o uso dos resultados das avaliações externas se integrada ao trabalho docente ou se permanece restrito a um caráter informativo, sem repercussões significativas no cotidiano pedagógico, à luz do referencial teórico.

3.5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, é apresentada a análise dos dados, organizada a partir dos eixos teóricos propostos nesta dissertação: *a relevância das avaliações externas para a aprendizagem; gestão escolar e apropriação de resultados e a concepção de leitura e currículo: suas implicações para o ensino*. No momento da análise, optou-se por reunir os dois primeiros eixos em um único bloco temático, intitulado *Avaliações externas, apropriação de resultados e planejamento pedagógico*. Essa organização justifica-se pela forte interdependência identificada entre esses aspectos ao longo da coleta e da interpretação dos dados. A análise conjunta desses eixos possibilitou uma compreensão mais ampla e integrada das práticas e concepções dos sujeitos em relação ao uso pedagógico dos dados avaliativos.

A apresentação e discussão dos resultados foram organizadas por meio de quadros-resumo, nos quais se reúnem trechos representativos das falas dos participantes, em discurso direto, preservando a riqueza e a expressividade dos depoimentos. Essa estratégia favorece a visualização clara das percepções dos entrevistados, facilita a identificação de convergências, divergências e elementos recorrentes nas respostas e evita a repetição excessiva na narrativa textual. As falas organizadas nos quadros são, posteriormente, analisadas e discutidas com o apoio

do referencial teórico adotado, o qual orienta a interpretação dos dados ao longo dos eixos temáticos propostos.

Para subsidiar a análise que será desenvolvida, apresenta-se inicialmente o perfil dos participantes da pesquisa, fundamental para contextualizar as entrevistas e ampliar a compreensão sobre os profissionais que contribuíram com suas percepções e experiências.

3.5.1 Apresentação dos entrevistados

Nesta subseção, apresenta-se o perfil dos participantes da pesquisa, com o objetivo de caracterizar o grupo de profissionais que participaram das entrevistas, possibilitando a compreensão do contexto profissional e as condições de trabalho desses sujeitos. Esses elementos são fundamentais para interpretar suas percepções sobre a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico da escola.

Para contextualizar as análises apresentadas, será utilizada uma tabela síntese do perfil dos participantes, reunindo informações referentes ao nível de escolaridade, ano de conclusão das formações, participação em atividades de formação continuada, número de escolas em que os docentes atuam e carga horária semanal. Esses dados contribuem para a compreensão do perfil dos profissionais envolvidos, de suas trajetórias formativas e de suas condições de trabalho, aspectos relevantes para a interpretação de suas percepções sobre o uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico.

Tabela 5 - Perfil dos entrevistados

Participante	Escolaridade	Ano de Conclusão	Formação Continuada (últimos 2 anos)	Nº de Escolas	Carga Horária Semanal
P1	Letras + Pedagogia + Ed. Especial + várias pós (Psicologia da Educação; Tecnologias; Ed. Especial).	Letras, 2004/ última graduação em 2025	Módulos internos da escola; cursos da SEE/MG; estudos sobre ABA.	2 (Estadual e municipal)	48h
P2	Terceiro grau completo +	2004/2006	Não participou.	3 (2 públicas, 1	32h (Rede

	Psicopedagogia			particular)	pública)
P3	Letras + Especialização em Literatura Brasileira + Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	Mestrado 2025	Mestrado.	2 (Estadual e municipal)	45h
P4	Terceiro grau completo.	“Já tem muito tempo”	Cursos da Superintendên cia, lives e formação para 9º ano.	2	Dois cargos (manhã e tarde).
P5	Letras + Pós em Estudos Literários.	2002	Não participou.	1	40h
E1	Pedagogia.	2006 (última atualização em 2025)	Cursos da plataforma SIMBA/Escola de Formação.	2	Não foi pergunta do.
D1	Normal Superior + Pós em Gestão Pública + Pós em EAD + Pós em Coordenação/ Supervisão.	2008	Capacitações do Estado.	1	Não foi pergunta do.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O grupo de participantes da pesquisa apresenta formações diversificadas e trajetórias profissionais marcadas por ampla experiência no campo educacional, pois a maioria possui ensino superior completo, com destaque para diversas pós-graduações lato sensu em áreas específicas, como Psicopedagogia, Estudos Literários, Educação Especial e Gestão Pública. Entre os entrevistados, há ainda um profissional com título de mestrado, apontando diferentes níveis de aprofundamento acadêmico.

O período de conclusão da formação inicial varia consideravelmente: alguns participantes se formaram no início dos anos 2000, enquanto outros concluíram cursos recentemente, revelando uma diversidade temporal que contribui para a heterogeneidade das experiências, tanto no que diz respeito ao tempo de atuação quanto às práticas de formação continuada.

No que se refere à formação continuada, há um perfil misto: alguns participantes relatam participação ativa em cursos, capacitações da SEE/MG e

formações internas da escola, outros afirmam não ter realizado atividades formais nos últimos dois anos.

Quanto à vinculação profissional, há entrevistados que atuam em uma única escola, enquanto outros trabalham simultaneamente em duas ou até três instituições, distribuídas entre as redes pública e privada e as cargas horárias semanais apresentam grande variação, oscilando entre 32 e 55 horas, situação que revela diferentes condições de trabalho e rotinas profissionais.

De modo geral, o perfil dos entrevistados demonstra um conjunto de profissionais experientes, com alta carga de trabalho e formações variadas, cujas trajetórias influenciam diretamente suas percepções sobre o uso e a apropriação dos resultados das avaliações externas na escola. Esses aspectos, articulados aos dados obtidos nas demais perguntas da entrevista, serão analisados ao longo da pesquisa, a fim de compreender de que maneira as trajetórias formativas e profissionais desses sujeitos se relacionam com as concepções e práticas adotadas na escola.

3.5.2 Avaliações externas, apropriação de resultados e planejamento pedagógico

Esta subseção é composta pela análise das entrevistas de acordo com o eixo, cujo objetivo é identificar a apropriação dos resultados das avaliações externas para o planejamento pedagógico pelos professores e gestores da escola Nova Aurora. As falas da equipe gestora foram comparadas às falas dos professores sobre o tema em discussão e analisadas com base no referencial teórico.

A partir da concepção de relevância das avaliações externas para a aprendizagem, a análise foi iniciada considerando as perguntas dirigidas especificamente aos dois grupos participantes. Para os gestores, a questão apresentada foi: *“Você percebe algum impacto das avaliações externas na escola? Se sim, de que forma?”* e, para os professores de Língua Portuguesa, a pergunta formulada foi: *“Os resultados das avaliações externas impactam o trabalho que você desenvolve? Como?”*. A seguir, apresentam-se no Quadro 8 alguns trechos das respostas, a partir dos quais se procedeu à análise.

Quadro 8 - Compreensões de gestores e professores sobre o impacto das avaliações externas

P1	Muito, porque, olha só, nas minhas avaliações internas eu faço sempre, eu consigo fazer o gráfico do que ele aprendeu, do que eu preciso aprofundar e quando se aplica às avaliações externas, bate (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Não só no trabalho do resultado da avaliação externa, como um todo, porque vou falar da Língua Portuguesa, a avaliação externa. Eu vejo muito a questão de leitura e interpretação (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Olha, na verdade, ela deveria impactar, mas a gente não leva em consideração o resultado da avaliação externa pra fazer nenhum tipo de planejamento. [...] Mas a base mesmo é o currículo do Estado. Então, assim, eu não olho o que a avaliação, os dados da avaliação externa eles me dizem não, eu faço sem pensar neles (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Impactam muito no meu trabalho. Só quando eu consigo ver o resultado dos alunos, o que não anda acontecendo muito, tá? Então, no ensino médio, a gente está com um problema direto na plataforma, onde os alunos buscam as respostas das avaliações externas (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Sim, com certeza. Pelo seguinte, através dos resultados a gente considera onde está a maior dificuldade dos nossos alunos (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
E1	Eu acho que os alunos eles não tiveram, em 2024, não tiveram aquele empenho de fazer as avaliações externas, não. Eu acho que alguns não são alfabetizados, outros não liam para fazer, não se empenhavam (E1, entrevista realizada em 21 de out. 2025).
D1	[...] elas impactam o contexto educacional em todos os âmbitos. Financeiro, ainda mais atrelado ainda, porque você percebe nas políticas públicas uma descentralização financeira, mas uma centralização pedagógica. [...] Logicamente, no âmbito pedagógico e, enfim, de toda a escola. [...] Na minha opinião, os dados educacionais, os resultados frios que a gente analisa, ele não necessariamente conta ali, ele representa todo o contexto, mas ele é o retrato (D1, entrevista realizada em 13 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos gestores e aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

A análise das respostas à questão revelou percepções distintas entre os docentes e a equipe gestora. Ainda que a maioria afirme perceber algum impacto dessas avaliações, seja em suas práticas pedagógicas (professores) ou na escola (diretora), tal percepção nem sempre se concretiza em ações efetivas de planejamento.

As professoras P1, P2 e P5 mencionam algum nível de impacto das avaliações externas em seu trabalho, mas não há referência direta à análise dos dados disponibilizados nas plataformas oficiais. P1 declara reconhecer o impacto, mas sua prática indica o contrário, pois não utiliza diretamente os dados das avaliações externas; ela elabora gráficos a partir das avaliações internas e apenas compara seus resultados com aqueles obtidos nas avaliações externas. De modo

semelhante, P2 relaciona o impacto à ênfase das avaliações em leitura e interpretação, argumentando que seu trabalho em sala privilegia essas habilidades, sem explicitar, contudo, de que forma os resultados orientam suas intervenções pedagógicas, como faz a P5. As docentes P3 e P4 apresentam percepção mais crítica e reconhecem não utilizar os resultados das avaliações externas em seus planejamentos, apoiando-se prioritariamente no Currículo Referência de Minas Gerais ou em avaliações internas. Suas falas reforçam a ideia de que a apropriação dos resultados ainda não se consolidou como prática docente, apesar de compreenderem que essas avaliações poderiam orientar melhor o ensino.

No âmbito da gestão, a resposta da especialista (E1) não foi utilizada para análise, pois, embora relevante, concentra-se no comportamento e desempenho dos alunos, não dialoga diretamente com a pergunta proposta, que buscava identificar impactos institucionais das avaliações externas na escola.

A fala da diretora (D1) indica que as avaliações externas produzem impactos múltiplos na escola, tanto na esfera pedagógica quanto na esfera administrativa e financeira. Ao afirmar que “elas impactam o contexto educacional em todos os âmbitos”, a entrevistada se aproxima do que Lück (2009) descreve como caráter sistêmico da gestão escolar, no qual decisões pedagógicas, organizacionais e financeiras se entrelaçam de forma interdependente e os efeitos das avaliações externas extrapolam a sala de aula, alcançando a estrutura organizacional, a circulação de recursos e as prioridades institucionais.

Quando a entrevistada menciona que o impacto é ainda mais evidente “no âmbito financeiro”, por conta de “uma descentralização financeira, mas uma centralização pedagógica” presente nas políticas públicas, sua percepção dialoga com o que Bonamino e Souza (2012) analisam sobre a evolução das avaliações externas no Brasil, especialmente a partir da consolidação das políticas de responsabilização, pois os resultados das avaliações passaram a orientar decisões administrativas, repasses e intervenções. A diretora descreve um cenário coerente com o avanço das avaliações de segunda e terceira gerações (low stakes e high stakes), nas quais os indicadores assumem papel central na definição de metas, monitoramento e indução de práticas pedagógicas, conforme discutido no capítulo 3.1.

No trecho em que afirma que os dados educacionais são “resultados frios”, funcionando como um “retrato”, porém “não necessariamente contam todo o

contexto”, a entrevistada expressa uma percepção amplamente discutida na literatura sobre avaliação externa. Nessa perspectiva, Bonamino e Sousa (2012) e Freitas (2014) reconhecem a relevância desses dados como instrumentos importantes para a identificação de tendências e para a orientação de políticas educacionais; ressaltam suas limitações quando analisados de forma isolada, pois apreendem apenas parcialmente a complexidade do processo educativo e não contemplam, em sua totalidade, as condições sociais, culturais e institucionais que incidem sobre a aprendizagem.

Nesse sentido, a fala da diretora reforça o valor como instrumento diagnóstico dos dados quantitativos, explicitando sua capacidade limitada. A avaliação não pode ser tomada como tradução integral da realidade escolar, mas como um recorte, um indicador parcial. Ao enfatizar essa distinção, a diretora demonstra uma compreensão mais ampla e crítica do processo avaliativo, reconhecendo que os resultados numéricos são apenas uma das dimensões que compõem a complexidade do cotidiano escolar.

Desse modo, a percepção da entrevistada converge para a compreensão de que as avaliações externas exercem influência real sobre o funcionamento da escola — do planejamento pedagógico às dimensões financeiras e organizacionais —, mas que seu uso exige cautela, reflexão e articulação com outros instrumentos de acompanhamento. Essa leitura se aproxima do que afirma Vianna (2003), conforme discutido na seção 3.1, ao destacar que o propósito das avaliações não se restringe à mensuração, mas deve servir como instrumento de reflexão e de transformação das práticas pedagógicas no interior da escola.

Os participantes reconhecem o impacto das avaliações externas; contudo, esse reconhecimento ainda se mostra incipiente, pois não se traduz na utilização efetiva dos resultados para o planejamento de ações voltadas à melhoria da aprendizagem. Os resultados dessas avaliações indicam habilidades em defasagem que necessitam de aprimoramento e devem ser compreendidos como um conjunto de informações provenientes de diferentes fontes, as quais demandam análise e interpretação por parte dos docentes e da equipe gestora. Quando mobilizados de forma articulada, esses dados podem subsidiar a organização de práticas pedagógicas mais intencionais, favorecendo o acompanhamento do percurso de aprendizagem dos estudantes e a análise do alcance dos objetivos educacionais propostos.

Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida não como um fim em si mesma, restrita à produção de resultados; constitui um processo de leitura crítica dos dados e tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, nos termos de Machado (2012):

Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na produção, proposição e direcionamento de ações são apenas etapas indissociáveis do ato de avaliar (Machado, 2012, p.71).

A compreensão da avaliação como um processo contínuo, envolvendo análise, interpretação e atribuição de sentido pedagógico aos dados produzidos, permite reconhecer que a apropriação dos resultados das avaliações externas ainda se encontra em construção no contexto investigado.

Frente a esse cenário, a segunda pergunta da entrevista buscou identificar se os professores percebem diferenças entre os resultados das avaliações externas e aqueles produzidos no âmbito das avaliações internas da escola e, em caso afirmativo, quais seriam essas diferenças, indicado no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Percepções dos professores sobre avaliações internas e externas

P1	As dificuldades que ele apresenta na interna, eles também apresentam na externa (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	As internas, eu acho que a gente faz aquela revisão, os meninos vão estudando em casa e eles trazem as dúvidas, são dois horários, pede um horário de revisão. E a avaliação externa, eu acho que tem muita essa pressão, só de saber que é externa [...] eu acho que já cria uma ansiedade nos alunos (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Sim, muito. Eu percebo que as avaliações internas, elas são feitas com muito mais seriedade. Os alunos, eles se preocupam em fazer, justamente porque vale ponto. [...] E as avaliações externas, pra eles, elas não são relevantes. Eles fazem porque são obrigados, estão aqui na escola, e eles fazem de qualquer jeito (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Olha, o resultado das avaliações externas são diferentes das avaliações internas, porque nas avaliações internas a gente trabalha todo um conteúdo de gramática, gêneros textuais. E as avaliações externas, elas cobram, basicamente, interpretação de texto. Não há tanta gramática. É isso (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Curiosamente, nas avaliações externas eles vão muito melhores (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

Com a análise das respostas, foram identificados dois agrupamentos distintos de percepções entre as docentes: no primeiro, encontra-se apenas a professora P1, que afirma não perceber distinções entre as avaliações internas e externas; no segundo, reúnem-se as demais docentes (P2, P3, P4 e P5), que reconhecem diferenças significativas. A professora P2 destaca que as avaliações externas geram maior pressão e ansiedade nos estudantes, enquanto as internas envolvem revisão e acompanhamento, favorecendo uma realização mais tranquila. A professora P3 observa que os alunos atribuem maior seriedade às avaliações internas, por valorizarem as notas, ao passo que as externas são vistas como uma obrigação, realizada de forma mais descompromissada. A professora P4 relaciona as distinções ao conteúdo avaliado, indicando que as internas contemplam aspectos gramaticais e gêneros textuais, enquanto as externas priorizam a interpretação de textos. Por fim, a professora P5 aponta que os alunos costumam apresentar melhor desempenho nas avaliações externas, sem identificar com precisão as razões dessa diferença.

De modo geral, a maioria dos docentes reconhece diferenças entre os dois tipos de avaliação. Essa percepção é marcadamente individual e não resulta de uma reflexão coletiva no âmbito escolar, porque as respostas revelam a ausência de um trabalho articulado entre os professores de Língua Portuguesa que permita uma análise conjunta, reflexiva e sistemática das avaliações. Cada docente elabora sua própria compreensão sobre as diferenças entre as avaliações internas e externas, demonstrando a ausência de um processo institucionalizado de discussão e apropriação desses resultados na escola.

Continuando à investigação sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas, a próxima pergunta dirigida aos docentes foi: *“Como é feito o trabalho com os resultados das avaliações externas na escola?”*, com o objetivo compreender a forma como esse trabalho é desenvolvido. As respostas dos professores são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Trabalho pedagógico com os resultados das avaliações externas

P1	Então, é o que eu falei, eu faço um gráfico, às vezes para mim mesma, coloridinho, bonitinho, né? Principalmente no primeiro bimestre. Nos outros bimestres, eu às vezes, com o tempo, eu faço esse levantamento e a partir daí eu vou trabalhar aqueles conteúdos (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	A gente pega os resultados, faz uma reunião pedagógica, principalmente com os professores de linguagens e de matemática, que é o foco, e a gente trabalha para o ano seguinte, e faz trabalho do Saeb, que agora veio um caderno, um trabalho

	todo para ser feito, então a gente foca mais nisso e faz toda uma programação com os meninos para isso (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Não, eu não vejo nenhum trabalho sendo feito com base nos resultados das avaliações, com a exceção desse último mês, porque foi uma obrigatoriedade do governo que nós parássemos tudo que a gente estivesse fazendo, os alunos, os professores de 9 anos e terceiro ano do ensino médio, pra que a gente pudesse só pensar nessa época. Então, a escola está mobilizada agora por conta dessa obrigatoriedade do governo. Mas fora isso, nenhum trabalho, pelo menos eu, [...], nunca participei de nenhum trabalho realizado voltado para melhoria dos dados ou pra avaliação dos dados, nada disso (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Olha, quando uma sala inteira ou a grande maioria dos alunos erra uma questão única, por exemplo, veio uma redação que os alunos de sexto e sétimo deveriam realizar e a gente teve um resultado negativo, porque nenhum aluno do sexto acertou o gênero textual a ser trabalhado. [...]. Então, a gente pega esse resultado e trabalha de forma a levar esse conhecimento, essa defasagem, corrigir essa defasagem trabalhando com esse gênero textual que eles não dominavam (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Eu, particularmente, na minha sala de aula, eu costumo preparar material de provas passadas e trabalhar com eles em sala de aula. E dentro das habilidades cobradas pelas avaliações externas, eu também costumo trabalhá-las muito dentro de sala de aula (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora

Entre as falas das professoras, a resposta de P1 revela que o planejamento se baseia, sobretudo, nos levantamentos realizados por meio de suas próprias avaliações, não se apoiando nos dados das avaliações externas já consolidados e disponíveis. Os levantamentos nos bimestres seguintes ocorrem apenas “quando dá tempo”, embora a pergunta tratasse do uso dos resultados das avaliações externas.

Em sentido próximo, a professora P5 relata utilizar provas anteriores das avaliações externas em sala de aula, principalmente como recurso didático. Esse uso não se associa à análise dos dados de desempenho da escola ou ao replanejamento pedagógico, podendo ser compreendido como uma forma inicial de inserção das avaliações externas no cotidiano das aulas.

A professora P4 menciona um episódio que se aproxima de uma prática de leitura dos resultados: ao identificar que os alunos do 6º ano não reconheceram o gênero textual solicitado em uma redação aplicada pelo Simave, retomou o conteúdo em sala de aula para corrigir a defasagem observada. P3 mostra a ausência de trabalho estruturado com os resultados.

As falas permitem inferir que as professoras demonstram interesse e disponibilidade para acompanhar a aprendizagem dos estudantes e para mobilizar, ainda que de forma pontual, os resultados das avaliações externas em seu trabalho

pedagógico. Essas iniciativas ocorrem predominantemente no âmbito individual, uma vez que a escola ainda não desenvolve um processo coletivo e articulado de apropriação desses resultados. As práticas observadas baseiam-se, principalmente, em observações cotidianas e nas avaliações internas realizadas pelos próprios docentes, sem configurar um trabalho sistemático de análise de dados ou de integração entre o desempenho dos alunos e as metas de aprendizagem previstas nos sistemas de avaliação.

Após a análise das percepções das professoras, a qual apontou que o trabalho com os resultados das avaliações externas ainda ocorre de forma individual e pouco articulada ao planejamento, a investigação passa a focalizar a equipe gestora da escola, buscando compreender como a direção e a especialista percebem a relevância dessas avaliações para a aprendizagem e de que modo os resultados são apropriados no planejamento pedagógico institucional.

Para esse propósito, foram formuladas questões centrais: *se a gestora considera importante que os docentes se apropriem desses resultados, se o trabalho realizado pela escola nesse campo tem sido efetivo, se há um trabalho de apropriação de resultados das avaliações externas para planejar estratégias pedagógicas pela equipe gestora, como esse trabalho é feito pelos professores e se existe interação entre esses grupos na condução desse processo.*

A análise das falas da equipe gestora sinaliza que tanto a diretora quanto a especialista reconhecem a importância da apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores, sob perspectivas diferentes. A diretora ressalta que considera “importantíssimo” que os docentes se apropriem desses resultados, ao perceber um distanciamento do corpo docente em relação às políticas públicas, o que constitui, em sua avaliação, um dos principais entraves do processo educacional:

Importantíssimo, importantíssimo. Como eu te disse, que depois da minha graduação eu fui especializando em gestão, um dos motivos é que eu percebi que o corpo docente é muito distante das políticas públicas. Para mim, isso é um dos entraves na área educacional. Não por culpa dele, etc., mas todo um contexto, desde a formação à prática. Ele fica muito envolvido com a sala de aula, metodologias didáticas, e deixa um pouco o pensar a educação. Acaba virando um capataz da educação, digamos assim, e não se apropria do processo (D1, entrevista realizada em 13 de out. 2025).

A especialista expressa uma compreensão mais voltada para o acompanhamento da aprendizagem, ao afirmar “Eu acho muito importante, porque eles verem, dá para saber o nível do que eles estão conseguindo atingir ou não”.

Quanto à efetividade do trabalho desenvolvido na escola, as percepções divergem. A diretora P1 demonstra otimismo ao afirmar “Eu venho colhendo frutos em relação a dados educacionais. Tivemos agora recentemente uma melhora muito, muito significativa no Enem, tanto de participação quanto de média, muito e um maior envolvimento da comunidade escolar” e a especialista (E1) demonstra uma visão mais crítica, ao reconhecer que “É feito o trabalho, mas os alunos, eu acho que eles são bem desmotivados. Em 2024, mesmo com o reforço, aquele acompanhamento, não gerou êxito, não”.

