

**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**

**André Luiz Assis Gomes**

**Simave:** percepções e práticas sobre as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb em  
uma escola da estadual do Vale do Aço (MG)

Juiz de Fora

2025

**André Luiz Assis Gomes**

**Simave:** percepções e práticas sobre as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb em uma escola da estadual do Vale do Aço (MG)

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

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior

Juiz de Fora

2025

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

Gomes, André Luiz Assis.

Simave : percepções e práticas sobre as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb em uma escola da estadual do Vale do Aço (MG) / André Luiz Assis Gomes. -- 2025.

156 f.

Orientador: Lourival Batista de Oliveira Júnior

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

1. Avaliações externas. 2. Avaliações diagnósticas, formativas e somativas. 3. Apropriação de resultados. 4. Simave. I. Oliveira Júnior, Lourival Batista de, orient. II. Título.

**André Luiz Assis Gomes**

Simave: percepções e práticas sobre as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb em uma escola da estadual do Vale do Aço (MG)

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

Aprovada em 12 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.(a) Dr.(a) Lourival Batista de Oliveira Júnior** - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Janaina Moreira de Oliveira Goulart**

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro



Documento assinado eletronicamente por **Lourival Batista de Oliveira Junior, Professor(a)**, em 18/03/2025, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM, Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 13:14, 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 **Janaina Moreira de Oliveira Goulart, Usuário Externo**, em 30/04/2025, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2262336** e o código CRC **811265EB**.

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, à minha família.

Ao meu pai, André, e minha mãe, Marly, por sempre terem fornecido as bases fundamentais para o desenvolvimento educacional e pelo incentivo constante a continuar na busca pelo conhecimento.

Às minhas amadas esposa e filha, Daiane e Cecília. Foi no amor, na paciência e no apoio incondicional delas que encontrei o sustento necessário para seguir em frente, mesmo diante dos momentos mais desafiadores desta jornada. Daiane, com sua compreensão e dedicação diárias, e Cecília, com a doçura de sua presença e a luz do seu sorriso, foram o alicerce que sustentou cada passo dado. Esta conquista é, antes de tudo, reflexo da força que recebi de vocês.

A todos os colegas da turma de 2022, responsáveis por criar um ambiente colaborativo e propício ao desenvolvimento da ciência. Em especial, aos amigos Patrícia, Lindomar, Suedir e Luciana e Marina, que no momento mais árduo do curso, ajudaram a construir um ambiente prazeroso de discussões, essencial para a realização de um excelente trabalho.

Aos amigos, Bruno, Paulo Quintão, Paulo Rogério, Rubens e Ednaldo. A amizade construída foi importante tanto nos momentos de estudos quanto nos momentos de descontração, essencial para manutenção da saúde mental.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Em especial, aos professores e agentes de suporte acadêmico, que proporcionaram aulas e trabalhos interdisciplinares extremamente enriquecedores.

Ao meu ilustre orientador, Prof.º Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior, por acreditar no meu trabalho e por todos seus conselhos oferecidos que engrandeceram o desenvolvimento desta dissertação.

À minha ilustre Agente de Suporte Acadêmico Ma. Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos, por toda sua sensibilidade, empatia, sabedoria e capacitação demonstrados em um trabalho de excelência.

A todos vocês, minha eterna gratidão!

“A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos.” (Sagan, 2006, p. 46).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa buscou compreender como a apropriação e uso dos resultados das avaliações que integram o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) – Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) – é realizada em uma escola da rede pública de Minas Gerais, e de que maneira a gestão desses dados influencia as práticas pedagógicas para subsidiar a promoção da qualidade educacional. Para isso, os objetivos definidos para esse estudo foram descrever e analisar os resultados fornecidos pelas avaliações externas que compõem o calendário anual do Simave (Proeb e Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem), em conjunto com a descrição e análise das práticas de realização do planejamento pedagógico a partir destes dados; investigar e analisar quais as percepções e conhecimentos possuem a equipe gestora, especialistas em educação básica e professores, a respeito das distintas práticas avaliativas e do uso dos dados fornecidos pelas avaliações do Simave; e propor ações que contribuam para o aprimoramento dos processos de apropriação e uso dos resultados das avaliações do Simave na Escola Estadual Carl Sagan (EECS), com base na análise dos dados obtidos. Assumiu-se como hipótese que a apropriação desses dados é feita de maneira superficial, limitando, em parte, as potencialidades oferecidas por esses instrumentos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, para descrição do caso de gestão realizou-se uma pesquisa bibliográfica em documentos oficiais, atas de reuniões e dados do Simave, enquanto para a pesquisa de campo os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, especialistas em educação básica e uma amostra de professores, além de questionários aplicados exclusivamente a professores. Os questionários serão analisados quantitativamente de acordo com a escala de Likert e foram usados como apoio para o desenvolvimento de análise qualitativas. A fundamentação teórica abrange conceitos de práticas avaliativas (Haydt, 2000; Luckesi, 2013; Luckesi, 2021), debates acerca das limitações e possibilidades oferecidas a educadores pelas avaliações externas (Lück, 2009; Machado, 2012; Machado; Alavarse, 2014; Fontanive, 2013; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015; Bauer, 2020; Sahium; Magalhães; Araújo, 2020) e considerações acerca de desempenho escolar e qualidade educacional (Demo, 1990; Freitas, 2005; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Dourado; Oliveira, 2009; Gadotti, 2010; Cury, 2014). Após a pesquisa de campo, verificou-se que os atores investigados, em parte, não possuem

compreensão sólida acerca do processo de avaliação em educação; realizam apropriação e planejamentos de modo individualizado. Além disso, contatou-se problemas na comunicação interna; alto número de testes avaliativos; desmotivação de alunos e professores que tendem a diminuir a influência de suas ações. Para tanto, foi proposto um Plano de Ação Educacional baseado em ações gestoras que visam a criação de uma cultura de trabalho colaborativo e a promoção da integração entre avaliações internas e externas.

**Palavras-chave:** Avaliações externas. Avaliações diagnósticas, formativas e somativas. Apropriação de resultados. Simave.

## ABSTRACT

This dissertation was developed as part of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The research sought to understand how the appropriation and use of results from Simave – Systemic Learning Assessments and Public Basic Education System Evaluation Program (Proeb) – are conducted in a public school in Minas Gerais and how the management of these data influences pedagogical practices to support the promotion of educational quality. For this purpose, the objectives defined for this study were to describe and analyze the results provided by the external assessments that make up the annual Simave calendar (Proeb and Systemic Learning Assessments), in conjunction with the description and analysis of the practices related to pedagogical planning based on these data; investigate and analyze the perceptions and knowledge of the principal, vice principal, specialists in basic education, and teachers regarding different assessment practices and the use of data provided by Simave evaluations; and propose actions that contribute to improving the processes of appropriation and use of Simave assessment results at EECS, based on the analysis of the collected data. It was assumed that the appropriation of these data is carried out superficially, partially limiting the potential of these tools. The research employed a qualitative and quantitative approach. To describe the management case, a bibliographic review of official documents, meeting minutes, and Simave data was conducted, while field research involved collecting data through semi-structured interviews with principal, vice principal, specialists in basic education, and a sample of teachers, as well as questionnaires exclusively for teachers. The questionnaires were analyzed quantitatively using the Likert scale and supported the development of qualitative analyses. The theoretical framework included concepts of evaluative practices (Haydt, 2000; Luckesi, 2013; Luckesi, 2021), discussions on the limitations and possibilities offered to educators by external evaluations (Lück, 2009; Machado, 2012; Machado; Alavarse, 2014; Fontanive, 2013; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015; Sahium; Magalhães; Araújo, 2020), and considerations on school performance and educational quality (Demo, 1990; Freitas, 2005; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Dourado; Oliveira, 2009; Gadotti, 2010; Cury, 2014). The field research revealed that the investigated actors, in part, lack a solid understanding of the educational evaluation process and tend to engage in individualistic appropriation and planning. Additionally, issues such as internal communication failures, an excessive number of tests, and the demotivation of students and teachers, who tend to undervalue the impact of their

actions, were identified. Consequently, an Educational Action Plan was proposed, based on managerial actions aimed at fostering a culture of collaborative work and promoting the integration of internal and external assessments.

**Keywords:** External evaluations. Diagnostic, formative and summative assessments. Data appropriation. Simave.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Descrição dos padrões de desempenho para análise das escalas de proficiência das avaliações que compõem o Proeb.....	25
Quadro 2	– Padrões de desempenho na escala de proficiência do Proeb, em Língua Portuguesa e Matemática.....	26
Quadro 3	– Distribuição quantitativa dos servidores por função na EECS em 2023.....	32
Quadro 4	– Matriz referência da Avaliação Diagnóstica de 2022 do nono ano, em Ciências da Natureza, comparada à organização curricular propostas pelo Plano de Curso.....	39
Quadro 5	– Matriz referência da Avaliação Diagnóstica de 2023 do nono ano, em Ciências da Natureza, comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso.....	40
Quadro 6	– Matriz referência da Primeira Avaliação Trimestral do nono ano em Ciências da Natureza comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso.....	41
Quadro 7	– Matriz referência da Segunda Avaliação Trimestral do nono ano em Ciências da Natureza comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso.....	42
Quadro 8	– Matriz referência da Avaliação Intermediária do nono ano em Ciências da Natureza comparada à organização curricular propostas pelo Plano de Curso.....	43
Quadro 9	– Assuntos descritos no Livro de Atas do Colegiado Escolar entre 2021 e 2023.....	45
Quadro 10	– Assuntos descritos no Livro de Atas Administrativo/Pedagógico entre 2021 e 2023.....	46
Quadro 11	– Projetos pedagógicos desenvolvidos no ano letivo de 2022 e 2023 na EECS.....	48
Quadro 12	– Características funcionais dos tipos de avaliação educacional.....	54
Quadro 13	– Dimensões extraescolares que influenciam na qualidade da educação.	81
Quadro 14	– Dimensões extra e intraescolares que influenciam na qualidade da educação.....	82

Quadro 15	– Dimensões intraescolares que influenciam na qualidade da educação..	83
Quadro 16	– Percepção dos docentes sobre avaliação em educação e avaliações do Simave.....	95
Quadro 17	– Percepção dos docentes acerca de formação e divulgação dos dados das avaliações do Simave.....	99
Quadro 18	– Percepção dos docentes acerca da apropriação dos resultados das avaliações do Simave.....	103
Quadro 19	– Percepção dos docentes acerca das reuniões pedagógicas da escola EECS.....	106
Quadro 20	– Percepções dos docentes acerca do alinhamento entre avaliações do Simave e avaliações internas à escola.....	108
Quadro 21	– Percepções dos professores acerca do impacto das avaliações do Simave sobre o trabalho docente.....	110
Quadro 22	– Percepções dos professores acerca da relação entre avaliações do Simave e qualidade da educação.....	112
Quadro 23	– Resumo principais achados da pesquisa realizada com os profissionais da escola EECS.....	117
Quadro 24	– Relação entre problemas identificados e ações propostas para o PAE...	120
Quadro 25	– Apresentação da pesquisa à comunidade escolar.....	122
Quadro 26	– Programação da palestra de divulgação da pesquisa realizada.....	123
Quadro 27	– Formação continuada e sensibilização dos atores escolares.....	124
Quadro 28	– Temas propostos para a formação continuada dos professores.....	126
Quadro 29	– Planejamento do alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.....	129
Quadro 30	– Avaliações bimestrais da EECS.....	130
Quadro 31	– Criação de projetos interdisciplinares.....	133
Quadro 32	– Etapas do projeto interdisciplinar Reconstruindo Saberes: Jornal Escolar como Espaço de Aprendizagem.....	134
Quadro 33	– Monitoramento e avaliação das atividades do PAE.....	136
Quadro 34	– Detalhamento da avaliação de cada ação.....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Percentual de estudantes com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática no estado de Minas Gerais.....	30
Tabela 2	– Percentual de estudantes com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática no município de Coronel Fabriciano – MG..	31
Tabela 3	– Proficiência média no Proeb em Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do ensino fundamental.....	34
Tabela 4	– Percentual de alunos por padrão de desempenho no Proeb em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino fundamental.....	35
Tabela 5	– Taxa percentual de participação nas Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem na EECS.....	37
Tabela 6	– Desempenho dos alunos do oitavo ano em 2021 e do nono ano em 2022 nas Avaliações Sistemáticas de Aprendizagem em Ciências da Natureza.....	37
Tabela 7	– Desempenho dos alunos do oitavo e nono ano da EECS nas Avaliações Sistemáticas de Aprendizagem em Ciências da Natureza em 2023.....	38

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliares de serviço da educação básica
ATB	Assistentes técnicos de educação básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
Covid-19	<i>Corona Virus Disease</i>
CREI	Centro de Referência em Educação Inclusiva
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEB	Especialistas em Educação Básica
EECS	Escola Estadual Carl Sagan
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
IBGE	Instituto brasileiro de Estatística e Geografia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nível socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
RMVA	Região Metropolitana do Vale do Aço
Reanp	Regime Especial de Atividades não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino

Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO EXTERNA E A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>22</b>
2.1	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA .....	22
2.2	O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EECS .....	29
<b>2.2.1</b>	<b>Caracterização da unidade de ensino .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2</b>	<b>O desempenho dos alunos da EECS em avaliações externas e as práticas de apropriação e uso dos dados .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES DO SIMAVE NA ESCOLA ESTADUAL CARL SAGAN .....</b>	<b>49</b>
3.1	OS TIPOS DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS .....	50
3.2	O PAPEL DOS ATORES RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	55
<b>3.2.1</b>	<b>Relações entre as avaliações externas e a melhoria da qualidade educacional ..</b>	<b>56</b>
<b>3.2.2</b>	<b>A ação da equipe gestora escolar .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.3</b>	<b>As avaliações externas e a atividade docente.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Avaliações externas e currículo.....</b>	<b>71</b>
3.3	ABORDAGENS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR .....	73
3.4	PROPOSTA METODOLÓGICA.....	86
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO .....	90
<b>3.5.1</b>	<b>Perfil dos atores escolares participantes da pesquisa.....</b>	<b>91</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Análise dos dados obtidos .....</b>	<b>93</b>
3.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA.....	115
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>119</b>
4.1	FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE .....	121
<b>4.1.1</b>	<b>Apresentação da pesquisa à comunidade escolar .....</b>	<b>122</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Formação continuada e sensibilização dos atores escolares.....</b>	<b>124</b>
<i>4.1.2.1</i>	<i>Formação continuada para os profissionais de educação da escola.....</i>	<i>125</i>
<i>4.1.2.2</i>	<i>Sensibilização dos alunos.....</i>	<i>127</i>
<b>4.1.3</b>	<b>Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas. ....</b>	<b>128</b>

<b>4.1.4</b>	<b>Criação de projetos interdisciplinares .....</b>	<b>132</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Monitoramento e avaliação das atividades do PAE .....</b>	<b>135</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR ESCOLAR E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES DA EECS.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EECS.....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido evidente o crescente interesse no aprimoramento da qualidade da educação pública em diversos âmbitos. Esse movimento é intrinsecamente ligado ao fortalecimento das políticas de avaliações externas. À medida que as sociedades reconhecem a centralidade da educação para o desenvolvimento humano e progresso social, surge uma necessidade premente de adotar estratégias que garantam a excelência educacional. Nesse contexto, as avaliações externas se destacam como promessas de ferramentas essenciais, ao possibilitar meios para analisar possíveis lacunas no desenvolvimento dos sistemas educacionais, orientando decisões políticas informadas e impulsionando uma cultura de melhoria contínua.

Esta dissertação explora, portanto, a interseção entre a crescente preocupação com a qualidade da educação pública e o fortalecimento das políticas de avaliações externas, investigando seus desafios e potencialidades para impulsionar efetivamente a melhoria educacional. A investigação versa em torno do processo de apropriação e interpretação dos resultados das avaliações do calendário anual do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), em uma escola pública da rede estadual, situada na região Leste de Minas Gerais, a Escola Estadual Carl Sagan<sup>1</sup> (EECS). Esta unidade escolar está vinculada à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano. O principal objetivo desta pesquisa é analisar e identificar como os profissionais da educação da escola EECS compreendem, apropriam-se e utilizam os resultados das avaliações externas que compõem o calendário anual do Simave, a fim de propor ações viáveis que auxiliem na execução de tal tarefa, com a compreensão de que avanços nessa área podem se converter na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O Simave foi implementado em 2000 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), mediante a publicação da Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000 (Minas Gerais, 2000). Este sistema tem sido utilizado para verificar a consolidação das habilidades curriculares pelos estudantes e possibilitar o planejamento de estratégias necessárias para suprir tal desenvolvimento, além de se constituir em uma das bases utilizadas para o desenvolvimento de políticas educacionais.

---

<sup>1</sup> Nome fictício designado à escola. Esta designação tem o objetivo de manter preservados o local, a comunidade escolar e os atores sociais envolvidos no contexto da pesquisa.

Na escola objeto desse estudo, o pesquisador atua desde o ano de 2016 como professor de Ciências da Natureza, eventualmente assumindo alguns campos integradores da educação integral. Dentro desse período houve a percepção que os resultados de tais avaliações eram trabalhados de maneira superficial, limitando as possibilidades que esses dados podem oferecer. A unidade de ensino atendia, até o ano de 2022, o ciclo completo do ensino fundamental, entretanto no ano de 2023 o atendimento foi exclusivo aos anos finais do ensino fundamental. As matrículas referentes aos anos iniciais desta etapa da educação básica foram absorvidas pela rede pública municipal de ensino, em atendimento ao Projeto Mãos Dadas, instituído pela Resolução SEE nº 4.584/2021 (Minas Gerais, 2021d). No ano de 2024 ocorreu outra mudança no plano de atendimento da escola, que passou a oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissionalizante com o curso técnico em Informática.

Na rede pública estadual, a avaliação externa dos anos finais do ensino fundamental é realizada por meio de dois programas, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e as Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem. O Proeb a partir do ano 2018 passou a avaliar anualmente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática do nono ano. Com a análise dos dados obtidos, é possível verificar uma estagnação no desempenho dos alunos do nono ano.

O segundo programa avaliativo consiste em avaliações de caráter diagnóstico e formativo, que contemplam os mesmos componentes curriculares do Proeb e outros como Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Estas avaliações foram iniciadas no ano de 2020, em meio a um contexto pandêmico, em que se viveu um período composto por ensino remoto. As Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem, por possuírem natureza formativa, tem o objetivo de produzir informações que permitem ao professor e equipe pedagógica verificar se as habilidades presentes no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) foram consolidadas, possibilitando que intervenções pedagógicas necessárias sejam desenvolvidas, a fim de que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem estipulados.

Nesse cenário de expansão dos componentes curriculares avaliados e a inclusão de instrumentos avaliativos de caráter diagnósticos e formativos no novo programa do Simave, surgiu a necessidade de investigar as percepções dos profissionais da escola acerca dos diferentes tipos avaliativos e práticas de apropriação e uso dos dados desse conjunto de ferramentas avaliativas.

O objetivo geral deste estudo é analisar e identificar como os profissionais da educação da escola EECS compreendem, apropriam-se e utilizam os resultados das avaliações externas

que compõem o calendário anual do Simave, o Proeb (somativa) e a Avaliação Sistemática da Aprendizagem (formativa), para apoiar o seu planejamento pedagógico.

Os objetivos específicos são descrever e analisar os resultados fornecidos pelas avaliações externas que compõem o calendário anual do Simave (Proeb e Avaliações Sistêmicas da aprendizagem), em conjunto com a descrição e análise das práticas de realização do planejamento pedagógico a partir destes dados – abordado no segundo capítulo; investigar e analisar quais as percepções e conhecimentos possuem a equipe gestora, especialistas em educação básica<sup>2</sup> e professores, a respeito das distintas práticas avaliativas e do uso dos dados fornecidos pelas avaliações do Simave – explorado no terceiro capítulo; e propor ações que contribuam para o aprimoramento dos processos de apropriação e uso dos resultados das avaliações do Simave na EECS, com base na análise dos dados obtidos – desenvolvido no quarto capítulo.