Essas percepções distintas convergem ao revelar que o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola ainda é incipiente, com avanços pontuais e desafios significativos relacionados à mobilização docente e à efetividade das ações pedagógicas.

Destaca-se um aspecto que merece atenção na fala da diretora quando esta menciona que vem “colhendo frutos em relação aos dados educacionais”. Nessa afirmação, a gestora faz referência apenas aos resultados do Enem, sem mencionar, em nenhum momento, o desempenho nas avaliações externas do Ensino Fundamental — foco desta pesquisa e objeto central do problema de gestão analisado. Essa ausência revela uma incoerência entre a percepção expressa pela gestora e os dados efetivos das avaliações externas aplicadas na escola, tanto do Saeb quanto do Proeb, que não revelam avanços significativos nos últimos anos.

Conforme os dados levantados nesta pesquisa e apresentados no capítulo 2, em 2023 a escola não atingiu a taxa mínima de participação no Saeb e o desempenho no Proeb apresentou queda de proficiência, passando de 270 pontos em 2019 para 228 em 2023. Além disso, verificou-se um aumento no percentual de alunos com desempenho abaixo do básico, que passou de 17% em 2022 para 32% em 2023, ao mesmo tempo que o percentual no padrão recomendado caiu pela metade, de 24% para 12%.

A ausência dessa referência nas falas da direção reforça a necessidade de maior articulação entre a gestão e os resultados das avaliações externas, favorecendo uma apropriação mais efetiva desses dados e sua utilização para a melhoria da aprendizagem.

Outra pergunta realizada à gestão foi: “*Há um trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas para planejar estratégias pedagógicas pela equipe gestora?*” Em resposta, a diretora afirma desenvolver esse processo de apropriação, utilizando os resultados como referência para o planejamento pedagógico e cumprimento das metas definidas no plano de ação institucional:

O plano de ação que nós temos, da gestão que assumimos em 2023, que é uma obrigatoriedade para se candidatar e assumir o cargo de direção, foi desenvolvido a partir da análise diagnóstica dos dados. Os projetos ao longo de 2023 até hoje também buscam o cumprimento dessas metas, das metas estabelecidas a partir desses dados educacionais (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

A partir dessa fala, procedeu-se a uma comparação entre o que a diretora afirma realizar com os resultados das avaliações externas, o que foi possível observar no cotidiano escolar e o que Lück (2009) discorre sobre gestão de resultados. A fala da gestão demonstra um entendimento geral sobre a importância dos dados, mas explicita fragilidades na sua apropriação pedagógica, no que se refere à utilização sistemática dos resultados no planejamento e na tomada de decisões pedagógicas.

Nesse movimento analítico, uma cultura avaliativa pressupõe que a gestão de resultados das avaliações internas e externas seja utilizada para conhecer os avanços e dificuldades na aprendizagem, bem como para compreender o desempenho dos estudantes de forma mais ampla. A apropriação desses dados pela equipe gestora e pelos professores deve subsidiar o estabelecimento de metas coletivas, orientadas pelos resultados, de modo a fortalecer a função social da escola e garantir o direito à aprendizagem de todos.

Para Lück (2009) a gestão de resultados exige processos sistemáticos de análise, interpretação e tomada de decisão, conduzidos por uma liderança capaz de mobilizar a equipe para o uso pedagógico dos dados, orientando o planejamento escolar, subsidiando a identificação de desigualdades, a definição de metas coletivas e o desenvolvimento de intervenções coerentes com as necessidades diagnosticadas. Ainda segundo Lück, a gestão de resultados constitui uma etapa essencial do trabalho escolar, pois é a partir dela que se verifica se as ações desenvolvidas têm produzido efeitos concretos na aprendizagem.

A diretora afirma utilizar os dados como referência para o planejamento e para o cumprimento das metas estabelecidas no plano de ação da gestão, registrado no PPP. Entretanto, esse movimento nem sempre se expressa de forma coerente com os resultados efetivos das avaliações externas. A ausência de menção aos dados do Saeb e do Proeb na questão anterior, integrantes do conjunto de indicadores institucionais disponibilizados à escola, aponta para a integração ainda limitada desses resultados às rotinas de acompanhamento e de intervenção pedagógica.

Essa lacuna não implica considerar as avaliações externas como o único elemento orientador das práticas docentes; apenas sugere que informações relevantes para o monitoramento da aprendizagem ainda não têm sido mobilizadas para subsidiar decisões pedagógicas. Ao não integrar de modo consistente informações diagnósticas ao cotidiano escolar, corre-se o risco de reproduzir o cenário descrito por Lück (2009) como esvaziamento da gestão de resultados, no qual os dados deixam de orientar processos pedagógicos e passam a assumir uma função predominantemente administrativa.

Esse cenário desloca o olhar da gestão para a sala de aula, suscitando a questão: *“E como que é feito pelos professores?”*, ou seja, como os docentes lidam com os resultados disponíveis.

A gente tenta dar conhecimento e apropriação aos professores a partir das reuniões de módulo que nós temos. É o momento mais propício, com todos reunidos, para que a gente possa dar ciência disso tudo e também buscar que participem desse processo. Sempre buscamos trazer os dados educacionais, a análise do fluxo e dos principais resultados (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

Essa pergunta buscava compreender se havia, por parte do corpo docente, na visão da diretora (D1), um movimento de apropriação dos resultados das avaliações externas. A resposta da diretora não explicita práticas realizadas pelos próprios professores; ao contrário, enfatiza ações empreendidas pela gestão para os docentes.

Após esse esclarecimento inicial sobre o papel da gestão no uso dos resultados das avaliações externas, a investigação avançou para a compreensão de como se estabelecem os momentos de interação entre os diferentes atores da escola. Uma nova questão foi formulada à diretora *sobre a existência de integração*

entre gestão, especialista e professores no planejamento pedagógico a partir dos resultados das avaliações externas.

Sim. [...] É discutido esses dados com eles. Eu busco integrar todos os âmbitos, porque o pedagógico é integrado ao financeiro. Uma mudança, digamos assim, que eu percebi também na gestão acima, na gestão de nível de superintendência de estado, de BH, também já começou a melhorar essa relação de organizar, de estruturar o pedagógico vinculado ao financeiro. Por exemplo, recentemente o projeto de leitura já é vinculado a um termo, a um recurso para executar. [...] E a gente também vem buscando essa unicidade. Eu acredito que a gente não pode trabalhar âmbitos de forma isolada e separada. Financeiro separado do pedagógico, pedagógico separado do administrativo (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

A diretora demonstra uma compreensão ampliada de gestão ao defender a não dissociação entre as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, enfatizando uma perspectiva de unicidade reforçada por mudanças recentes no âmbito das políticas públicas, como exemplifica ao mencionar que determinados projetos passaram a estar vinculados a termos e recursos específicos.

Ao responder à pergunta sobre a existência de interação entre gestão, especialistas e professores no planejamento pedagógico a partir dos resultados das avaliações externas, entretanto, a fala apresenta poucos elementos capazes de esclarecer como essa articulação se efetiva no cotidiano escolar. Não são mencionados procedimentos, estratégias ou exemplos concretos relacionados à mobilização dos dados das avaliações externas no planejamento pedagógico. Nota-se um certo tensionamento entre a visão integradora anunciada e a dificuldade de identificar, nas falas, elementos mais consistentes de sua materialização no uso dos resultados para orientar o planejamento pedagógico.

A especialista afirma a inexistência dessa interação de maneira concreta, corroborando a percepção da gestora acerca de fragilidades na articulação entre supervisão e prática docente. Sua resposta é breve e direta — “Não”, revelando a ausência de práticas estruturadas de acompanhamento e limitações na apropriação e no uso pedagógico dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. Essa ausência de integração foi mencionada por alguns professores, os quais relataram inexistência de um movimento coletivo estruturado, com ações desenvolvidas de forma isolada ou pontual.

Ancorando-se no referencial teórico discutido no capítulo 3.2 da dissertação, a afirmação da especialista permite identificar um afastamento entre as proposições de autores como Brooke, Alves e Oliveira (2015), Paro (2007) e Lück (2014) e as práticas observadas na realidade da escola Nova Aurora. Segundo Brooke et al. (2015), compete à gestão criar condições de integração entre o projeto pedagógico, os profissionais e os recursos institucionais, organizando o trabalho docente em torno de objetivos comuns. No entanto, a ausência de ações sistemáticas de acompanhamento, apontada tanto pela especialista quanto pelos professores, indica que essa articulação ainda não se efetiva no cotidiano escolar. Esse distanciamento também se alinha ao que problematiza Lück (2014), ao defender que a liderança deve promover o engajamento e a corresponsabilidade entre gestores, especialistas e docentes na análise e no uso dos resultados educacionais, o que não se observa de forma consistente na realidade analisada.

Os relatos docentes acerca da inexistência de um movimento coletivo estruturado para o trabalho com os resultados das avaliações externas reforçam a perspectiva apresentada por Paro (2007), ao destacar a importância da adesão dos agentes escolares aos objetivos institucionais e às formas de realizá-los para a qualidade dos resultados educacionais. A fragmentação das ações, desenvolvidas de forma isolada ou pontual, evidencia fragilidades na coordenação entre os profissionais, comprometendo a construção de um sentido coletivo capaz de sustentar a prática avaliativa.

Dessa forma, os achados empíricos mostram que elementos centrais apontados pelo referencial teórico utilizado na pesquisa, como liderança compartilhada, corresponsabilidade e integração entre os sujeitos escolares, ainda se encontram em processo de consolidação na escola Nova Aurora. Essa condição pode limitar o potencial desses dados para subsidiar o planejamento pedagógico e favorecer a aprendizagem estudantes. Essa leitura, contudo, não se estabelece a partir de um olhar prescritivo ou responsabilizador, mas de uma compreensão mais ampla das condições concretas em que o trabalho escolar se realiza.

As análises apresentadas ao longo deste capítulo não se orientam pela intenção de culpabilizar a gestão ou os professores pelas fragilidades identificadas. Partem do reconhecimento de que o trabalho pedagógico se desenvolve em um contexto escolar complexo, atravessado por múltiplos fatores que incidem sobre as possibilidades de planejamento, acompanhamento e tomada de decisão. Esse

cotidiano envolve demandas institucionais, limitações de tempo, exigências administrativas e desafios próprios da prática docente, que muitas vezes dificultam a consolidação de ações coletivas mais sistemáticas.

Nesse contexto, as distâncias observadas entre as proposições teóricas e as práticas efetivamente desenvolvidas são compreendidas como falhas, mas como expressões de um processo em construção, o que orienta uma análise de caráter propositivo, indicando caminhos possíveis, ancorados no referencial teórico mobilizado, capazes de apoiar a gestão e os docentes no fortalecimento de práticas colaborativas e na ampliação do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, sempre com vistas à garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

A constatação de que não existe um movimento coletivo estruturado, e de que as ações são realizadas de modo isolado, convida a um olhar mais atento para o papel do especialista no processo de articulação pedagógica. De acordo com a Lei nº 15.293/2004, entre as atribuições desse profissional está a atuação como elemento articulador do trabalho pedagógico na unidade escolar, envolvendo o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades docentes, bem como a mediação das relações entre gestão, professores, estudantes, famílias e comunidade.

A referida legislação atribui ao especialista a responsabilidade de favorecer a integração das ações pedagógicas, apoiar a docência, promover processos formativos internos e contribuir para a organização coletiva do trabalho escolar, em consonância com o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola. Consideradas em conjunto, essas atribuições indicam uma atuação fundamentada menos em ações isoladas ou burocráticas e mais na construção de espaços de diálogo, acompanhamento e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a análise não busca imputar responsabilidades individuais, mas reconhecer que o fortalecimento da articulação pedagógica, especialmente no que se refere ao uso dos resultados das avaliações externas, depende de condições institucionais, tempo de trabalho coletivo e mobilização conjunta dos diferentes sujeitos da escola. A legislação, ao explicitar o papel articulador do especialista, oferece referências importantes capazes de subsidiar a construção de práticas mais integradas, contribuindo para que o planejamento pedagógico seja progressivamente orientado por análises compartilhadas e por decisões coletivas, em consonância com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A observação em conjunto dessas atribuições permite compreender que o trabalho do especialista ultrapassa o acompanhamento administrativo ou o atendimento pontual de demandas, envolvendo a promoção de um processo contínuo de articulação entre gestão, professores e comunidade escolar, com vistas à criação de condições para que o planejamento pedagógico seja orientado por evidências, análises e intervenções.

Essa análise encontra respaldo no próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Nova Aurora, cujo capítulo 2.3 estabelece explicitamente a necessidade de uma atuação articulada entre equipe gestora, especialista e professores. O documento orienta que essa articulação se fundamente nos resultados das avaliações diagnósticas, formativas e somativas realizadas pela escola, com o objetivo de identificar defasagens de aprendizagem e monitorar o desenvolvimento dos estudantes. O PPP reforça, ainda, a importância da comunicação contínua e do acompanhamento da execução e da efetividade das estratégias pedagógicas, buscando assegurar a consolidação das habilidades avaliadas.

Ao cotejar as atribuições legais, as diretrizes institucionais do PPP e as falas dos entrevistados, percebe-se que a fragilidade na consolidação de um trabalho coletivo estruturado não pode se reduzir a uma lacuna individual na atuação da especialista, mas integra um descompasso mais amplo entre as orientações institucionais e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Tal cenário se intensifica diante de um contexto escolar permeado por múltiplas demandas administrativas, pedagógicas e emergenciais, as quais sobrecarregam o profissional responsável pela coordenação pedagógica, reduzindo suas possibilidades de ofertar formações contínuas e promover acompanhamento. Essa condição aparece na subseção 2.3.2, onde a análise das atas revelou a concentração dos principais problemas discutidos nas reuniões nos eixos *Conselho de classe/rendimento*, *Gestão/planejamento* e *Disciplina/relações*.

Somado a isso, o domínio técnico necessário ao apoio da apropriação dos resultados das avaliações externas exige formação específica, nem sempre ofertada pelas instâncias competentes. Essa situação demonstra que o desafio não se restringe à atuação da especialista, envolvendo a necessidade de condições institucionais, apoio externo, cursos e momentos estruturados de formação que possibilitem o pleno exercício das atribuições previstas em lei.

A ausência de estudo dos dados externos limita a capacidade da escola de transformar informações em ações pedagógicas consistentes, tornando ainda mais urgente o fortalecimento da mediação pedagógica, da formação continuada e do acompanhamento dos resultados. Essa lacuna no cotidiano escolar dialoga diretamente com a orientação de Lück, para quem as avaliações “constituem instrumentos-chave para o desenvolvimento permanente da qualidade da educação, uma vez que utilizam metodologia científica e informação objetiva para a tomada de decisão e a definição de políticas e práticas pedagógicas” (Lück, 2009, p. 7). As diferenças entre as proposições da literatura apontada e as práticas desenvolvidas na escola sugerem a importância do fortalecimento de processos formativos e de uma liderança atenta à leitura crítica dos resultados, ampliando as possibilidades de utilização das avaliações externas como apoio ao planejamento pedagógico e à aprendizagem dos estudantes.

Durante a entrevista, a investigação buscou compreender como a equipe gestora avalia a efetividade do trabalho desenvolvido pela escola a partir dos resultados das avaliações externas e duas questões foram formuladas: *“Quais aspectos do trabalho da escola com os resultados das avaliações externas você considera mais efetivos? E quais poderiam ser melhorados?”* e, *complementarmente, “Que mudanças ou melhorias você acredita que se possa alcançar com a apropriação mais eficiente desses resultados?”*. Diante da primeira pergunta, a diretora apresentou, inicialmente, os aspectos considerados passíveis de aprimoramento:

Eu acredito que precisa ser melhorado esse acompanhamento — não um controle ou fiscalização —, mas a possibilidade de as especialistas conseguirem acompanhar o planejamento de forma mais efetiva. [...] Eu acredito que isso melhoraria bastante. Um monitoramento mais efetivo em relação ao que a gente tem de base, que é a BNCC, ao planejamento do professor e à execução desse planejamento. Acho que é um ponto sensível (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

A fala da diretora revela a importância atribuída ao acompanhamento do planejamento docente como um esforço voltado à garantia de coerência entre as orientações da BNCC, o planejamento elaborado pelos professores e a prática desenvolvida em sala de aula. Ao mesmo tempo, a análise permite inferir que esse

acompanhamento pode ser fortalecido pela criação de condições que possibilitem a gestores e especialistas acompanhar esse processo de forma mais próxima e contínua, favorecendo o diálogo sobre as escolhas pedagógicas, a análise dos resultados das avaliações externas e os ajustes necessários ao longo do percurso. Nessa perspectiva, o monitoramento deixa de assumir caráter fiscalizador e passa a constituir uma prática colaborativa, articulada ao apoio pedagógico, à reflexão conjunta e à corresponsabilização entre gestão, especialistas e professores.

Na avaliação da diretora, existem esforços voltados à promoção dessa integração entre gestão, especialistas e professores, porém a sobrecarga de demandas e a dificuldade de acompanhamento dos planejamentos acabam limitando a efetividade do processo. Entre os avanços apontados, a diretora destacou a ampliação do debate sobre os resultados, com a intenção de torná-lo mais público e acessível à comunidade escolar:

Um ponto positivo que eu venho conseguindo é fazer a discussão e trazer para que a comunidade também reflita. [...] Ainda há muita dificuldade, quando a gente fala em termos técnicos e trabalha com dados de fluxo, de reprovação e abandono. Eu percebo essa dificuldade do corpo docente e da escola, nesse sentido de apropriação de fato disso, para que seja integrado à prática (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

As falas da diretora demonstram convergência quanto ao reconhecimento da importância dos dados e da integração entre os diferentes segmentos da escola. Ao mesmo tempo, apontam distanciamentos entre discurso e prática: se, por um lado, há uma intencionalidade em promover a apropriação dos resultados, por outro, a efetividade do acompanhamento e a consolidação dessas informações às práticas pedagógicas ainda permanecem fragilizadas.

Dando prosseguimento à análise, a entrevista explorou a percepção da gestão sobre o potencial de melhoria do trabalho escolar a partir dos resultados das avaliações externas mediante a seguinte questão: *“Que mudanças ou melhorias você acredita que se possa alcançar com a apropriação mais eficiente dos resultados das avaliações externas?”* Ao responder, a diretora afirmou:

Há uma distância ainda muito grande da prática para o que você tem estabelecido. E, a meu ver, uma das questões que precisam ser sanadas para isso é essa apropriação também do corpo docente em

relação às políticas públicas, de um modo geral (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

A fala da gestora sinaliza que, em sua percepção, a melhoria depende, sobretudo, de uma maior apropriação, por parte dos professores, das políticas públicas educacionais e das avaliações externas. A diretora entende que a efetividade do uso pedagógico dos resultados não se restringe a uma questão técnica, envolvendo também uma mudança cultural no interior da escola, voltada ao fortalecimento do compromisso, da compreensão e do engajamento docente diante das políticas de avaliação.

Na sequência, a especialista foi convidada a responder à mesma questão e afirmou: “No ânimo dos professores se empenharem. Eu tive muito professor que pegou licença, tive muito problema também nessa parte o ano passado, então assim, deixou muito a desejar, não teve.” A fala mostra que, na avaliação da especialista, o principal entrave não reside na inexistência de ações voltadas às avaliações externas, mas nas condições concretas de funcionamento da escola, marcadas pela rotatividade, pelas licenças e pela fragilidade na continuidade do trabalho docente. Ao indicar que o empenho dos professores ficou comprometido, ela sinaliza que esses fatores impactam diretamente a efetividade de qualquer iniciativa de apropriação dos resultados, uma vez que a participação e a estabilidade do corpo docente são elementos estruturais para o uso pedagógico dos dados.

De modo geral, há pontos de convergência entre as gestoras: ambas reconhecem que o maior desafio para avançar no uso pedagógico das avaliações externas está relacionado às condições de trabalho e ao engajamento docente. Contudo, enquanto a diretora enfatiza a necessidade de uma apropriação conceitual e política, destacando o distanciamento entre o prescrito e o realizado, a especialista ressalta as condições operacionais e organizacionais, como licenças, rotatividade e falta de continuidade. Essas perspectivas, embora diferentes, se complementam ao apontarem que a melhoria depende tanto de fortalecimento da cultura institucional quanto de estabilidade e participação efetiva do corpo docente.

Com o intuito de examinar mais detalhadamente o papel das avaliações externas na prática docente, três novas questões foram dirigidas às professoras, permitindo explorar o uso desses resultados e os obstáculos enfrentados em seu cotidiano profissional. As questões buscaram identificar: *se as professoras*

costumam planejar suas aulas ou intervenções com base nos resultados das avaliações externas e, em caso afirmativo, de que maneira isso ocorre; quais são os principais desafios enfrentados para utilizar esses resultados no planejamento cotidiano; e se já tiveram oportunidade de analisar itens de leitura das avaliações externas e como avaliam as habilidades cobradas nesses instrumentos.

A análise da primeira questão, relacionada ao uso das avaliações externas no planejamento pedagógico, é apresentada a seguir, com a síntese das respostas dos professores no quadro correspondente.

Quadro 11 - Planejamento docente a partir dos resultados das avaliações externas

P1	Sim. Sempre acompanhada do conteúdo que eu tenho que dar. Sempre voltando, mesclando o que foi vencido, o que não foi vencido. Principalmente com os alunos que têm mais dificuldades. É voltado para esses alunos (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Sim, principalmente com interpretação de texto, que eu acho que é o foco. Aí eu pego provas, às vezes anteriores, que a gente tem acesso, pego simulado, algum material disponível que a própria secretaria oferece para a gente e faz em cima disso. E nas avaliações internas, eu sempre costumo colocar um texto um pouquinho maior, com uma interpretação de objetiva, de múltipla escolha, para já trabalhar com esses meninos a questão da leitura e interpretação (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Eu não costumo planejar as minhas aulas e as minhas avaliações com base nos dados das avaliações externas. Como eu já havia falado com você, não é um hábito da escola olhar esses resultados. [...] Na hora de fazer o planejamento, eu olho para a turma, eu olho para a necessidade da turma, eu olho para o currículo e, dentro disso, eu vou planejando as minhas aulas e as avaliações (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Não, eu planejo com base no resultado das minhas avaliações internas mesmo (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Algumas (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

As respostas à primeira questão permitem observar a presença de diferentes formas de relação das professoras com os resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico. De modo geral, é possível identificar dois grupos: um formado por docentes que mencionam recorrer a esses resultados como apoio eventual ao planejamento e outro cujas falas sugerem menor aproximação ou utilização pouco sistemática das informações produzidas por essas avaliações.

No primeiro grupo situam-se professoras como P1 e P2, as quais relatam utilizar os resultados das avaliações externas como subsídio para o trabalho com habilidades consideradas centrais na Língua Portuguesa. Nas falas de P3, P4 e P5,

o planejamento aparece ancorado nas avaliações internas, na observação cotidiana das turmas e no currículo prescrito, sendo os dados externos acionados de maneira pontual. Em ambos os casos, esses resultados não se configuram como referência constante no cotidiano do planejamento pedagógico.

A leitura do conjunto das respostas sugere que, mesmo entre as docentes que afirmam utilizar as avaliações externas, não aparecem referências diretas às habilidades em defasagem apontadas pelas plataformas, aos descritores das matrizes de referência, aos níveis de proficiência ou aos padrões de desempenho característicos de exames como o Saeb e o Proeb. O uso desses resultados tende a concentrar-se em aspectos mais amplos da Língua Portuguesa, nas práticas de leitura e interpretação de textos, sem exploração dos elementos técnicos responsáveis pela estrutura dessas avaliações.

Esse quadro aponta para um uso ainda restrito das avaliações externas no planejamento pedagógico, circunstância que pode limitar as possibilidades formativas desses dados. Ao mesmo tempo, reconhece-se a de práticas relevantes para a aprendizagem dos estudantes no campo da leitura, mobilizando saberes construídos ao longo da experiência docente e do trabalho cotidiano na escola.

Ceneviva *et al.* (2022) apresentam caminhos para uma utilização mais eficaz dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico. Os autores destacam o potencial desses dados para contribuir com a melhoria e a otimização das práticas docentes, abrangendo dimensões como a tomada de decisões educacionais, o agrupamento e a individualização do ensino, o alinhamento entre práticas pedagógicas e políticas educacionais, a identificação de estudantes com baixo desempenho e o monitoramento do avanço da aprendizagem.

Para Padilha (2001), a atividade de planejar é intrínseca à educação, pois se vincula à necessidade de evitar o imprevisto, prever ações futuras e estabelecer caminhos que orientem de maneira mais adequada a execução da ação educativa, principalmente quando o planejamento é socializado, acompanhado e avaliado coletivamente. O planejamento assume papel central na organização do trabalho docente, pois constitui o espaço no qual diferentes informações, quando analisadas de forma crítica, podem se transformar em ações pedagógicas orientadas pelas necessidades reais dos estudantes.

Sob essa perspectiva, os resultados das avaliações externas configuram-se como fontes relevantes e socialmente legitimadas de informação pedagógica,

capazes de conferir maior racionalidade e intencionalidade ao planejamento. Quando integrados a esse processo, contribuem para reduzir o improviso, fundamentar a tomada de decisões e potencializar ações pedagógicas, ampliando as possibilidades de promoção de avanços efetivos na aprendizagem.

Na sequência da investigação, a segunda pergunta voltou-se aos *desafios identificados pelos professores na utilização dos resultados das avaliações externas*. As falas trazem nuances importantes sobre as condições e limitações vivenciadas no cotidiano escolar e foram reunidas no Quadro 12, apresentado a seguir:

Quadro 12 - Desafios dos docentes na utilização dos resultados das avaliações externas

P1	No caso, é a falta de suporte mesmo, da supervisão, no sentido de fazer com que o aluno participe de todas as aulas. Geralmente, os alunos que têm dificuldades são os alunos faltosos. Esse trabalho de dar suporte para esse aluno, sozinho eu não vou conseguir. Eu precisava que, em determinado tempo, esse aluno fosse retirado daquela sala, fosse um trabalho individual. A maioria das dificuldades, na minha percepção, precisa de um acompanhamento individual mesmo (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Volto a dizer, é o menino parar para poder ler, porque quando eu estou fazendo, e se eu deixar eles, esse material externo que veio, se deixar em coisa de 2 minutos, eles fazem 10 questões. [...] mas o Português, por ser mais essa facilidade da leitura e interpretação, eles não têm essa paciência de ler. Então, eu falo, vamos sentar e fazer junto. Aí, eles, peço que leem em voz alta cada pergunta, cada alternativa. Acabou de ler a alternativa? Primeiro, pensa. Não, eles já querem dar resposta. Eu acho que é esse imediatismo que eles têm (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Eu acho que o maior desafio é a falta de informação. São dados que a gente não estuda. A gente não senta, nós professores não olhamos, não levamos em consideração. Eu acho então que o maior desafio pra que a gente use é a falta de informação. Se a gente tivesse informação, se nós tivéssemos tempo pra poder pensar de uma maneira séria, talvez nós conseguiríamos, de maneira bem articulada, fazer uma melhoria nas aulas, uma intervenção, alguma coisa do tipo (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	O primeiro é a falta de acesso, que não só os alunos, esqueci de contar, até eu não consegui acessar a plataforma do Enem (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Conciliar o planejamento que vem, que nós temos que seguir, que chega para nós, conciliar com o que a gente percebe que os alunos necessitam (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

Diante dos principais desafios para a utilização dos resultados das avaliações externas apresentados pelos docentes, conclui-se que as principais dificuldades se distribuem em quatro categorias temáticas, revelando entraves que ultrapassam

questões individuais e apontam para problemas estruturais no cotidiano pedagógico.

Os fatores relacionados aos alunos, mencionados por P1 e P2, incluem baixa frequência, necessidade de acompanhamento individualizado e dificuldades associadas à paciência e à persistência nas práticas de leitura, elementos que tendem a dificultar o trabalho com habilidades avaliadas em exames padronizados.

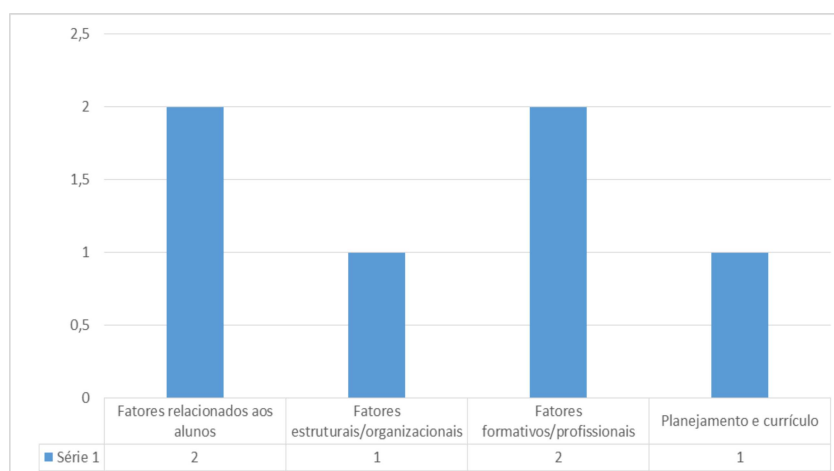
Nesse contexto, os fatores estruturais e organizacionais mencionados por P1 não dizem respeito à inexistência de ações institucionais de apoio, mas à percepção de insuficiência de suporte para garantir acompanhamento individualizado aos alunos com maiores dificuldades e àqueles com baixa frequência. A ausência de referência ao programa Reforço Escolar existente na escola, associada à ênfase na necessidade de intervenções mais focalizadas por parte da supervisão, mostra fragilidades na efetividade ou na visibilidade das estratégias adotadas, sugerindo que o modelo vigente ainda não atende plenamente às demandas dos estudantes com defasagens mais acentuadas.

Ressalta-se que a escola dispõe do *Reforço Escolar* (apresentado na seção 2.3), previsto no PPP. Essa percepção é reforçada pela especialista E1, que, ao comentar sobre o acompanhamento realizado pela equipe gestora na apropriação de resultados das avaliações externas para planejamento pedagógico, afirma não ter observado resultados com as turmas do 9º ano, revelando fragilidades institucionais na operacionalização do reforço escolar e das estratégias derivadas das avaliações.

A categoria dos fatores formativos/profissionais emerge com maior força: P3 menciona diretamente o desconhecimento técnico sobre as avaliações externas e P4 reconhece que o uso dos dados pode ser vantajoso para a prática docente, mas problematiza que, na prática, o acesso aos resultados é dificultado por questões operacionais do sistema. Por fim, os desafios relacionados ao planejamento e ao currículo, mencionados por P5, explicitam a dificuldade de articular o planejamento prescrito com as necessidades diagnosticadas na prática, revelando uma distância entre currículo, dados avaliativos e intervenções.

O gráfico a seguir ilustra essas categorias temáticas e sua incidência entre os docentes.

Gráfico 3 - Categorias de desafios na utilização de resultados das avaliações externas entre docentes da Escola Nova Aurora



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O conjunto das respostas delinea um cenário no qual a apropriação dos resultados das avaliações externas se constrói de modo gradual, atravessada por fatores diversos que se articulam no cotidiano escolar. Essa configuração torna mais visível a importância de espaços institucionais de diálogo, acompanhamento e formação continuada, quando se considera a questão dirigida aos docentes *sobre a possibilidade de análise dos itens de leitura dessas avaliações e das habilidades nelas envolvidas*. As respostas relativas a essa questão encontram-se organizadas no quadro a seguir.

Quadro 13 - Respostas dos docentes acerca da análise dos itens de leitura das avaliações externas

P1	Como eu disse, geralmente, em algumas reuniões de módulos, é tocado nesse assunto. Só toca esse assunto. Mas, de acordo com os meus pareceres, das minhas avaliações internas, o estudante tem muita dificuldade na fluência leitora, tem dificuldade para diferenciar tipo textual, de gênero textual. O desinteresse é muito grande para que eu possa ajudá-la a sanar esses resultados ruins nas avaliações externas (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Não tive provas anteriores, mas eu vejo, por esses simulados, esse material externo, as habilidades que são cobradas. Da leitura, de tese, de questão de tema, de tese, de interpretação. Essas habilidades (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Eu não olhei os itens de leitura. [...]. São muitas demandas, o Estado exige muitas coisas fora a aula, [...], muitas avaliações que vêm do Estado, muito teste, avaliação intermediária, avaliação trimestral, mais as avaliações que a gente já dá. Acaba que a gente é levado pelo fluxo, aquilo que tem que ser feito a gente vai fazendo automaticamente. Então eu não olhei pra poder fazer os dados de leitura, os dados das habilidades das avaliações externas em relação à leitura

	(P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Já, já avalei. Geralmente, as redações, antes de mandar as fotos das redações, aliás, depois de mandar as fotos das redações, eu pego essas redações, faço a correção e a plataforma dá o resultado da redação corrigida por inteligência artificial. Então, isso é interessante, essa forma de avaliar. Porque está sendo avaliada por inteligência artificial, enquanto nós estamos aqui avaliando a vida real (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Olha, sinceramente, nunca analisei a parte da leitura, não. Não tenho o que te falar nesse momento (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

A análise das respostas relativas à leitura dos itens das avaliações externas indica contato ainda pontual das professoras com os referenciais técnicos dessas provas ainda. Predominam, nas falas, experiências construídas no cotidiano escolar e referências oriundas das avaliações internas, o que reforça a centralidade da prática docente na organização do trabalho pedagógico.

As respostas apresentam aproximações distintas: enquanto algumas professoras relatam não ter realizado a análise dos itens, outras recorrem a concepções mais amplas de avaliação, ancoradas em práticas já desenvolvidas em sala de aula. Destaca-se, nesse conjunto, a fala de P2, ao mencionar o contato com provas anteriores do Saeb, sinalizando uma aproximação inicial com esse universo, ainda sem explicitação das habilidades descritas nas matrizes de referência.

De modo geral, as falas sugerem que as avaliações externas ainda não se consolidaram como referência recorrente para a análise das habilidades de leitura, mesmo diante de práticas docentes consistentes voltadas à aprendizagem dos estudantes. Esse cenário indica a necessidade de ampliar o diálogo entre os saberes construídos na prática e os referenciais técnicos das avaliações externas, de modo a fortalecer o uso pedagógico desses resultados no planejamento.

Esse achado contribui para a pesquisa ao indicar desafios que ultrapassam o simples acesso às informações, relacionando-se às condições de compreensão dos instrumentos que estruturam essas provas. A leitura das matrizes de referência, dos descritores e da lógica de construção dos itens configura um processo complexo, que exige tempo, mediação e formação específica. Na ausência desse suporte, os resultados tendem a ser mobilizados de maneira mais geral, o que pode reduzir seu potencial diagnóstico, sem inviabilizar, contudo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem.

Quando esse quadro é analisado em articulação com as respostas sobre as intervenções pedagógicas realizadas, muitas das ações relatadas se fundamentam em percepções construídas no cotidiano escolar e na experiência docente, com destaque para o trabalho com a leitura, aspecto central do ensino de Língua Portuguesa. Essas iniciativas expressam o empenho das professoras em responder às necessidades dos estudantes, ainda que nem sempre estejam diretamente ancoradas em uma leitura técnica dos dados das avaliações externas.

Nesse sentido, os achados da pesquisa reforçam a importância de investimentos em processos formativos e em espaços coletivos de estudo, capazes de aproximar os referenciais avaliativos do currículo e da prática pedagógica, ampliando as condições para integração mais efetiva entre dados externos e decisões docentes.

Essa interpretação dialoga com as contribuições de Machado (2014), discutidas na seção 3.1, ao sustentar que a gestão escolar deve operar a partir de uma lógica estratégica baseada em evidências, o que implica sistematizar o acompanhamento das avaliações em larga escala, promover a apropriação coletiva dos resultados e utilizá-los para subsidiar o planejamento. Para o autor, as avaliações constituem instrumentos estratégicos, na medida em que seus resultados podem orientar decisões voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação.

Com o objetivo de compreender por que esse distanciamento persiste, foram realizadas perguntas à equipe gestora e aos docentes acerca da oferta de capacitações. A primeira teve como propósito identificar se *a Secretaria de Educação disponibiliza formações, orientações ou materiais que auxiliem os docentes a interpretar e a utilizar os resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico*, enquanto a segunda buscou verificar se *a escola realiza algum tipo de formação interna com essa finalidade e, caso afirmativo, de que maneira esse trabalho é desenvolvido*. As respostas dos professores, selecionadas para fins de análise, estão reunidas no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Apoio institucional da Secretaria de Educação para a interpretação dos resultados das avaliações externas

P1	Nos portais, que é para a gente acompanhar e a partir dali a gente estudar estratégias para poder sanar essas dúvidas e oferecem, sim. A Secretaria de Educação oferece atividades que a gente possa ter em mãos para ajudar o estudante (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
-----------	---

P2	Que eu saiba, Inaiá, não (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Também nunca havia participado de nenhum tipo de formação desse tipo (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Olha, se disponibiliza eu posso estar até pecando, mas não dá tempo para ver a quantidade de e-mails que a Superintendência manda [...] e a gente que já trabalha dois cargos na escola, tem serviço quando chega em casa, realmente não dá tempo. O que chega para nós, que todo mundo tem conhecimento, é quando a direção nas reuniões pedagógicas passa os resultados dessas avaliações externas para os professores e define metas, é isso que chega para a gente. Eu gostaria até, se fosse algum curso presencial na escola, seria mais fácil para os professores poderem trabalhar com os resultados das avaliações externas [...] (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Sim, disponibilizam (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
E1	A gente tem muito curso na escola de formação, mas eu creio que professor não faz, não (E1, entrevista realizada em 21 de out. 2025).
D1	Olha, eu vou te ser sincera, eu vejo muito bem ineficiente nesse sentido. Muito ineficiente (D1, entrevista realizada em 13 out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos gestores e aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

No conjunto, as falas apresentadas no quadro revelam que a formação continuada relacionada às avaliações externas é percebida como existente, porém pouco integrada ao cotidiano docente. Os relatos sugerem a presença de materiais, orientações e cursos disponibilizados por instâncias externas; contudo, esses recursos nem sempre chegam aos professores de forma mediada ou articulada às necessidades concretas do planejamento pedagógico.

As convergências entre as falas apontam para uma oferta marcada pela fragmentação, pela baixa articulação com a prática escolar e pela limitada adesão dos docentes. As diferenças nas percepções dos entrevistados quanto ao reconhecimento dessas ações apontam inconsistências nos processos de comunicação e na organização institucional da formação continuada, o que restringe seu potencial de contribuir, de maneira mais efetiva, para o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas.

Com vistas a aprofundar a compreensão acerca do papel da formação continuada nesse processo, investigou-se se *a escola disponibiliza algum tipo de capacitação voltada à apropriação desses dados* e, em caso afirmativo, *como essas ações são organizadas e desenvolvidas no cotidiano institucional*. Essa questão é central, pois a formação docente constitui um dos principais meios pelos quais os profissionais podem atribuir sentido pedagógico às informações avaliativas e incorporá-las ao planejamento.

Os trechos selecionados das respostas docentes são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 15 - Oferta de formações e materiais para o uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico pela Escola Nova Aurora

P1	Infelizmente, não. Porque ficam sobre a responsabilidade do professor analisar os dados e trabalhar em cima daqueles dados, sem o suporte pedagógico (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Não, como eu falei, o que vem esse material, ele é externo (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Não, também não [...] Até um mês atrás, a gente não tinha nem acesso aos dados da escola. A escola atualmente, por exemplo, ela não tem dados, ela não gerou dados porque não teve 80% da frequência. Mas isso a gente só ficou sabendo esse ano, porque nem isso havia sido mencionado pra gente. Então assim, não tinha nenhuma preocupação em nenhuma formação, nada. Aí agora, recentemente, por conta dessa obrigatoriedade que nós ouvimos falar, e aí a gente viu os dados, nós olhamos a meta, o que a gente precisa fazer pra poder alcançar a meta. Mas foi assim, de um mês pra cá. Até então, nada se falava (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Não, é mesmo só os resultados, as estatísticas e a gente avalia o nosso trabalho, tenta melhorar, a gente trabalha muito com programas de intervenção pedagógica, mas dentro, o que falta mesmo é até a possibilidade do aluno de acessar essas plataformas. [...] (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	Nas reuniões de módulo, em alguns momentos. Em estudos em cima das habilidades dos meninos, onde eles foram menos ou mais, com melhor ou pior resultado. E na análise de gráficos, como eu disse, em algumas reuniões de módulo. Isso não é uma constante (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
E1	Não (E1, entrevista realizada em 21 de out. 2025).
D1	Sim, eu posso dizer que sim, nesses momentos da reunião de módulo. É o momento que, de uma maneira assim, quando é possível, a gente vem trazendo esses dados para eles. É o único momento que a gente tem fora do dia-a-dia aqui, de trocas na rotina, mas um momento formal e específico nas reuniões de módulo (D1, entrevista realizada em 13 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos gestores e aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

De acordo com os relatos, na percepção dos entrevistados, o suporte institucional voltado à interpretação e ao uso pedagógico dos resultados das avaliações externas ainda não se configura de maneira sistemática e contínua. A maioria dos docentes afirma não existir um acompanhamento estruturado para esse trabalho (P1, P2, P3, P4, P5 e E1), sugerindo que as tarefas de análise e utilização dos dados acabam sendo assumidas predominantemente no âmbito da prática docente, com pouca mediação técnico-pedagógica institucional.

A especialista E1, por exemplo, afirma que “não” há qualquer oferta de formação que cumpra essa função, enquanto docentes como P1 e P2 mencionam

que o material recebido é apenas “externo”, sem mediação interna que favoreça a leitura crítica dos resultados. A fala da P3 acrescenta um elemento relevante ao apontar que informações importantes, como a ausência de dados por insuficiência de participação, foram comunicadas recentemente, reforçando um cenário de fragilidade na circulação interna de informações e na cultura de apropriação de resultados.

Por outro lado, surgem algumas vozes que ajudam a compreender nuances desse cenário, como as da professora P5 e da diretora D1, as quais mencionam a ocorrência de discussões sobre os resultados em determinados momentos das reuniões de módulo. Ambas, contudo, assinalam que esses encontros se dão de forma pontual e não se configuram como um processo formativo estruturado.

Ao analisar a fala da diretora, que afirma que “quando é possível, a gente vai trazendo esses dados para eles”, percebe-se que os encontros realizados pela gestão concentram-se na apresentação de números, sem se constituírem como um processo contínuo de apropriação pedagógica. Segundo a própria gestora, esses momentos limitam-se às reuniões de módulo, único espaço formal disponível para discussão dos resultados e planejamento coletivo. Essa interpretação ganha maior consistência quando se retoma outra fala da diretora, na qual ela reconhece existir “uma distância ainda muito grande da prática para o que está estabelecido”, atribuindo essa lacuna às dificuldades enfrentadas pelos professores para articular teoria e prática no âmbito das políticas públicas.

Essas percepções são reforçadas pelos dados obtidos no perfil dos entrevistados, os quais ajudam a contextualizar os limites enfrentados pelo corpo docente no engajamento em processos de formação continuada na área de avaliação externa. Todos os professores entrevistados possuem carga horária mínima de 32 horas semanais e, com exceção de P5, atuam em duas escolas, condição que restringe significativamente o tempo disponível para estudos e cursos de aperfeiçoamento. No caso de P5, ainda que trabalhe em apenas uma escola, acumula a função de vice-diretora com a docência em Língua Portuguesa, totalizando uma carga semanal de 40 horas. Esse quadro expõe a sobrecarga de trabalho que recai sobre esses profissionais e contribui para compreender as dificuldades de acesso a formações especializadas.

Além disso, entre os sete entrevistados, dois afirmaram não ter participado de nenhuma capacitação recente, e apenas uma docente, P3, mencionou ter cursado

formação específica relacionada à área de avaliação durante sua formação em nível de mestrado. A quase ausência de formações especializadas reforça a percepção de que a apropriação dos dados avaliativos não ocorre por falta de interesse docente, mas pela inexistência de oportunidades estruturadas, pela sobrecarga de trabalho e pela baixa oferta institucional de capacitações direcionadas.

É nesse ponto que a legislação assume centralidade, pois o diagnóstico realizado mostra que a apropriação dos resultados das avaliações externas depende diretamente da existência de espaços formativos dentro da escola, já previstos pela Lei nº 15.293/2004. Em seu art. 1º, a norma estabelece que, das vinte e quatro horas semanais do Professor de Educação Básica, oito sejam destinadas a atividades extraclasse; e, conforme inciso II, alínea b, até duas dessas horas devem ocorrer obrigatoriamente na escola, dedicadas às reuniões de módulo, e o §4º reforça que essas atividades extraclasse incluem capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, enquanto o §5º permite a acumulação mensal dessas horas, viabilizando a realização de encontros mais extensos de estudo e análise.

As reuniões de módulo, previstas legalmente como espaço de formação contínua, reflexão pedagógica e estudo orientado, vêm assumindo um caráter informativo, voltado ao repasse de dados, sem contemplar o aprofundamento dos descritores, a análise dos itens de leitura ou a discussão das habilidades avaliada - dimensões que os próprios professores afirmam nunca terem tido oportunidade de estudar. Diante disso, fortalecer a função pedagógica desses encontros torna-se essencial, pois se trata do único espaço institucionalizado que reúne tempo garantido, participação do coletivo docente e condições reais para análise dos resultados, compreensão das fragilidades e planejamento de ações articuladas. O alinhamento da prática escolar ao que determina a legislação revela-se, portanto, não apenas como uma exigência normativa, mas uma necessidade concreta para superar limitações estruturais e promover maior coerência entre currículo, avaliações externas e intervenções didáticas desenvolvidas na escola.

Lück (2009) destaca que a força motriz da escola não reside em seus equipamentos ou planos, mas no trabalho humano que dá sentido às ações educativas, por isso, “as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional” (Lück, 2009, p. 82). Dessa constatação decorre que a gestão escolar deve priorizar a gestão de pessoas, compreendida como “a

mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos” (Lück, 2007, p. 27). É esse entendimento sobre o papel central das pessoas que fundamenta o papel do diretor como líder mobilizador, responsável por orientar processos de desenvolvimento profissional e promover a aprendizagem contínua no interior da escola, pois “a capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais” (Lück, 2009, p. 88).