Esta dissertação foi desenvolvida em cinco capítulos, sendo o primeiro a corrente introdução. O segundo capítulo, intitulado “A Avaliação Externa e a Apropriação de Resultados”, foi construído por meio de pesquisas realizadas em legislações, documentos oficiais escolares, dados oficiais de programas de avaliações externas e em pesquisa bibliográfica. Ele apresenta uma descrição do histórico e relevância da inserção das avaliações externas no contexto educacional mineiro e é finalizado com um detalhamento a respeito do contexto em que instituição pesquisada está inserida, além de dados relacionados ao desempenho dos estudantes em avaliações do Simave e as práticas de apropriação desenvolvidas na unidade escolar.

O terceiro capítulo, intitulado “Apropriação e uso dos resultados de avaliações externas na Escola Estadual Carl Sagan”, tem um aspecto analítico. Este capítulo apresenta uma fundamentação teórica acerca do uso e impacto dos resultados de avaliações externas na prática docente e gestão educacional, fundamentada em publicações especializadas. O arcabouço teórico inclui conceitos dos tipos de avaliações educacionais (Haydt, 2000; Luckesi, 2013; Luckesi, 2021), debates acerca das limitações e possibilidades oferecidas a educadores pelas avaliações externas (Lück, 2009; Machado, 2012; Machado; Alavarse, 2014; Fontanive, 2013; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015; Bauer, 2020 Sahium; Magalhães; Araújo, 2020) e considerações acerca de desempenho escolar e qualidade

---

<sup>2</sup> Especialista em Educação Básica é um cargo criado pela Lei nº 15293, de 05 de agosto de 2004. Suas atribuições envolvem a supervisão de todo processo didático, desde o planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades desenvolvidas; promover a coordenação e execução de capacitação profissional; articular relações interpessoais entre os atores comunidade escolar; promover apoio à atividade do professor (Minas Gerais, 2004).

educacional (Demo, 1990; Freitas, 2005; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Dourado; Oliveira, 2009; Gadotti, 2010; Cury, 2014).

Em seguida, o capítulo detalha os métodos e instrumentos utilizados na pesquisa. Para esse caso de gestão, optou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, apoiada nos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. Na sequência, os resultados levantados foram analisados à luz do referencial teórico mobilizado.

A descrição do contexto da pesquisa, abordada no capítulo 2, abrangeu os anos de 2021 a 2023, período em que ocorreram mudanças significativas no cronograma das avaliações que integram o Simave. Entretanto, a aplicação dos instrumentos descritos no capítulo 3 ocorreu no ano de 2024.

No quarto capítulo foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE). As ações propostas nesse plano baseiam-se na análise dos dados obtidos pela pesquisa e consistem em estratégias gestoras que visam solucionar ou mitigar as necessidades identificadas no caso de gestão.

O último capítulo desta dissertação apresenta as considerações finais relativas ao processo de investigação executado.

## 2 A AVALIAÇÃO EXTERNA E A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta uma investigação sobre como a escola utiliza, como subsídio para seu planejamento pedagógico, os dados provenientes das distintas avaliações externas do calendário anual do Simave<sup>3</sup>. Assim, o objetivo é entender as práticas, estratégias e processos associados ao uso dessas avaliações como uma ferramenta crucial para melhorar a qualidade do ensino e impulsionar o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

O capítulo em questão possui um caráter descritivo e foi dividido em duas seções. A primeira seção destinou-se à apresentação de um panorama acerca das políticas de avaliações educacionais externas no sistema de educação básica mineiro. A seção propôs-se, também, a descrever as principais características estruturais das avaliações externas aplicadas na escola objeto de pesquisa, o Proeb e as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem.

A segunda seção dedicou-se a uma apresentação do contexto em que está inserida a unidade escolar objeto de estudo desta dissertação. Logo após, serão apresentadas as evidências do caso de gestão concernente à instituição educacional Escola Estadual Carl Sagan (EECS). Essa fundamentação deriva da análise aprofundada acerca das práticas de apropriação e uso dos resultados provenientes dos programas de avaliações externas do Simave realizadas pelos professores, equipe pedagógica e gestora que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da referida unidade de ensino.

### 2.1 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Os esforços para a construção de sistemas de avaliação educacional no estado de Minas Gerais remontam ao período mais recente da redemocratização nacional (Silva, 2011) e promoveram alterações no pensamento educacional mineiro, que possuía uma linha tradicional e conservadora (Vianna; Antunes; Souza, 1993).

Tais esforços, assim como em outros estados e municípios, se intensificaram a partir da efetiva criação do sistema nacional de avaliação educacional, no ano de 1990. No contexto da educação mineira, o desenvolvimento de um programa de avaliação contou com a assistência técnica e financeira de órgãos de financiamento internacionais (Soares, 2011), assim como

---

<sup>3</sup> Considera-se como avaliações externas do calendário anual do Simave, os instrumentos avaliativos aplicados durante o ano letivo, as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb.

observado no contexto brasileiro e latino-americano (Brooke, 2012; Silva, 2011; Gajardo, 2000). A necessidade de criação de um sistema próprio de avaliação educacional sistêmica já estava prevista inclusive na Constituição do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 1989).

Esses sistemas podem ser definidos “como sistemas de informações consistentes, confiáveis, válidos e comparáveis” (Fontanive, 2013, p.85). Em geral, os objetivos destes sistemas são subsidiar o planejamento educacional nos diferentes níveis dos sistemas educacionais, com o intuito de assegurar a qualidade da educação ofertada (Sousa e Oliveira, 2010).

Em 1992, foi criado o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, que segundo Viana, Antunes e Souza (1993), tinha o objetivo de conhecer o desempenho dos alunos, fornecer uma base de dados para atuação pedagógica e para o desenvolvimento de políticas. Em conjunto com a criação do referido programa, outras reformas foram realizadas no sistema educacional mineiro privilegiando um aumento da autonomia escolar, valorização da liderança escolar, promoção e aperfeiçoamento da formação continuada de educadores e a integração entre as redes municipais (Silva, 2011).

Este programa avaliava a 3ª série do Ensino Fundamental anos iniciais, as 5ª e 8ª séries dos anos finais do Ensino Fundamental, a 2ª série do Ensino Médio e a série concluinte do Curso de Magistério (curso que habilitava professores para atuação nas 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) (Vianna; Antunes; Souza, 1993). A avaliação era composta por questionários com questões de múltipla escolha que abrangiam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química, Geografia e História (Franco; Calderón, 2017; Vianna; Antunes; Souza, 1993).

No ano de 1998, este programa passou por alterações (Vianna; Antunes; Souza, 1993) e em 1999 foi descontinuado com a posse de Itamar Franco (1999-2002) como governador de Minas Gerais (Franco; Calderón, 2017). Entretanto, no ano seguinte à descontinuação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE nº 104, de 14 de julho de 2000, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) – atualmente Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, um novo programa de avaliação da educação pública mineira. Essa medida visava possibilitar a inclusão de outras formas de avaliação, considerando as características únicas e diversidades presentes em cada região de Minas Gerais (Franco; Calderón, 2017).

O novo sistema tem como seus preceitos a descentralização, a participação, a centralidade da escola, a gestão consorciada, a formação docente, a equidade, a publicidade e a

independência (Minas Gerais, 2000), mantendo alguns dos princípios de seu antecessor, mas incluindo novos fundamentos.

A incorporação da equidade como um princípio do novo sistema, representa um marco significativo na busca por uma educação mais justa e inclusiva. O Estado passa a reconhecer a “necessidade de o Estado de direito democrático garantir a todos os cidadãos igualdade de oportunidades educacionais, sem distinções de local de moradia, origem social, sexo ou etnia” (Minas Gerais, 2000). Este enfoque permite uma análise mais profunda e contextualizada das necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes, facilitando a promoção de políticas públicas educacionais que sejam mais sensíveis às nuances regionais e capazes de fomentar um ambiente de aprendizado que seja, verdadeiramente, equitativo e propício para todos.

Inicialmente, o Simave contava com apenas um programa avaliativo, instituído pela mesma resolução fundadora, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Segundo Silva (2011) o programa em questão foi concebido com o intuito de avaliar de maneira censitária os estudantes matriculados na rede estadual de ensino que estivessem frequentando a 4ª série dos anos iniciais e 8ª série dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a 3ª série do Ensino Médio, sendo composto por questionários cognitivos de múltipla escolha e questionários contextuais.

A autora ainda expõe que em seu primeiro ciclo, no ano 2000, o Proeb avaliou os componentes Língua Portuguesa e Matemática e em 2001 foram avaliadas Ciências, Geografia e História. Nos dois anos seguintes os ciclos de testagem foram completos com Língua Portuguesa e Matemática, e em 2004 a aplicação de testes para das demais áreas foi descontinuada, fixando de tal modo, esforços avaliativos apenas nas disciplinas que tiveram seus ciclos completos, Língua Portuguesa e Matemática, padrão que é verificado até os dias atuais.

As avaliações do Proeb utilizam como método a Teoria de Resposta ao Item (TRI), este modelo estatístico permite a produção de escalas de desempenho comparáveis ao longo de um período (Fontanive, 2013). Essas “escalas são invariantes - exceto pela escolha da origem e do intervalo de medida - e ordenam os desempenhos dos alunos do menor para o maior em um continuum” (Fontanive, 2013, p. 86).

Esta metodologia é capaz de estimar as habilidades consolidadas pelos estudantes ao atribuir pesos diferentes aos itens que compõem a avaliação, gerando como resultado uma proficiência, sendo um valor estimado do conhecimento do aluno (Minas Gerais, 2021a). De acordo com Klein (2003), a TRI quando associada a outros modelos estatísticos, “permite comparar alunos, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulações e ainda

a monitorar os progressos de um sistema educacional” e a utilização de itens comuns em provas distintas facilita a colocação de indivíduos em uma única escala de proficiência, permitindo comparações precisas de desempenho. Essa estratégia é empregada para comparar o desempenho dos alunos entre séries diferentes. Assim, é possível avaliar e comparar a proficiência dos estudantes de maneira mais uniforme e equitativa.

Com relação ao uso desta metodologia, Sousa e Oliveira (2010), indicam que a utilização da TRI colabora para a melhoria da confiabilidade dos resultados produzidos por estes programas. Esse é o mesmo modelo estatístico utilizado nas avaliações do Saeb, de tal maneira é possível produzir escalas similares entre os dois sistemas de avaliação.

Para a promoção de análises qualitativas relacionadas às escalas de proficiência, utiliza-se os padrões de desempenho, que “são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis de proficiência, com base nas expectativas de aprendizagem para cada etapa e componente curricular avaliados” (Minas Gerais, 2021a, p. 111). Esses padrões agrupam alunos com o desenvolvimento semelhante, com base em cortes nas escalas de proficiência, auxiliando no monitoramento da equidade e no planejamento pedagógico. As descrições do perfil de cada padrão encontram-se no quadro 1.

Quadro 1 - Descrição dos padrões de desempenho para análise das escalas de proficiência das avaliações que compõem o Proeb

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

Fonte: MINAS GERAIS (2021a).

Ao levar em conta o padrão de desempenho estabelecido, é essencial observar com atenção as proficiências resultantes das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática. Cada uma dessas disciplinas possui critérios e métricas específicas, o que demanda uma análise diferenciada. Isso ocorre porque os valores e parâmetros atribuídos a cada padrão de desempenho são distintos. A análise deve seguir os padrões descritos no quadro 2.

Quadro 2 - Padrões de desempenho na escala de proficiência do Proeb, em Língua Portuguesa e Matemática

Componente curricular	Etapa	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
Língua Portuguesa	5º ano	Até 150	150 a 200	200 a 250	Acima de 250
	9º ano	Até 200	200 a 275	275 a 325	Acima de 325
	3º ano	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350
Matemática	5º ano	Até 175	175 a 225	225 a 275	Acima de 275
	9º ano	Até 225	225 a 300	300 a 350	Acima de 350
	3º ano	Até 275	275 a 350	350 a 375	Acima de 375

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2021b; 2021c).

Segundo Silva (2011), em 2005, outros dois instrumentos avaliativos foram implantados no Simave, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). O PAAE constituía-se como uma plataforma digitalizada dedicada à criação de avaliações e à articulação de relatórios analíticos de rendimento estudantil por agrupamento, viabilizando a aquisição de informações diagnósticas cruciais para embasar a estruturação pedagógica e as respectivas intervenções educacionais. O Proalfa consiste em um instrumento voltado apenas ao ciclo da alfabetização, composto por testes de leitura e escrita, sendo uma estratégia para que a alfabetização no tempo adequado seja atingida na rede estadual. Atualmente, o PAAE foi descontinuado e o Proalfa ainda é aplicado.

Desta maneira, percebe-se que as avaliações em larga escala da educação pública possuem um foco maior em Língua Portuguesa e Matemática, apesar de não existir um consenso sobre este enfoque, Carvalho (2015) e Borges (2019) apontam para uma possibilidade de âmbito financeiro. Sendo assim, a avaliação das demais áreas do conhecimento como Ciências da Natureza e Ciências Humanas se limitavam a práticas internas delineadas pelo professor e equipe pedagógica escolar.

Segundo a SEE/MG (2023), no ano de 2020 iniciou-se um novo programa de avaliações, as Avaliações Sistêmicas de Aprendizagem, que possuem um caráter formativo, distinto das avaliações do Proeb. Este programa, diferentemente das avaliações do Proeb, abrange não só Língua Portuguesa e Matemática, mas também outros componentes curriculares que não estão

incluídos nas avaliações somativas, tais como Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Seu caráter formativo ajuda a melhorar o processo de ensino e aprendizagem possibilitando um enfoque hábil e individualizado à aprendizagem dos alunos. Tais avaliações apresentam o resultado, de modo hábil, fornecendo informações acerca da consolidação das habilidades trabalhadas e classificam o estudante de acordo com seu desempenho: muito baixo (até 25% de acerto), baixo (26% a 50% de acerto), médio (51% a 75% de acerto), e alto (acima de 75% de acerto). Ademais, são apresentados também o percentual de acerto individualizado em cada habilidade avaliada.

Nos anos de 2021 e 2022, o cronograma das Avaliações Sistêmicas de Aprendizagem apresentava três avaliações durante o ano letivo, a Avaliação Diagnóstica, de natureza diagnóstica, Primeira Avaliação Trimestral e Segunda Avaliação Trimestral, ambas de natureza formativa. No ano de 2023, o cronograma foi composto por duas avaliações, a Avaliação Diagnóstica (natureza diagnóstica) e a Avaliação Intermediária (natureza formativa).

As Avaliações Diagnósticas são realizadas no início do ano letivo, elas aferem os conhecimentos prévios dos estudantes, com a intenção de fornecer aos professores dados capazes de orientar o planejamento e estratégias pedagógicas, já as Avaliações Trimestrais ou Avaliações Intermediárias, permitem que os professores verifiquem o desenvolvimento do aprendizado, com tais dados é possível realizar a readequação de planejamento e a realização de intervenções pedagógicas das habilidades não consolidadas.

Quanto à produção dos testes das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, segundo a SEE/MG (2023), sua matriz de referência tem como base o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e os cadernos dos Planos de Curso. O CRMG, implementado em 2019, é o currículo construído para a educação estadual mineira, a partir da identificação e apreciação das diversas culturas, povos, territórios e tradições presentes em Minas Gerais, tendo como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os princípios educacionais presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação de 2014 (Minas Gerais, 2018). Já os cadernos dos Planos de Curso são documentos que organizam e distribuem as habilidades presentes no CRMG em divisões bimestrais. Esses documentos são elaborados para cada ano de escolaridade e cada componente curricular (SEE/MG, 2024).

A estrutura dos testes construída por meio de questões de diferentes níveis de dificuldade (fácil, intermediário e difícil), todas de múltipla escolha. Os cadernos de Língua Portuguesa e Matemática possuem uma composição distinta dos cadernos dos demais

componentes curriculares. Os cadernos de testes dessas disciplinas são compostos por três tipos de blocos de itens: Blocos Principais, Blocos de Integração e Blocos de Equalização; enquanto os testes dos demais componentes curriculares são constituídos apenas pelos Blocos Principais e de Equalização (SEE/MG, 2023).

Em relação às características dos blocos presentes neste instrumento avaliativo, de acordo com a SEE/MG (2023), os Blocos Principais trazem itens derivados das habilidades que são consideradas fundamentais para a fase que está sendo avaliada, em suma, eles apresentam as competências vitais que os estudantes precisam dominar naquele momento específico de sua trajetória educacional. Este bloco em específico apresenta uma intrínseca ligação com os Planos de Cursos desenvolvidos pela SEE/MG, haja vista que estes trazem uma marcação temporal para o desenvolvimento das habilidades no ano letivo.

Os Blocos de Equalização são formados por elementos que facilitam a comparação entre diversas avaliações e séries. Estes elementos incorporam habilidades de séries precedentes, o que permite avaliar a progressão do aprendizado ao longo do tempo e garantir que os padrões de desempenho sejam consistentes em diferentes contextos e períodos educacionais. Já os Blocos de Integração consistem em conjuntos de habilidades que os estudantes deveriam ter adquirido em fases anteriores de sua educação. Estas competências são agrupadas em marcos de desenvolvimento, ou seja, organizadas de acordo com estágios específicos de progresso educacional. Esses blocos são responsáveis pela integração entre este instrumento e as avaliações somativas. (SEE/MG, 2023).

Em suma, este instrumento foi projetado para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos dentro do mesmo ano escolar em que foram avaliados, apoiando desta a gestão pedagógica e curricular.

Apesar desse perfil somativo, nos anos de 2021, 2022 e 2023, o desempenho dos estudantes nestas avaliações foram utilizados para a construção de índices de desempenhos utilizados como de base para uma série de premiações destinadas a algumas escolas estaduais, no programa Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais, 2021e; Minas Gerais 2022c; Minas Gerais, 2023b).

Via de regra, os instrumentos que compõem o Simave têm a finalidade de proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento e aprimoramento de políticas educacionais além de oferecer aos gestores educacionais e corpo docente escolar a capacidade de analisar meticulosamente o desempenho das escolas e do sistema educacional como um todo e de maneira individualizada, oportunizando a promoção de qualidade e equidade educacional.

Na próxima seção será desenvolvida uma descrição acerca da unidade de ensino objeto desta pesquisa, no qual serão apresentados aspectos geográficos, socioeconômicos, estruturais e as evidências encontradas relacionadas à apropriação e uso de dados de avaliações externas.

## 2.2 O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EECS

Esta seção se propõe a oferecer uma análise detalhada da Escola Estadual Carl Sagan no contexto do uso de dados provenientes de avaliações externas. Esta análise contemplará uma descrição abrangente da escola, incluindo sua localização, estrutura física, insumos educacionais e corpo profissional. Serão, também, apresentados e analisados os resultados obtidos nas avaliações externas do Simave. Ademais, este espaço destacará as práticas de apropriação dos dados gerados por tais avaliações pelos profissionais da escola, descrevendo de que maneira os resultados são analisados, interpretados e aplicados no planejamento curricular e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na tomada de decisões.

Por meio dessa descrição, almeja-se contribuir para uma compreensão mais profunda dos mecanismos que conectam as avaliações externas à melhoria contínua do ambiente educacional.