Os dados coletados na escola revelam fragilidades nesse processo, pois as reuniões de módulo têm se limitado ao repasse de informações, sem oportunizar tempo de estudo, capacitação e reflexão a respeito das avaliações externas. A distância entre o referencial teórico e a realidade institucional reforça a necessidade de que o diretor exerça plenamente a liderança defendida por Lück (2009). Segundo a autora, cabe ao gestor estimular a análise crítica do trabalho pedagógico, promover o desenvolvimento de competências profissionais e favorecer o aprimoramento do desempenho docente, além de organizar grupos de estudo e oferecer devolutivas orientadoras, fortalecendo a função pedagógica desses encontros para que a formação em serviço se traduza em melhoria do desempenho docente e da aprendizagem dos estudantes.

Essas interpretações, sustentadas pelas falas dos participantes, reforçam a relevância da presente pesquisa em compreender como as concepções, práticas e limitações identificadas influenciam a leitura e o uso dos resultados na escola Nova Aurora. Ao explicitar os desafios existentes, o estudo estabelece bases para problematizar de forma crítica os fatores que dificultam a apropriação dos dados e, simultaneamente, fundamenta a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), no qual serão apresentadas propostas voltadas ao fortalecimento de uma cultura avaliativa mais integrada, interpretativa e formativa.

A próxima seção será dedicada ao eixo *Concepção de leitura e currículo: suas implicações para o ensino*, apresentando a análise das entrevistas realizadas com gestores e docentes, de modo a identificar como esse tema se expressa nas práticas e percepções da escola.

3.5.3 Concepção de leitura e currículo: suas implicações para o ensino

Esta seção apresenta a percepção dos profissionais entrevistados sobre aspectos capazes de contribuir com a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Ao considerar essas percepções, torna-se pertinente retomar a reflexão de Lajolo (2011), segundo a qual, no âmbito de um projeto de educação democrática, a habilidade de leitura assume posição central. Nessa mesma perspectiva, a autora destaca a relevância da leitura literária, reconhecida como igualmente fundamental para a formação crítica e plena dos estudantes.

Para a organização da análise, optou-se por examinar as respostas de acordo com cada pergunta da pesquisa, articulando-as diretamente com o referencial teórico apresentado no capítulo 3.2. Com esse procedimento, busca-se relacionar as falas dos gestores e professores às perspectivas teóricas pertinentes, explicitando de que maneira essas concepções influenciam as práticas pedagógicas e o uso dos resultados das avaliações externas.

A primeira questão analisada foi: *“A escola desenvolve projetos de leitura ou atividades que incentivem o hábito da leitura entre os alunos?”*. As respostas dos entrevistados, transcritas em discurso direto, são apresentadas no Quadro 16, com o objetivo de preservar a autenticidade das percepções e permitir a análise adequada do material coletado.

Quadro 16 - Iniciativas de incentivo à leitura desenvolvidas pela escola

P1	A escola incentiva o professor a realizar esses projetos. [...] mas não abrange todos os alunos, não (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	A escola, em si, não. Eu acho que é uma coisa mais pontual. [...] A Língua Portuguesa trabalha muito quando tem essas datas comemorativas. Eu procuro trazer textos informativos, trazer uma redação, uma dissertação argumentativa, para eles próprios fazerem um folder explicativo. [...] E, dessa forma, vai fazendo essa questão da leitura, interpretação, essa prática (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	[...] eu tenho uma proposta, eu fiz o meu mestrado, o tema dele era a utilização da biblioteca como recurso pedagógico. [...] No entanto, nenhuma atividade das que eu lancei de proposta foram utilizadas pela escola. Então nenhuma grande ação de leitura, de projeto de leitura é feito. Eu faço individualmente um projeto com os meus alunos, com os sextos anos e nonos anos. [...] Então com os sextos anos sempre no início da aula, nós fazemos 15 minutos de leitura. Então a gente vai à biblioteca, os meninos escolhem um livro que eles desejam e aí a gente faz esse momento de leitura. [...] a única finalidade dele mesmo é desenvolver a habilidade e o gosto pela leitura. [...] Nós tivemos até que elaborar um projeto

	junto com a biblioteca escolar, a bibliotecária. Eu dei as minhas sugestões para o projeto [...] (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Ah, os projetos de leitura são desenvolvidos na escola, sim. Mas, é muito individual. Cada professor trabalha da maneira como entende que é melhor. Então, eu como professora de Língua Portuguesa, e trabalhando com sextos, sétimos e terceiros anos este ano, já trabalhei com vários livros no Fundamental. [...] Então, de acordo com os gêneros textuais que a gente está estudando, a gente vai montando as atividades para os alunos. Até como cada professor trabalha, do jeito como ele entende melhor. Eu estou tentando fazer um paralelo entre livros e filmes. [...] Essa quantidade de livros iguais, que a gente pode trabalhar com os alunos até em sala de aula. Agora, no ensino médio, eu já consigo ter um intercâmbio de leitura com outros professores. [...] Nós fizemos um trabalho interdisciplinar com português, filosofia e sociologia. [...] E vamos aumentando o conhecimento de mundo dos meninos através dos livros (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	A gente tem participado do plano de ação da biblioteca, que é um projeto de leitura desenvolvido. É a superintendência que tem mandado para a gente esse plano de ação, que nós temos que preencher, colocar as metas, colocar as ações e executá-las nos três turnos (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
E1	Sim, os professores de Língua Portuguesa sempre, eles trazem o aluno na biblioteca, eles pegam livros, desenvolvem a leitura, até o próprio professor também pega o livro, cada um com o livro, faz a leitura junto com os alunos e daí faz um trabalho com eles (E1, entrevista realizada em 21 de out. 2025).
D1	Sim, nós temos uma sala de leitura. Vou dizer assim, que no dia a dia a gente fala biblioteca, mas não é o correto. Para falar biblioteca tinha que ter um bibliotecário formado. [...] Então, as atividades que estão sendo feitas dentro desse projeto de leitura são viagens para a aquisição de capital cultural, prioriza lugares como museu, [...] biblioteca do Rio, [...] para que eles possam também desenvolver a leitura escrita, a interpretação, que eu acredito que é um dos grandes problemas também do trabalho e de alcançar bons resultados nas avaliações externas [...] Quanto maior capital cultural ele traz para dentro da escola, mais acredito eu que a apropriação e o desenvolvimento do conteúdo do que a escola vai trabalhar. Então, eu acho fundamental essas atividades extracurriculares. [...] Temos estabelecido, participamos de diversos concursos de redação, inclusive tivemos recentemente alunos premiados. Enfim, projetos de leitura, apresentação de fazer teatros de determinados livros, são trabalhados dessa forma (D1, entrevista realizada em 13 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos gestores e aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

Nas respostas aparecem diferentes compreensões sobre as práticas de leitura desenvolvidas na escola Nova Aurora. Diversas ações relacionadas à leitura são mencionadas pelos entrevistados; a organização dessas iniciativas, contudo, ainda não assume a forma de um projeto institucionalizado. As atividades descritas surgem de maneira fragmentada e dependem, em grande medida, da iniciativa individual dos professores, circunstância que dificulta a construção de um programa contínuo e coletivamente planejado. Esse cenário confirma a perspectiva de Libâneo (2004, p. 151-152), ao afirmar que o projeto pedagógico-curricular “deve ser o resultado de um trabalho conjunto da equipe escolar” e que o planejamento “não

pode ser proposta individual ou de algumas pessoas”, indicando que a ausência de articulação coletiva permanece como um desafio na dinâmica da escola.

Nota-se, nas falas, a coexistência de diferentes compreensões sobre o que caracteriza um projeto de leitura. Para docentes como P1 e P3, não há ações institucionalizadas, e o que existe são práticas isoladas desenvolvidas por iniciativa dos professores. P4 e a diretora D1 mencionam atividades como trabalhos com gêneros textuais, ações culturais, idas ao teatro, exibição de filmes e participação em concursos - ações relevantes, mas que ocorrem de modo pontual e sem articulação coletiva. Essa divergência indica que não há um entendimento comum entre os profissionais sobre o que constitui um projeto de leitura, reforçando a percepção de desarticulação interna.

Ao examinar as falas dos participantes, percebe-se a presença de concepções distintas de leitura, expressas nas diferentes formas de organização das práticas pedagógicas. O professor P3 desenvolve atividades vinculadas ao seu projeto de mestrado, utilizando a biblioteca como espaço pedagógico para a realização de momentos de leitura estruturados com os alunos. Já P4 e a diretora D1 associam a leitura a experiências culturais mais amplas, como idas ao teatro, exibição de filmes e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Tais diferenças apontam para compreensões diversas acerca do papel da leitura na formação dos alunos e no cotidiano escolar, sem que se identifique, até o momento, uma concepção compartilhada ou institucionalizada na escola.

Essa heterogeneidade de entendimentos aparece na fala da professora P5, ao mencionar a existência de um projeto de leitura encaminhado pela Superintendência, com definição de metas, ações e execução, sem detalhar, contudo, a forma de implementação por parte dos professores. Essa diferença de percepções reforça a ausência de entendimento comum entre os profissionais acerca do que caracteriza um projeto de leitura.

No que se refere ao currículo, a docente P4 organiza suas práticas pedagógicas com base nos gêneros textuais previstos na BNCC, aproximando-se da perspectiva apresentada por Marcuschi (2008), para quem os gêneros textuais constituem formas de ação comunicativa situadas socialmente, orientadas por finalidades específicas e vinculadas às práticas discursivas que circulam na sociedade. A professora P3 relata dificuldades no planejamento, decorrentes da falta

de materiais adequados, do atraso no recebimento dos livros e da ausência de diretrizes coletivas consistentes. A análise desses aspectos aponta para limitações estruturais e metodológicas que tensionam o trabalho docente e a efetivação do currículo na prática, na medida em que sua atuação se fundamenta em estudo sistematizado desenvolvido em sua dissertação de mestrado²⁵.

Ao descrever as ações realizadas na escola, a diretora D1 menciona atividades como viagens culturais, visitas a museus e bibliotecas, participação em concursos de redação e apresentações teatrais baseadas em livros. Essas iniciativas relatadas ampliam o capital cultural dos estudantes; contudo, a resposta sugere certa ausência de clareza quanto à caracterização de um projeto de leitura ou de ações sistemáticas de incentivo à leitura no contexto escolar.

Na fala da gestora não aparecem referências a práticas efetivas de leitura, como rodas de leitura, sequências didáticas literárias, projetos formativos contínuos, clubes de leitura ou leitura compartilhada. As ações mencionadas possuem caráter complementar, mas não configuram, em sentido estrito, um projeto de leitura nem atividades de incentivo à leitura. Essa compreensão restrita aproxima-se das críticas feitas por Lajolo (2011), ao afirmar que cabe à escola promover “o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas”, garantindo que o estudante tenha acesso a esferas culturais mais amplas e complexas (Lajolo, 2011, p. 33).

Essa perspectiva dialoga com Kleiman (1993), que destaca a necessidade de a leitura ser vivenciada na escola em seu exercício real, com mediação docente e espaços regulares de interação com textos. Enquanto Lajolo enfatiza a ampliação do repertório cultural do estudante por meio do contato contínuo com textos significativos, Kleiman ressalta que esse processo depende da organização de práticas sistemáticas, intencionais e socialmente situadas de leitura. A ausência dessas práticas na fala da gestora sugere, portanto, certo distanciamento das premissas defendidas por ambas as autoras para a democratização das experiências de leitura no contexto escolar.

²⁵ Trata-se da dissertação de mestrado de Martins (2023), intitulada *Letramento literário: o papel da biblioteca no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos de uma escola estadual da Zona da Mata Mineira*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/UFJF), cuja investigação aborda práticas de leitura desenvolvidas na própria instituição pesquisada.

Mesmo diante dos entraves apresentados, algumas práticas merecem destaque por expressarem o empenho de docentes e gestores na promoção da leitura na escola. Destacam-se o momento diário de leitura conduzido por P3, articulado à interdisciplinaridade presente nas ações de P4, além do trabalho com diferentes gêneros textuais e da participação dos estudantes em concursos de redação, iniciativas que se aproximam de concepções ampliadas de leitura.

Nota-se, ainda, a presença de atividades extraclases vinculadas ao repertório cultural dos alunos — como projetos, eventos temáticos e vivências externas ao currículo —, as quais ampliam as possibilidades de construção de sentido. Essa dimensão se mostra relevante, pois, conforme destaca Nascimento (2013), o processo de compreensão leitora é profundamente influenciado pelo conhecimento prévio do estudante, integrante de seu conhecimento de mundo e elemento decisivo na interpretação dos textos, fortalecendo as condições cognitivas necessárias à produção de significados mais elaborados.

Essa compreensão é reforçada por Koch e Elias (2011), ao afirmarem que a leitura é atravessada por diversos fatores relativos ao autor/leitor e ao próprio texto, os quais podem facilitar ou dificultar o processo interpretativo. Entre os fatores que se referem ao autor/leitor, destacam-se os conhecimentos linguísticos, os esquemas cognitivos, a bagagem cultural e as circunstâncias de produção textual, que interferem diretamente na maneira como o leitor atribui sentidos ao que lê. Nesse sentido, o enriquecimento do repertório cultural promovido pelas experiências extraclases amplia os conhecimentos prévios mobilizados durante a leitura e potencializa a compreensão, na medida em que favorece a ativação de inferências, conexões e interpretações mais complexas.

No entanto, permanece uma lacuna significativa na escola: a ausência de uma política de leitura estruturada e institucionalizada, articulada de forma orgânica ao currículo. Como consequência, as ações desenvolvidas permanecem fragmentadas e descontínuas, pois dependem da iniciativa individual dos docentes, o que compromete a consolidação de práticas de leitura capazes de alcançar todos os estudantes e de conferir unidade às intervenções pedagógicas.

Com o intuito de captar a compreensão da equipe gestora e dos professores sobre caminhos possíveis para o fortalecimento das práticas de leitura, foi apresentada a seguinte questão: *“Na sua opinião, de que maneira a integração entre*

projetos de leitura e atividades curriculares de Língua Portuguesa poderia ser fortalecida para melhorar os resultados de aprendizagem?”

Os registros das respostas dos professores foram sistematizados no Quadro 17 a seguir:

Quadro 17 - Integração entre projetos de leitura e currículo de Língua Portuguesa

P1	[...] eu participo muito de concursos de redação, e sempre quando eu vou participar, eu convido os meus colegas para me ajudarem. Incentivando os alunos, porque as interpretações de leitura da Matemática são diferentes da Língua Portuguesa, da Física [...]. E tem-se a ideia que a dificuldade de interpretação matemática é responsabilidade da Língua Portuguesa, não é. Então, ajuda a criança a saber ler, saber compreender, saber interpretar, ajuda, mas cada disciplina tem a sua interpretação. Então, eu acredito que se a gente trabalhar em conjunto mesmo, o professorado, fica mais fácil (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Eu acho que é totalmente ligado uma coisa com a outra. Mas eu acho que tinha que ser um projeto de leitura. Embora é o foco de Língua Portuguesa, eu acho que tinha que mobilizar a escola. [...]E os meninos precisam do conteúdo. A gente não pode, também, só ficar naquele projeto de leitura que fica um pouco à margem daquele conteúdo específico. Então, se não envolvendo as outras disciplinas [...] Porque são muitas questões externas, e própria interna, também, que a gente tem que cumprir (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	A leitura [...] abre um monte de possibilidades, ela abre vários caminhos. E as provas, as avaliações externas, elas são baseadas na habilidade de leitura. [...] Se você tiver habilidade em reconhecer as informações que o texto te traz, você faz bem as questões. Então eu acho que se tivesse um projeto de leitura bem consolidado na escola, era uma consequência, não uma consequência de curto prazo. Mas a longo prazo, a consequência desse projeto de leitura bem estruturado seria uma melhoria no resultado das avaliações (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	Olha, a gente procura trabalhar com obras do PISM, os autores mais conhecidos do Enem. Também, eu acho que é focar em determinados gêneros, determinados autores, né? [...] Eles chegam muito fraquinhos, chegam fracos. O nível de leitura e escrita nas salas é muito diferente. Então, as turmas estão muito heterogêneas e, assim, é uma discrepância muito grande. [...] uma grande maioria que não lê, portanto, não escreve. Para atingir a todos e não só uma meia dúzia. É a grande dificuldade. [...] Eu não sei o que fazer para chamar atenção, para motivar, principalmente, esses alunos que não têm o hábito de leitura (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	A leitura, ela abre precedente para tudo. O aluno que lê, com toda certeza, ele consegue interpretar e escrever melhor. Então, como eu estava te falando na pergunta anterior, esse projeto da biblioteca, o que ele trabalha? [...] O que acontece? Seminários em que os meninos leem determinada obra, depois trocam experiência dentro de sala. Jogos pedagógicos que envolvem leitura, por exemplo. Os tipos de personagem, umas perguntas assim. [...] E ele sendo trabalhado da forma que deve, isso auxilia muito para os meninos poderem melhorar essa leitura. Nessa leitura há capacidade de interpretar e de produzir texto (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
E1	É, eu acho que é tudo de bom, porque os alunos que sabem ler, que a professora faz o projeto, inclusive o sexto ano, eles fazem muito, né, já no início, eu acho muito válido. [...] (E1, entrevista realizada em 21 de out. 2025).

D1	Projeto com as atividades dentro de sala de aula? Olha, eu acredito que já impacta diretamente. [...] Uma questão que poderia ir além é articular esse projeto extracurricular, esses projetos dentro de sala de leitura, dentro das atividades de sala de aula, dentro do conteúdo, que também é um dos grandes desafios. [...] A integração de conteúdos, o trabalho interdisciplinar, o trabalho multidisciplinar, que é tão falado que eu também concordo, acredito que esse é o caminho, mas na prática a gente encontra muitos desafios para fazer isso acontecer dentro do contexto organizacional que nós temos hoje, que a gente entende como escola. É seriado, é por idade, é seriado, é essa estrutura como se foi feita. [...] E infelizmente [...] a escola como instituição ainda tem essa estrutura que não permite ainda, tem dificuldades, estrutura de professor, horários de professores, e aí você entra em várias situações, mas precisaria ser esse conteúdo trabalhado de forma mais interdisciplinar ou multidisciplinar talvez (D1, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
-----------	---

Fonte: Entrevista aplicada aos gestores e aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

No exame dos sentidos construídos nas falas, os docentes mobilizam experiências individuais, a partir das quais se emergem convergências relevantes quanto ao papel da leitura na formação escolar.

Na fala de P1, ainda que descreva práticas fortemente voltadas à produção escrita, e não diretamente à leitura, foco central da questão, destaca-se um ponto fundamental ao reconhecer a leitura como base do desempenho escolar em todas as áreas do conhecimento, uma vez que cada componente curricular mobiliza formas próprias de interpretar textos, problemas e informações. Ao destacar essa dimensão mais ampla do ato de ler, a docente expressa uma compreensão que ultrapassa os limites tradicionalmente atribuídos à disciplina de Língua Portuguesa e convoca uma corresponsabilidade institucional, pois a consolidação das competências leitoras não se sustenta apenas em iniciativas isoladas ou restritas ao trabalho de um único professor.

Essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões de Neves, Souza, Schäffer, Guedes e Klüsener (2004), para os quais a má qualidade da leitura e da escrita não deve ser compreendida como um problema circunscrito ao professor de Língua Portuguesa, mas como um desafio que atravessa toda a escola, exigindo dos docentes de diferentes áreas o reconhecimento de ler e escrever como competências constitutivas dos diversos campos do saber e, portanto, assumidas coletivamente. Ao enfatizarem a leitura e a escrita como confluências multidisciplinares orientadoras tanto da reflexão quanto da ação pedagógica, os autores reforçam a necessidade de cada professor dominar as especificidades do letramento próprio de sua área de atuação, de modo a promover o deslocamento

gradual dessas práticas da biblioteca e da aula de Português para o cotidiano de toda a instituição, consolidando-as como responsabilidade compartilhada e estruturante do trabalho pedagógico.

Essa mesma concepção aparece nas falas de P2 e D1, permitindo a articulação das contribuições dos três participantes em um bloco analítico coerente. Nesse sentido, P2 defende explicitamente a leitura como tarefa coletiva, e não como atribuição exclusiva da área de Língua Portuguesa, ao argumentar pela necessidade de um projeto institucional capaz de mobilizar toda a escola para o desenvolvimento da competência leitora.

A diretora reforça essa compreensão ao reconhecer o impacto positivo da leitura em todas as áreas, além de apontar os limites estruturais que dificultam sua integração efetiva ao currículo. Ao afirmar que o trabalho interdisciplinar é um caminho necessário, mas que sua concretização ainda esbarra na fragmentação dos horários e na ausência de tempos de planejamento conjunto, D1 amplia o olhar para a dimensão organizacional do problema. Dessa forma, ao reunir as percepções de P1, P2 e D1, torna-se possível compreender que há, no interior da escola, uma consciência compartilhada sobre a necessidade de fortalecer a leitura como prática institucional, transversal e articulada ao currículo.

P3 contribui de modo complementar a esse entendimento ao justificar que a leitura, quando considerada como competência estruturante, possui potencial para promover melhorias significativas no desempenho dos estudantes em avaliações externas, ressaltando a necessidade de compromisso formal e prolongado: somente um projeto de leitura pensado a médio e longo prazo, com continuidade, poderia gerar impacto real.

Em contraste com esse otimismo estruturado, P4 traz um diagnóstico mais voltado para as condições concretas do cotidiano escolar, ao destacar a heterogeneidade das turmas e o baixo nível de proficiência leitora e escritora entre muitos estudantes, o que representa um obstáculo real às práticas de leitura. Ao afirmar não saber como motivar uma parcela significativa dos alunos, P4 expõe a fragilidade de ações isoladas e expõe a necessidade de políticas coletivas e de suporte institucional capazes de responder à diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem presentes na escola.

P5 acrescenta a esse panorama a defesa da leitura como elemento central para o desenvolvimento das habilidades interpretativas e da escrita, ressaltando sua

articulação com o currículo. A especialista E1 também reconhece a importância da leitura para a aprendizagem e o interesse dos estudantes; sua fala se mantém em nível geral e descritivo, sem apresentar evidências concretas ou propostas articuladas de como transformar essa convicção em ações sistemáticas. A superficialidade de sua resposta sugere que, mesmo diante do reconhecimento institucional da importância da leitura, ainda falta clareza sobre os mecanismos para operacionalizá-la de forma estruturada.

Em síntese, as percepções dos participantes revelam uma ambivalência: há consenso sobre a importância da leitura e o desejo de torná-la prática central e transversal na escola, ao mesmo tempo em que se observam diagnósticos diversos sobre formas de implementá-la de modo coerente. De um lado, encontram-se interlocutores como P1, P2, P3 e P5, defensores de uma perspectiva proativa e articulada, capaz de mobilizar o conjunto da comunidade escolar e de promover o letramento de forma sistemática. De outro, professores como P4 e a especialista E1, tornam visíveis respectivamente, os desafios práticos e a indefinição institucional que dificultam esse avanço. A diretora D1 acrescenta ainda as limitações estruturais da escola como a organização por séries, horários fragmentados e a ausência de momentos de planejamento coletivo que representam barreiras concretas à realização dessa integração.

Compreendendo que a leitura constitui uma das habilidades mais relevantes na comunicação, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de outras competências cognitivas, reconhece-se que não existe uma única concepção capaz de abarcar toda a complexidade e versatilidade desse processo. As formas de compreender a leitura são condicionadas pelas finalidades pedagógicas, pelas circunstâncias de ensino, pelo perfil dos estudantes e pelas concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas docentes.

Nesse sentido, buscando identificar as concepções de leitura que sustentam as ações pedagógicas desenvolvidas na escola e de que modo tais concepções se materializam no cotidiano da sala de aula, apresenta-se a seguinte questão aos professores: *“De que forma costuma organizar o trabalho de leitura em sala de aula?”*

Na sequência, são expostas, no Quadro 18, as respostas dos docentes:

Quadro 18 - Práticas docentes de organização do trabalho de leitura

P1	[...] como os alunos em geral têm uma dificuldade de leitura muito grande, eu sempre gravo [...] os textos. Que é uma maneira de eu chamar a atenção, por um momento eles silenciam e acompanham aquela leitura [...] Sempre eu chamo a atenção nos cartazes que eles colocam na sala de aula, vamos ler isso aqui, o que está acontecendo (P1, entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	As estratégias de leitura na sala de aula são as mais diversas. O que eu procuro levar para os meus alunos em sala de aula são leituras que são de interesse deles. Assuntos da atualidade, assuntos que têm a ver com a vida deles. [...] Foi onde que me veio a ideia, mais fortalecida ainda, do debate oral. Depois passei um filme para eles [...]. Fizemos também o debate oral baseado nesse filme e no texto. Então, assim, o retorno foi muito satisfatório. [...] Então, a minha estratégia de leitura, na verdade, antes era levar um texto interessante, com assuntos atuais, textos pequenos, até mesmo em avaliações. [...] Então, a gente estando nessa aula todos os dias, com os meninos todos os dias, eu acho que também é essa conversa de saber qual é o interesse desses alunos. [...] a gente cativar esses meninos, porque eles não leem, leem muito pouco. A gente percebe isso até mesmo pela ortografia, palavras simples que esses meninos, divergem da ortografia normal, ou não sabem o significado de uma palavra, então é a falta dessa leitura. [...] (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	Eu faço individualmente um projeto com os meus alunos, com os sextos anos e nonos anos. Com os nonos anos eu parei, porque tudo que tinha era para parar. Então com os sextos anos eu faço com eles um momento de leitura em sala de aula. A gente para tudo que a gente está fazendo sempre no início da aula, nós fazemos 15 minutos de leitura. Então a gente vai à biblioteca, os meninos escolhem um livro que eles desejam e aí a gente faz esse momento de leitura. E aí esse momento de leitura, a única finalidade dele mesmo é desenvolver a habilidade e o gosto pela leitura. É só para desenvolver a habilidade de ler. Então assim, de uma forma que parte da escola, eu não vejo nenhum projeto acontecendo (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	É diferente [...] a leitura do Fundamental e do Ensino Médio. No Fundamental, [...] temos alunos sexto ano que não sabem ler nem escrever. Então, nós estamos trabalhando, fazendo leitura. Eu leio com eles. [...] Destrinchando o texto para eles, para que eles não vejam a leitura como algo inatingível, que ninguém entende nada. [...] No Ensino Médio [...] Eu tenho alunos muito interessados, que é diferente do Fundamental. Então, eles são alunos que leem, que já têm o hábito de ler. [...] Porque qualquer projeto de leitura que eu apresente, eles abraçam. [...] Como que esses alunos do Fundamental, que não gostam de ler, que acham a leitura, assim, uma tortura, como que eles vão se interessar? [...] Então, tem que buscar algo que eles gostem, que interesse, e já é difícil (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	[...] como eu acabei de citar aí esse seminário, eu costumo trabalhar dessa forma. Ou eu peço um determinado livro igual para todo mundo e depois peço uma atividade em cima desse livro. Ou ainda livros diferentes, com cada um trazendo a sua leitura para a sala, numa troca. Então, eu costumo trabalhar também, às vezes, em forma de filme. Filmes baseados em livros e muita interpretação de texto (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

As práticas descritas pelas participantes convergem para a compreensão da leitura como um processo ativo de construção de sentidos, materializado em

diferentes estratégias desenvolvidas em sala de aula. Essa perspectiva dialoga com a concepção de compreensão textual apresentada por Koch e Elias (2011), na qual a leitura ultrapassa a decodificação e envolve a articulação entre conhecimentos prévios, inferências, contexto e estratégias cognitivas que permitem ao leitor atribuir significados ao que lê.

As ações relatadas por P1 e P4 aproximam-se diretamente dessa concepção, pois, em ambos os relatos, é possível reconhecer o uso de estratégias cognitivas como a ativação de conhecimentos prévios, a explicitação de vocabulário e a condução da interpretação, reforçando a compreensão da leitura como processo ativo no qual o leitor participa da produção de sentidos.

Nas práticas relatadas por P2, P3 e P5, observa-se uma aproximação consistente com a concepção de leitura como prática social, conforme proposta por Kleiman (1993), mobilizada por cada docente de maneira particular. Em comum, as três professoras buscam construir experiências de leitura que dialoguem com a vida dos estudantes, promovam engajamento e estimulem a participação ativa, reconhecendo que a leitura se torna mais significativa quando parte de interesses reais e circula em diferentes espaços discursivos.

No caso de P2, essa orientação aparece claramente na escolha de textos vinculados a temas da atualidade e próximos ao cotidiano dos alunos, como debates sobre comunidades, crime e direitos humanos. A docente articula leitura, debates orais e exibição de filmes, criando oportunidades para que os estudantes expressem opiniões, confrontem ideias e estabeleçam relações entre diferentes linguagens. Essa prática favorece comentários espontâneos, trocas entre colegas e um envolvimento crescente, configurando a leitura como atividade socialmente situada e dialógica. Ao orientar os alunos quanto à pesquisa em fontes confiáveis, à comparação de informações e à construção de argumentos, a professora também dialoga com a concepção cognitiva de leitura defendida por Koch e Elias (2011), ao estimular inferências, a articulação de conhecimentos e a elaboração de sentidos.

De maneira complementar, P3 investe em um momento diário de leitura com escolha autônoma dos livros, favorecendo o vínculo afetivo com o ato de ler, a exploração de interesses pessoais e o fortalecimento do gosto pela leitura. Essa prática centra-se no protagonismo dos leitores e dialoga diretamente com Lajolo (2011), ao defender que a leitura escolar deve ocorrer em um espaço de maior

liberdade possível, respeitando as relações singulares que os sujeitos estabelecem com os textos.

[...] a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias, interesses e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e *marketing* (Lajolo, 2011, p. 77-78).

A prática relatada por P5 distingue-se daquela desenvolvida por P3 e da perspectiva de liberdade de escolha discutida por Lajolo, embora se sustente em uma concepção igualmente significativa de leitura. Ao selecionar um único livro para toda a turma e organizar atividades a partir dessa leitura comum, a professora busca favorecer a construção de um repertório coletivo, possibilitando aos estudantes compartilhar interpretações, dialogar sobre o mesmo texto e construir sentidos de forma conjunta. A opção por uma leitura única assume caráter estratégico, pois, segundo a docente, favorece o engajamento da turma e possibilita um acompanhamento mais atento do percurso de cada estudante.

As falas das professoras revelam um conjunto expressivo de práticas relevantes para o trabalho com a leitura, como a leitura em voz alta, a explicação de vocabulário, os momentos de leitura livre, as trocas de livros e a apresentação de obras, o que demonstra a riqueza de estratégias existentes no contexto escolar da Nova Aurora. Essas ações, ainda que pontuais e diversificadas, mostram o compromisso das docentes com o incentivo à leitura e com a criação de ambientes favoráveis a experiências significativas para os estudantes. Ainda assim, conforme discutem Souza e Cosson (2018), essas iniciativas não chegam a constituir, por si só, um projeto estruturado de letramento literário, justamente porque ainda carecem de articulação, continuidade e mediação que permitam ao aluno vivenciar a literatura como experiência estética.

Para além da identificação de lacunas, a análise destaca o potencial já existente nas práticas desenvolvidas e indica que o desafio consiste em integrar essas contribuições, de modo que a escola, em diálogo com a equipe gestora e com o coletivo docente, organize um percurso comum, estabeleça diretrizes e fortaleça a

mediação pedagógica necessária à convergência das diferentes estratégias em um projeto coletivo consistente e formativo.

Reconhece-se que esse movimento é atravessado por desafios de diferentes naturezas, entre os quais se encontram problemas estruturais, limitações de recursos, fragilidades na formação docente e a ausência de orientações curriculares mais específicas, fatores que, em consonância com as reflexões de Souza e Cosson (2018), dificultam a consolidação de um trabalho contínuo de formação de leitores literários.

Ao considerar essas questões na realidade da escola, tais obstáculos assumem contornos ainda mais complexos, tendo em vista que as professoras relatam, de forma recorrente, dificuldades relacionadas à baixa proficiência leitora dos alunos, à desmotivação para as atividades de leitura, à heterogeneidade das turmas e à necessidade de selecionar materiais em diálogo com os interesses dos estudantes. Soma-se a esse quadro a percepção de que a ausência de um projeto institucional estruturado faz com que muitas iniciativas dependam exclusivamente da ação individual de cada docente.

Dessa forma, os sentidos construídos nas falas indicam que os desafios enfrentados não decorrem apenas de limitações externas ou materiais, mas também das especificidades do contexto educativo, as quais exigem um esforço coletivo capaz de integrar as práticas já existentes, fortalecer a mediação docente e instituir diretrizes que sustentem, de modo contínuo, o desenvolvimento do letramento literário.

Após analisar as concepções de leitura mobilizadas em sala de aula, passa-se à compreensão de como essas práticas dialogam com as demandas externas de avaliação. Com esse objetivo, a entrevista contemplou a seguinte questão: *“Na sua opinião, de que forma o trabalho de leitura em sala dialoga ou não com o que é cobrado nas avaliações externas?”*

Os excertos das falas docentes, selecionados para a análise, encontram-se dispostos no Quadro 19 a seguir.

Quadro 19 - Articulação entre o trabalho de leitura em sala e as avaliações externas

P1	[...] o aluno tem que saber compreender e interpretar o texto [...] quando se pergunta “segundo o texto”, só você ler que você vai encontrar essa informação. [...] Ele tem que compreender tipo textual, ter noção de gênero textual [...] saber transformar um poema em narrativa, texto descritivo, dissertação [...] (P1,
-----------	---

	entrevista realizada em 09 de out. 2025).
P2	Dialoga. [...] você trabalha a habilidade da leitura, da interpretação, até mesmo da escrita. Dialoga totalmente (P2, entrevista realizada em 13 de out. 2025).
P3	As avaliações externas [...] trabalham habilidades específicas, né? [...] O livro didático, ele busca algumas dessas habilidades. Então à medida que a gente consegue ler, e consegue levar o menino a pensar na inferência de uma palavra, inferência de uma informação implícita ou explícita, elementos de ligação, por que ele usou tal palavra, tipo de linguagem (P3, entrevista realizada em 07 de out. 2025).
P4	As avaliações externas, elas cobram, basicamente, interpretação de texto. [...] se o aluno não domina a leitura, ele vai ter dificuldades. [...] Eles não vêm com vontade de ler, de estudar. Isso aí vai da realidade de cada um. Está impactando muito na escola, [...] violência também. O contexto não está muito favorável para a leitura. Mas a leitura também pode ser uma solução, porque leva a gente para outra realidade. [...] O menino é um conjunto. E a gente está recebendo problemas que são externos (P4, entrevista realizada em 10 de out. 2025).
P5	[...] a leitura [...] ajuda muito na interpretação. E essas provas externas são muito interpretativas. [...] prevalece muito mais a interpretação do que a gramática em si [...] (P5, entrevista realizada em 07 de out. 2025).

Fonte: Entrevista aplicada aos cinco docentes (2025). Elaborado pela autora.

De acordo com as falas dos participantes, o trabalho de leitura em sala de aula aproxima-se das habilidades demandadas pelas avaliações externas, centradas na interpretação de textos, na identificação de informações explícitas e implícitas, na realização de inferências e no reconhecimento de diferentes tipos e gêneros textuais. Nessa direção, P1 destaca a importância de compreender o texto e transformá-lo em diferentes formatos, enquanto P5 reforça a centralidade da interpretação em relação aos aspectos gramaticais.

Além disso, os professores buscam alinhar suas ações pedagógicas a essas exigências por meio de atividades que estimulam a análise de escolhas vocabulares, a compreensão de estruturas textuais e a reflexão interpretativa, como relatam P2 e P3, o que demonstra um esforço voltado à construção de competências leitoras significativas e contextualizadas.

Ainda que sejam mencionadas habilidades específicas, como inferência, identificação de informações implícitas e explícitas, análise de elementos de ligação e compreensão de tipos de linguagem, as falas indicam que o trabalho frequentemente se concentra na dimensão interpretativa, sem explicitar como essas práticas se conectam a um planejamento de competências de leitura mais amplo, que contemple objetivos de aprendizagem claros e estratégias estruturadas. Essa constatação permite relacionar as ações às estratégias de leitura descritas na

literatura, considerando que correspondem a processos cognitivos que mobilizam significados específicos.

Nessa perspectiva, Barbosa, Matos e Soares (2023, p. 20) destacam que “os objetivos de aprendizagem tornam-se essenciais para o planejamento de estratégias de ensino e para avaliação nas diferentes áreas, entre elas, a leitura. Objetivos claros e precisos são necessários para que os envolvidos no processo de aprendizagem compreendam aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo de um ciclo”.

O trabalho com a leitura, no contexto escolar, enfrenta diferentes desafios, como discutem Souza e Cosson (2018), entre os quais se destacam problemas estruturais, limitações de recursos, trajetórias formativas pouco vinculadas à leitura literária e a ausência de orientações curriculares mais específicas. A essas dimensões somam-se condições externas ao ambiente escolar, frequentemente mencionadas pelos professores, como situações de violência, vulnerabilidade social e dinâmicas familiares fragilizadas, que impactam diretamente o engajamento dos estudantes com a leitura. Essa percepção aparece de forma particularmente nítida na fala de P4, que ressalta o modo como essas circunstâncias interferem diretamente na mediação literária realizada em sala de aula.

As últimas duas questões da pesquisa serão analisadas de forma integrada, visando identificar convergências e divergências nas percepções dos docentes sobre “*Como os alunos respondem às atividades de leitura propostas em sala de aula?*” e “*Quais dificuldades você observa nos alunos em relação à leitura e interpretação de textos?*” O objetivo desta análise é identificar convergências e divergências nas percepções dos professores, destacando padrões recorrentes, estratégias utilizadas para motivar os alunos e barreiras enfrentadas no processo de leitura e interpretação. Busca-se, ainda, compreender como fatores como idade, estágio escolar, fluência leitora, repertório linguístico e ambiente escolar influenciam o engajamento dos estudantes, revelando os desafios enfrentados e os esforços pedagógicos realizados para superá-los, considerando a heterogeneidade de competências presentes na turma.

Diante das questões analisadas, o Quadro 20 apresenta uma síntese das percepções docentes acerca do engajamento dos estudantes nas atividades de leitura e das principais dificuldades observadas.

Quadro 20 - Avaliação docente sobre a participação dos alunos e as dificuldades em leitura

Professor	Como os alunos respondem às atividades de leitura	Dificuldades observadas na leitura e interpretação de textos
P1	Ainda há muito desinteresse, mas a partir do momento que eu coloco um objetivo maior. Tem que se avaliar, a cada dia os alunos não querem ler, nem uma leitura compartilhada.	[...] a dificuldade que eles já trazem desde o início da escolaridade de não ter a fluência leitora, de não saber interpretar, de não saber compreender e o desinteresse.
P2	Se você fizer junto com eles, eles ainda demoram um pouco em cada questão, mas acabou de ler alternativa [...] eles já querem responder com coisa. Ah, tem problema, se errar, errei. [...] Aí fica testando as letras, entendeu?	[...] eles têm uma carência linguística muito grande. Então, eles não compreendem o que eles leem.
P3	É muito mais fácil, por exemplo, eu desenvolver essa leitura com os meus meninos de 6º anos do que com os 9º anos. Eu acho que a leitura, a gente precisa insistir. O ambiente muito barulhento atrapalha a leitura. Se o texto for mais simples, eu consigo pegar mais alunos fazendo uma interpretação legal, uma interpretação com boas respostas, com boas inferências. Agora, se o texto é muito complexo, nem nos 9º anos eu consigo fazer uma boa interpretação. Porque as habilidades que eram para ter sido já consolidadas, elas ainda não foram nem alcançadas. [...] se tivesse um projeto constante e consolidado, eu acho que a gente teria melhores alunos, uma melhor interpretação de texto. Eu percebo que a leitura alcançaria todas as disciplinas nessa melhoria.	Eu vejo que os alunos possuem muita dificuldade de interpretação de texto. Eles têm muita dificuldade de leitura, eles não gostam de ler, e eles costumam não compreender o que eles estão lendo no enunciado. E aí eu percebo que muitas vezes eles até sabem o conteúdo, mas quando você coloca na prova ou algum exercício que tem o enunciado mais elaborado, eles não conseguem entender o que a atividade quer. Então falta a interpretação de texto, sabe? E eu percebo que isso é uma defasagem, que eles chegam na escola dessa maneira. Isso não acontece nos anos finais do ensino fundamental. Isso já é uma defasagem que acontece desde o início, sabe? Os alunos no sexto ano já chegam com essa dificuldade. E eu percebo que eles saem do ensino fundamental ainda carregando essa dificuldade de interpretação de texto, de leitura.

P4	[...] os meninos não se interessam por nada. Eles não vem com vontade de ler, de estudar. Está impactando muito na escola, [...] violência também. O contexto não está muito favorável para a leitura. Mas a leitura também pode ser uma solução, porque leva a gente para outra realidade. Ele não é só na escola. O menino é um conjunto. E a gente está recebendo problemas que são externos.	[...] os alunos têm competências diferenciadas. Alguns, coitados, muito no início da leitura, principalmente no ensino fundamental. Então, eu acho que o único caminho que eu tento, de verdade, é animar, é motivar. Eu acho que um jeito que eu trabalho é pegar uns livros que eles conhecem filmes. Vamos procurar primeiro umas leituras prazerosas antes de que eles tenham que ler algo literário de época que eles nem entendem ainda. É isso que a gente vai tentando.
P5	[...] infelizmente, a resposta não é muito boa. Como eu disse, eu costumo ou dar o mesmo livro, ou livros diversos que sejam, mas sempre pontuando para ver se há um retorno maior. E mesmo assim, é pouco. Muito pouco.	Eu acredito que a grande dificuldade está exatamente na defasagem. O fato deles não lerem. Não lerem. Então, isso repercute como um todo na sala de aula. Não só no português, aliás. Não só no português, porque a falta de interpretação vai para todas as outras disciplinas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A leitura do conjunto das falas revela, inicialmente, uma forte convergência quanto ao baixo engajamento dos estudantes nas atividades de leitura. P1, P4 e P5 apontam diretamente o desinteresse como elemento recorrente, sugerindo que a dificuldade não se restringe à atividade em si, mas à maneira como os estudantes se relacionam com a leitura no cotidiano escolar, o que remete tanto a questões motivacionais quanto a fatores estruturais.

Há similaridade quanto à percepção de dificuldades técnicas e cognitivas, relacionadas à falta de fluência, à incompreensão do texto e às defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar, relatadas por P1, P2 e P5. Essas falas convergem para a ideia de que boa parte das dificuldades na interpretação decorre de lacunas anteriores, acumuladas ao longo da trajetória escolar. A complexidade dos textos trabalhados em sala de aula surge como elemento que intensifica essas dificuldades, sugerindo uma relação entre o nível de exigência do material e o nível de competência leitora, aspecto que ajuda a compreender o baixo engajamento mencionado por outros docentes.

Nesse ponto, torna-se pertinente integrar a discussão sobre fatores externos ao ambiente escolar, como sugere a fala de P4 ao afirmar que “o menino é um

conjunto” e que a escola tem recebido “problemas que são externos”. Essas percepções dialogam com os achados da pesquisa de Laros, Marciano e Andrade (2012), que delinea, no nível do aluno, como os recursos culturais disponíveis na família exercem influência positiva sobre o desempenho em Língua Portuguesa, enquanto o atraso escolar impacta negativamente o aprendizado e a capacidade de interpretação. No nível institucional, a porcentagem de repetentes na turma se mostra um indicador significativo, dado que interfere no ritmo e na dinâmica da aprendizagem coletiva. Esses resultados, também expressos pela escala de desempenho do Saeb, reforçam a ideia de que o desempenho dos estudantes não depende exclusivamente das práticas docentes ou da organização da escola, sendo também condicionado por fatores individuais, familiares e institucionais.

As percepções dos professores acerca do desinteresse, das defasagens acumuladas e das dificuldades de compreensão textual dialogam diretamente com esses achados, indicando que parte dos obstáculos observados em sala de aula ultrapassa o âmbito pedagógico imediato. Para o planejamento da escola, essas evidências apontam para a importância de iniciativas como o reforço escolar e ações de acompanhamento contínuo, visando reduzir os efeitos do atraso escolar e promover condições mais equitativas de aprendizagem.

Em síntese, a análise realizada ao longo deste capítulo demonstra que a escola Nova Aurora enfrenta desafios que envolvem tanto aspectos de gestão e organização do trabalho pedagógico quanto questões relacionadas às práticas de leitura. Reconhece-se a existência de esforços pontuais; contudo a apropriação dos resultados ainda não se consolida como um processo contínuo e estruturante, o que limita o uso pedagógico dos dados para orientar intervenções mais precisas. Paralelamente, dificuldades recorrentes como fluência insuficiente, compreensão limitada e desinteresse pela atividade leitora, refletem defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar e impactam diretamente o desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Esses desafios reforçam a necessidade de um trabalho sistemático e articulado, envolvendo não apenas o professor de Língua Portuguesa, como toda a equipe escolar, incluindo docentes das diferentes áreas, equipe pedagógica e gestão. A atuação coletiva, em vez de ações isoladas, constitui condição fundamental para que a escola possa enfrentar de maneira mais efetiva as

dificuldades apontadas ao longo das análises, fortalecendo tanto o uso pedagógico dos indicadores quanto a promoção da leitura como prática transversal.

Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta um Plano de Ação Educacional destinado a apoiar a instituição na institucionalização de processos de análise e utilização dos resultados, bem como na implementação de estratégias para o desenvolvimento das competências leitoras, de modo que esses elementos passem a integrar a cultura escolar e orientarem o planejamento pedagógico.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta uma proposta de intervenção para a escola Nova Aurora, voltada à construção democrática e coletiva de uma cultura avaliativa no interior da escola, por meio da apropriação dos resultados das avaliações externas. Parte-se da compreensão de que a análise reflexiva desses resultados pode impulsionar a revisão e o aprimoramento das práticas escolares, orientando intervenções pedagógicas mais consistentes e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado neste capítulo reúne propostas de intervenção construídas a partir das análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, a partir dos dados obtidos nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo. As ações propostas dialogam diretamente com as evidências empíricas levantadas, respondendo às fragilidades identificadas e fortalecendo processos institucionais que favoreçam o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar, ancorados no referencial teórico que fundamenta esta investigação.

Ao longo da pesquisa de campo, constatou-se a presença de questões que demandam intervenções no âmbito da organização do trabalho pedagógico da escola Nova Aurora, associadas tanto ao uso dos resultados das avaliações externas quanto às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Frente a esse diagnóstico, o PAE organiza-se em quatro momentos articulados, concebidos com o propósito de responder às fragilidades identificadas e de fortalecer processos institucionais voltados à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A proposta do Plano de Ação Educacional não se restringe aos professores de Língua Portuguesa, pois as ações foram concebidas para envolver toda a escola e favorecer a consolidação de uma cultura avaliativa de caráter institucional. A intervenção voltada ao trabalho com leitura foi delineada com base nas contribuições apresentadas pela maioria dos entrevistados, os quais a compreendem como prática constitutiva do projeto pedagógico da escola e defendem seu desenvolvimento de forma transversal, não circunscrita a um único componente curricular.