### 2.2.1 Caracterização da unidade de ensino

A Escola Estadual Carl Sagan (EECS) está inserida no município de Coronel Fabriciano, que integra a Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), instituída pela lei complementar nº 51/1998 e regida pela lei complementar nº 90/2006 (Minas Gerais, 1998; Minas Gerais, 2006). Segundo o IBGE (Brasil, 2010; Brasil, 2022) a população da RMVA em 2022 é de 458.846 habitantes, sendo 104.736 pessoas em Coronel Fabriciano. Dentre os quatro municípios da RMVA, Coronel Fabriciano, apresenta os mais baixos dados socioeconômicos, o PIB per capita é R\$ 16.282,53, a média salarial de trabalhadores formais é de 1,7 salário mínimo e 34,7% da população possui rendimento mensal de até 0,5 salário mínimo. Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o município possui um índice de 0,755, que nos limites da RMVA, só não é inferior ao índice do município de Santana do Paraíso.

A EECS, atende, majoritariamente, a população de sete bairros da cidade. Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE (Brasil, 2010), nesta região de atendimento existem três aglomerados subnormais<sup>4</sup>.

De acordo com os dados do O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as famílias dos estudantes da referida escola, possuem o nível socioeconômico (NSE) “Médio-baixo”, semelhante ao de outras unidades de ensino da mesma região (QEdU, 2022). O NSE é classificado hierarquicamente em sete níveis qualitativos, sendo eles “Mais-baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio-alto”, “Alto” e “Mais-alto”. Logo, podemos observar, que a escola se encontra classificada no terceiro nível em uma escala de sete padrões. Segundo Alves, Soares e Xavier (2014), escolas com o nível “Médio-baixo” representam aproximadamente uma fatia 23% das escolas brasileiras, mas a maioria das unidades de ensino estão inseridas nos quatro níveis superiores.

A compreensão do contexto familiar e social dos estudantes é um componente indispensável no cenário educacional. Alguns estudos indicam que o desempenho escolar tende a se elevar à medida que os estudantes pertencem a estratos socioeconômicos mais elevados. Além disso, esses estudos destacam uma correlação significativa com o indicador de raça/cor (Ferrão *et al.*, 2001; César; Soares, 2014).

Essa inter-relação entre fatores sociais e educacionais sublinha a complexidade das dinâmicas que influenciam o sucesso escolar. No ano de 2023 na EECS, 73% dos alunos matriculados são autodeclarados pretos ou pardos (Brasil, 2024b).

Tabela 1 - Percentual de estudantes com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática no estado de Minas Gerais

Etapa de ensino	Nível Socioeconômico				Raça/Cor			
	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática	
	Baixo NSE	Alto NSE	Baixo NSE	Alto NSE	Pretos	Branco	Pretos	Branco
<b>Anos iniciais</b>	54	77	44	71	49	72	40	64
<b>Anos finais</b>	29	60	14	45	32	50	15	32
<b>Ensino médio</b>	27	51	4	17	32	49	6	15

Fonte: Elaborado pelo autor com base em QEdU (2019).

<sup>4</sup> A nomenclatura Aglomerados Subnormais, adotada pelo IBGE em 1991, englobava regiões com ocupação densa e desordenada de moradias, em que sua maioria não possui título e carecem de serviços públicos básicos e essenciais. No censo de 2022 esta tipificação foi mantida, entretanto para as próximas pesquisas do instituto, serão tipificados como Favelas e Comunidades Urbanas (Brasil, 2024a).

A relação entre esses elementos é observada tanto no âmbito estadual de Minas Gerais quanto no contexto municipal de Coronel Fabriciano, conforme evidenciado pela tabela 1 para o estado e pela tabela 2 para o município.

Tanto em nível estadual quanto em nível municipal, instâncias em que está inserida a EECS, possuem padrões semelhantes de baixa equidade educacional, em nenhum dos quesitos mensurados, alunos de “Baixo NSE” ou “Pretos” apresentaram representatividade percentual de aprendizagem adequada em relação aos estudantes de “Alto NSE” ou “Branco”.

Tabela 2 - Percentual de estudantes com aprendizagem adequada Língua Portuguesa e Matemática no município de Coronel Fabriciano - MG

Etapa de ensino	Nível Socioeconômico				Raça/Cor			
	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática	
	Baixo NSE	Alto NSE	Baixo NSE	Alto NSE	Pretos	Branco	Pretos	Branco
Anos iniciais	53	72	47	69	53	66	41	58
Anos finais	32	51	15	40	33	51	18	31
Ensino médio	41	54	11	14	42	65	6	15

Fonte: Elaborado pelo autor com base em QEdu (2019).

As escolas do município de sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano que, em sua abrangência, atende a outras 67 escolas estaduais e 1 Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), distribuídas em 11 municípios.

Em 2022, a EECS abrigou, em seu corpo discente, um contingente total de 607 alunos matriculados. Dentre esses, 98 estudantes frequentaram os anos iniciais do ensino fundamental e os outros 509 integraram os anos finais dessa etapa educacional (SIMADE, 2023). Já no ano de 2023, atendeu 416 alunos, apenas no ensino fundamental anos finais. No turno matutino acolheu quatro turmas do sétimo ano regular; quatro do oitavo ano regular; três do nono ano regular e uma turma do nono ano de educação integral e integrada, enquanto no turno vespertino o atendimento contemplou três turmas do sexto ano regular e uma turma de sexto ano na modalidade integral e integrada (SIMADE, 2023).

A oferta foi exclusiva para os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que os anos iniciais, anteriormente oferecidos pela escola, foram incorporados à rede pública municipal por meio da implementação do projeto "Mãos Dadas". Este projeto visa transferir a obrigatoriedade da oferta ou a administração das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental para a

jurisdição da rede municipal. O foco prioritário é o atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental (Minas Gerais, 2021d).

Quadro 3 - Distribuição quantitativa dos servidores por função na EECS em 2023

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>
Diretor	1
Vice-diretor	1
Especialista em educação básica	2
Professor de Matemática	5
Professor de Língua Portuguesa	4
Professor de Ciências da Natureza	3
Professor de Geografia	2
Professor de História	2
Professor de Educação Física	3
Professor de Língua Inglesa	2
Professor de Artes	1
Professor de Ensino Religioso	1
Professor de uso da biblioteca	2
Professor interprete de LIBRAS	1
Professor de apoio educacional especializado	8
Professor para atendimento educacional especializado	1
Secretário escolar	1
Assistente técnico de educação básica	4
Auxiliar de serviços da educação básica	11
Funcionário em ajustamento funcional	4
Total	58

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SIMADE (2023).

Para o atendimento da referida demanda, como exposto no quadro 3, a EECS dispõe de um diretor, um vice-diretor, dois especialistas em educação básica (EEB), 21 professores especialistas regentes de aulas, dois professores de biblioteca, um professor intérprete em Libras, oito professores de apoio educacional especializado, um professor para atendimento educacional especializado, três professores e um EEB em ajustamento funcional – realizando funções de apoio à secretaria e biblioteca, um secretário escolar, quatro assistentes técnicos de educação básica (ATB) e 11 auxiliares de serviço da educação básica (ASB). Tratando, especificamente, do quadro do magistério (diretores, vice-diretores, EEBs e professores em atividade), todos possuem licenciatura plena em seu campo de exercício. Observa-se na EECS uma baixa rotatividade de professores, haja vista que, dos 21 professores regentes de aulas 17 são efetivos, destes apenas um ainda cumpre estágio probatório. No corpo efetivo da escola ainda estão incluídos a diretora e vice-diretora, uma EEB, duas ATBs (incluindo a secretária) e oito professoras dos anos iniciais que ocupam atualmente dois cargos distintos, sendo eles o cargo de professor de uso da biblioteca (PEUB), com dois profissionais em exercício, e o cargo

de professor de apoio educacional especializado, como seis profissionais em exercício (SIMADE, 2023).

A EECS possui uma estrutura com 13 salas de aulas com boa iluminação e pelo menos um ventilador por sala, sendo duas destas destinadas a modalidade de educação integral e integrada, equipadas com armários individuais aos alunos e uma *smart TV*. Possui ainda uma biblioteca, um laboratório de informática com 22 computadores conectados à *internet*, uma sala multimídia com uma *smart TV*, uma sala de atendimento educacional especializado, uma quadra poliesportiva coberta, rampas de acessibilidade ao segundo andar, dois banheiros com acessibilidade destinado ao corpo discente, jardins e estacionamentos para os funcionários, além de fornecer três para coabitação com o Centro de Referência em Educação inclusiva (CREI). A escola possui ainda sala de professores, sala de supervisão pedagógica, sala de vice direção, uma sala de arquivo e duas salas destinadas à secretaria escolar (Brasil, 2024b).

Quanto ao fornecimento da merenda, a escola possui uma cantina equipada com uma despensa, geladeiras e freezer destinados ao armazenamento de alimentos, fogões e forno destinados ao preparo dos alimentos. O refeitório possui poucas mesas e bancos, capazes de acomodar apenas os alunos que almoçam na escola, matriculados no tempo integral, logo nos demais períodos destinados à alimentação os alunos do turno matutino e vespertino se alimentam espalhados pelas áreas da escola (Brasil, 2024b).

Ao longo desta subseção, caracterizou-se a instituição de ensino, destacando-se sua estrutura, bem como a dinâmica interna que a sustenta. A compreensão profunda de sua identidade é fundamental para avançar na análise proposta. Na subseção seguinte, foram apresentados os resultados obtidos nas avaliações externas do Simave. Além dos resultados, será desenvolvida uma descrição a respeito da maneira como os docentes e a equipe pedagógica e equipes gestoras realizam a apropriação dos dados dessas avaliações.

## **2.2.2 O desempenho dos alunos da EECS em avaliações externas e as práticas de apropriação e uso dos dados**

Nesta subseção é apresentado um histórico dos resultados do desempenho dos alunos da escola, obtidos nos instrumentos avaliativos aplicados pelo programa mineiro de avaliação da educação. Os dados expostos correspondem as avaliações do Proeb e Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, dos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, são discutidas as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar relacionada ao uso dos dados.

O Simave, para os anos finais do Ensino Fundamental, até 2020 possuía apenas um programa de avaliações educacionais, o PROEB. Essas avaliações utilizam como método a Teoria de Resposta ao Item (TRI), produzindo escalas de proficiência, sendo um valor estimado do conhecimento do aluno.

Na tabela 3, é possível observar a evolução da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do nono ano da EECS, comparado aos resultados aos níveis hierárquicos superiores à escola, a Superintendência regional de Ensino de Coronel Fabriciano e toda a rede pública estadual de Minas Gerais. A proficiência média refere-se a uma média aritmética das proficiências de todos estudantes avaliados (Minas Gerais, 2021a).

Tabela 3 - Proficiência média no Proeb em Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do ensino fundamental

Ano	Língua Portuguesa			Matemática		
	EECS	SRE	MG	EECS	SRE	MG
<b>2016</b>	251,9	255,8	250,1	254,9	255,8	250,1
<b>2018</b>	264,7	263,6	251,9	264,2	263,6	251,9
<b>2019</b>	243	254,4	246,5	254,5	254,4	246,5
<b>2021</b>	246	255	248	250	255	248
<b>2022</b>	237	251	241	243	253	244

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d).

Com relação aos dados referentes ao desempenho do nono ano nas avaliações do Proeb, é possível observar que, em Língua Portuguesa, os resultados do nono ano, nos últimos cinco anos, apresentaram uma oscilação numérica nos valores médios. No período avaliado, a proficiência média manteve-se posicionada no padrão intermediário, porém este padrão subdivide-se em três níveis – 3, 4 e 5 – e nos três últimos ciclos avaliativos resultado médio da escola desceu ao nível 4.

Em Matemática, a mesma queda é percebida, ao longo do período analisado proficiência média também se manteve no padrão intermediário. Na escala de Matemática este padrão também se divide em três níveis – 2, 3 e 4 – e nos dois últimos anos os valores médios estão no nível 2. O mesmo padrão de queda nesse período observa-se nas médias da SRE e de Minas Gerais.

Na tabela 4, estão apresentados os dados das classificações por padrão de desempenho dos alunos da EECS, entre os anos de 2016 a 2022.

Tabela 4 - Percentual de alunos por padrão de desempenho no Proeb em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental

Ano	Língua Portuguesa				Matemática			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
<b>2016</b>	16,7	50,9	25,9	6,5	24,1	61,1	13,9	0,9
<b>2018</b>	14,3	35,1	42,9	7,8	19,5	64,9	14,3	1,3
<b>2019</b>	19,2	57,5	20,5	2,7	17,8	69,9	13,3	0
<b>2021</b>	20	49	24	6	32	58	10	0
<b>2022</b>	22	59	18	1	35	54	11	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d).

Estes dados são úteis principalmente para a condução de uma análise equitativa, ao passo que valores médios podem suprimir desigualdades educacionais, por meio do registro de algumas proficiências elevadas.

Entretanto, analisando os dados da tabela 4, percebe-se que a queda nos valores médios das proficiências deu-se acompanhado de uma diminuição do número de aluno com desenvolvimento recomendado ou avançado. Nos últimos três ciclos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática o número de alunos nos padrões baixo e intermediário foi igual ou superior a 69% e analisando isoladamente Matemática, percebe-se que somente no nível baixo o registro chega um terço dos alunos nos últimos dois anos.

É importante registrar nos anos de 2020 e 2021, diversos setores da sociedade, incluindo a Educação, foram afetados pela pandemia de Covid-19. Em virtude do estado de calamidade pública vivenciado nesse período, os sistemas educacionais, sofreram uma reestruturação temporária e passaram a funcionar de maneira remota, em Minas Gerais regulado pela Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril 2020, que estabeleceu a oferta do Regime Especial de Atividades não Presenciais (Reanp) (Minas Gerais, 2020a).

Posteriormente, a Resolução SEE Nº 4 .423 de 30 de setembro de 2020 autorizou a reabertura das escolas desde observadas regras específicas, instituindo então um modelo de educação híbrida (Minas Gerais, 2020b). Na EECS, o ensino remoto vigorou durante todo ano de 2020 e em julho de 2021 foi iniciado um retorno híbrido.

É possível que esses declínios observados tenham sido impactados por este período, em que nem todos os alunos possuíam as condições estruturais e financeiras para manter um desenvolvimento educacional adequado.

Nesse contexto, em que se observa a necessidade de recompor a aprendizagem, prejudicada em especial pelo isolamento causado pela pandemia de Covid-19, a SEE/MG criou um novo programa de avaliações no Simave, de caráter formativo. No ano de 2020 foi aplicada uma avaliação diagnóstica para mapear individualmente habilidades de todos componentes curriculares não consolidadas durante o Reanp (SEE/MG, 2022).

Em 2021, a SEE/MG iniciou a aplicação das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, uma avaliação educacional externa à escola e interna ao governo mineiro, de natureza formativa, que passou a abarcar outros componentes curriculares que não estão presentes no Proeb – Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

No primeiro ciclo completo deste instrumento avaliativo, na EECS, as duas primeiras avaliações foram realizadas 100% de maneira remota, pois no período de aplicação a escola ainda estava funcionando com a modalidade de ensino remoto. Esses testes eram executados em domicílio ou em outro local de escolha do estudante, em versões digitais ou impressas, com um período extenso para sua conclusão e a possibilidade de consulta a materiais didáticos. A terceira avaliação de 2021 e as demais aplicadas nos anos subsequentes, seguiram os moldes tradicionais, com tempo delimitado e sem a permissão para consulta a materiais de apoio.

Nos dois primeiros anos de aplicação das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem (2021 e 2022), o programa era composto por três instrumentos, as Avaliação Diagnóstica, a Primeira Avaliação Trimestral e a Segunda Avaliação Trimestral. Já em 2023, o programa apresentou apenas duas avaliações, a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Intermediária, formato que permanece atualmente.

Quanto à participação dos alunos nas avaliações formativas, como observado na tabela 5, a escola apresentou taxas percentuais superiores à média da rede estadual de ensino em todos os ciclos do ensino fundamental.

Ressalta-se que, nos anos de 2022 e 2023, com o fim da modalidade de ensino híbrido e a volta da educação totalmente presencial, a participação nessas avaliações quase atingiu a totalidade de alunos matriculados.

Tabela 5 - Taxa percentual de participação nas Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem na EECS

Ciclo		Taxa percentual de participação							
		Rede Estadual				Escola			
		A.D.	A.I.	1.A.T.	2.A.T.	A.D.	A.I.	1.A.T.	2.A.T.
6º ano	2021	66	-	68	71	73	-	86	89
	2022	77	-	90	90	95	-	99	98
	2023	89	91	-	-	99	98	-	-
7º ano	2021	60	-	62	65	63	-	63	69
	2022	75	-	89	89	75	-	96	98
	2023	90	91	-	-	97	94	-	-
8º ano	2021	61	-	64	66	66	-	69	88
	2022	74	-	88	87	80	-	98	98
	2023	89	89	-	-	98	97	-	-
9º ano	2021	64	-	64	67	74	-	69	75
	2022	74	-	87	87	78	-	98	97
	2023	88	89	-	-	97	97	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d).

Legenda: A.D. – Avaliação Diagnóstica; A.I. – Avaliação Intermediária; 1.A.T. – Primeira Avaliação Trimestral; 2.A.T. – Segunda Avaliação Trimestral.

As informações subsequentes, exibidas nas tabelas 6 e 7, oferecem uma visão detalhada dos resultados nas Avaliações Sistemáticas de Aprendizagem.

Os dados apresentados nas tabelas 6 e 7 são referentes ao componente curricular de Ciências da Natureza. Esses dados foram selecionados a título de exemplo, ilustrando especificamente esse desempenho. No entanto, ressalta-se que uma análise semelhante poderia ser aplicada a qualquer outro componente curricular.

Tabela 6 - Desempenho dos alunos do oitavo ano em 2021 e do nono ano em 2022 nas Avaliações Sistemáticas de Aprendizagem em Ciências da Natureza.

8º ano				9º ano			
2021				2022			
Avaliação Diagnóstica				Avaliação Diagnóstica			
Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
8%	16%	24%	52%	16%	59%	24%	1%
Primeira Avaliação Trimestral				Primeira Avaliação Trimestral			
Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
23%	20%	17%	40%	26%	61%	13%	0%
Segunda Avaliação Trimestral				Segunda Avaliação Trimestral			
Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
21%	38%	12%	29%	15%	66%	19%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d).

Após três anos de implementação, observa-se resultados distintos. Analisando os dados é possível perceber que no ano de 2021, nas duas primeiras avaliações, houve bom desempenho dos alunos, entretanto nessas avaliações, como observado na tabela 5, registrou-se uma baixa participação percentual, ademais, estas foram realizadas com a possibilidade de consulta a materiais de apoio.

O ano de 2022 marcou a volta das atividades presenciais durante o ano letivo, neste momento observou-se que, nos demais ciclos, assim como no nono ano o desempenho dos alunos apresentou uma queda no decorrer do ano escolar. Tanto no sétimo quanto no oitavo e nono ano as variações foram similares, a partir das aplicações presenciais, o número de alunos incluídos nos níveis “muito baixo” e “baixo” representam aproximadamente dois terços (Simave, 2022). Em 2023, o programa sofreu alterações, nesse período apenas duas avaliações passaram a integrar o cronograma anual, a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Intermediária.

A análise dos resultados referentes ao ano de 2023, exibidos na tabela 7, revela uma continuidade na tendência observada no ano anterior, um alto número de estudantes não desenvolveu as habilidades previstas como objetivos educacionais.

Tabela 7 - Desempenho dos alunos do oitavo e nono ano da EECS nas Avaliações Sistemáticas de Aprendizagem em Ciências da Natureza em 2023

2023							
8º ano				9º ano			
Avaliação Diagnóstica				Avaliação Diagnóstica			
Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
17%	49%	29%	5%	23%	56%	21%	0%
Avaliação intermediária				Avaliação intermediária			
Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
12%	65%	20%	3%	10%	65%	25%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d).