Considerando o fato de que as ações serão desenvolvidas no âmbito do Módulo II, espaço formativo no qual participam todos os professores, a proposta foi organizada para mobilizar o conjunto da equipe docente, possibilitando a reflexão

coletiva sobre os resultados das avaliações externas, a socialização de experiências e a articulação de intervenções pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, tendo a leitura como eixo transversal do trabalho pedagógico.

No âmbito da gestão pedagógica, o Plano de Ação Educacional proposto estrutura-se em quatro momentos articulados e complementares, inseridos em uma mesma lógica de fortalecimento do trabalho coletivo e de institucionalização do uso pedagógico dos dados na escola Nova Aurora. Trata-se de ações que não se sobrepõem; ao contrário, encadeiam-se, na medida em que a consolidação de uma cultura avaliativa pressupõe, inicialmente, a compreensão técnica dos instrumentos avaliativos e, em seguida, a apropriação pedagógica de seus resultados e, posteriormente, a articulação desses elementos com práticas curriculares concretas, no campo da leitura.

O primeiro momento do Plano de Ação Educacional consiste na socialização das pesquisas realizadas na escola Nova Aurora, desenvolvidas no âmbito do Programa PPGP. Essa proposição decorre do relato da professora P3, segundo o qual a pesquisa de mestrado por ela desenvolvida não resultou na implementação de ações pedagógicas no contexto da escola.

Considerando a relevância da presente investigação e sua inserção no cotidiano escolar, bem como o fato de que as pesquisas realizadas convergem ao destacar a leitura como dimensão central do processo educativo, propõe-se a socialização desses estudos como etapa inicial do PAE, com a finalidade de favorecer a compreensão coletiva dos diagnósticos produzidos, estimular o diálogo entre pesquisa e prática pedagógica e fortalecer a leitura como eixo estruturante das ações desenvolvidas na escola Nova Aurora.

No segundo momento, a proposta de intervenção volta-se à capacitação da equipe gestora e do corpo docente, com o objetivo de ampliar a compreensão acerca dos aspectos técnicos das avaliações externas, tais como matrizes de referência, descritores, níveis de proficiência e padrões de desempenho. Essa etapa busca criar condições que possibilitem uma leitura mais qualificada dos resultados produzidos por esses exames, assegurando aos profissionais a compreensão da lógica de funcionamento dos sistemas e das plataformas que disponibilizam os dados avaliativos.

O terceiro momento centra-se na promoção de espaços de reflexão coletiva e no desenvolvimento de ações voltadas à consolidação de uma cultura de uso

pedagógico dos dados na escola. Nessa etapa, a análise sistemática e compartilhada das informações avaliativas assume centralidade, compreendida como subsídio ao planejamento, à orientação das decisões pedagógicas e à construção de práticas mais alinhadas às necessidades reais dos estudantes. A apropriação dos resultados das avaliações externas deixa de ser uma ação pontual e passa a integrar o cotidiano escolar como referência para a organização do trabalho pedagógico.

Com o propósito de explicitar a articulação entre esses momentos e demonstrar seu caráter complementar no âmbito da gestão pedagógica, essa organização será apresentada de forma sintética e visual, por meio da Figura 2, a qual ilustra o encadeamento das ações propostas no Plano de Ação Educacional.

Figura 2 - Organização do Plano de Ação Educacional no âmbito da gestão pedagógica



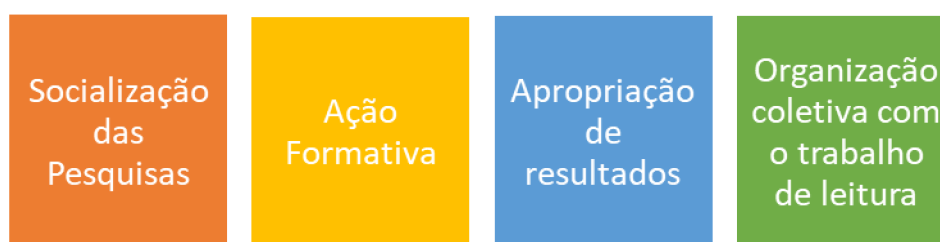
Fonte: Figura elaborada pela autora (2025).

Essa organização em dois momentos explicita que a formação técnica e a reflexão pedagógica constituem dimensões indissociáveis da gestão pedagógica, sendo a primeira condição necessária à efetivação da segunda de maneira consistente.

O quarto momento fundamenta-se nas informações produzidas ao longo da pesquisa, as quais indicam que as práticas de leitura, embora desenvolvidas de maneira comprometida pelos docentes, ocorrem de forma individualizada, com pouca articulação entre professores e equipe gestora. Ainda que essas iniciativas se revelem exitosas no âmbito individual, a proposta aponta para a necessidade de ampliá-las por meio de ações coletivas e colaborativas, envolvendo professores de Língua Portuguesa e docentes de outras áreas do conhecimento, potencializando o trabalho com a leitura como prática transversal no contexto escolar.

O Plano de Ação Educacional organiza-se em quatro eixos de intervenção, definidos a partir das evidências empíricas e do referencial teórico mobilizado na pesquisa. A seguir, apresenta-se uma síntese visual dos três eixos do PAE:

Gráfico 4 - Eixos do PAE



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para a sistematização das ações previstas no PAE, será utilizada a ferramenta 5W2H, reconhecida como um modelo gerencial de apoio à elaboração e ao acompanhamento de projetos, que possibilita organizar as propostas de intervenção de maneira clara e objetiva, definindo os elementos fundamentais de cada ação e orientando seu planejamento, execução e monitoramento. A sigla 5W2H, proveniente do inglês, corresponde às sete perguntas essenciais que devem ser respondidas ao traçar um plano: 5W - What – o que será feito? Why – por que será feito? Where – onde será feito? When – quando será feito? Who – por quem será feito? E 2H - How – como será feito? e How much – quanto custará a execução da ação?

Na seção seguinte, serão apresentadas de forma detalhada as propostas de ação que compõem o Plano de Ação Educacional, explicitando os objetivos, as estratégias, os responsáveis, os prazos e os recursos necessários à sua implementação no contexto da escola Nova Aurora.

4.1 SOCIALIZAÇÃO DAS PESQUISAS NA ESCOLA NOVA AURORA

A proposição deste primeiro momento do Plano de Ação Educacional fundamenta-se na necessidade de envolver toda a comunidade escolar na compreensão das pesquisas realizadas por profissionais da própria escola Nova Aurora, tendo em vista que tais produções, embora desenvolvidas em seu interior, nem sempre se desdobram em ações institucionais ou se tornam amplamente conhecidas pelo coletivo docente. Durante a pesquisa de campo, essa lacuna tornou-se perceptível a partir da fala de uma das entrevistadas, a professora P3, ao relatar que a pesquisa de mestrado por ela desenvolvida não resultou, até o momento, na implementação de ações pedagógicas na escola, situação que explicitou a importância de criar espaços institucionais voltados à circulação, à apropriação e ao desdobramento das produções acadêmicas realizadas no próprio contexto escolar.

A socialização das pesquisas configura-se como uma estratégia inicial do Plano de Ação Educacional, na medida em que possibilita aproximar pesquisa e prática pedagógica, fortalecer processos formativos internos e reconhecer o conhecimento produzido pelos profissionais da escola como parte constitutiva do trabalho pedagógico coletivo. Essa proposição fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento docente não se esgota na esfera individual, pois adquire sentido formativo quando é compartilhado, discutido e apropriado coletivamente no interior da instituição escolar.

Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (2022), ao afirmar o caráter externo do conhecimento profissional docente, na medida em que se projeta para além da sala de aula e se constrói no espaço público da profissão, contribuindo para a qualificação das práticas educativas. Desse modo, a socialização das pesquisas realizadas na escola Nova Aurora constitui-se como um mecanismo de ativação dessa dimensão pública do conhecimento docente, favorecendo a construção de uma compreensão compartilhada acerca dos diagnósticos produzidos e das possibilidades de intervenção no contexto escolar.

Considera-se, ainda, que as pesquisas realizadas convergem ao destacar a leitura como dimensão central do processo educativo, reforçando a pertinência de sua apresentação ao coletivo docente.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 21, com a sistematização dessa ação e a explicitação de seus objetivos, responsáveis, público-alvo, período de realização, local e estratégias de execução.

Quadro 21 - Socialização das Pesquisas Desenvolvidas na Escola Nova Aurora

Elemento	Descrição
O que será feito?	Socialização das pesquisas acadêmicas desenvolvidas por profissionais da escola Nova Aurora, com apresentação das dissertações e dos respectivos Planos de Ação Educacional.
Por que será feito?	Para possibilitar a circulação e a apropriação coletiva do conhecimento produzido no próprio contexto escolar, aproximando pesquisa e prática pedagógica.
Quando será feito?	Em uma reunião de módulo II, em fevereiro de 2026.
Onde será feito?	Na sala destinada às reuniões pedagógicas da escola Nova Aurora.
Por quem será feito?	Professoras pesquisadoras da escola Nova Aurora, responsáveis pela apresentação de suas dissertações e dos Planos de Ação Educacional.
Como será feito?	Em um encontro único, com duração total de duas horas, organizado em dois momentos: apresentação das pesquisas (quarenta minutos para cada dissertação) e espaço de diálogo coletivo, reflexão e troca de experiências entre os professores (quarenta minutos).
Quanto custará fazer?	Não haverá custos financeiros adicionais, pois serão utilizados recursos já disponíveis na escola, como computador, projetor multimídia e materiais de apoio. A ação será realizada no tempo institucional do Módulo II, sem ampliação da carga horária docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As ações de socialização serão realizadas durante o Módulo II, espaço formativo com a participação de todos os professores da escola, o que justifica a proposição de um momento voltado ao conjunto da equipe docente. A etapa inicial ocorrerá no mês de fevereiro, na sala de reuniões da instituição, em um encontro único de duas horas, organizado para contemplar tanto a apresentação das pesquisas quanto o diálogo coletivo.

Nesse encontro, cada professora terá quarenta minutos para apresentar sua dissertação, abordando objetivos, principais resultados e o Plano de Ação Educacional proposto, de modo a possibilitar aos demais docentes o conhecimento das investigações realizadas e a compreensão de suas contribuições para o cotidiano da escola. Os quarenta minutos finais do módulo serão destinados à reflexão coletiva, à troca de experiências e ao debate entre os participantes, possibilitando o estabelecimento de relações entre os achados das pesquisas e as

práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento. Essa organização do tempo busca assegurar que a socialização não se limite à exposição dos trabalhos, constituindo-se como um espaço de diálogo e de construção coletiva de sentidos, favorecendo a apropriação dos estudos realizados e seu potencial desdobramento em ações institucionais.

Além de promover a disseminação do conhecimento produzido, a socialização das pesquisas configura-se como uma estratégia destinada a minimizar possíveis resistências, frequentemente observadas no contexto escolar diante de propostas novas ou de mudanças nas práticas instituídas. Ao tornar visível o percurso investigativo, os fundamentos teóricos e as evidências empíricas que sustentam as pesquisas, esse momento contribui para legitimar as ações propostas e fortalecer o engajamento dos professores.

A socialização funciona como devolutiva à comunidade escolar ao compartilhar resultados produzidos no próprio contexto da escola Nova Aurora, os quais indicam caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e do desenvolvimento institucional. Ao mesmo tempo, assume a função de devolutiva à sociedade, uma vez que as pesquisas foram realizadas com recursos de um programa financiado pelo governo estadual, cujo investimento exige retorno social por meio de ações concretas voltadas à qualificação da educação pública.

A iniciativa também se orienta para a sensibilização do coletivo docente quanto à importância da análise sistemática de dados e da aproximação entre pesquisa e prática pedagógica. Ao tornar explícitos diagnósticos e reflexões produzidos no próprio contexto escolar, essa ação prepara o terreno para o segundo momento do Plano de Ação Educacional, voltado à formação da equipe escolar com foco na compreensão e no uso pedagógico dos resultados das avaliações externas.

Após a socialização das investigações realizadas na escola Nova Aurora, as ações do Plano de Ação Educacional avançam em direção ao aprofundamento das propostas desta pesquisa. O segundo momento concentra-se na formação da equipe escolar voltada à compreensão e ao uso pedagógico dos resultados das avaliações externas.

4.2 FORMAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR PARA A COMPREENSÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Este capítulo apresenta a ação cujo eixo estruturante é a formação continuada da equipe escolar, composta pela diretora, especialistas e professores, com vistas à ampliação da compreensão e ao uso pedagógico qualificado dos resultados das avaliações externas.

A pesquisa evidenciou que docentes e gestores reconhecem a relevância das avaliações externas para a aprendizagem e para o funcionamento institucional da escola, no entanto, esse reconhecimento não se traduz em práticas de planejamento pedagógico orientadas pelos dados. As falas dos professores revelaram desconhecimento técnico acerca das matrizes de referência, dos descritores, dos níveis de proficiência e dos padrões de desempenho, bem como a inexistência de momentos formativos destinados à análise dos itens de leitura e à interpretação dos resultados disponibilizados pelas plataformas oficiais. De modo convergente, a equipe gestora reconheceu fragilidades na apropriação desses dados pelo corpo docente, apontando limitações relacionadas à formação, à sobrecarga de trabalho e à ausência de uma cultura institucional consolidada de uso de dados.

Os dados relativos ao perfil dos participantes reforçam esse diagnóstico, ao evidenciar elevadas cargas horárias semanais, atuação simultânea em mais de uma escola e baixa participação em formações específicas sobre avaliação educacional nos últimos anos. Esse conjunto de fatores contribui para restringir o tempo e as condições objetivas para o estudo das avaliações externas, indicando que a apropriação dos resultados não pode ser tratada como responsabilidade individual do professor, mas como uma demanda institucional, que requer planejamento, mediação pedagógica e oferta de formação continuada no interior da escola.

Do ponto de vista teórico, a necessidade de formação continuada para o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas encontra respaldo em autores como Lück (2009, 2014), Machado (2012, 2014), Brooke, Alves e Oliveira (2015) e Ceneviva *et al.* (2022), que defendem que a gestão de resultados pressupõe processos sistemáticos de análise, interpretação e tomada de decisão coletiva. Para esses autores, as avaliações externas não devem ser compreendidas como instrumentos meramente classificatórios ou administrativos, mas como ferramentas diagnósticas capazes de subsidiar o planejamento, o acompanhamento da

aprendizagem e a redefinição das práticas pedagógicas, desde que seus resultados sejam apropriados de forma crítica e contextualizada pelos profissionais da escola.

À luz desse referencial e dos achados da pesquisa, a proposta de intervenção apresentada neste capítulo parte do reconhecimento de que a formação continuada da equipe escolar constitui condição indispensável para superar o distanciamento identificado entre os resultados das avaliações externas e o planejamento pedagógico. Conforme destaca Libâneo (2013), a formação em serviço, quando articulada ao cotidiano da escola, possibilita a reflexão crítica sobre a prática e contribui para a reorganização do trabalho pedagógico, evitando ações improvisadas e fragmentadas.

Essa compreensão encontra respaldo na LDB, ao assegurar que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação por meio de espaços destinados ao estudo, ao planejamento e à avaliação, em que dispõe sobre o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 67, inciso V), legitimando a formação continuada como parte integrante da jornada de trabalho.

No âmbito da rede estadual, a Lei Estadual nº 20.592/2012, já apresentada na dissertação, reforça essa perspectiva ao reconhecer as reuniões de módulo II como espaço institucional de formação em serviço, planejamento coletivo e análise das práticas pedagógicas.

Com base nesses marcos legais e nos achados da pesquisa, as ações propostas no Plano de Ação Educacional serão estruturadas a partir da ferramenta gerencial 5W2H, a qual possibilita o detalhamento sistemático das intervenções por meio da definição do que será realizado, quando, por quem, para quem, de que forma e com quais recursos. O Quadro 22 sistematiza de forma objetiva a primeira ação do PAE, explicitando seus principais elementos organizadores.

Quadro 22 - Sistematização da ação formativa

Elemento	Descrição
O que será feito?	Oficina de formação introdutória com a equipe gestora e os professores sobre a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas.
Por que será feito?	Para fortalecer a cultura avaliativa da escola, promover a análise crítica dos resultados das avaliações externas e subsidiar decisões pedagógicas que aprimorem a aprendizagem dos estudantes.
Quando será feito?	Em duas reuniões de módulo II, em março de 2026.

Onde será feito?	Na sala destinada às reuniões pedagógicas da escola Nova Aurora.
Por quem será feito?	Equipe da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF).
Como será feito?	Em formato de oficina, com duração total de quatro horas, distribuídas em dois encontros.
Quanto custará fazer?	Não haverá custos financeiros adicionais, pois serão utilizados materiais já disponíveis na escola, como papel, caneta e projetor e computadores com internet. A formação continuada proposta neste PAE será desenvolvida no tempo institucional já previsto na jornada de trabalho docente, no Módulo II, não havendo exigência de dias adicionais nem ampliação da carga horária dos profissionais, conforme assegurado pela Lei Estadual nº 20.592/2012.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o quadro apresentado, a oficina de formação introdutória será desenvolvida ao longo de duas reuniões de módulo II, com duas horas de duração cada, organizadas de forma sequencial e articulada. No primeiro encontro, a equipe da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora conduzirá uma exposição sobre o papel das avaliações externas no contexto da rede estadual, seguida da apresentação da estrutura do Simave, com ênfase nas matrizes de referência, nos descritores e nos padrões de desempenho. Nesse momento, os participantes serão orientados quanto aos procedimentos de acesso à plataforma, aos tipos de relatórios disponíveis e às informações que podem ser extraídas, de modo a favorecer a familiarização com os aspectos técnicos que sustentam as avaliações externas.

O segundo encontro realizado pela equipe da SRE, dará continuidade ao processo formativo, aprofundando a exploração da plataforma do Simave e dos relatórios disponibilizados pelo sistema. Os participantes serão convidados a realizar leituras orientadas dos dados da escola, tomando como referência as habilidades avaliadas, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a organização e a apresentação dos resultados das avaliações externas.

A proposta formativa prevê a organização dos participantes em grupos, de acordo com as áreas do conhecimento contempladas pelas avaliações externas, para a realização de um exercício orientado de análise dos dados. A partir da explicação do primeiro encontro de como identificar as habilidades em defasagem, utilizando a plataforma, os grupos serão convidados a analisar os descritores associados a essas habilidades e a refletir sobre possibilidades de proposição de atividades pedagógicas que contribuam para o seu desenvolvimento. Trata-se, portanto, de um momento de reflexão coletiva e formativa, cujo objetivo não é a

definição imediata de intervenções consolidadas, e sim o exercício da leitura pedagógica dos dados e da articulação entre resultados avaliativos e práticas de ensino, fortalecendo a compreensão sobre como essas informações podem subsidiar, posteriormente, o planejamento pedagógico.

Para tornar mais clara a organização da oficina, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese com as etapas e objetivos de cada encontro.

Quadro 23 - Organização das etapas da oficina de formação introdutória

Etapas da formação	Período estimado	Quantidade de reuniões	Duração	Objetivo
Compreensão do papel das avaliações externas e estrutura do Simave.	Março de 2026	1	2h	Apresentar o papel das avaliações externas na rede estadual, a estrutura do Simave, as matrizes de referência, os descritores e os padrões de desempenho, bem como orientar o acesso à plataforma e aos relatórios disponíveis.
Leitura orientada dos dados e análise das habilidades avaliadas	Março de 2026	1	2h	Aprofundar a exploração da plataforma do Simave e dos relatórios da escola, realizar a leitura orientada dos dados, identificar habilidades em defasagem e refletir, em grupos por área do conhecimento, sobre possibilidades de proposição de atividades pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como ação complementar, a equipe gestora pode utilizar as oportunidades de formação externa oferecidas pela Escola de Formação²⁶ da SEE/MG, disponíveis no Portal das Avaliações de Minas Gerais, no qual são divulgadas informações sobre turmas, cronogramas e inscrições. Os cursos de Sistemas de Avaliações Educacionais, oferecidos nesse portal, proporcionam a compreensão dos conceitos

²⁶ A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (Lei Delegada nº 180/2011) oferece formação continuada a educadores da rede estadual, por meio de cursos presenciais, semipresenciais e a distância, com apoio de portais digitais, AVA, TV Web, museus e bibliotecas. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 13 dez. 2025.

básicos das avaliações. A gestão escolar pode divulgar essas oportunidades aos docentes, incentivando sua participação e fortalecendo a formação continuada.

Na próxima seção, será apresentado o desenvolvimento do terceiro momento de ação do PAE, que se centra na promoção de espaços de reflexão coletiva e na implementação de uma cultura de uso pedagógico dos dados. Serão detalhadas as ações previstas, destacando de que forma a análise sistemática dos resultados das avaliações externas será utilizada para orientar decisões pedagógicas e organizar o trabalho escolar de acordo com as necessidades dos estudantes.

4.3 APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O terceiro momento do PAE da escola Nova Aurora visa à promoção da apropriação dos resultados das avaliações externas, voltada à consolidação de uma cultura de uso pedagógico dos dados. Esse movimento, previsto no PAE, surge como desdobramento do trabalho desenvolvido no momento anterior, que envolveu o estudo das informações avaliativas, a familiarização com as matrizes de referência e o desenvolvimento de competências para a interpretação dos resultados. Agora, o foco se desloca para a ação pedagógica efetiva, buscando transformar os dados em instrumentos que orientem o planejamento e a intervenção docente.

A consolidação de uma cultura avaliativa depende diretamente da atuação da gestão escolar como liderança formativa, responsável por criar condições institucionais para o estudo dos dados, promover espaços de reflexão coletiva e articular o trabalho do especialista e dos professores em torno de objetivos comuns. Lück (2009), Vianna (2003) e Machado (2014) destacam que a eficácia do uso dos resultados do Proeb e do Saeb ocorre quando eles são incorporados ao cotidiano escolar não apenas como indicadores de desempenho, mas como instrumentos orientadores do planejamento e das intervenções pedagógicas, possibilitando ajustes contínuos e promovendo reflexões.

Contudo, para que essa apropriação produza efeitos formativos consistentes, é necessário que seja conduzida de modo crítico e contextualizado, a fim de evitar a redução do currículo às matrizes de avaliação. Essas matrizes correspondem a recortes específicos do que pode ser aferido por avaliações em larga escala e não contemplam a complexidade dos conhecimentos, das habilidades e das práticas

formativas que constituem o currículo escolar. Nessa pesquisa, o uso pedagógico dos resultados é orientado pelo diálogo com o currículo em sua integralidade, de modo a preservar a diversidade de saberes, as múltiplas dimensões da leitura e as finalidades formativas mais amplas da educação.