Nesse contexto, abre-se espaço para o levantamento de questionamentos sobre a forma como professores e equipe pedagógica, utilizam os instrumentos avaliativos para subsidiar a prática docente; ou se esses profissionais compreendem os objetivos desta ferramenta disponível.

As avaliações diagnósticas apresentaram uma matriz curricular condizente com sua proposta de identificar os conhecimentos prévios consolidados ao longo do percurso escolar. Elas foram aplicadas no início do ano letivo e apresentaram somente habilidades presentes no

CRMG dos ciclos anteriores. Com enfoque maior nas habilidades do ano escolar anterior ao ciclo corrente.

Os quadros 4 e 5 apresentam as comparações entre as habilidades presentes nos testes das avaliações diagnósticas dos anos de 2022 e 2023 relacionadas à organização curricular encontrada no CRMG e Plano de Curso. Dados referentes também ao nono ano em Ciências da Natureza.

Quadro 4 - Matriz referência da Avaliação Diagnóstica de 2022 do nono ano, em Ciências da Natureza, comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso

<b>Descritor</b>	<b>Descrição da habilidade</b>	<b>Presença no CRMG/Plano de Curso</b>	<b>Percentual de acerto</b>
HCN002	Identificar as principais doenças humanas causadas por vírus, bactérias, protozoários e fungos.	7º ano	35
HCN029	Relacionar os órgãos do sistema endócrino às suas funções.	8º ano	34
HCN042	Relacionar as posições relativas entre Sol, Terra e Lua às fases da Lua e à ocorrência de eclipses.	8º ano	27
HCN050	Compreender o mecanismo de geração de energia elétrica de diferentes usinas.	8ºano	65
HCN051	Reconhecer os componentes de um circuito e as formas de ligação.	8º ano	46
HCN052	Reconhecer diferentes tipos de energia e fontes de energia.	8º ano	50
HCN053	Reconhecer os processos de transformação da energia elétrica em aparelhos elétricos residenciais.	8º ano	28
HCN054	Determinar o consumo de energia elétrica de aparelhos eletroeletrônicos, assim como as grandezas e as ações que influenciam nesse consumo.	8º ano	33
HCN066	Reconhecer o modo como a poluição afeta as características do ar atmosférico.	7º ano	26
HCN125	Reconhecer os estados físicos da matéria e as suas transformações.	6º ano	38
HCN127	Analisar os movimentos realizados pelo planeta Terra e os fenômenos decorrentes desses movimentos	6º ano	55

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d) e Minas Gerais (2022d).

No ano de 2022, dentre os 11 descritores presentes no teste sete foram desenvolvidos durante o ano letivo anterior. Dois descritores eram referentes ao ciclo do sétimo ano e dois referentes ao sexto ano, e que três dessas habilidades presentes no plano curricular do sexto e sétimo ano podem ser entendidas como habilidades pré-requisito para o desenvolvimento de conhecimentos previstos no Plano de Curso do nono ano. O descritor HCN066 relaciona-se à

EF09CI12, o descritor HCN125 relaciona-se às demais ligadas ao ensino da química (EF09CI01, EF09CI02, EF09CI03, EF09CI56MG, EF09CI57MG, EF09CI58MG, EF09CI59MG, EF09CI60MG, EF09CI61MG e EF09CI62MG) e o descritor HCN127 relaciona-se às habilidades ligadas ao ensino de astronomia (EF09CI14, EF09CI15, EF09CI16, EF09CI17).

Quadro 5 - Matriz referência da Avaliação Diagnóstica de 2023 do nono ano, em Ciências da Natureza, comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso

<b>Descritor</b>	<b>Descrição da habilidade</b>	<b>Presença no CRMG/Plano de Curso</b>	<b>Percentual de acerto</b>
D37_CN	Relacionar os órgãos do sistema endócrino às suas funções.	8º ano	49
D41_CN	Relacionar órgãos e sistemas às suas principais funções.	8º ano	30
D175_CN	Compreender o mecanismo de geração de energia elétrica de diferentes usinas (hidrelétricas, termelétricas, usinas de energia solar, eólica, entre outras).	8º ano	24
D179_CN	Determinar o consumo de energia elétrica de aparelhos eletroeletrônicos, assim como as grandezas e as ações que influenciam nesse consumo.	8º ano	38
D180_CN	Identificar as principais doenças humanas causadas por vírus, bactérias, protozoários e fungos.	8º ano	40
D186_CN	Reconhecer a importância da adesão às campanhas de vacinação.	7º ano	46
D189_CN	Reconhecer diferentes tipos de energia e fontes de energia.	8º ano	31
D191_CN	Reconhecer os componentes de um circuito e as formas de ligação.	8º ano	36
D193_CN	Reconhecer os processos de transformação da energia elétrica em aparelhos elétricos residenciais (elétrica para as energias térmica, luminosa, sonora, mecânica, entre outras).	8º ano	62
D224_CN	Analisar os conceitos de calor, temperatura e sensação térmica.	7º ano	35
D228_CN	Reconhecer o modo como a poluição afeta as características do ar atmosférico.	7º ano	38
D229_CN	Relacionar as posições relativas entre Sol, Terra e Lua às fases da Lua e à ocorrência de eclipses.	8º ano	38
D257_CN	Analisar os movimentos realizados pelo planeta Terra e os fenômenos decorrentes desses movimentos.	6º ano	28

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d) e Minas Gerais (2023c).

No ano de 2023, como exibido no quadro 5, dentre os 11 descritores presentes no teste sete foram desenvolvidos durante o ano letivo anterior. Dois descritores eram referentes ao ciclo do sétimo ano e duas referentes ao sexto ano, e duas podem ser entendidas como habilidades pré-requisito para o desenvolvimento de conhecimentos previstos no Plano de Curso do nono ano. O descritor D257\_CN relaciona-se à habilidade EF09CI12 que versa sobre conservação ambiental, e o descritor D257\_CN relaciona-se às habilidades ligadas ao ensino de astronomia (EF09CI14, EF09CI15, EF09CI16, EF09CI17).

Ao realizar uma análise mais detalhada da composição dos testes subsequentes às avaliações diagnósticas, percebe-se não somente um alinhamento ao CRMG, mas também uma coerência com a organização curricular proposta pelos Planos de Cursos desenvolvidos pela SEE/MG. Como evidenciado no quadro 6, na Primeira Avaliação Trimestral, aplicada ao fim do período do segundo bimestre do ano letivo de 2022, sete das 10 habilidades avaliadas estavam presentes na organização curricular proposta pela SEE/MG no Plano de Curso de 2022.

Quadro 6 - Matriz referência da Primeira Avaliação Trimestral do nono ano em Ciências da Natureza comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso

<b>Descritor</b>	<b>Descrição da habilidade</b>	<b>Presença no CRMG/Plano de Curso</b>	<b>Percentual de acerto</b>
D044_CN	Reconhecer os seres vivos do reino Animalia.	8º ano	23
D046_CN	Relacionar os componentes do sangue às suas funções.	8º ano	51
D048_CN	Reconhecer modelos considerando a sua evolução histórica e as características que descrevem a natureza particulada da matéria.	9º ano/ 1º bimestre	22
D049_CN	Reconhecer os estados físicos da matéria e as suas transformações.	9º ano/ 1º bimestre	52
D050_CN	Reconhecer transformações químicas presentes em atividades do cotidiano.	9º ano/ 1º bimestre	49
D051_CN	Reconhecer a conservação das massas ou a propriedade dos átomos em situações onde ocorrem transformações químicas.	9º ano/ 2º bimestre	50
D052_CN	Balancear equações químicas pelo método da tentativa simples.	9º ano/ 2º bimestre	30
D053_CN	Reconhecer a célula como sendo a unidade da vida.	6º ano	22
D054_CN	Reconhecer as funções das diferentes organelas celulares.	9º ano/ 2º bimestre	21
D055_CN	Compreender a natureza do material genético.	9º ano/ 2º bimestre	28

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d) e Minas Gerais (2022).

Na Segunda Avaliação Trimestral, desenvolvida ao fim do período do terceiro bimestre do ano letivo de 2022, 11 das 13 habilidades testadas estavam presentes na organização curricular proposta pela SEE/MG, como apontado pelo quadro 7.

Quadro 7 - Matriz referência da Segunda Avaliação Trimestral do nono ano em Ciências da Natureza comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso

<b>Descritor</b>	<b>Descrição da habilidade</b>	<b>Presença no CRMG/Plano de Curso</b>	<b>Percentual de acerto</b>
D035_CN	Relacionar ações antrópicas a prejuízos no solo.	7º ano	34
D060_CN	Identificar as diferentes aplicações da radioatividade.	9º ano/ 3º bimestre	59
D061_CN	Analisar as teorias sobre a origem da vida no planeta.	9º ano/ 3º bimestre	30
D106_CN	Compreender como características hereditárias são transmitidas às gerações seguintes.	9º ano/ 2º bimestre	39
D169_CN	Classificar as radiações de acordo com suas frequências, fontes e aplicações tecnológicas como controle remoto, celulares, forno micro-ondas, sensores de presença, entre outras.	9º ano/ 3º bimestre	42
D171_CN	Compreender a 1ª Lei de Mendel.	9º ano/ 2º bimestre	39
D174_CN	Compreender as tecnologias utilizadas na transmissão e recepção de imagem e som.	9º ano/ 3º bimestre	54
D176_CN	Compreender propriedades e fenômenos relacionados à luz e sua propagação (formação de sombras e imagens, refração, reflexão, dispersão).	9º ano/ 3º bimestre	32
D179_CN	Determinar o consumo de energia elétrica de aparelhos eletroeletrônicos, assim como as grandezas e as ações que influenciam nesse consumo.	8º ano	30
D183_CN	Reconhecer conceitos básicos de genética.	9º ano/ 2º bimestre	7
D187_CN	Reconhecer aplicações da biotecnologia e seus impactos no aspecto econômico da vida de uma população.	9º ano/ 3º bimestre	35
D193_CN	Reconhecer os processos de transformação da energia elétrica em aparelhos elétricos residenciais (elétrica para as energias térmica, luminosa, sonora, mecânica, entre outras).	8º ano	59
D197_CN	Relacionar o processo de meiose à produção de células reprodutivas.	9º ano/ 2º bimestre	24

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d) e Minas Gerais (2022d).

Essa correspondência entre as habilidades avaliadas e a organização curricular sugerida, demonstra uma conformidade com a natureza formativa destes instrumentos, ao passo que seus principais objetivos é fornecer informações, em tempo hábil, aos educadores, possibilitando a realização de readequações e intervenções pedagógicas referentes às habilidades não

consolidadas. Permite também a verificar se o currículo tem sido efetivamente implementado em sala de aula.

No ano de 2023, o padrão observado manteve-se semelhante ao observado na composição dos testes (quadro 8).

Quadro 8 - Matriz referência da Avaliação Intermediária do nono ano em Ciências da Natureza comparada à organização curricular proposta pelo Plano de Curso

<b>Descritor</b>	<b>Descrição da habilidade</b>	<b>Presença no CRMG/Plano de Curso</b>	<b>Percentual de acerto</b>
D043_CN	Compreender os processos reprodutivos no reino Animal.	8º ano	60
D048_CN	Reconhecer modelos considerando a sua evolução histórica e as características que descrevem a natureza particulada da matéria.	9º ano/ 1º bimestre	45
D049_CN	Reconhecer os estados físicos da matéria e as suas transformações.	9º ano/ 1º bimestre	68
D050_CN	Reconhecer transformações químicas presentes em atividades do cotidiano.	9º ano/ 1º bimestre	57
D051_CN	Reconhecer a conservação das massas ou a propriedade dos átomos em situações onde ocorrem transformações químicas.	9º ano/ 1º bimestre	32
D052_CN	Balancear equações químicas pelo método da tentativa simples.	9º ano/ 1º bimestre	28
D053_CN	Reconhecer a célula como sendo a unidade da vida.	6º ano	18
D054_CN	Reconhecer as funções das diferentes organelas celulares.	9º ano/ 2º bimestre	28
D060_CN	Identificar as diferentes aplicações da radioatividade.	9º ano/ 2º bimestre	57
D169_CN	Classificar as radiações de acordo com suas frequências, fontes e aplicações tecnológicas como controle remoto, celulares, forno micro-ondas, sensores de presença, entre outras.	9º ano/ 2º bimestre	40
D174_CN	Compreender as tecnologias utilizadas na transmissão e recepção de imagem e som.	9º ano/ 2º bimestre	61
D176_CN	Compreender propriedades e fenômenos relacionados à luz e sua propagação (formação de sombras e imagens, refração, reflexão, dispersão).	9º ano/ 2º bimestre	22
D179_CN	Determinar o consumo de energia elétrica de aparelhos eletroeletrônicos, assim como as grandezas e as ações que influenciam nesse consumo.	8º ano	58
D191_CN	Reconhecer os componentes de um circuito e as formas de ligação.	8º ano	24

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2023d) e Minas Gerais (2023c).

É notável que, apesar do esforço empregado na implementação dessas avaliações, a consolidação da aprendizagem permanece em níveis não adequados, não refletindo a possibilidade de evolução que estes instrumentos propiciam. Isso levanta questionamentos sobre a adequação das metodologias de avaliação utilizadas, bem como a forma como esses resultados são interpretados e aplicados para promover melhorias tangíveis na prática pedagógica. Entretanto estes questionamentos devem considerar a existência de outros fatores capazes de influenciar na aprendizagem dos alunos como os impactos do período pandêmico vivenciado e outros fatores intra e extraescolares.

A partir de agora serão descritas algumas das práticas relacionadas ao trabalho com esses dados pelos profissionais da escola.

A rotatividade do corpo docente é um fator que deve ser considerado, pois mudanças contínuas podem comprometer o processo de aprendizagem e também a correta apropriação dos dados de avaliações externas. Entretanto na Escola Carl Sagan, essa rotatividade é baixa, dos 21 professores regentes de aulas, 17 são efetivos e apenas quatro possuem contratos temporários. Os dois professores de uso de biblioteca e seis professores para atendimento educacional especializado também estão em efetivo exercício.

Os resultados das avaliações chegam à escola por meio de boletins encaminhados pela SRE, em vias digitais. Os dados recebidos são apresentados pelas Especialistas em Educação Básica e equipe diretiva. Nem sempre estes resultados são apresentados a toda comunidade escolar (alunos, pais e moradores do entorno), como pode ser verificado no quadro 9, que apresenta os assuntos das reuniões do colegiado escolar. Entretanto o corpo docente tem contato com esses dados em reuniões pedagógicas.

Nas reuniões pedagógicas, também conhecidas como Módulo Coletivo, os resultados de avaliações diagnósticas e sistêmicas são apresentados e discutidos com o corpo docente, mas de maneira genérica, as discussões das estratégias para recomposição ou melhoria da qualidade de ensino são estudadas englobando ao mesmo tempo, todos componentes curriculares, desprezando algumas especificidades que podem surgir, de maneira que o planejamento de atividades de intervenção baseadas nos resultados obtidos é realizado individualmente pelos professores.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos, as reuniões pedagógicas geralmente não ocorrem dentro do tempo previsto, tendo uma duração reduzida e não possuem suas atividades registradas em atas oficiais, a presença e participação dos professores é comprovada apenas por listas de presença.

Quadro 9 - Assuntos descritos no Livro de Atas do Colegiado Escolar entre 2021 e 2023

Semestre/ano	Número de Atas	Assunto/Número de menções
01/2021	15	Prestação de contas - 3 Calendário Escolar - 1 Orçamento - 11 Licitação - 3 Pedagógico (ambiente escolar - 1; aulas remotas - 1)
02/2021	24	Prestação de contas - 2 Calendário Escolar - 1 Orçamento - 12 Licitação - 8 Protocolos sanitários - 1
01/2022	9	Prestação de contas - 4 Calendário Escolar - 1 Orçamento - 6 Pedagógico (festa junina - 1; excursões - 1)
02/2022	10	Prestação de contas - 1 Funcionamento e eleição do colegiado escolar - 3 Orçamento - 6 Pedagógico (escolha de projetos) - 1
01/2023	10	Prestação de contas - 5 Orçamento - 7 Pedagógico (escolha de projetos - 1; excursões - 2)
02/2023	6	Prestação de contas - 3 Orçamento - 4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Livro de Atas do Colegiado Escolar (EECS, 2020).

O quadro 10, exibe os assuntos das reuniões administrativas/pedagógicas lavradas entre os anos de 2021 e 2023. Nenhum dos registros versa especificamente sobre a divulgação e trabalho dos dados de avaliações externas. No entanto, conforme mencionado anteriormente, este trabalho é realizado, apenas não é devidamente documentado. Logo, percebe-se que a apropriação dos resultados acontece de modo parcial, apenas a exposição dos resultados é concluída, enquanto a etapa de discussão e planejamento é suprimida ou precária. A partir disso, levanta-se como hipótese aqui uma possibilidade de desconhecimento a respeito dos instrumentos ou até uma desvalorização do uso dos dados das avaliações externa por parte dos profissionais da escola.

Em decorrência dos resultados de desempenho obtidos pelos alunos da EECS, nos últimos anos letivos, alguns projetos foram apresentados ao quadro de magistério escolar da unidade de ensino.

Todos os projetos realizados na EECS, descritos no quadro 11, foram desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG).

Quadro 10 - Assuntos descritos no Livro de Atas Administrativo/Pedagógico entre 2021 e 2023

Semestre/Ano	Número de Atas	Assunto/Número de menções
01/2021	0	-
02/2021	4	Reunião Administrativa/Pedagógica: organização do quadro de pessoal - 2 Reunião Administrativa/Pedagógica: Calendário Escolar - 1
01/2022	5	Reunião Administrativa/Pedagógica: CREI - 4 Reunião entre aluno/responsável e equipe pedagógica - 1
02/2022	4	Reunião Administrativa/Pedagógica: Projeto “Mãos Dadas”- 1 Reunião Administrativa/Pedagógica: organização do quadro de pessoal -2 Advertência a um professor - 1
01/2023	0	-
02/2023	4	Reunião Administrativa/Pedagógica: Implementação do EMTI Reunião Administrativa/Pedagógica: organização do quadro de pessoal - 2 Reunião Administrativa/Pedagógica: CREI - 1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Livro de Atas Administrativo/Pedagógico (EECS, 2021).

Nota-se um destaque ao maior enfoque destinados aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, pois o projeto GIDE<sup>5</sup> e a Intervenção Pedagógica, que englobam uma quantidade maior de componentes curriculares, são desenvolvidos dentro da carga horária regular. Enquanto o projeto Reforço Escolar, que contempla apenas Língua Portuguesa e Matemática, é oferecido no contra turno, aumentando assim, a carga horária de tais componentes curriculares. O referido projeto é ofertado aos alunos com baixo rendimento escolar, em seleção feita por instâncias superiores à escola, mediante a observação do desempenho dos alunos nas Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem.

Diante do exposto, surgem algumas questões pertinentes ao contexto encontrado no ambiente escolar da EECS, como é realizada apropriação dos resultados das avaliações externas na escola? Como é desenvolvida a prática pedagógica na escola? O uso dos resultados é

<sup>5</sup> O projeto Gestão Integrada da Educação Avançada foi implementado por meio da parceria entre SEE/MG e Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), consiste em uma metodologia gerencial aplicada em escolas estaduais de Ensino Fundamental, visando centralizar e orientar os recursos e energias da instituição educacional em iniciativas que visem atingir objetivos e aprimorar seus desempenhos (Minas Gerais, 2023a).

considerado para a realização da gestão curricular<sup>6</sup>? Qual o entendimento dos educadores da escola acerca destes instrumentos avaliativos? As diferentes avaliações aplicadas são tratadas de maneiras distintas? As avaliações de caráter formativo podem contribuir para avanços nas avaliações de caráter somativo?