Para operacionalizar este terceiro momento, foi construído um quadro de ações baseado na ferramenta 5W2H, permitindo detalhar, de forma organizada, os insumos necessários, as atividades previstas, os produtos esperados, os resultados a serem alcançados e os impactos pretendidos. Essa estrutura oferece clareza sobre cada etapa do processo, garantindo que as ações planejadas possam ser efetivamente implementadas e avaliadas:

Quadro 24 - Plano de Intervenções Pedagógicas com base na apropriação de resultados

Elemento	Descrição
O que será feito?	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar encontros de estudo sobre os resultados do Simave em cada componente curricular: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. - Analisar coletivamente os resultados por turma e por habilidade. - Planejar intervenções pedagógicas com base nas habilidades em defasagem. - Monitoramento.
Por que será feito?	Para apoiar a tomada de decisão pedagógica, promover a apropriação crítica dos resultados das avaliações externas e internas, identificar dificuldades específicas dos alunos e orientar intervenções pedagógicas eficazes.
Quando será feito?	Em reuniões de módulo II, entre abril e setembro de 2026, após a divulgação dos resultados das avaliações formativas e somativas com base nos resultados das avaliações do Saeb e Proeb.
Onde será feito?	Nas salas destinadas às reuniões pedagógicas da escola Nova Aurora.
Como será feito?	Em formato de oficina com a divisão dos docentes em grupos de acordo com o componente curricular e com participação da gestão participando do processo.
Quanto custará fazer?	Não haverá custos financeiros adicionais, pois serão utilizados materiais já disponíveis na escola, como papel, caneta, computadores com internet. Esta ação será desenvolvida no tempo institucional já previsto na jornada de trabalho docente, no Módulo II, não havendo exigência de dias adicionais nem ampliação da carga horária dos profissionais, conforme assegurado pela Lei Estadual nº 20.592/2012.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das informações do quadro, os recursos necessários à execução dessas atividades incluem materiais de apoio, espaço físico adequado e acesso à internet, além do envolvimento da especialista e da equipe gestora, responsáveis

por apoiar os professores na interpretação dos dados e no planejamento pedagógico. Espera-se que essas iniciativas contribuam para o fortalecimento da expertise docente na análise e no uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, possibilitando o aprimoramento dos planejamentos pedagógicos de acordo com as demandas dos alunos e promovendo práticas pedagógicas em consonância com as habilidades avaliadas.

Para isso, serão realizados encontros de estudo sobre os resultados, durante os quais a equipe docente analisará coletivamente os desempenhos por turma e por habilidade, de modo que sejam compreendidas as competências em que os alunos apresentam maiores dificuldades e, assim, possam ser consolidadas estratégias de ensino mais direcionadas às necessidades identificadas. Com base nessas análises, serão planejadas intervenções pedagógicas específicas, voltadas às habilidades em que apresentam defasagens.

Ao tratar da apropriação pedagógica dos resultados das avaliações externas, considera-se que a sistematização desse trabalho pode ser favorecida pela adoção de instrumentos capazes de organizar e dar visibilidade às ações já previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Conforme o Quadro 25, apresentado mais adiante, propõe-se uma organização do ciclo de planejamento, monitoramento e alinhamento pedagógico, com definição de etapas, períodos e objetivos, de modo a apoiar a efetivação das diretrizes constantes no PPP. A incorporação desse quadro ao documento institucional pode contribuir para a transformação de orientações gerais em práticas concretas, fortalecendo o papel da gestão pedagógica no acompanhamento das ações e na consolidação de processos coletivos de análise, intervenção e replanejamento.

O planejamento das atividades pedagógicas deve contemplar tanto a execução das ações quanto momentos de monitoramento e reflexão, permitindo à gestão e ao corpo docente avaliar se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e se as estratégias adotadas são eficazes.

O trabalho com os resultados das avaliações externas, como o Simave e o Saeb, constitui um instrumento relevante da gestão pedagógica, pois possibilita a construção de um ciclo contínuo de diagnóstico, planejamento, intervenção e monitoramento.

A seguir, apresenta-se o quadro com o planejamento das reuniões de estudo, monitoramento e reflexão, organizado de acordo com os momentos de divulgação

das avaliações externas e com a necessidade de acompanhamento das intervenções pedagógicas:

Quadro 25 - Ciclo de planejamento, monitoramento e alinhamento pedagógico

Etapa de Avaliação	Período estimado	Número de reuniões	Duração	Objetivo
Diagnóstica	abril/maio	2	2h cada	Análise dos resultados diagnósticos, identificação das habilidades em defasagem e planejamento das intervenções iniciais.
Intermediária	setembro	1	2h cada	Analisar os resultados das avaliações intermediárias, quando houver e planejar intervenções pedagógicas.
Monitoramento	setembro	1	2h cada	Verificar avanços, refletir sobre a efetividade das intervenções e replanejar estratégias.
Articulação pedagógica e preparação para avaliações externas (Proeb e Saeb)	setembro	1	2h cada	Ajustar o planejamento pedagógico, articular práticas docentes às habilidades avaliadas, organizar a preparação institucional para o Proeb e, quando aplicável, para o Saeb.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme sistematizado no quadro, o planejamento das reuniões pedagógicas organiza-se a partir de um ciclo contínuo de diagnóstico, monitoramento, ajuste e articulação pedagógica, em consonância com o calendário das avaliações externas. Após a análise dos resultados da avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, são planejadas as intervenções pedagógicas voltadas às habilidades em defasagem. Em um segundo momento, com a divulgação dos resultados das avaliações intermediárias, no período de agosto e setembro, institui-se um espaço de monitoramento e reflexão coletiva, no qual a equipe docente, com o apoio da gestão, avalia os avanços alcançados e redefine estratégias, quando necessário.

O mês de setembro assume um caráter estratégico, na medida em que concentra ações de planejamento, articulação pedagógica e mobilização institucional voltadas ao Proeb, aplicado anualmente, e ao Saeb, quando houver aplicação. Esse movimento não se configura como análise de resultados, mas como um trabalho

intencional de organização e envolvimento da comunidade escolar, que inclui a articulação das práticas docentes às habilidades avaliadas, a reflexão sobre os encaminhamentos pedagógicos adotados ao longo do ano e a consolidação de estratégias comuns para a condução dessas avaliações. Dessa forma, busca-se assegurar coerência entre o planejamento pedagógico, a prática docente e a lógica das avaliações externas, compreendendo-as como parte integrante do processo educativo e não como ações isoladas ou meramente avaliativas.

A implementação das ações sistematizadas no quadro demanda uma atuação articulada da equipe gestora, responsável por assegurar a coordenação, o acompanhamento e a continuidade das propostas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a participação da especialista e da diretora é fundamental, pois, conforme destaca Lück (2009, p. 21), a gestão pedagógica “cuida de gerir a área educativa propriamente dita da escola e da educação escolar, estabelecendo objetivos gerais e específicos [...]”, tendo entre suas atribuições o acompanhamento e a avaliação do rendimento das propostas pedagógicas, do alcance dos objetivos e do cumprimento das ações planejadas.

Ao realizar esse trabalho, a escola materializa o que está previsto em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023), convertendo o documento em um efetivo guia orientador das ações pedagógicas, que deixa de se restringir a diretrizes formais e passa a fundamentar práticas concretas no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que fortalece o papel da gestão e garante o acompanhamento das intervenções pedagógicas.

Como consequência dessa ação do PAE, projeta-se a melhoria do desempenho dos estudantes em leitura e compreensão textual, o aumento da proficiência em Língua Portuguesa e o fortalecimento da cultura de uso pedagógico das avaliações externas, consolidando um ciclo contínuo de análise, planejamento e intervenção e monitoramento, no qual a gestão pedagógica assume papel central para orientar e potencializar o ensino.

Convém esclarecer que o trabalho com as avaliações externas não tem o objetivo de substituir a prática docente, tampouco se apresenta como única referência para o planejamento pedagógico. Pelo contrário, os resultados dessas avaliações colaboram com a prática dos professores, oferecendo uma ferramenta adicional que deve ser integrada à práxis docente, às demais estratégias utilizadas em sala de aula e às experiências pedagógicas já consolidadas.

Além disso, essa integração contribui para o fortalecimento do papel central da educação, ao assegurar o direito à educação e à aprendizagem previsto na Constituição Federal de 1988, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas em diagnósticos, na análise reflexiva das necessidades dos estudantes e na efetiva implementação de intervenções pedagógicas.

Diante da necessidade de estratégias que promovam a articulação entre as práticas individuais e a ação coletiva, de modo a consolidar uma organização do trabalho com a leitura mais integrada e compartilhada, na seção seguinte serão apresentadas proposições voltadas à construção dessa cultura colaborativa, com foco em iniciativas que envolvam docentes e gestão pedagógica na escola.

4.4 DA PRÁTICA INDIVIDUAL À CONSTRUÇÃO COLETIVA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LEITURA NA ESCOLA NOVA AURORA

A análise das entrevistas realizadas com a equipe gestora e os professores revelou que o trabalho com a leitura na escola Nova Aurora se caracteriza por iniciativas consistentes e comprometidas, as quais, entretanto, são desenvolvidas predominantemente de forma individual, com reduzida articulação no plano institucional. Diante desse diagnóstico, o presente capítulo propõe a superação de uma lógica centrada em práticas isoladas, defendendo a construção de uma organização coletiva do trabalho com a leitura, entendida como responsabilidade compartilhada entre docentes de diferentes áreas do conhecimento e mediada pela gestão pedagógica, com o objetivo de fortalecer uma cultura escolar que reconheça a leitura como eixo estruturante do processo educativo.

A integração das práticas de leitura e escrita ao ensino das diversas áreas do conhecimento configura-se como um dos desafios centrais da escola contemporânea, principalmente em contextos nos quais a leitura ainda é atribuída prioritariamente ao componente curricular de Língua Portuguesa. Ampliar essa concepção, reconhecendo a leitura como elemento constitutivo da aprendizagem e condição indispensável para a apropriação dos saberes escolares em todas as disciplinas é que se fundamenta a proposta de ação apresentada, a qual busca fortalecer o compromisso coletivo da escola com a formação leitora e escritora dos estudantes, por meio da articulação de práticas pedagógicas interdisciplinares e da adoção de uma concepção ampliada de leitura.

Essa proposta ancora-se na concepção de leitura na perspectiva do letramento, entendida como prática social que ultrapassa a decodificação e envolve processos de compreensão, interpretação e posicionamento crítico diante dos textos. Nessa perspectiva, ler implica mobilizar conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais, considerando a língua como prática historicamente situada e atravessada por relações sociais. Assim o trabalho com a leitura na escola afasta-se de abordagens que a reduzem a procedimentos técnicos ou a instrumentos de mensuração de desempenho e passa a assumir um caráter formativo, orientado para a cidadania e para a participação social dos sujeitos.

Sob esse enfoque, as avaliações externas não são concebidas como um fim em si mesmas, tampouco como único referencial para o planejamento pedagógico, mas como instrumentos que podem colaborar para a reflexão sobre as práticas docentes, na medida em que permitem identificar avanços e desafios no desenvolvimento das competências leitoras. Quando apropriadas de forma crítica pela escola, essas avaliações contribuem para orientar ações pedagógicas e direcionar intervenções, sem desconsiderar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem nem a centralidade da práxis docente.

Nesse processo, cabe ao professor de Língua Portuguesa um trabalho mais diretamente voltado ao ensino das estratégias de leitura, pois, conforme assinala Kleiman (1993), a compreensão textual envolve a mobilização intencional de estratégias cognitivas e metacognitivas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses, a realização de inferências e o monitoramento da compreensão. Ao atuar nesse campo específico, o docente contribui para o desenvolvimento da autonomia leitora dos estudantes, oferecendo instrumentos que lhes possibilitem construir sentidos de maneira progressivamente mais elaborada.

De forma complementar, Koch (2011) destaca que a compreensão resulta da interação entre texto, leitor e contexto, o que reforça a importância de práticas que considerem os aspectos linguístico-discursivos dos textos articulados aos seus usos sociais. Ainda assim, a formação leitora e escritora não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva desse componente curricular, pois, conforme argumenta Lajolo (2011), a leitura constitui uma competência que atravessa todas as áreas do conhecimento, uma vez que cada disciplina mobiliza gêneros, linguagens e modos específicos de produção de sentidos.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa integra um movimento mais amplo, no qual as estratégias de leitura ensinadas dialogam com as práticas realizadas nas demais áreas, cabendo à escola, enquanto instituição formadora, assumir coletivamente o compromisso com o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de ações interdisciplinares articuladas ao currículo.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Neves, Souza, Schäffer, Guedes e Klüsener (2004) ao defenderem que a superação das dificuldades de leitura e escrita constitui responsabilidade institucional e coletiva, não podendo recair exclusivamente sobre um único componente curricular. Segundo os autores, as atividades de leitura e escrita devem criar condições para que os estudantes possam, de forma progressiva e autônoma, localizar informações, interpretar textos, estabelecer relações e produzir sentidos em diferentes contextos sociais, ampliando sua capacidade de ler e escrever para além dos limites da escola.

Nesse percurso formativo, a leitura literária assume relevância particular, pois se configura como modalidade privilegiada de leitura, na qual a liberdade interpretativa e o prazer estético se apresentam de forma ampliada. Essa compreensão se alinha à perspectiva defendida por Lajolo (2011, p. 106), ao afirmar que “a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornando-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos”. Essa ideia reforça que a leitura literária não se restringe ao prazer estético ou ao gosto individual, mas se vincula diretamente à ampliação do capital cultural, à participação social e ao desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da capacidade de leitura do mundo.

As falas das professoras apresentadas no capítulo analítico revelam que o trabalho com a literatura enfrenta desafios significativos, já que muitos estudantes apresentam dificuldades persistentes de compreensão leitora, além de demonstrar resistência ou desinteresse pela leitura. Diante desse cenário, o fortalecimento das práticas de leitura literária no espaço escolar torna-se ainda mais necessário como parte de um projeto coletivo que reconheça a leitura como direito, prática cultural e condição para a formação cidadã, superando a perspectiva de ações isoladas ou impositivas.

A partir desse referencial teórico e dos achados da pesquisa, passa-se à proposição da ação, a ser desenvolvida por meio da ferramenta 5W2H apresentada, a qual visa organizar, sistematizar e fortalecer o trabalho coletivo com a leitura na escola.

Quadro 26 - Integração das práticas de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento

Elemento	Descrição
O que será feito?	A equipe gestora, em conjunto com a especialista, organizará encontros formativos e momentos de planejamento coletivo voltados à integração das práticas de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, promovendo a elaboração de atividades interdisciplinares e o articulação dos planejamentos pedagógicos.
Por que deve ser implementado?	A pesquisa evidenciou que, embora existam práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes, estas ocorrem, majoritariamente, de forma individualizada e pouco articulada institucionalmente. Torna-se necessário, portanto, estruturar ações coletivas que reconheçam a leitura e a escrita como eixos transversais da aprendizagem, fortalecendo uma cultura escolar compartilhada e ampliando as oportunidades de desenvolvimento leitor dos estudantes.
Quando será feito?	Considerando que as reuniões de módulo II possuem duração de duas horas, propõe-se a realização de cinco encontros ao longo do ano de 2026, totalizando dez horas de trabalho formativo e de planejamento. Desse total, dois encontros serão destinados ao estudo coletivo dos fundamentos teóricos que sustentam a leitura como prática transversal, dois encontros ao planejamento por áreas do conhecimento e um encontro à socialização e consolidação das propostas no planejamento e no plano de curso.
Onde deve ser executada?	A ação será desenvolvida nos espaços da própria escola, especialmente nas salas destinadas às reuniões pedagógicas e aos encontros de formação, com apoio de recursos digitais disponíveis na instituição.
Por quem será feito?	A gestão escolar (direção e especialista) será responsável pela organização, condução e acompanhamento da ação, contando com a participação ativa dos professores de todas as áreas do conhecimento.
Como será feito?	A ação será conduzida por meio de formações coletivas sobre leitura e escrita nas diferentes áreas, da constituição de grupos interdisciplinares para elaboração de atividades integradas, do planejamento de aulas que articulem os conteúdos específicos à compreensão e produção textual e do compartilhamento de boas práticas em reuniões pedagógicas, com acompanhamento da gestão e da especialista.
Quanto custará fazer?	A ação não demandará custos financeiros adicionais significativos, pois será desenvolvida, prioritariamente, com recursos humanos e materiais já disponíveis na escola, como textos, materiais didáticos, recursos digitais, espaço físico e o tempo destinado às reuniões pedagógicas. Em um primeiro momento, poderá haver a utilização de insumos de uso corrente da instituição, como tinta e papel para impressão de materiais de estudo. Alternativamente, os textos

	poderão ser acessados em formato digital, por meio dos computadores da escola ou de recursos online, minimizando gastos e garantindo a viabilidade da ação.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A sistematização da ação por meio da ferramenta 5W2H indica que a proposta não se limita a um conjunto de procedimentos operacionais, configurando-se como um movimento de reorganização do trabalho pedagógico com a leitura no interior da escola. Ao definir responsabilidades, tempos, espaços e formas de condução, a ação busca criar condições institucionais para que o trabalho coletivo se efetive, superando a fragmentação identificada nas práticas docentes e favorecendo a incorporação da leitura como eixo transversal do planejamento escolar.

Embora o quadro delimite aspectos centrais da ação, alguns elementos merecem ser explicitados para além de sua estrutura. Destaca-se o papel das reuniões pedagógicas como espaço privilegiado de formação continuada, reflexão coletiva e tomada de decisões, nas quais o estudo teórico, o planejamento por áreas e a socialização das propostas não se configuram como etapas estanques, ao contrário, em momentos articulados de um mesmo processo formativo. Essa dinâmica contribui para que os professores se reconheçam como corresponsáveis pelo desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, fortalecendo vínculos colaborativos e ampliando a coesão do trabalho pedagógico.

Parte-se da compreensão de que a efetivação de práticas interdisciplinares de leitura demanda, previamente, a criação de espaços formativos que possibilitem aos professores refletir, de modo sistemático, sobre como a leitura pode ser integrada às diferentes áreas do conhecimento. A ação proposta orienta-se pela constituição de um momento de estudo coletivo, voltado à análise de textos teóricos que problematizam a leitura como responsabilidade compartilhada e prática transversal, oferecendo subsídios para que os docentes compreendam como conduzir esse trabalho em suas áreas específicas. Como referência para esses estudos, sugere-se a leitura e discussão da obra *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, de Neves, Souza, Schäffer, Guedes e Klüsener (2004), bem como do texto de Nascimento (2013), que aprofunda a compreensão da leitura como compromisso coletivo da escola.

A partir desse percurso teórico, prevê-se um segundo momento de reflexão pedagógica, no qual os professores possam analisar possibilidades concretas de transposição dessas discussões para a prática, criando condições para, em etapa posterior, operacionalizar as ações propostas por Martins (2023), de modo articulado, consciente e fundamentado.

Outro aspecto relevante diz respeito aos impactos esperados da ação, os quais ultrapassam os produtos imediatos, como a elaboração de planejamentos integrados ou o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, ao favorecerem a articulação entre as áreas do conhecimento e contribuir para a consolidação da leitura como prática sistemática no cotidiano escolar. Ao promover essa articulação, a proposta tende a desencadear mudanças mais duradouras, que se refletem tanto na aprendizagem dos estudantes quanto na compreensão que os docentes constroem acerca de seu papel no processo formativo. Nessa direção, os resultados se inserem em um movimento mais amplo de fortalecimento da leitura como base do ensino e da aprendizagem, compreendida como uma habilidade essencial para a comunicação, para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de outras competências cognitivas e sociais.

Por fim, ao não demandar custos financeiros significativos e ao utilizar recursos já disponíveis na escola, a ação demonstra viabilidade e sustentabilidade, aspectos fundamentais para sua efetiva implementação. A aposta na mobilização dos recursos humanos, no tempo pedagógico e na organização do trabalho coletivo reforça a compreensão de que a melhoria das práticas de leitura passa pela intencionalidade pedagógica, pela mediação da gestão e pelo compromisso compartilhado dos professores com um projeto formativo comum.

Após apresentar esse PAE, faz-se necessário situar o diálogo estabelecido entre o presente estudo e a pesquisa desenvolvida por Martins (2023), realizada na mesma instituição de ensino. Essa aproximação se configura como um movimento intencional de articulação entre produções acadêmicas que emergem de um mesmo contexto escolar e que, embora partam de objetos e recortes distintos, convergem na compreensão da leitura como eixo estruturante do processo educativo.

O Plano de Ação Educacional proposto por Martins (2023), no âmbito da dissertação *Letramento literário: o papel da biblioteca no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos de uma escola estadual da Zona da Mata Mineira*, antecede e dialoga diretamente com o presente PAE. Essa relação expressa uma

continuidade institucional das reflexões sobre leitura, biblioteca e práticas pedagógicas, reforçando a escola como espaço de investigação, intervenção e produção de conhecimento, e não apenas como campo de aplicação de propostas externas.

Enquanto o PAE de Martins (2023) concentrou-se no fortalecimento do letramento literário e na centralidade da biblioteca escolar como mediadora das práticas de leitura, o presente trabalho diferencia-se ao deslocar o foco para a organização do trabalho pedagógico, a atuação da gestão e a construção de práticas coletivas e interdisciplinares

Entre as ações propostas por Martins (2023), destacam-se a criação da *Semana Literária*, concebida como estratégia de integração entre professores regentes, diante da inexistência de um trabalho interdisciplinar sistematizado entre eles e as PEUBs; a implantação do *Clube de Leitura Interativo*, com o objetivo de ampliar a frequência dos estudantes à biblioteca escolar; e a organização do projeto *Momento de Leitura*, formulado a partir da constatação de que as iniciativas existentes não se configuravam como um projeto contínuo e sistematizado de formação leitora.

Partindo desse conjunto de ações já delineadas, o presente PAE não se orienta pela proposição de iniciativas de natureza semelhante, como clubes, projetos ou eventos literários, uma vez que tais possibilidades já foram propostas na pesquisa anterior e podem ser retomadas e implementadas pela escola. Nesse sentido, após o momento inicial de socialização das pesquisas realizadas no contexto da escola Nova Aurora, compreende-se que a principal contribuição deste estudo reside na criação de condições pedagógicas e institucionais que favoreçam a efetivação dessas ações, por meio do fortalecimento da formação teórica dos professores e da organização do trabalho coletivo, deslocando-se o foco para o estudo da leitura como prática transversal, para a compreensão de como cada área do conhecimento pode incorporar essa dimensão em suas práticas e para o papel da gestão pedagógica na mediação, acompanhamento e articulação das ações.

O PAE apresentado neste capítulo foi construído a partir dos resultados da pesquisa empírica e do diálogo com o referencial teórico mobilizado, buscando responder às limitações identificadas no processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e na organização do trabalho com a leitura na escola Nova Aurora. As ações propostas não se configuram como intervenções isoladas.

Constituem um conjunto articulado de iniciativas voltadas ao fortalecimento de processos institucionais, à ampliação da atuação formativa da gestão pedagógica e à construção coletiva de práticas fundamentadas, capazes de integrar avaliação, planejamento e ensino.

Ao priorizar a socialização das pesquisas desenvolvidas no contexto da própria escola, a formação da equipe para a leitura pedagógica dos dados avaliativos, a sistematização do ciclo de planejamento e monitoramento e o fortalecimento do trabalho interdisciplinar com a leitura, o PAE reafirma a escola como espaço de produção de conhecimento e de reflexão sobre a prática. Trata-se de uma proposta que reconhece os limites e as possibilidades do contexto investigado e que se orienta por uma perspectiva de gestão democrática, na qual a análise dos resultados das avaliações externas assume sentido pedagógico quando mediada por processos coletivos, intencionais e contextualizados.