O próximo capítulo deste trabalho apresenta um referencial teórico para fundamentar e contextualizar a pesquisa. Nesse capítulo também foi detalhada a metodologia adotada fornecendo uma visão clara dos procedimentos empregados para coleta, análise e interpretação dos dados. Por fim, os dados obtidos por meio da investigação foram discutidos e relacionados com os aportes teóricos encontrados em publicações especializadas.

---

<sup>6</sup> Entende-se gestão curricular, como uma prática de gestão intrinsecamente ligada a uma série de decisões sobre como organizar e implementar o currículo, visando atingir os objetivos de aprendizagem desejados (Roldão; Almeida, 2018).

Quadro 11 - Projetos pedagógicos desenvolvidos no ano letivo de 2022 e 2023 na EECS

<b>Projeto</b>	<b>Séries contempladas</b>	<b>Componentes curriculares</b>	<b>Responsáveis pela execução</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Período de realização</b>
Reforço escolar	Quinto, sexto, sétimo e nono ano	Língua Portuguesa e Matemática	Professores de Língua Portuguesa, Matemática e EEB	Potencializar o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática e melhorar o fluxo escolar	Recompor o aprendizado de habilidades não consolidadas no tempo adequado em Língua Portuguesa e Matemática	03/2022 a 12/2022 03/2023 a 12/2023
Intervenção pedagógica	Todas	Todos	Professores e EEB	Criar uma nova oportunidade para o aprendizado de habilidades não consolidadas	Recompor as habilidades não consolidadas em todos componentes curriculares	02/2022 a 12/2022 02/2023 a 12/2023
Correção de fluxo	Oitavo e nono ano	Todos	Professores, EEB e equipe diretiva	Corrigir a distorção idade/ano de escolaridade	Recompor habilidades não consolidadas e corrigir a distorção idade/ano de escolaridade de todos estudantes atendidos	04/2022 a 12/2022
GIDE	Todas	Ciências da Natureza, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática	Professores, EEB e equipe diretiva	Diminuir a taxa de evasão escolar, aumentar o rendimento escolar e recompor as habilidades não consolidadas	Aumentar para 70%, o percentual de estudantes com no mínimo 65% de rendimento em todos componentes curriculares incluídos	08/2022 a 12/2022 02/2023 a 12/2023

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos orientadores da SEE (2022a; 2022b).

### **3 APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES DO SIMAVE NA ESCOLA ESTADUAL CARL SAGAN**

No capítulo 2 foi realizada uma apresentação a respeito do histórico das avaliações externas na educação pública mineira, uma descrição das principais características estruturais das avaliações externas do calendário anual do Simave aplicadas na escola objeto de pesquisa. Por fim, foram apresentadas as evidências que compõem o caso de gestão.

Este terceiro capítulo da dissertação concentra-se na investigação sobre quais são as percepções e conhecimentos que possuem a equipe gestora, especialistas e professores, a respeito do uso dos dados fornecidos pelas avaliações externas.

Para tal investigação faz-se necessária uma análise do embasamento teórico sobre a aplicação e a utilização dos resultados provenientes de avaliações externas na prática docente e gestão pedagógica, com base em fontes especializadas publicadas. No cenário educacional contemporâneo, a apropriação dos resultados de avaliações externas desempenha um papel importante, atuando como um instrumento fundamental para orientar melhorias no ensino e aprendizagem.

A primeira seção deste capítulo, objetivou apresentar uma descrição acerca dos tipos de avaliações educacionais que integram os instrumentos avaliativos do Simave. Na segunda seção, dedicou-se à exploração das bases teóricas que fundamentam a apropriação dos dados de avaliações externas. Expõe-se os conceitos e abordagens que têm moldado a compreensão e o debate em a respeito deste processo. Esta seção visou clarificar os termos e conceitos-chave, além de estabelecer um diálogo entre as teorias existentes e a realidade prática observada na EECS. A seção subsequente, apresentou uma revisão da literatura, explorando estudos que abordam a concepção de qualidade da educação, em suas diferentes dimensões, e o quão estreitas são as relações entre desempenho escolar e qualidade da educação.

Na quarta seção, foi descrita a metodologia adotada para investigar como a instituição de ensino pesquisada tem se apropriado dos resultados das avaliações externas, detalhando os métodos de coleta e análise de dados para proporcionar uma visão clara de como as informações foram obtidas e interpretadas. Em seguida, será realizada uma análise acerca dos dados obtidos por intermédio dos instrumentos de pesquisa utilizados.

Este capítulo não apenas busca compreender a teoria por trás da apropriação dos resultados das avaliações externas, mas também explorar como estes conceitos são aplicados e vivenciados no ambiente escolar da EECS.

### 3.1 OS TIPOS DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

Esta subseção reveste-se de particular importância no contexto educacional contemporâneo, pois discutiu os conceitos relacionados a avaliação em educação e com o intuito de elucidar as definições fundamentais acerca dos tipos de avaliações presentes no atual calendário de avaliação do Simave, destacando sua relevância e especificidades. Esta abordagem torna-se substancial, pois as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, instrumentos avaliativos de natureza distinta das do Proeb, foram incluídos há apenas três anos. Esta mudança não apenas reflete uma evolução nas práticas avaliativas, mas também sublinha a crescente valorização de processos educativos que visam ao desenvolvimento contínuo do aluno, em vez de apenas mensurar resultados finais. Esse referencial foi elaborado com base em Haydt (2008), Luckesi (2013) e Luckesi (2021).

O primeiro conceito a ser abordado neste texto é o de avaliação, para Luckesi (2021) avaliar é uma prática comum à vida de todos os humanos e objetiva examinar a qualidade da situação atual, cujo desfecho influencia a tomada de decisões. Para o autor ela é promovida por meio de três etapas, sendo elas o conhecimento da realidade, a determinação de valores e a interpretação dos resultados. Essa última etapa é a que permite o ato de delinear decisões.

A avaliação em educação preocupa-se principalmente em determinar o grau em que os objetivos educativos de um currículo e do seu ensino estão sendo alcançados (Tyler, 1974 *apud* Haydt, 2000). Luckesi (2013) pontua que esse processo busca analisar a eficácia do rendimento dos alunos, com o intuito de implementar ações que aprimorem a aprendizagem investigada. Na mesma visão, Bloom, Hastings e Madaus (1983) *apud* Luckesi (2021), ressaltam que a avaliação deve ser um instrumento de suporte aos educadores, à medida que fomenta a possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem de todos estudantes. Pois, a função das ações avaliativas é apoiar os gestores das ações no acompanhamento das aprendizagens que os alunos estão construindo, na tomada de decisões, e na validação dos resultados finais de um determinado processo de aprendizagem (Luckesi, 2021).

A função da escola não deve ser promover uma seleção de seus estudantes, mas sim buscar desenvolvê-los em condições equitativas (Bloom, Hastings e Madaus, 1983 *apud* Luckesi, 2021). Dessa forma a avaliação em educação deve ser utilizada como uma forma de monitoramento da qualidade (Bloom; Hastings; Madaus, 1983 *apud* Haydt, 2000).

Para Haydt (2000) a avaliação educacional tem propriedade operacional – é realizada em razão de objetivos; orientadora – evidencia o que ainda não foi atingido e permite

redirecionamentos na prática diária; integral – deve considerar múltiplos comportamentos. Ademais é um processo que deve ser praticado de maneira frequente e metódica.

Outro fator fundamental relativo à avaliação é que esta deve sempre estar associada a um objetivo previamente estabelecido, ou seja, deve estar associada a um currículo (Tyler, 1974 *apud* Haydt, 2000). Nesse ponto, a avaliação torna-se um instrumento de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem e de observação da execução ou adequação do currículo escolar.

Segundo Haydt (2000), na educação, por muito tempo avaliar era compreendido como medir. Em sua obra a autora diferencia três conceitos – testar, medir e avaliar –, que apesar de apresentarem significados aproximados, não são equivalentes. Testar consiste em aferir o desempenho, medir configura-se como a descrição quantitativa de um fenômeno, sendo o teste um dos possíveis instrumentos utilizados para sua realização. Entretanto, avaliar configura-se como a elaboração de uma análise sobre dados, contrastando o que foi atingido com o que se tinha como objetivo atingir, ou seja, possui um caráter interpretativo.

Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (Haydt, 2000, p 10).

No mesmo sentido, Luckesi (2013) pondera ser necessário aprender a avaliar, ao passo que historicamente na educação brasileira, observa-se práticas ligadas ao ato de examinar, em detrimento ao ato de avaliar. Para o autor o ato de examinar está ligado à estreita classificação do aluno como habilitado ou inabilitado, semelhante às práticas de testar e medir discutidas nos parágrafos anteriores, enquanto o ato de avaliar caracteriza-se por uma investigação que acentua a necessidade de intervenção para uma melhora do cenário atual, se for preciso.

Para o autor aprender a avaliar consiste no processo que envolve a compreensão teórica sobre avaliação educacional em concomitância com uma tradução desse conhecimento em ações diárias. Enquanto os conceitos podem ser assimilados, a prática se aprofunda com a vivência cotidiana escolar.

Nesse contexto faz-se necessária uma construção acerca das definições dos tipos de avaliações (diagnóstica, formativa e somativa) utilizados no sistema de avaliação mineiro, o Simave.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983) *apud* Luckesi (2021, p. 313), a avaliação diagnóstica, “expressa a prática avaliativa que investiga a qualidade do desempenho do estudante frente à uma situação nova de ensino-aprendizagem ou a respeito das causas de dificuldades ao longo de um processo de aprendizagem.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação diagnóstica é posicionada como um instrumento inicial, que deve ser aplicada no começo de um determinado período letivo. Essa avaliação é essencial para discernir as características iniciais dos estudantes. Ela pode revelar se o aluno possui ou não o conhecimento que é indispensável ao desenvolvimento dos novos objetivos, das novas aprendizagens que serão trabalhadas no novo período de ensino. Além disso, tais processos podem evidenciar também as dificuldades enfrentadas pelo educando, em conjunto com suas causas, permitindo assim novas oportunidades para recuperá-los.

Desta forma, a avaliação diagnóstica facilita decisões relativas ao planejamento pedagógico, permitindo potenciais ajustes na escolha sobre qual deve ser o ponto de partida do plano de ensino a ser aplicado no período letivo.

A avaliação formativa, é um conceito proposto inicialmente por Scriven (Fontanive, 2013), mas essa concepção expandiu-se, principalmente por intermédio da obra de Bloom, Hastings e Madaus (Haydt, 2000).

O principal objetivo deste tipo avaliativo é identificar o progresso da aprendizagem por meio de uma coleta contínua de informações realizada pelo educador (Scriven, 1967 *apud* Fontanive, 2013).

Bloom, Hastings e Madaus (1983) *apud* Luckesi (2021, p. 313) complementam a descrição ao afirmar que avaliação formativa é aquela que

[...] intervém durante a formação do aluno, e não quando se supõe que o processo chegou ao seu término. [No caso], ela indica as áreas que necessitam ser recuperadas, de forma que o ensino e a aprendizagem imediatamente subsequente possam ser realizados de forma mais adequada e benéfica”. A avaliação formativa, então, subsidia diagnósticos relativos ao desempenho dos estudantes no decurso de seus estudos, fator que possibilita, quando necessário, a prescrição e a execução de orientações subsidiárias ao ensino e à aprendizagem.

Pedrochi Junior e Buriasco (2019) apontam que uma das principais características deste tipo de avaliação é que a obtenção de informações se dá ao longo do processo e não em seu término. Desta maneira fornece ao educador critérios para verificar se as metas estão sendo atingidas, permitindo intervenções em aspectos que possam estar prejudicando o aprendizado

e criando novas possibilidades para que o aluno possa atingir o conhecimento ou habilidades desejadas (Luckesi, 2021).

Haydt (2000, p.18) aponta que esta avaliação pode ser utilizada como método de monitoramento da qualidade da aprendizagem, pois verifica o avanço da aprendizagem dos estudantes. Ademais, a autora ainda complementa que ela possui uma natureza orientadora, “pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor”. Mas, para que esta orientação ocorra, o professor deve fazer com que os alunos conheçam seus erros e acertos e aproveitar estes momentos para abordar novamente os conhecimentos não adquiridos, esclarecendo as causas dos erros (Fontanive, 2013).

De acordo com as características aqui expostas, é possível perceber que, de maneira conceitual, a avaliação formativa se alinha a avaliação diagnóstica, pois sugere o uso do *feedback* fornecido por ambas as avaliações e também considera a aplicação de ferramentas para superar as lacunas detectadas e concretizar o aprendizado, podendo esta ser uma das justificativas para a combinação desses dois tipos de avaliação integrarem o programa das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem. Entretanto, apesar de integrarem um conjunto de um programa de avaliações externas à escola, segundo Fontanive (2013), a avaliação formativa só é efetivada no cotidiano escolar se docentes e equipe pedagógica utilizarem os dados produzidos de modo contínuo a fim de adequar os métodos pedagógicos. Seu foco principal é superar obstáculos no processo de ensino e aprendizagem, priorizando o desenvolvimento do aluno ao invés do cumprimento estrito do currículo (Pedrochi Junior; Buriasco, 2019).

A essência da avaliação formativa não se concentra em categorizar, selecionar ou determinar a aprovação ou reprovação do estudante. Em vez disso, seu propósito central é ajustar o processo educacional ao conjunto de alunos ou àqueles com desafios específicos, visando atingir o aprendizado (Fontanive, 2013).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983) *apud* Luckesi (2021, p. 313), a avaliação somativa é direcionada para a classificação e quantificação dos resultados de aprendizagem dos alunos, obtidos ao término ou em estágios intermediários do processo educativo. Com relação à validade desta avaliação para a educação, os autores consideram que podem fornecer dados relevantes relacionados ao êxito da execução do programa de ensino planejado.

#### Os tipos somativos

[...] servem para múltiplas finalidades, tais como: atribuir notas, certificar-se de que o estudante adquiriu determinadas capacidades, habilidades e conhecimentos, predizer seus possíveis sucessos em cursos subsequentes, definir o ponto inicial da instrução em um programa ou curso subsequente,

oferecer um feedback aos estudantes, comparar resultados obtidos por grupos diferentes de aprendizes (Bloom; Hastings; Madaus, 1983 apud Luckesi, 2021, p. 313).

Entretanto seu uso possui uma limitação, pois as interpretações dos resultados obtidos não permitem a realização de intervenções no decorrer do processo de ensino (durante sua execução) (Bloom, Hastings e Madaus, 1983 *apud* Luckesi, 2021). Por essa razão, Haydt (2000, p. 25) considera que este tipo avaliativo possui uma utilidade “mais administrativa que pedagógica”.

O quadro 12 apresenta um esquema detalhado que destaca as diferenças, características e finalidades de cada tipo de avaliação educacional.

Quadro 12 - Características funcionais dos tipos de avaliação educacional

<b>Tipo de Avaliação</b>	<b>Propósito</b>	<b>Características e Utilização</b>
Diagnóstica	Identificar o conhecimento e habilidades dos alunos no início de um período letivo.  Discernir características iniciais e dificuldades dos estudantes.	Aplicada no começo do período letivo ou quando um novo conhecimento é introduzido  Facilita decisões sobre ajustes no plano de ensino.  Enfoque principal: informa o planejamento pedagógico inicial.
Formativa	Monitorar o progresso contínuo da aprendizagem.  Apoiar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo educacional.	Realizada continuamente durante o período de aprendizagem.  Fornece feedback imediato para ajustes pedagógicos.  Orienta tanto alunos quanto professores e redes de ensino.  Enfoque principal: superar obstáculos no ensino-aprendizagem
Somativa	Avaliar o desempenho dos alunos ao final de um período de ensino ou em estágios intermediários.  Classificar e quantificar os resultados da aprendizagem.	Usada para atribuir notas e avaliar a eficácia do programa de ensino.  Fornecem dados para intervenções futuras, não durante o processo de ensino.  Tem maior aplicação administrativa do que pedagógica.  Enfoque principal: classificação e quantificação dos resultados

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Haydt (2000) e Luckesi (2021).

O quadro 12, teve como objetivo resumir e esquematizar as características e propósitos no contexto educacional, que possuem os tipos de avaliações aplicadas no calendário anual do Simave, apresentadas ao longo dessa seção.

Nesse cenário, entende-se como de extrema importância a conjugação dos três tipos avaliativos. As avaliações somativas geram dados relativos a períodos finalizados, sendo assim sua interpretação permite intervenções e reorientações apenas em práticas futuras. Já as avaliações diagnósticas e formativas geram dados relativos ao corrente período de letivo e sua interpretação possibilitam intervenções e reorientações no presente, ou seja, durante o processo de ensino-aprendizagem. Para Bloom, Hastings e Madaus, (1983) *apud* Luckesi (2021, p. 310) avaliações diagnósticas e formativas, quando usadas de maneira adequada, “ajuda a assegurar que cada conjunto de tarefas de aprendizagem foi totalmente dominado, antes do início das tarefas subsequentes”. Deste modo, compreende-se que os processos diagnósticos e formativos, ao contribuir na construção da aprendizagem, podem auxiliar também nos desempenhos obtidos em processos classificatórios (avaliações somativas).

Conforme afirma Haydt (200, p. 18) essas “três formas de avaliação estão intimamente vinculadas. Para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve fazer uso conjugado das três modalidades”. Portanto, a compreensão dessas modalidades avaliativas é fundamental para situar educador e educando no processo de ensino-aprendizagem e para orientar práticas pedagógicas eficazes.

Na próxima seção a discussão deu-se em torno das possibilidades oferecidas pela apropriação e uso dos dados provenientes das avaliações externas relacionadas a atuação de professores e equipe gestora.

### 3.2 O PAPEL DOS ATORES RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Esta seção, destina-se a apresentar ponderações e reflexões, que permeiam o debate acadêmico educacional, a respeito das limitações e oportunidades inerentes ao processo de apropriação dos resultados de avaliações externas.

O estudo dessas perspectivas é fundamental para compreender como diferentes agentes educacionais interagem – ou podem interagir – com os resultados de avaliações externas para melhorar a qualidade do ensino. Esta seção é dividida em três subseções, cada uma abordando um aspecto crucial deste processo.

Inicialmente, o debate apresentará discussões sobre como essas avaliações podem afetar de maneira positiva ou negativa o desempenho escolar dos estudantes e a qualidade da educação. O eixo principal de análise seguirá, principalmente, as ponderações de Sousa e Oliveira, (2010), Fontanive (2013), Machado e Alavarse (2014) e Bauer, Alavarse e Oliveira (2015). Esta análise é essencial para entender o impacto dessas avaliações no ambiente educacional. Posteriormente, será apresentado o debate atrelado as relações laborais entre as avaliações externas e equipe gestora escolar (Lück, 2009; Machado, 2012) e a ação pedagógica de professores (Sacristán, 1998; Barbosa; Vieira, 2013; Luckesi, 2013; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2014). Ambas análises são cruciais, pois a atuação da gestão escolar e do corpo docente é vital para converter os dados das avaliações em ações efetivas que beneficiem o processo educativo.

Em resumo, esta seção fornecerá o suporte teórico necessário para compreender os dados apresentados no capítulo anterior, analisar as informações coletadas na pesquisa realizada na instituição investigada.

### **3.2.1 Relações entre as avaliações externas e a melhoria da qualidade educacional**

Neste espaço, foram abordadas as possíveis relações entre o adequado uso dos dados de avaliações externa e melhorias na qualidade da educação oferecida. Para tanto, as discussões foram conduzidas para abordagens acerca dos limites e possibilidades inerentes a estas avaliações presentes no debate acadêmico.

Estes sistemas de avaliação externas foram criados e estimulados “sob o pressuposto de que a avaliação pode ‘produzir’ um ensino de melhor qualidade” (Sousa, 2001 *apud* Sousa; Oliveira, 2010, p. 794).

Outros autores apontam variados pressupostos e interesses na criação de avaliações externas na educação, como

[...] destacam Ferrer e Arregui (2003), esta convergência em torno das avaliações “estandarizadas” é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos: melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizados relacionados às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho; obter um controle mais amplo dos sistemas educativos nacionais sobre os conteúdos curriculares e a avaliação; reduzir os custos dos governos na educação; e ampliar a contribuição da comunidade para a educação por meio de sua participação na tomada de decisões escolares (Ferrer; Arregui, 2003 *apud* Castro, 2009, p. 6).

Castro (2009) aponta para uma concordância de sua relevância na promoção melhorias na qualidade da educação oferecida. Contudo, Machado e Alavarse (2014), apontam um paradoxo, apesar de se almejar melhorias na qualidade educacional, não foi criado um conceito concludente de qualidade.

A despeito de suas limitações, sejam estruturais ou ligadas a seus propósitos, os sistemas de avaliação expandiram-se (Fontanive, 2013). De acordo com Machado (2012, p. 72), “avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. Complementando, Fontanive (2014), diz que no geral, são compostos por testes cognitivos, externos à escola, ou seja, diferentes das práticas pedagógicas cotidianas, juntamente com outros recursos que levantam dados contextuais.

Fontanive (2013), pontua que, em âmbito geral, estes sistemas possuem uma natureza diagnóstica. Os sistemas caracterizam-se, basicamente, pela aplicação de testes padronizados em grande escala, abrangendo um extenso número de indivíduos e gerando, em primeira instância uma gama de dados que podem direcionar o desenvolvimento de medidas nas políticas de educação, também se constituem como uma base de dados que podem ser usadas no planejamento de práticas pedagógicas (Machado; Alavarse, 2014; Fontanive, 2013).

Por meio da análise de documentos oficiais Sousa e Oliveira (2010, p. 803) apontam que há referências de que a avaliação deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo, “com vistas à melhoria da qualidade de ensino”.

Outra perspectiva acerca desses sistemas, encontra-se no fato de serem relevantes instrumentos capazes de auxiliar nos processos de transparência para com a sociedade (Castro, 2009).

Segundo Sousa e Oliveira (2010), argumentação desenvolvida em torno das possibilidades oferecidas por sistemas de avaliações externas seguem dois pressupostos, sendo que o primeiro aspecto analisa a estrutura fundamental dos métodos de avaliação, investigando suas bases e métodos, e busca esclarecer as abordagens e padrões utilizados, utilizando-os como ponto de partida para explorar as capacidades e restrições das práticas implementadas. A capacidade da avaliação de contribuir para o aprimoramento da qualidade educacional reside na lógica inerente ao seu planejamento (Oliveira, 2008b). O segundo aspecto analisa a aplicação

dos resultados na administração de políticas educacionais. Isso envolve a avaliação da validade, relevância e momento oportuno das ações implementadas, as quais são resultado das informações obtidas por intermédio do processo de avaliação (Sousa; Oliveira, 2010). Sendo assim, o ideal das avaliações externas é de identificar a atual situação do sistema educacional e não classificar, comparar ou selecionar alunos e escolas (Fontanive, 2013).

Todavia, um simples levantamento de dados por si só não é capaz de promover avanços educacionais, como afirma Machado (2012), o levantamento de informações em avaliações, tanto internas quanto externa, é apenas uma parte do processo avaliativo, a análise crítica desses dados, a formação de julgamentos de valor baseados neles e a aplicação prática dos resultados obtidos para guiar e moldar intervenções educacionais são etapas intrinsecamente associadas a este processo.

#### O processo de avaliação

[...] não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/ aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (Vianna, 2005 *apud* Machado; Alavarse, 2014, p. 420).

Nesse sentido, Fontanive (2014), esclarece que estes sistemas possuem novos princípios de medidas educacionais e são ancorados em complexos modelos estatísticos, de tal forma que a divulgação desses dados se configura um grande desafio, pois tais conhecimentos não são triviais. A autora aponta que docentes apresentam dificuldades em usar os dados obtidos em sua atividade pedagógica e que o empenho empreendido na tradução destas informações não tem surtido o efeito necessário. Para tanto identifica-se nesta primeira situação um obstáculo a ser transposto para que avaliações externas contribuam em melhorias educacionais.

Com relação à publicização dos resultados, embora seja crucial divulgar e espalhar os resultados alcançados para “fomentar a discussão a respeito de uma dimensão da qualidade da educação e, até mesmo, propiciar que escolas e gestores obtenham dados e informações para subsidiar a tomada de decisões, ao nível local ou regional” (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1376), estas práticas podem levar ao estabelecimento de classificação e comparação entre alunos e escolas, culminando na produção de *rankings* divulgados e discutidos tanto por imprensa quanto por organizações governamentais.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) ainda apontam pesquisadores que defendem esta visão como Castro (2009). Mesma linha defendida por Lück (2009, p. 65), ao afirmar que “a comparação é um dos elementos fundamentais para que se possa ter uma ideia confiável sobre

se a escola está crescendo tanto quanto deveria e promovendo aprendizagem dos alunos no nível necessário”. Contudo, para Machado (2012, p.73) a utilização desta prática é incorreta e apoia-se na “equivocada transposição da ‘lógica da economia de mercado’ para a educação pública, na qual a competição induz qualidade”. Fontanive (2013), como já abordado nesta seção concorda com este aspecto e Sousa e Oliveira (2010) que a competição instigada em sistemas de avaliação estaduais não tem apresentado capacidade indutora no trabalho escolar. Conclui-se, portanto, que tal prática deve ser desestimulada, pois sua natureza induz ao desmantelamento e não a universalização do direito a uma educação pública de qualidade (Sousa, 1997 *apud* Machado, 2012).

A avaliação externa, de forma gradual, está expandindo seu alcance além das fronteiras escolares, aproximando o avaliador (governo) do avaliado (escola), e contribuindo para a criação de padrões nacionais de qualidade educacional (Machado, 2012). Entretanto, ao invés de alinharem-se com visões democráticas de avaliação como meio de emancipação e fator para o crescimento da autonomia escolar, têm se mostrado mais como ferramentas de controle e avaliação do desempenho, parte de uma política de regulação, em vez de serem vistas como chances para envolvimento e análise crítica do trabalho desenvolvido pelas redes de ensino e pelas escolas (Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015). Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), referendam ao apontarem que as essas avaliações podem diminuir a autonomia da escola com práticas de responsabilização e na autonomia do professor exercendo influências em como o currículo deve ser ensinado.

A forte presença de mecanismos regulatórios, especialmente as avaliações externas, tornou-se uma forma de controle que atrapalha a análise crítica do trabalho e o reforço das propostas feitas pela escola (Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015). Contudo, as avaliações externas deveriam ser utilizadas como um entre vários instrumentos capazes de influenciar prática pedagógica cotidiana.

Até aqui, observa-se que as principais críticas às avaliações externas giram em torno do uso inadequado dos resultados produzidos. Para tanto, Sousa e Oliveira (2010, p. 818) apontam que “um dos movimentos que parece promissor é o de tentar articular a avaliação externa à auto avaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo”.

Em caminho similar Machado e Alavarse (2014), dizem que as avaliações externas devem ser articuladas com iniciativas internas à escola para repensar e planejar as ações pedagógicas, também precisam ser entendidas como recursos para reavaliar as políticas e métodos pedagógicos, enfatizando as funções diagnósticas e formativas da avaliação na

educação. Essas funções ressaltam que testes ou exames não constituem por si só a avaliação, mas são ferramentas e processos que auxiliam na realização da avaliação.

Fontanive (2013) também apresenta a possibilidade de o uso dos dados produzidos serem alinhados à processos de avaliações formativas, para a autora este formato possui grande capacidade de acarretar melhorias no desempenho dos estudantes.

Com relação ao caráter das avaliações, atualmente o Simave, como apresentado no capítulo anterior, possui o Proeb (caráter somativo), aplicados pelas escolas públicas mineiras, anualmente, ao quinto e nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, avaliando competências referentes a Língua Portuguesa e Matemática; e as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, de natureza diagnóstica e formativa, que englobam todos os componentes curriculares obrigatórios do segundo ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, aplicadas anualmente, nas escolas públicas da rede estadual mineira, em três etapas até 2022 e em duas em 2023.

Em anos de aplicação do Saeb este calendário de avaliações externas estaduais é mantido e exemplifica as considerações de Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 34) sobre a necessidade premente de avaliar e analisar pedagogicamente o excessivo número de exames oficiais que os alunos realizam regularmente. Sendo assim,

[...] não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções a sociedade democrática de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas (Machado; Alavarse, 2014, p. 432).

Com base na discussão teórica aqui exposta, a abordagem desta dissertação considera que a utilização dos resultados das avaliações externas para a construção de *rankings* para finalidades comparativas ou classificatórias configura-se como um de seus limites, devido a existência substancial de efeitos deletérios relacionados ao seu uso. Outro limite observado concentra-se no uso desses sistemas como um mecanismo regulatório, pois, tais ações podem levar ao cerceamento da autonomia escolar e a um reducionismo curricular.

Aqui, assume-se que as principais possibilidades para promoção de melhorias na qualidade de ensino ofertado atreladas ao uso dos dados fornecidos pelas avaliações externas residem no fato de que elas fornecem informações relevantes ao processo de aprendizagem. Esses dados podem estimular reflexões e trabalho colaborativo em toda comunidade escolar,

además podem ser a base de apoio para reestruturações ou replanejamentos em âmbitos pedagógicos ou administrativos.

Defende-se, aqui, que gestores e professores devem, a partir dos resultados, refletir sobre quais práticas mostram-se adequadas ou inadequadas. Outrossim, devem-se ater à natureza diagnóstica e formativa destes resultados, além de promover um alinhamento as práticas de avaliações internas conferindo a todo processo um caráter formativo. Dessa forma, o processo avaliativo escolar não se restringiria a meros propósitos classificatórios e burocráticos.

Conclui-se, portanto, que o entendimento relativo aos seus limites contribui ao debate educacional na mesma medida que o estudo das potencialidades, pois como observado por Sahium, Magalhães e Araújo (2020, p. 53)

[...] é preciso que tanto gestores quanto professores conheçam as especificidades da política das avaliações, observando-as de forma crítica e aberta, para que possam extrair delas dados em prol da qualidade do ensino público e do mapeamento dos diversos desafios interventores na qualificação educacional.

Na sequência, foram abordados aspectos ligados a ação da equipe gestora relacionados a apropriação dos resultados dos sistemas de avaliação. Posteriormente, a discussão enfocou as relações de tais práticas com atividade docente.

### **3.2.2 A ação da equipe gestora escolar**

Após debater as fronteiras e oportunidades relacionadas às avaliações externas presentes no diálogo educacional, alguns aspectos serão destacados. Esses aspectos associam a atuação da equipe administrativa da instituição de ensino e o uso desta relevante ferramenta educacional. Para tanto, as reflexões iniciaram-se a partir de aspectos inerentes a atuação da equipe gestora no ambiente escolar em sua totalidade. No contexto educacional, Machado (2012) menciona a presença de duas categorias de gestão, educacional e escolar. A gestão educacional se refere ao gerenciamento das redes de ensino em vários níveis. Por outro lado, a gestão escolar está estritamente ligada ao controle de uma única instituição de ensino.

Com relação à gestão escolar, aqui será considerada a definição de Machado (2012), que considera que a mesma é composta pelas equipes de direção e coordenação pedagógica.

Paro (2010, p. 766), assevera que “é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos

sociais mais importantes para a cidadania”. Complementando, Heloísa Lück (2009) propõe algumas reflexões sobre a atuação dos administradores escolares. Segundo a autora, a eficácia do trabalho de um diretor está fortemente conectada com a amplitude de sua perspectiva em relação à educação, à gestão escolar e ao seu papel como líder e organizador da instituição de ensino.

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

Sob esta perspectiva, compreende-se que a atuação da direção está intrinsecamente ligada a todas as atividades escolares. Ela coordena tanto os aspectos administrativos quanto os pedagógicos. Dessa forma, este profissional é o encarregado de iniciar o debate sobre a apropriação do uso dos resultados das avaliações externas.

No contexto das redes públicas de ensino, é crucial refletir sobre os resultados das avaliações externas. Essa reflexão é essencial para impulsionar o desenvolvimento de processos subsequentes realizados por professores e equipes gestoras de unidades educacionais, visando gerar impactos positivos na dinâmica escolar (Machado, 2012), ou seja,

[...] o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (Lück, 2009, p. 23).

Destacando que o gestor deve compartilhar e não diluir suas responsabilidades entre os profissionais em educação, Machado e Alavarse (2014) apontam esta característica como um dos impactos negativos das avaliações externas, quando as responsabilidades são transferidas totalmente para os professores.

Ainda sobre as competências básicas da equipe de gestão escolar, Lück (2009, p. 18), pontua que são responsáveis por “promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos”.

Nesse contexto, é função da gestão esclarecer a comunidade escolar – professores, alunos e população do entorno – quais são os objetivos e finalidades das avaliações externas, tomando como base documentos legais que regem a educação básica brasileira.

A partir das delimitações da atuação da equipe gestora, torna-se evidente que ela deve ser a primeira a realizar uma adequada apropriação dos resultados das avaliações externas.

Um gestor escolar eficaz é aquele que incentiva em sua instituição um processo constante de monitoramento dos resultados educacionais, utilizando tanto informações internas quanto externas (Lück, 2009).

Especificamente sobre as avaliações externas, Machado (2012, p.74), afirma que

[...] quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática.

Lück (2009, p.35), contribui ao apontar que é função da gestão escolar dedicar-se ao planejamento, avaliação e análise das informações, realizar comparações, integrar em uma perspectiva abrangente, investigar restrições e desafios e reconhecer oportunidades para superá-los e de acordo com Romualdo Oliveira (2008b, p. 232) a

[...] desconexão entre discurso e prática deve-se ao fato de as iniciativas de testagem em larga escala, implementadas no Brasil, nos últimos anos, não terem dedicado a devida atenção para a necessidade de planejar, também, um processo de divulgação e esclarecimento sobre o sentido das medidas realizadas.

No campo do planejamento, Lück (2009, p. 47) cita duas ações necessárias para o trabalho da gestão, o monitoramento e a avaliação. A primeira ação consiste em uma tarefa fundamental da gestão, executada de maneira constante, metódica e periódica, com o objetivo de verificar até que ponto a execução do plano ou projeto está alinhada ao que foi planejado e às melhores opções para alcançar os objetivos estabelecidos. A segunda ação consiste em uma análise dos resultados intermediários alcançados ao longo da implementação de um plano ou projeto, e sua integração ao término deste. Sendo assim, “o monitoramento e a avaliação juntos permitem conhecer e orientar a efetividade das ações em relação aos resultados alcançados”.

Todavia, mesmo que os processos de gestão escolar sejam excelentes, terão pouca relevância se não resultarem em melhorias efetivas na aprendizagem dos estudantes (Lück, 2009). Sendo assim, é fundamental para a gestão escolar conduzir reuniões pedagógicas que

estimulem os educadores, especialmente os professores, a refletir sobre os fatores que foram capazes de influenciar o desempenho dos alunos nas avaliações (Machado, 2012).

Nesse contexto, torna-se importante o trabalho do conceito do processo de avaliação, para que ele não seja encarado como uma finalidade em si, mas como um instrumento. Para Luckesi (2021, p.18) avaliar

[...] é um dos três atos que, universalmente, todos os seres humanos praticam. Epistemologicamente, ele é configurado como o ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado subsidia escolhas e decisões. Os três atos são: primeiro, conhecer fatos, ato por meio do qual se produz os conhecimentos do senso comum e da ciência a respeito do que é e de como funciona a realidade; segundo, conhecer qualidades e valores relativos à realidade, fator que subsidia o ser humano a fazer escolhas e tomar decisões; e, por último – com base no conhecimento do que é a realidade, de como ela funciona, e, de sua qualidade –, o ato de tomar decisões tendo em vista o agir.

Este conceito deve ser trabalhado com toda comunidade escolar, não apenas o corpo docente, pois conforme entende (Lück, 2009), o caráter punitivo atribuído às avaliações pode acarretar desvalorização da aprendizagem. Ainda sobre avaliação, Romualdo Oliveira (2008b, p. 231), diz que esta “consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”. Sendo assim, gestores ao conduzirem os trabalhos visando a apropriação dos dados provenientes dos sistemas de avaliação, não devem utilizar os resultados com o intuito de subsidiar práticas que visem apenas alavancar melhorias nestes indicadores, sua utilização deve ser a base para o desenvolvimento de novas estratégias capazes de oportunizar a aprendizagem de todos (Machado, 2012).

Melhorar os indicadores produzidos pelos sistemas de avaliação não deve ser o objetivo do trabalho pedagógico. Estes devem ser tomados como instrumentos para possibilitar um aumento da qualidade e equidade educacional. Posto isto, efetivar

[...] as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos (Machado, 2012, p. 79).

Após a abordagem a respeito da ação da equipe gestora no contexto da apropriação dos resultados de avaliações externas, no próximo espaço encontra-se uma discussão acerca da prática docente.

### 3.2.3 As avaliações externas e a atividade docente

Após a análise referente à atuação dos gestores escolares em relação ao uso de dados provenientes das avaliações externas, neste espaço foi discutido a relação da atividade docente com estes instrumentos contemporâneos.

Para o desenvolvimento da presente análise tomou-se como atividade docente a definição descrita em Oliveira (2008a, p. 30), que diz que tal exercício abarca “atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades”. Em outros termos, abrange uma ampla gama de atribuições que vão além do imaginário popular de apenas 'dar aulas'. Este papel envolve uma série de responsabilidades e habilidades que transcendem a mera transmissão de conhecimento.

Outro aspecto relevante a ser abordado em relação à atividade do professor – intimamente ligado à apropriação de resultados das avaliações externas – é o trabalho coletivo. Sobre este tema, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) ponderam que o trabalho coletivo dos professores é um elemento essencial na dinâmica escolar, apresentando um caráter educativo quando orientado pelos princípios do diálogo, com o objetivo de entender diferentes pontos de vista e enfatizar a relevância do apoio recíproco; do compartilhamento e avaliação das práticas individuais e coletivas, baseadas em documentações relevantes; e da análise crítica das teorias que fundamentam essas práticas.

Com a implementação dos sistemas de avaliações externas, atribuições atreladas à atividade docente aumentaram ou se intensificaram, devido ao surgimento de mecanismos de regulação – um fator que gerou novas tensões. Essas mudanças resultaram em transformações no âmbito de seu trabalho, portanto, as obrigações do professor se ampliaram, requerendo uma adaptação à nova realidade educacional.

Essas reformas, para Oliveira (2004, p. 1132), demarcaram

[...] uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

De acordo com Barbosa e Vieira (2013), no contexto brasileiro, a adoção de métodos de avaliação e responsabilização ocorreu em um período de expansão das funções educacionais, visando incluir uma população crescente nas escolas devido à democratização do acesso e políticas compensatórias. Esse cenário relegou a instrução a um papel secundário em relação a outras funções escolares. Tal mudança se acentuou com a ênfase na eficácia educacional, que se tornou um foco central nas políticas educacionais a partir das reformas gerenciais da década de 1990.

Sobre os efeitos dessas avaliações sob a atividade docente, Sacristán (1998, p. 320) afirma que

[...] a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo com seus alunos.

Para Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), O sistema de avaliação externa se estabelece como um componente da política de regulação típica de um contexto social específico, influenciando e restringindo a forma como as escolas organizam suas atividades pedagógicas.