Encerrada a apresentação do Plano de Ação Educacional, passa-se, no capítulo seguinte, às Considerações Finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os principais resultados da investigação e discutidas as contribuições do estudo para a gestão pedagógica e para o uso das avaliações externas no ensino de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, esta pesquisa teve como objetivo analisar de que modo os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental são considerados no planejamento pedagógico da escola Nova Aurora, buscando compreender as práticas de apropriação desses dados pela equipe gestora e docente e propor um Plano de Ação Educacional que contribua para a consolidação de uma cultura avaliativa no interior da instituição. Partiu-se do pressuposto de que a utilização crítica e contextualizada dos resultados das avaliações em larga escala pode constituir um instrumento potente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, desde que esteja integrada à organização do trabalho escolar e mediada por processos coletivos de reflexão e planejamento.

Os dados produzidos por meio da análise documental e das entrevistas com a equipe gestora e com as professoras de Língua Portuguesa evidenciaram que, apesar do reconhecimento da importância das avaliações externas para o diagnóstico da aprendizagem e para o direcionamento das ações pedagógicas, esse reconhecimento ainda não se materializa de forma sistemática no planejamento pedagógico da escola. Constatou-se que não havia, propriamente, uma apropriação pedagógica dos resultados das avaliações externas, entendida como um processo de análise coletiva, interpretação dos dados e incorporação desses resultados ao planejamento e às decisões pedagógicas. O que se observou foi a divulgação pontual dos resultados, geralmente restrita a momentos específicos do calendário escolar, sem que essas informações se convertessem em prática institucional contínua, sistemática e orientadora das ações pedagógicas.

A pesquisa revelou fragilidades relacionadas ao domínio técnico dos instrumentos avaliativos e à ausência de espaços formativos destinados à leitura pedagógica dos dados. Tais limitações são potencializadas por fatores estruturais, como a elevada carga horária dos docentes, a atuação em mais de uma escola e a sobrecarga de demandas atribuídas à equipe gestora, dificultando o acompanhamento do planejamento e das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, os resultados da pesquisa reforçam a compreensão de que o uso pedagógico dos

resultados das avaliações externas não pode ser tratado como responsabilidade individual do professor, configurando-se, antes, como um desafio institucional, o qual demanda mediação pedagógica, organização do trabalho coletivo e atuação intencional da gestão escolar.

Outro aspecto relevante identificado pela pesquisa diz respeito à organização das práticas de leitura no contexto escolar, as quais são desenvolvidas de maneira comprometida pelos docentes de Língua Portuguesa, porém ocorrem predominantemente de forma individualizada, com pouca articulação entre professores de diferentes áreas e reduzida integração com a gestão pedagógica. Essa lógica de atuação fragiliza o potencial formativo das práticas de leitura, na medida em que dificulta sua consolidação como eixo estruturante do processo educativo e como responsabilidade compartilhada pela escola. Essa constatação dialoga com a concepção de leitura adotada nesta investigação, fundamentada em uma perspectiva discursiva e social da linguagem, segundo a qual a leitura constitui prática transversal, indispensável à aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e à formação crítica dos estudantes.

À luz desses resultados e do referencial teórico mobilizado, o Plano de Ação Educacional proposto buscou responder às fragilidades identificadas na pesquisa de campo, estruturando-se em quatro eixos de intervenção articulados, voltados à socialização das pesquisas desenvolvidas na escola, à formação da equipe escolar para a compreensão técnica das avaliações externas, à apropriação pedagógica dos resultados no planejamento e à reorganização coletiva do trabalho com a leitura.

As ações propostas foram concebidas de modo a fortalecer processos institucionais e a criar espaços permanentes de reflexão coletiva, ancorados nos princípios da gestão democrática e do trabalho colaborativo, compreendidos como condições fundamentais para a construção de práticas pedagógicas compartilhadas e para a qualificação das decisões escolares.

Nesse contexto, a gestão pedagógica é reconhecida como elemento central na indução, sistematização e monitoramento das práticas escolares, assumindo o papel de liderança mobilizadora, capaz de articular a equipe em torno de objetivos educacionais claros e coerentes com os resultados de aprendizagem, numa perspectiva de eficiência e eficácia orientada não apenas pelo alcance de indicadores, mas pela melhoria efetiva do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se que o PAE não se limita à proposição de ações pontuais, nem se orienta exclusivamente pela busca de melhorias imediatas em indicadores de desempenho. Ao contrário, fundamenta-se na construção de uma cultura avaliativa sustentada, na qual os resultados das avaliações externas são compreendidos como subsídios ao planejamento, à intervenção e à reflexão sobre a prática pedagógica, sem reduzir a avaliação a um mecanismo de responsabilização ou promover o estreitamento do currículo. Nessa perspectiva, a apropriação dos dados passa a integrar um ciclo contínuo de diagnóstico, planejamento, intervenção e monitoramento, no qual a gestão pedagógica assume papel estratégico na articulação dos sujeitos e na organização do trabalho escolar.

Do ponto de vista da contribuição acadêmica e profissional, esta pesquisa reafirma a relevância dos estudos que investigam a relação entre avaliação externa, gestão escolar e práticas pedagógicas, especialmente no contexto das escolas públicas, ao demonstrar que a efetividade do uso dos resultados depende menos da existência dos dados e mais das condições institucionais criadas para sua análise e utilização. Ao mesmo tempo, o estudo oferece subsídios práticos para a atuação da gestão escolar, ao propor ações viáveis, sustentáveis e coerentes com a realidade da escola pesquisada, passíveis de inspirar outras instituições que enfrentem desafios semelhantes.

Reconhece-se que as reflexões aqui apresentadas não se esgotam nesta pesquisa, pois a construção de uma cultura de apropriação de resultados e de organização coletiva do trabalho pedagógico constitui um processo contínuo, que demanda tempo, acompanhamento e revisões constantes. Espera-se, contudo, que este estudo contribua para o fortalecimento das práticas de gestão pedagógica na escola Nova Aurora, para a qualificação do ensino de Língua Portuguesa e para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que amplia o debate sobre o uso pedagógico das avaliações externas no cenário da educação pública brasileira.

Além dos resultados alcançados, é necessário reconhecer as lacunas e limitações que atravessaram o desenvolvimento desta investigação e que, longe de desqualificarem o estudo, apontam caminhos possíveis para pesquisas futuras. Do ponto de vista metodológico, a opção pela abordagem qualitativa e pelo recorte em uma única unidade escolar permitiu uma análise aprofundada do contexto investigado, porém restringiu a possibilidade de generalização dos resultados para

outras realidades. O número reduzido de participantes nas entrevistas, embora coerente com os objetivos da pesquisa e com o desenho metodológico adotado, limitou a incorporação de outras vozes que poderiam ampliar a compreensão sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas, como as de professores de outras áreas do conhecimento ou as de estudantes.

Por se tratar de uma proposta não implementada, não foi possível acompanhar em tempo real a execução do Plano de Ação, o que impede uma avaliação empírica de seus impactos, configurando-se como uma agenda relevante para estudos posteriores que se dediquem ao acompanhamento longitudinal de intervenções pedagógicas dessa natureza.

Apesar de as ações propostas serem viáveis, sua implementação poderá enfrentar desafios relacionados às condições concretas de trabalho na escola, tais como a sobrecarga da equipe gestora, a elevada carga horária docente, a atuação dos professores em mais de uma instituição e as resistências iniciais à mudança de práticas consolidadas no cotidiano escolar. Essas dificuldades não inviabilizam a proposta, desde que sejam enfrentadas de maneira gradual e estratégica. A socialização dos resultados da pesquisa, a criação de espaços formativos contínuos e a valorização do trabalho coletivo configuram-se como estratégias centrais para minimizar resistências, fortalecer o engajamento da equipe e favorecer a incorporação progressiva das ações ao planejamento pedagógico da escola. Nesse sentido, a gestão pedagógica assume papel fundamental ao mediar processos, organizar tempos e espaços de reflexão e sustentar a continuidade das ações, evitando que o PAE se reduza a uma iniciativa pontual.

A pesquisa produziu impactos significativos em minha trajetória pessoal e profissional. O percurso investigativo, aliado à formação proporcionada pelo Mestrado Profissional, ampliou meu olhar sobre a escola, sobre a avaliação e sobre o próprio fazer pedagógico, permitindo-me compreender que a rotina intensa da sala de aula, muitas vezes, tende a limitar a percepção de outras possibilidades de intervenção. O contato organizado com a teoria, o diálogo com os dados e a reflexão crítica sobre a prática reacenderam o sentido da formação continuada como espaço de renovação, de inquietação intelectual e de ressignificação do trabalho docente. Esse movimento formativo reafirmou em mim a convicção de que o conhecimento transforma, mobiliza e produz novos sentidos para a atuação profissional,

fortalecendo o compromisso com uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e fundamentada.

As marcas deixadas por este estudo ultrapassam os limites do campo acadêmico e alcançam minha trajetória humana, profissional e familiar, na medida em que reafirmam o valor da educação pública, da formação continuada e do conhecimento como força de transformação. Ao longo da pesquisa, o nome fictício atribuído à instituição escola *Nova Aurora* revelou-se mais do que um recurso ético de preservação do anonimato, constituindo-se como um elemento simbólico diretamente vinculado ao percurso que realizo no interior da própria escola, marcada pelas experiências de aluna, professora e pesquisadora.

A ideia de *Nova Aurora* remete ao renascimento, à continuidade e à abertura para o novo, sentidos que dialogam com minha trajetória pessoal e profissional. Fui aluna do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nessa instituição e, posteriormente, retornei como professora, atuando em dois cargos, o que caracteriza a permanência de um vínculo profundo e, simultaneamente, as transformações produzidas pelo tempo, pela experiência e pela formação.

Nesse movimento de retomada e ressignificação, a escola se apresenta como espaço de constante reinvenção, no qual a gestão pedagógica e as práticas docentes podem ser renovadas a partir do diálogo entre teoria e prática. Ao assumir o papel de professora e pesquisadora, levo comigo a convicção de que os processos formativos, quando sustentados por esse diálogo, são capazes de mobilizar sujeitos, renovar olhares e criar condições para mudanças significativas no cotidiano escolar.

Este estudo se encerra como um ponto de chegada provisório e, ao mesmo tempo, como um convite à continuidade, reafirmando a escola como espaço de permanente construção, reinvenção e esperança crítica, no qual a apropriação dos resultados das avaliações externas pode contribuir para a consolidação de uma educação mais reflexiva, coletiva e comprometida com o direito à aprendizagem.

REFERÊNCIA

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educacionais e avaliação**: para além das lógicas de controle. São Paulo: Cortez, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BARBOSA, Adriana de Oliveira. **Avaliação de larga escala em leitura**: considerações sobre construto e método de avaliar no SAEB e no PISA. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 19, n. 1, p. 103-123, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25156/26187>. Acesso em: 02 out. 2025.

BARBOSA, Lauren. NOGUEIRA, MATOS, Daniel. Abud Seabra, & SOARES, José. Francisco. (2023). **Descrição da competência leitora no ensino fundamental**. Estudos em Avaliação Educacional, 34, Artigo e09183. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9183>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Denise Rocha. **Os efeitos das avaliações de larga escala nas redes municipais de ensino**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1105-1126, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3MYX5qCmVPFY6HK79VGZf4L/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Sistema de Avaliação Da Educação Básica. **Documentos de Referência Versão 1.0**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb** –

BNCC. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/documentos_edicoes_antigas/coletanea_de_documentos_de_edicoes_antigas.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017**. Altera a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 73, p. 23, 22 mar. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/04/2017&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=276>. Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes e Escalas**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-496076140>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **História da Prova Brasil e do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Indicadores Nacionais**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tenica_2021.pdf>Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25156/26187>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 132, p. 22, 13 jul. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023*-496076140. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 22-23, 5 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

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

_____. **Marcos históricos na reforma da educação.** 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BURGOS, Marcelo. **A avaliação externa e os novos sujeitos da educação.** Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1082 - 1102, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/RPDE/article/view/32024/21231>. Acesso em 02 nov. 2024.

BURGOS, B.; CANEGAL, A. C. **Diretores escolares em um Contexto de Reforma da Educação.** Revista Pesquisa e Debate, Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 21- 43, jul./dez., 2011.

CENEVIVA, R. *et al.* Avaliação escolar e uso de dados e evidências na educação brasileira. In: KIGA, M. N. et al. (org.) **Políticas Públicas e usos de evidências no Brasil: conceitos, métodos, contextos e práticas.** Brasília: Ipea, 2022. p. 829-858. Disponível em: <https://doi.org/10.38116/978-65-5635-032-5/capitulo27>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. (Tradução de Mary Del Priori).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/international/la/letramento/>. Acesso em: 23 set. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed., 2.^a reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, J. M. de. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 77, p. 623–646, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MKkmLfnfYxjTyd5YqvYqhYk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A capacitação dos profissionais de Educação de Pinhais em suas mãos**. Pinhais: SEMED, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, C. **Avaliação externa e gestão escolar**: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70–82, 2017. DOI: 10.26843/v5.n1.2012.117.p70 - 82. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/117>. Acesso em: 9 set. 2025.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Qualidade das Escolas**: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MAGALHÃES, Cláudia Valéria; ARAÚJO, Íris Teixeira; BONFIM, Rosa Jussara. **A apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas**. Anais do 1º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona. 2019; 1533-1555. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202104261604209.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de textos**: algumas considerações. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. *O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.p.46-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, AP; MACHADO, AR; BEZERRA, MA (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MENEZES, Stella Ferreira; SILVA, Márcia Aparecida. **Língua e linguagem para Saussure**: um percurso de elaboração dos conceitos no 1º, 2º e 3º curso. *Percursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 8, n. 20, 2018. ISSN 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/23049>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto- lei nº46.125, de 4 de janeiro de 2013**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/46125/2013/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.782, de 20 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a gestão das unidades de ensino da rede estadual. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.normas.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 23.197, de 26/12/2018**. Plano Estadual de Educação. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/> >. Acesso em: 24 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: Simave/Proeb-2008/** Universidade de Juiz de fora, Faculdade da Educação CAEd.v.2 (jan./dez.2008), Juiz de fora,2008- Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Simave. **Revista da Escola: Gestão escolar**, 2023. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2023/SIMAVE%202023%20%20RG%20-%20Web.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MINAS GERAIS. Simave. **Revista da Escola: Língua Portuguesa**, 2021. Disponível em: https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2021/MG%20SIMAVE%2021%20-%20RE%20LP%20C03_WEB.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Simave. **Informação institucional sobre padrões de desempenho estudantil.** [s.d.].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Simave. **Coleções.** Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>. Acesso em: 22 jun. 2025.

NASCIMENTO, Suelene Silva Oliveira. **Ler e compreender: compromisso de todas as áreas.** Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho, Ceará v.9, n.1. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/75733837/Ler_e_compreender_compromisso_de_todas_as_%C3%A1reas. Acesso em: 02 dez. 2025.

NEVES, Iara C. B. *et al.* (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 6ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270129, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

QEDU: **Educação em Dados**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVEIRA, D.T. & CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009.

SOARES. M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan./Abr.n.025.São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n25/n25a02.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95–109, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/>. Acesso em: 07 dez. 2025.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-p%C3%BAblicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

VERGNA, Márcia Aparecida. **Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e24366, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/3bs8tXtFs6xvt9cVqzDVP3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2025.

APÊNDICE A – Declaração de Infraestrutura**DECLARAÇÃO**

Eu, diretor escolar, na qualidade de responsável pela **escola investigada**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Apropriação de resultados de avaliação externa para melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa em uma escola mineira**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Inaiá Marques Corrêa**.

DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa e **AUTORIZO**:

- o acesso às atas das reuniões pedagógicas necessárias para a análise documental descrita na metodologia da pesquisa;
- o acesso a publicações como Boletins, Revistas e dados disponíveis na plataforma do Simave, que estejam relacionados às avaliações somativas de Língua Portuguesa do Proeb, de 2016 a 2023.

Esta autorização é **válida somente mediante parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF** para a realização da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

APÊNDICE B – Entrevista



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Apropriação de resultados de avaliação externa para melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa em uma escola mineira”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que a apropriação eficaz dos resultados das avaliações externas permitirá a implementação de intervenções pedagógicas mais direcionadas, melhorando o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a elevação da qualidade do ensino da escola. Nesta pesquisa pretendemos compreender como é feita a apropriação e análise dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa na escola.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: entrevista. Essa entrevista será individual semiestruturada, conduzida de forma reservada, com duração aproximada de até 1 (uma) hora, em local e horário previamente combinados. A entrevista consistirá em um diálogo orientado por perguntas previamente elaboradas, permitindo, contudo, a inclusão de novas questões conforme o desenvolvimento da conversa. O objetivo é compreender as práticas de análise e utilização dos resultados das avaliações externas na escola, bem como identificar estratégias, desafios e oportunidades relacionadas ao uso desses dados no planejamento pedagógico. A entrevista será registrada em áudio, utilizando um aparelho de celular, para garantir que o conteúdo da entrevista seja devidamente documentado para análise posterior.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: riscos mínimos, pois há risco de identificação dos participantes devido às informações coletadas. No entanto, a confidencialidade dos dados será garantida, assegurando o anonimato do entrevistado e a proteção das informações compartilhadas. Caso seja necessário mencionar trechos das entrevistas na dissertação, serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Além disso, podem surgir sentimentos de constrangimento, desconforto, medo ou vergonha durante a entrevista. Para minimizar esses riscos, serão adotadas medidas que criem um clima amistoso e acolhedor, além da preparação cuidadosa do ambiente, a adaptação do processo conforme a necessidade e, caso seja percebido qualquer sinal de desconforto, poderão ser realizados ajustes, como o encurtamento da entrevista ou a modificação da abordagem. Os participantes terão o direito de interromper ou cancelar sua participação a qualquer momento. Ao término da pesquisa, será assegurado acesso livre e permanente aos resultados para todos os participantes. A pesquisa pode ajudar, pois beneficia a escola ao possibilitar um diagnóstico preciso das dificuldades dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes. Com a interpretação crítica desses dados, gestores, professores e a comunidade escolar podem desenvolver estratégias alinhadas às necessidades dos discentes, contribuindo para a elevação do desempenho e o cumprimento das metas educacionais do Plano Estadual de Educação. Além disso, fortalece a cultura de análise e aproveitamento dos resultados como ferramenta de aprimoramento contínuo do ensino, promovendo maior equidade e qualidade na aprendizagem.

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

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

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

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Inaiá Marques Corrêa
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: FACED/PPGP
CEP: 36036-900
Fone: (32) 988997726
E-mail: inaiamc.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

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

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

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

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE C – Instrumentos de Coletas de dados

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

INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

✚ Entrevista semiestruturada com a equipe gestora (diretor e especialista do Ensino Fundamental II)

Bom dia/ Boa tarde!

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo desta pesquisa é analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são considerados no planejamento pedagógico da escola.

Os dados coletados por meio desta entrevista, que será gravada em áudio, poderão colaborar como instrumentos para análise e possibilitar mudanças e proposições de novas ações que promovam um trabalho diferenciado, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Será mantido o sigilo do nome da pessoa entrevistada e também o nome da escola em todo o conteúdo do trabalho.

Agradeço a sua participação.

Farei inicialmente algumas perguntas sobre a sua formação profissional e as atividades desenvolvidas na escola:

1. Qual o seu nível de escolaridade?
2. Quando concluiu esse nível de escolaridade?
3. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos? Qual?
4. Em quantas escolas você trabalha? (Não precisa para diretor)

Avaliações externas, apropriação de resultados e planejamento pedagógico

As respostas devem considerar as práticas, ações e experiências desenvolvidas até o ano de 2024, servindo esse período como recorte temporal da pesquisa.

- 1- Você percebe algum impacto das avaliações externas na escola? Se sim, de que forma?
- 2- Você acha importante os professores se apropriarem dos resultados das avaliações externas? O trabalho que é feito na escola tem efetividade?
- 3- Há um trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas para planejar estratégias pedagógicas pela equipe gestora? Se sim, como é feito? E pelos professores?
- 4- Há interação entre gestão, especialistas e professores no planejamento pedagógico a partir dos resultados das pesquisas externas?
- 5- Quais aspectos do trabalho da escola com os resultados das avaliações externas você considera mais efetivo? E quais poderiam ser melhorados?
- 6- A Secretaria de Educação disponibiliza algum tipo de formação, capacitação ou orientação para que os professores aprendam a interpretar e usar os resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico?
- 7- A escola disponibiliza algum tipo de capacitação para a apropriação desses resultados? Em caso afirmativo, poderia dizer como é realizado?
- 8- Que mudanças ou melhorias você acredita que se possa alcançar com a apropriação mais eficiente dos resultados das avaliações externas?

Projeto de Leitura

- 9- A escola atualmente desenvolve projetos de leitura ou atividades que incentivem o hábito da leitura entre os alunos? Se sim, como eles são organizados e quais resultados têm observado?
- 10- Na sua opinião, de que maneira a integração entre projetos de leitura e atividades curriculares de Língua Portuguesa poderia ser fortalecida para melhorar os resultados de aprendizagem?

Entrevista com os professores efetivos de Língua Portuguesa

Bom dia/ Boa tarde!

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo desta pesquisa é analisar como os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 9º ano são considerados no planejamento pedagógico da escola.

Os dados coletados por meio desta entrevista, que será gravada em áudio, poderão colaborar como instrumentos para análise e possibilitar mudanças e proposições de novas ações que promovam um trabalho diferenciado, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Será mantido o sigilo do nome da pessoa entrevistada e também o nome da escola em todo o conteúdo do trabalho.

Agradeço a sua participação.

Farei inicialmente algumas perguntas sobre a sua formação profissional e as atividades desenvolvidas na escola:

1. Qual o seu nível de escolaridade?
2. Quando concluiu esse nível de escolaridade?
3. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos? Qual?
4. Em quantas escolas você trabalha?
5. Ao todo quantas horas-aulas você ministra por semana?

Avaliações externas, apropriação de resultados e planejamento pedagógico

- 1- Os resultados das avaliações externas impactam em seu trabalho? Como?
- 2- Você percebe alguma diferença nos resultados das avaliações internas e externas? Se sim, quais?
- 3- Poderia falar um pouco como é feito o trabalho com os resultados das avaliações na escola.

4- A Secretaria de Educação disponibiliza algum tipo de formação, capacitação ou orientação para que os professores aprendam a interpretar e usar os resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico?

5- A escola disponibiliza algum tipo de capacitação ou materiais que ajudem na interpretação e utilização desses dados? Em caso afirmativo, poderia dizer como é realizado?

6- Você costuma planejar suas aulas ou intervenções pedagógicas com base nos resultados das avaliações externas? Se sim, como isso é feito? Se não, por quê?

7- Quais são os principais desafios que você enfrenta para utilizar os resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico?

8- Você já teve a oportunidade de analisar itens de leitura das avaliações externas? O que você achou das habilidades cobradas?

Projeto de leitura

9- A escola atualmente desenvolve projetos de leitura ou atividades que incentivem o hábito da leitura entre os alunos? Se sim, como eles são organizados e quais resultados têm observado?

10- Na sua opinião, de que maneira a integração entre projetos de leitura e atividades curriculares de Língua Portuguesa poderia ser fortalecida para melhorar os resultados de aprendizagem?

11- De que forma você costuma organizar o trabalho de leitura em sala de aula?

12- Na sua opinião, de que forma o trabalho de leitura em sala dialoga (ou não) com o que é cobrado nas avaliações externas?

13- Como os alunos respondem às atividades de leitura propostas em sala de aula?

14- Quais dificuldades você observa nos alunos em relação à leitura e à interpretação de textos?