Estes sistemas impactam o trabalho conjunto dos professores. Idealmente seu intento seria proporcionar uma oportunidade para revisar e aprimorar as práticas pedagógicas e a formação docente, entretanto, sob a influência desses mecanismos começa a ser estruturado com base em princípios de adaptabilidade e regulação. Nesse cenário, as avaliações, que são um componente essencial do ambiente escolar, acabam sendo restritas a discussões sobre a correspondência entre o currículo e o conteúdo exigido e avaliado em testes padronizados, o que contradiz a essência do processo educacional (Cunha, Barbosa e Fernandes, 2015).

Barbosa e Vieira (2013) ratificam ao apontar que as alterações na prática pedagógica tem sido o reducionismo curricular, o treinamento de estudantes para os exames externos e reuniões pedagógicas centradas principalmente em avaliações externas.

Os efeitos mencionados anteriormente podem implicar ocasionar algumas consequências negativas como a ênfase excessiva no produto, visando apenas o atingimento de metas de desempenho. Alguns autores argumentam que é um erro negligenciar a educação dos estudantes para se tornarem cidadãos plenos, optando por focar exclusivamente na preparação para exames externos (Bonamino; Souza, 2012; Machado, 2012).

Para evidenciar as afirmações das autoras anteriormente citadas e orientar os entendimentos que ainda serão desenvolvidos nessa dissertação, aqui serão citados os conceitos das finalidades da educação desenvolvidos por Bloom, Hastings e Madaus (1983) *apud* Luckesi (2021, p. 316), os autores consideram que

[...]o papel da educação escolar era propiciar a todos os estudantes, que nela tivessem acesso, condições de um desenvolvimento satisfatório.

Deste ponto de vista – afirmou ele –, a principal tarefa da escola é a de desenvolver no aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente numa sociedade complexa.

A educação deverá voltar-se cada vez mais para o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens e as escolas terão como responsabilidade buscar condições de aprendizagem que permitam a todo indivíduo atingir o mais alto nível de rendimento que lhe seja possível.

Sendo assim, práticas que estimulam apenas resultados em exames específicos e negligenciam aspectos equitativos devem ser evitadas.

Outros aspectos prejudiciais a serem considerados são a perda da abrangência do currículo, a redução da autonomia docente, prejuízo ao processo avaliativo interno e perda de espaços e tempos para implementação de uma cultura coletiva no trabalho docente. Entretanto, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) indicam que existe uma resistência, por parte de professores, ao trabalho padronizado imposto. Professores ainda exercem atividades que não limitam o currículo e mantêm uma visão crítica ao processo.

A manifestação desta resistência pode ser o fator necessário para que esses efeitos deletérios sejam amenizados e as possibilidades oferecidas pelos resultados das avaliações externas sejam potencializadas e gerem as possíveis e esperadas melhorias na qualidade da educação pública.

Qual é o principal objetivo de uma avaliação? Qual é o principal objetivo de um sistema educacional? Fornecer possibilidades para que alunos aprendam os conhecimentos tidos como relevantes ao exercício da plena cidadania? Ou selecionar aqueles que conseguiram realizar uma plena aprendizagem? Estes questionamentos são essenciais e devem ser o ponto de partida para os profissionais de educação iniciarem o processo de apropriação dos dados provenientes dos sistemas de avaliação.

O caminho para esse processo deveria iniciar com um conceito muito relevante, o de avaliação. Ao discutir avaliação em educação, Luckesi (2013, p. 26-27) chama a atenção a um movimento importante, denominado por ele como “aprender a avaliar”, pois no Brasil historicamente os educadores aplicam, principalmente, práticas mais voltadas ao ato de

examinar do que ao de avaliar. O autor justifica essa necessidade devido ao fato de que o debate em torno da avaliação na educação brasileira é relativamente recente, tendo seu início no final da década de 1960. “Aprender a avaliar” é definido pelo autor como a apropriação de conhecimentos teóricos relativos à avaliação em educação, mas não somente isso, esse processo considera também o estabelecimento desta prática no cotidiano escolar.

Para diferenciar os dois conceitos, Luckesi (2013, p. 27-18) aponta que “o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação e seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*”.

A avaliação deve ser usada como um diagnóstico, produzindo dados sobre a atual aprendizagem do aluno, evidenciando os conhecimentos aprendidos e os não aprendidos, permitindo intervenções ou replanejamentos sejam realizados a fim de tornar tal aspecto aprendido (Luckesi, 2013).

Nesse contexto, professores e equipe gestora escolar devem compreender as avaliações externas como instrumentos que compõem o ato de avaliar, não como a etapa final deste processo.

Para Sacristán (1998, p. 291) avaliar “não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno/a, mas mais uma fase, a final, de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa na avaliação como uma fase do ensino”. Portanto, é crucial entender a avaliação associando-a ao desafio do aprendizado, o que resulta da tentativa de dissociar-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação. Mais importante ainda é destacar outra finalidade da avaliação educacional, que realça sua verdadeira dimensão política. Em uma escola que busca ser democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se basear em garantir que, idealmente, todos aprendam tudo (Machado; Alavarse, 2014).

Em outros termos, a avaliação é um processo que permite aferir o estágio de aprendizado de um estudante. Entretanto este processo não se finda na aferição, esta é apenas uma etapa, responsável por gerar informações essenciais que possibilitam a criação de subsídios necessários para a realização intervenções necessárias, que devem ser implementadas no sentido de oportunizar a aprendizagem a todos estudantes.

Com relação às possibilidades oferecidas pelo uso dos dados das avaliações externas pelos professores, Machado e Alavarse (2014) apontam os resultados por meio da avaliação servem como indicativos dos processos de ensino e aprendizado, iluminando os percursos dos estudantes, das escolas e das redes de ensino em si, e oferecendo suporte para decisões e ajustes no âmbito pedagógico. Pois, como apontam Sahium, Magalhães e Araújo (2020), os dados

fornecidos por essas avaliações devem ser destinados, principalmente, à reflexão do corpo docente acerca de seu trabalho pedagógico e do conhecimento que os estudantes aprenderam face à previsão curricular.

Machado e Alavarse (2014, p. 429) reforçam essa ideia ao apontar como promissor o movimento que articula a avaliação externa com iniciativas para repensar e planejar as ações pedagógicas, na perspectiva da elaboração e do uso de resultados das avaliações mais participativas.

Essas reflexões podem auxiliar os profissionais da educação a analisar quais práticas pedagógicas devem ser mantidas e quais precisam ser repensadas, pois segundo Sacristán (1998, p. 291) “a avaliação serve para pensar e planejar a prática didática”.

Até aqui, observa-se que as avaliações são instrumentos valiosos a serem usados durante o planejamento. Contudo, para tal atividade, professores devem-se atentar ao fato de que não basta apenas incluir novamente os conteúdos não aprendidos em suas aulas, trata-se de uma oportunidade para se repensar o modo de trabalho. Como pondera Luckesi (2013, p. 74), para se alcançar novos resultados “no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas são necessários novos hábitos e estes, por sua vez exigem novas aprendizagens, como também novas condições para exercitá-las”.

Avançando nas discussões acerca da apropriação dos resultados das avaliações externas, é interessante observar, conforme Sahium, Magalhães e Araújo (2020, p. 59), que sua realização “não significa apenas levar ao conhecimento das escolas a divulgação dos resultados, mas deve proporcionar o debate entre os envolvidos no processo educativo escolar, de maneira que juntos possam avistar as diversas possibilidades de intervenções pedagógicas”.

Quando esse movimento é conduzido pelo conjunto da comunidade escolar, ele estimula a consolidação do trabalho docente coletivo, impulsiona o desenvolvimento de práticas colaborativas e fortalece os princípios democráticos.

Outro aspecto relevante, segundo Borges (2019), é que este processo de apropriação necessita ser complementado por um plano de ação que contemple a identificação das falhas, por meio de debates coletivos focadas nos resultados, a fim de que, a partir dessas discussões, sejam propostas ações de intervenções para o enfrentamento dos aspectos levantados.

Para o exercício da apropriação, o autor ainda considera que não existe um padrão correto ou incorreto para esse processo, mas que esses instrumentos propiciam caminhos reflexivos. Todavia, segundo Machado (2012), alguns aspectos devem ser observados. A primeira perspectiva a ser considerada é que a obtenção de resultados satisfatórios não deve ocorrer à custa da reprovação de muitos alunos, esta prática não deve ser encarada como uma

alternativa promissora pelas escolas. Nesse aspecto, Luckesi (2013, p. 79) contribui ao afirmar que os educadores

[...] que desejam efetivamente atuar pedagogicamente, servindo-se dos recursos da avaliação da aprendizagem, necessitam de assumir consciência clara de que estão rompendo com o modelo social excludente (a avaliação é inclusiva), com cinco séculos de história de educação (os exames escolares foram sistematizados no século XVI e a avaliação da aprendizagem no século XX) assim como com os próprios fantasmas internos adquiridos ao longo de sua própria vida pessoal e escolar (os medos e ansiedades que passamos não devem ser argumento suficiente para que também geremos o medo e a ansiedade junto aos nossos educandos.

Por este ângulo, faz-se relevante o ato de “aprender a avaliar” para que práticas de baseadas no ato de examinar sejam substituídas pelo ato de avaliar.

Outro aspecto adicional, de acordo com Machado (2012, p. 78) é que “considerar apenas a média da escola no nível de desempenho pode escamotear a desoladora realidade de uma escola que não consegue ensinar a todos os seus alunos”.

Um terceiro ponto relevante a ser considerado é que a reflexão deve partir do passado. Essa ponderação é viável e importante, pois pode permitir revisar e ajustar procedimentos, métodos e projetos educacionais (Machado, 2012).

Esse ponto de vista torna-se relevante, especialmente, quando o trabalho é desenvolvido com avaliações de natureza somativa, que via de regra são aplicadas no final do ano letivo e os resultados só são conhecidos no ano posterior, momento em que os alunos podem estar em ciclos ou escolas diferentes. Entretanto, Horta Neto (2010, p. 89) defende que a avaliação “em qualquer de suas acepções deve ter um forte caráter formativo, levando em consideração que seu objetivo é compreender melhor a realidade e, dessa forma, atuar sobre ela, dentro dos limites impostos pelos instrumentos utilizados”. Sob esta lógica, dados de avaliações externas somativas podem ser transformados para métodos formativos, desde que as reflexões sejam realizadas sobre as práticas pedagógicas já exercidas no último ciclo avaliativo.

Nesse caminho, Machado e Alavarse (2014), ponderam como promissor e relevante a possibilidade do alinhamento e comparação entre avaliações internas e externas. No entanto, para que esses movimentos resultem efetivamente em melhorias educacionais, é imprescindível que a equipe gestora e os docentes compreendam profundamente o verdadeiro conceito do ato de avaliar. Além disso, eles também precisam estar familiarizados com os conceitos dos diferentes tipos de avaliações – diagnóstica, formativa e somativa. Isso permitirá que essas

ferramentas sejam utilizadas corretamente, de acordo com seus respectivos tempos e características, garantindo assim o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

A análise das teorias avaliativas e seus respectivos instrumentos por professores e gestores justifica-se devido à tendência, particularmente no contexto da educação pública estadual de Minas Gerais, de implementar diversos tipos de avaliações nos programas de avaliações externas.

Finalizadas as discussões relativas as associações entre os efeitos possibilitados pelas avaliações externas na atividade pedagógica dos professores, na seção subsequente as tratativas abordam debates acerca das relações entre avaliações externas e currículo.

### **3.2.4 Avaliações externas e Currículo**

Nesta subseção a discussão abordou as relações entre avaliações externas e currículo. Essa abordagem é relevante ao passo que, com já discutido na seção 3.1, as avaliações devem ser realizadas em funções de objetivos educacionais previamente definidos que por sua vez, derivam diretamente do currículo estabelecido. Consequentemente o planejamento pedagógico a partir de dados de avaliações deve passar pela gestão do currículo.

Para Roldão e Almeida (2018), a concepção a respeito do que seja currículo é susceptível a diversos entendimentos, mas pode ser considerado como um conjunto de aprendizagens, em uma determinada conjuntura e período temporal, compreendidas pela sociedade como essenciais que a escola deve assegurar e estruturar sua execução. Sendo assim, ele configura-se como o núcleo balizador da própria existência da instituição escolar. Essa perspectiva é reforçada pela ideia de que a escola existe em função da necessidade de veicular e desenvolver um corpo de aprendizagens que constitua o currículo. Por outro lado, Young (2014) eleva a discussão ao caracterizar o currículo como uma modalidade de conhecimento especializado, essencial para a educação. Ele afirma que o currículo é uma expressão do conhecimento, não apenas um conjunto de conteúdo, mas organizado e estruturado para ensino e assimilação em diversos ambientes educacionais.

Essa visão amplia o entendimento do currículo para além de uma estrutura estática de saberes, reconhecendo-o como um processo dinâmico e adaptativo que atende às demandas cognitivas e culturais dos estudantes em diversos tempo, espaços e contextos. A discussão desse olhar mais amplificado é relevante, ao passo que entre professores, com frequência, prevalece a noção de que as discussões sobre currículo são dispensáveis, sob o argumento de que “todos sabemos muito bem o que é isso de currículo” (Roldão; Almeida, 2018, p. 7).

Compreendendo o currículo como um documento que define os objetivos educacionais, Bauer (2020) considera que currículo e avaliação devem ser indissociáveis e suas conexões surgem quando se intenta investigar a qualidade e a pertinência dos programas curriculares que fundamentam a atividade das escolas. Roldão e Almeida (2018) também apontam essa indissociabilidade, especialmente pela função regulativa das avaliações, que possibilitam a apuração do desenvolvimento das aprendizagens estipuladas como objetivos, além de evidenciar a relevância da gestão curricular.

Gestão, para Roldão e Almeida (2018, p.18), baseia-se em

[...] um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. [...] implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir. Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. [...] deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido.

Nessa linha, entende-se a gestão do currículo, no ambiente escolar, como uma série de escolhas sobre como organizar e implementar o ensino a fim de atingir os objetivos de aprendizagem desejados.

Segundo Roldão e Almeida (2018), a gestão eficaz do currículo requer a articulação do currículo básico nacional com o projeto curricular da escola. O primeiro define as aprendizagens essenciais para todos e o segundo observa a inserção das demandas educacionais locais no projeto educativo.

Para Roldão e Almeida (2018, p. 23), esses processos de escolhas “relativas à gestão curricular respondem às questões *o quê, para quê, quando, como ensinar*, pilares da teoria curricular clássica. Relacionadas com cada uma delas situam-se as questões *o quê, para quê, quando, como avaliar*”.

Com relação às relações entre avaliação externas e currículo, Bauer (2020) aponta que usualmente observa-se uma inclinação para concentrar a análise nos resultados alcançados nas avaliações externas, em detrimento dos processos curriculares, predominando iniciativas que se preocupam primordialmente com a avaliação do aprendizado obtido por meio dos programas educacionais. Esta inclinação pode levar a um processo de conformidade dos currículos praticados aos conteúdos presentes nas avaliações externas. A autora aponta que, muitos veem essa conformidade como uma limitação à autonomia curricular e pedagógica das escolas. Contudo, essa relação de conformidade não é necessariamente negativa, principalmente quando

analisada sob a perspectiva de que tal indução garante o acesso dos estudantes a conhecimentos curriculares, atingindo assim, os objetivos educacionais previstos.

Para Bauer (2020) a análise dos resultados das avaliações externas deve incidir primordialmente sob adequação e a qualidade do currículo praticado, vinculando-se, assim, ao aprimoramento dos programas implementados e das práticas pedagógicas diárias nas escolas.

Nessa linha, em ambiente escolar, os resultados de avaliações externas devem ser utilizados para subsidiar e estimular discussões sobre a gestão do currículo do currículo praticado na escola. Então, a avaliação deve ser vista não apenas como uma ferramenta para medir a eficácia, mas como um meio para enriquecer e informar a prática educativa.

Por meio de uma adequada gestão seria possível assegurar um certo padrão de cobertura curricular e também garantir necessidades educacionais locais e os objetivos mais amplos de formação integral do aluno. Portanto, o desafio reside em garantir que os resultados gerados por avaliações externas sejam utilizados como insumos capazes de promover reflexões acerca da construção do projeto curricular da escola, e não como instrumentos que limitam a autonomia e práticas pedagógicas nas escolas. A avaliação deve ser usada para o aprimoramento contínuo do curso, contribuindo mais para a educação do que meramente mensurando um produto final (Cronbach, 1963 *apud* Bauer, 2020), ou seja, seus dados devem informar e modificar o currículo de maneiras que fortaleçam os objetivos de aprendizagem, promovendo assim uma educação inclusiva e abrangente.

Finalizadas as discussões relativas as associações entre as relações entre avaliações externas e currículo, próxima seção aborda aspectos relativos a desempenho escolar e qualidade da educação.

### 3.3 ABORDAGENS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR

Esta seção abordará temas relativos à qualidade da educação e desempenho escolar, presentes no debate acadêmico educacional.

Na seção introdutória desta dissertação, um dos termos já teve sua delimitação assumida. Neste trabalho, será caracterizado como desempenho os resultados obtidos pelos estudantes nos testes cognitivos das avaliações externas. Portanto, cabe a este espaço expor definições acerca da qualidade educacional e discutir o quão estreitas são as relações com o desempenho escolar.

O enfoque à tal tema faz-se necessário, ao passo que não existem definições objetivas e consensuais, especialmente, relacionadas à qualidade educacional Machado e Alavarse (2014, p. 415), exemplificam ao apontar que “conceituar qualidade na educação é tarefa hercúlea, embora tenha sido convertida em “meta compartilhada”. Pedro Demo (1990), concorda ao afirmar que o vínculo entre educação e qualidade é um consenso, contudo a polêmica reside nas tentativas de se determinar o que é esta qualidade.

Outro motivo significativo relacionado ao tratamento de ambos termos, refere-se aos objetivos do instrumento examinado nesta dissertação, as avaliações externas. Como mencionado anteriormente, um dos seus principais objetivos oficiais é possibilitar melhorias na qualidade da educação ofertada no país.

Nessa perspectiva, para que melhorias sejam constatadas, é necessário que esse aspecto seja mensurado. Atualmente, a mensuração da qualidade educacional passa pela realização das avaliações externas e seus resultados que registram o desempenho cognitivo – em valores quantitativos – dos estudantes e estes desempenhos são uma parte crucial dessas medidas, quando não são as únicas. Demo (1990) afirma que a educação possui panoramas quantitativos e qualitativos e são ilusórios os debates que tentam estabelecer dicotomias entre essas faces. Contudo, tais aspectos, apesar de serem partes do mesmo fenômeno, devem ser analisados de maneira distinta evitando secundarizações ou supervalorizações de ambos aspectos.

O debate será iniciado com considerações a respeito do termo qualidade. Por possuir uma dupla gênese etimológica – latina e grega – o termo qualidade “é um termo polissêmico e cuja definição não só carece de uniformidade como também se louva em sentidos de muita complexidade” (Cury, 2014, p. 1054).

O autor ainda anuncia que a palavra qualidade tem origens ligadas ao latim *qualitas*, entretanto sua origem mais arraigada seja com o termo grego *poiôtês* que significa um rótulo designação delineadora, ou seja, que é usado para identificar ou organizar conceitos dentro de um sistema ou estrutura específica.

Seguindo estritamente questões etimológicas, qualidade pode ser entendida como um título serve para agrupar, ordenar ou classificar algo de acordo com características ou critérios determinados, facilitando a identificação e compreensão de sua função ou natureza dentro de um contexto maior. Entretanto, apesar de estudos etimológicos terem sua relevância, o avanço cultural das sociedades pode levar ao desuso de significações primárias ou à agregação de novos significados às palavras presentes em um idioma. Portanto, questões semânticas ganham relevância.

Cury (2014, p. 1054) expõe algumas de suas significações cotidianas, uma delas define qualidade como ser capaz de realizar uma tarefa. Em outro uso, qualidade pode ser descrito como

[...] uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários. Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente.

Em outra abordagem utilizada, Cury (2014, p. 1054) tenta determinar qualidade apoiando-se em filósofos como Aristóteles, Kant e Engels e pondera que

[...] ela supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo que a sustém. E essa realidade qualificada pode ser conhecida pelo sujeito que pode então agir sobre ela.

Nesse contexto, diferente dos usos cotidianos, pode-se perceber que a qualidade não é apenas um conceito abstrato; ela tem uma realidade concreta que pode ser percebida e compreendida por um observador ou sujeito; e é uma propriedade mensurável e distintiva que enriquece a realidade de um objeto ou fenômeno. Esse entendimento da qualidade permite que o sujeito interaja ou aja sobre a realidade observada de maneira informada.

Quanto à qualidade, é um conceito complexo, que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade, sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (Brasil, 2013b, p. 58).

De acordo com Cury (2014) este entendimento é valioso para explorar e compreender diferentes aspectos da educação escolar. Também é valioso, pois, para os serviços públicos, a qualidade deve ser obrigação, não uma opção (Freitas, 2005).

Cury (2010) pontua que a construção de um conceito sobre qualidade da educação representa um duplo desafio, pois envolve, de um lado, o desenvolvimento de um entendimento de qualidade que possibilite a interpretação da realidade e, de outro, a aplicação desse conceito

para a transformação educacional. A qualidade, como um conceito genérico e abstrato, auxilia na iluminação e reestruturação da realidade existente sobre novas bases.

Explorando diversos conceitos do termo qualidade, em que aspectos ela se aproxima da educação? O que é educação de qualidade?

Demo (1990), afirma que o ponto inicial dessa discussão passa pela ideia de um mínimo de qualidade, que deve ser vista como o alicerce para iniciar o trabalho, e não como um procedimento a ser seguido. O autor também assevera, que em educação a qualidade apresenta-se em dois aspectos o formal e o político, o primeiro relaciona-se à “competência tecnologia” e o segundo “à capacidade histórica de conceber e efetivar projeto próprio de desenvolvimento” (p. 24).

A partir desta lógica, ele deve ser visto como a fundação ou base sobre a qual todo o trabalho é construído. Isso implica que, antes de iniciar qualquer tarefa ou projeto, é crucial definir um nível básico de qualidade que deve ser atingido. Este nível de qualidade serve como uma linha de base que assegura que todos os esforços e desenvolvimentos subsequentes atendam a um certo padrão de excelência, garantindo assim a eficácia e a eficiência do trabalho realizado. Porém, os objetivos não devem ser apenas atingir este mínimo.

Gadotti (2010) afirma para se discutir qualidade na educação, primeiro deve-se estipular de qual tipo de educação se quer construir, pois não existe apenas um ideário de educação. Essa necessidade é reforçada por Machado e Alavarse (2014), que afirmam que qualidade em educação é um conceito complexo e imparcial.

Uma das definições existentes é a de que educação “se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Nessa circunstância, a educação é apresentada, principalmente ou exclusivamente, como o processo de passar por vários níveis de escolaridade formal. Tal concepção remete à tradição instrucionista, à transmissão de conhecimentos. Nessa concepção, a qualidade da educação assume um enfoque estritamente ligado ao desempenho escolar. Analisando os conceitos propalados por organismos internacionais multilaterais, principais impulsionadores e financiadores das reformas educacionais das últimas décadas, encontra-se algumas concepções distintas, contudo, mantendo um ponto central. Segundo Dourado; Oliveira; Santos, (2007), para tais entidades, o conceito de qualidade de educação é multívoco e possui várias faces, a pedagógica (plena aprendizagem do currículo); a cultural (adequação curricular, administrativa e política à sociedade local); a social (quando promove a equidade); e a econômica (eficácia orçamentária). Ademais, um ponto central é observado nessas concepções, a associação do

conceito de qualidade com medição, desempenho e a recomendação para implementar programas de avaliação da aprendizagem. Neste quesito o Banco Mundial (BM) se destaca, pois, sua ideia de qualidade centra-se em medir a eficiência e eficácia dos sistemas educacionais, principalmente por intermédio de sistemas de avaliação (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Analisando essa conjuntura, percebe-se que a agenda educacional dessas entidades, promove uma profunda correlação entre desempenho escolar e qualidade educativa, a qual, de acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 204) advém da “ênfase dada à teoria do capital humano<sup>7</sup>, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade”.

Essa noção, como já apresentado em seções anteriores, permeia o cenário educacional brasileiro, e indica que os responsáveis pela criação de políticas educacionais veem os exames como uma ferramenta eficaz para elevar o padrão de ensino.

Demo (1990) afirma que os aspectos quantitativos, como a medida do desempenho escolar dos estudantes, devem compor a noção de qualidade, entretanto não se configuram como fatores determinantes. Portanto, essa noção deve integrar a análise qualitativa, mas não deve ser superdimensionado ou se sobrepor as demais dimensões.

Sobre esse aspecto, Sousa (2014, p. 14) questiona “aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação”?

O enfoque exacerbado no desempenho não deve ser entendido como o único indicador de qualidade, à medida essa perspectiva desconsidera inúmeros fatores extraescolares e alguns intraescolares capazes de influenciar o rendimento de um aluno, tanto na realização de um exame avaliativo quanto no processo de ensino-aprendizagem durante seu percurso escolar.

Ainda sobre a ênfase na vinculação entre avaliações externas e qualidade educacional, Sousa (2014) considera que, apesar de a descentralização seja promovida desde a década de 1980 como um princípio fundamental nas legislações e políticas educacionais, na realidade observa-se uma tendência à centralização. Essa tendência manifesta-se de forma mais evidente por meio do processo de avaliação. Concluindo, Sousa (2014) avalia que a análise do desempenho escolar como o indicador mais importante de um sistema educativo promove a priorização de resultados finais em detrimento dos processos em que a educação é desenvolvida

---

<sup>7</sup> Segundo Setúbal (2010, p. 346) “o capital humano é visto como as capacidades humanas que são necessárias para que a atividade econômica possa se expandir e se diversificar um cenário de acirramento da concorrência internacional.

e ignora os contextos nos quais o conhecimento escolar é construído. Dessa maneira, é propagada uma ideia limitada de qualidade educacional.

Documentos da Unesco enfatizam que apenas identificar os níveis de desempenho dos alunos não basta. É necessário complementar isso com análises detalhadas que esclareçam esses resultados, considerando as diversas variáveis que influenciam o fenômeno educacional (Unesco, 2003 *apud* Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p.12-13). Os autores ainda apontam que para essa entidade a qualidade da educação é percebida como “como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades”.

Validando essa concepção, Sahium, Magalhães e Araújo (2020) ponderam que a avaliação de estudantes e sistemas de ensino é relevante, porém não é suficiente para reconhecer as questões relacionadas à educação. Esses problemas são mais amplos e complexos, envolvendo uma série de outros fatores significativos para a qualidade desejada. Eles ainda afirmam que os sistemas de avaliação não desconsideram a influência de outros problemas ligados ao desempenho escolar. Os autores ainda apontam

[...] que as avaliações de modo geral não são capazes de retratar com inteireza as verdadeiras demandas existentes nas escolas, que, por sua vez, afetam a prática docente e o ensino-aprendizagem, deixando de promoverem qualidade esperada. Apesar de trazer dados estatísticos e informações que podem auxiliar no enfrentamento dessas demandas, como melhorar o aprendizado dos alunos, os problemas socioeconômicos onde vivem, entre outros, ainda estão distantes do que se espera da educação e da prática docente, apesar de várias inovações já apresentadas (Sahium; Magalhães; Araújo 2020, p. 64).

Retomando a necessidade da tipificação de educação para a discussão da qualidade, o debate abordará uma concepção mais contemporânea de educação, em que “a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

No contexto desta dissertação, a educação é compreendida a partir desse entendimento. Assume-se aqui, portanto, que a educação é construída e influenciada por diversos componentes sociais, não apenas como um sistema formal de transmissão de conhecimentos e habilidades, mas também como um fenômeno que engloba uma variedade de atores, espaços e dinâmicas formativas.

Essa descrição assemelha-se à definição de educação descrita por Durkheim (1977) *apud* Soares (2012, p. 75), que pondera que a

[...] educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que aquela criança, particularmente se destina.

Essa é a compreensão de educação oficial do Estado brasileiro, conforme estabelecido pela LDB em seu artigo primeiro: a educação engloba os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na interação humana, no ambiente de trabalho, nas instituições acadêmicas e de pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais (Brasil, 1996). Ainda abordando questões legais, a educação também é classificada como uma atividade de dever compartilhado entre Estado e família, além de ser um direito social garantido a todo cidadão (Brasil, 1988).

Nesse contexto, observa-se uma contradição, a legislação descreve um ideal de educação composto por diversos aspectos, atores, dinâmicas e espaços, enquanto acentua a mensuração da qualidade por meio de instrumentos capazes de aferir aspectos limitados.

Para Freitas (2005, p. 911), “a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola”. Na mesma linha, Veiga (2009, p. 168) pondera que o conceito de qualidade nas escolas não é fixo nem uniforme; é uma noção em constante evolução. Cada escola tem a liberdade de avaliar, sugerir e tomar medidas para melhorar a qualidade da educação. Ao reconhecer os seus pontos fortes e as áreas a melhorar, a escola pode intervir ativamente para melhorar a sua qualidade, com base nos seus padrões e prioridades individuais.

Ratificando, Gadotti (2010) diz que educação é considerada de excelente qualidade quando contribui para o desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar e agir de forma autônoma.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A ‘educação de qualidade’ é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (Brasil, 2013b, p. 52).

Contudo, Soares (2012) pontua que todas as instituições devem monitorar seus procedimentos. Em concordância, Freitas (2005) pondera que é dever do Estado a responsabilidade de regular, estabelecendo normas para criar estruturas institucionais capazes de modificar essa situação, não podendo depender apenas da disposição voluntária ou boa vontade dos servidores. Entretanto, compreendendo a educação como um “espaço múltiplo em que diferentes atores, ambientes e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos” (Brasil, 2013, p. 52), tal monitoramento deve considerar diversos aspectos.

Nesse contexto, Dourado e Oliveira (2009) compreendem que é crucial a delimitação de todas as proporções, aspectos e contextos que influem sobre o processo educativo, para que mecanismos avaliativos mais abrangentes sejam desenvolvidos. Sousa (2014) referenda ao afirmar que a análise de dados mais abrangentes é um importante desafio a ser transposto por todos que desejam democratizar o ensino. Porém, para Freitas, (2005, p. 920), contextualizar e assumir a forte influência de fatores extraescolares, não implica, de forma alguma, que cada unidade escolar construa de forma independente e isolada seus próprios indicadores. Portanto, é necessário “explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja, seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador”.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (Bondioli, 2004, p. 14 *apud* Freitas, 2005).

Seguindo essa perspectiva, os pesquisadores Dourado, Oliveira e Santos (2007) empreenderam a identificação e análise minuciosa dos diversos componentes essenciais destinados a aprimorar, avaliar e delinear as características, qualidades e atributos fundamentais do processo educacional. Seu trabalho teve como propósito principal o levantamento de dados que pudessem subsidiar iniciativas voltadas à melhoria contínua da qualidade da educação oferecida.

Os quadros apresentados nesta seção exibem os fatores que têm o potencial de impactar a qualidade da educação, conforme identificado no estudo de Dourado, Oliveira e Santos (2007). O quadro 13, destaca os componentes relacionados às dimensões extraescolares.

Quadro 13 - Dimensões extraescolares que influenciam na qualidade educacional

<b>Nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos</b>	<b>Nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias</b>
A influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.	A necessária ampliação da educação obrigatória como um direito do indivíduo e dever do Estado.
A necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, etc.	A definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
A gestão e organização adequada visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos sujeitos estudantes das escolas.	A definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino
A consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa.	A implementação de sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem.
O estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar e, ainda, para o engajamento num processo ensino-aprendizagem exitoso.	A existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 25).

Com relação aos fatores extraescolares, Dourado, Oliveira e Santos (2007) dividiram-nos em três níveis – nível do espaço social, nível do Estado e nível do sistema (quadro 13). O primeiro aspecto aborda as características da sociedade na qual a família e os estudantes estão inseridos. Essas características incluem a influência do capital econômico, social e cultural, além da presença de problemas sociais, como fome, violência, questões de saúde e desigualdade racial, entre outros. Os fatores socioeconômicos têm um impacto profundo na qualidade e equidade educacional, influenciando diretamente o acesso e o desempenho dos alunos. Estudantes provenientes de famílias com menor acúmulo de capital econômico, social e cultural enfrentam maiores desafios no processo de ensino-aprendizagem, o que resulta em menores taxas de desempenho escolar. As tabelas 1 e 2, presentes no capítulo 2, indicam que quanto menor o acúmulo de capital econômico, social e cultural, particularmente entre a população identificada como negra, menores são as taxas de desempenho escolar adequado. Compreendendo o desempenho escolar como um dos indicadores de qualidade em educação, os outros componentes do nível do espaço social consideram que aspectos como senso de pertencimento, identidade individual e social contribuem para o desenvolvimento da qualidade educacional. O quadro 14, destaca os componentes ligados à dimensão extraescolar (nível do sistema), em conjunto com os fatores relacionados à dimensão intraescolar à nível de escola.

Quadro 14 – Dimensões extra e intraescolares que influenciam na qualidade da educação

<b>Nível de sistema: condições de oferta do ensino</b>	<b>Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar</b>
Garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários.	Projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação.
Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa <i>on-line</i> , entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.	Organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos. Estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico.
Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares.	Mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola.
Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso.	Perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento e experiência.
Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.	Gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas, além de mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares.
Serviços de apoio e orientação aos estudantes.	Planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos.
Condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais.	Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico.
Ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.	Jornada escolar ampliada ou integrada visando à garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola.	Estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico.
Definição de custo aluno/ano adequado e que assegure condições de oferta de ensino de qualidade.	Processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar.
-	Disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares.
-	Métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos.
-	Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem.
-	Definição de programas curriculares relevantes nos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem.
-	Valoração adequada, por parte dos usuários, dos serviços prestados pela escola.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 25-26).

Os autores também subdividem o âmbito intraescolar em três níveis, sendo eles o nível de escola, nível do professor e nível do aluno. O primeiro encontra-se descrito no quadro 14 e os demais no quadro 15.

Quadro 15 – Dimensões intraescolares que influenciam a qualidade da educação.

<b>Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica</b>	<b>Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar</b>
Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.	Consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo.
Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios.	Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes.
Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho	Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes.
Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, etc.	Percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional.
Definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização.	-.
Atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 26-27).

Para Freitas (2005) é relevante enfatizar que, embora as particularidades locais influenciem significativamente os desafios e as facilidades na execução, a determinação de indicadores é moldada pelas demandas gerais e responsabilidades do sistema público de ensino. Sendo assim, é essencial que os indicadores sejam formados socialmente, ganhando legitimidade e evoluindo dentro do ambiente escolar. Eles encontram sua posição adequada no processo de avaliação institucional, sendo impulsionados e monitorados pelas políticas governamentais. Pois, os indicadores não são

[...] padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados (...). São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam

um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade (Bondioli, 2004, p. 18-19 *apud* Freitas, 2005, p.921).

Para além das possibilidades apresentadas a respeito da abrangência de fatores associados à qualidade, Cury (2014, p. 1055) afirma ser necessária a construção de conceitos unânimes sobre qualidade e apresenta uma definição impositiva acerca desse termo, “a qualidade não é: uma espécie de definição negativa”. Demo (1990) também concorda com essa afirmativa, e ainda assevera ser essencial essa compreensão.

Aqui, observa-se então, uma interseção entre qualidade e equidade. A educação de qualidade nunca será atingida se for desenvolvida de maneira equânime. A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais, sendo assim só será atingida se promover equidade, igualdade e inclusão. Para Cury (2010) a falta de qualidade é observada na exclusão, nas dificuldades de acesso e nas descontinuações administrativas, e essa ainda permeia o ambiente escolar, manifesta nas reprovações que levam ao abandono e evasão.

Outros aspectos estão relacionados aos atores participantes do processo educativo, na concepção da educação como prática social, ela “tem como *locus* privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais” (Brasil, 2013b, p.58). Sendo assim, a responsabilidade da qualidade passa por diversos atores, além dos escolares.

Como afirma Veiga (2009), no desenvolvimento de uma educação de qualidade, a escola deve evoluir para se tornar um espaço onde prevalece o diálogo coletivo e a comunicação comunitária. Isso só será atingido quando os ideais conservadores em educação forem superados, pois só atingirá seu sentido quando toda comunidade escolar começar a se envolver na construção pedagógica, pois em uma

[...] educação emancipadora, o sentido de “qualidade” é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) e sua gestão deve contribuir para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática (Brasil, 2013b, p. 58).

Essa necessidade é reafirmada por Freitas (2005), ao aduzir que para ser efetivo, qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino precisa estar associado ao conhecimento interno e local existente dentro das próprias redes.

Veiga (2009), ainda contribui ao afirmar que a educação de qualidade se apoia em dois pilares fundamentais, a igualdade e a inclusão. Isso exige o reforço das condições que garantem o acesso, êxito e continuidade dos estudantes na escola, além da criação de táticas para unir diversas entidades educacionais da sociedade.

Após os conceitos e debates apresentados, esta dissertação, considera as avaliações externas do rendimento escolar, como um dos instrumentos que podem oferecer possibilidades capazes de influenciar tanto no trabalho docente quanto na qualidade da educação, pois, como afirma Cury (2010, p.21), “é preciso “dessatanizar” a expressão rendimento, bem como medidas capazes de mensurá-lo como se elas fossem uma propriedade das teorias neoconservadoras”.

Essa perspectiva reforça a ideia de que tais avaliações podem ser utilizadas de maneira construtiva, desde que adequadamente contextualizadas e compreendidas em seus propósitos.

Se aos limites observáveis no processo de ampliação da escolarização estão razoavelmente evidenciados, há que se defrontar com a questão do aprendizado. Assim, a questão da qualidade deve passar necessariamente pela abordagem dos resultados esperados no processo educacional. A forma típica de aferi-los é o recurso aos testes padronizados, que se configuram como mecanismo de medida do desempenho acadêmico dos alunos, na ausência de outros indicadores. Parece-me fácil apresentarmos uma boa quantidade de senões à utilização destes mecanismos, entretanto a renúncia a alguma indicação sistêmica de qualidade parece-me mais danosa, posto que deixa submersa a desigualdade existente entre escolas. De outro lado, não existe, alternativa viável de medida de desempenho que se contraponha a este mecanismo. Assim, parece-me razoável assumi-los como uma fonte válida, ainda que sem desconhecer limites (Oliveira, 2006 *apud* Cury, 2010, p. 22).

Demo (1997) constata que ainda existe, na educação, uma demasia de ideologias não acompanhada de bases metodológicas, afastando-a da ciência com um acúmulo de conceitos subjetivos. Nesse ponto observa-se a importância da utilização das avaliações externas como facilitadores da promoção da qualidade educacional.

No entanto, a implementação de fundamentos tecnológicos não deve resultar em uma dependência excessiva da tecnologia, à custa do desenvolvimento de “idiotas especializados” – sujeitos com alto nível cognitivo, mas pouco politizados – (Demo, 1990, p.22) ou do estímulo à manutenção das desigualdades educacionais. Portanto, este instrumento não deve ser analisado fora dos contextos sociais em que inserem as escolas, pois diversas são as variáveis capazes de influenciar o desempenho de um estudante em um exame. Ademais, na concepção de uma educação plural, entende-se como inconsistente a tentativa de mensuração por intermédio de apenas um único recurso.

Aqui, assume-se a concepção de que a educação é plural e deve promover o desenvolvimento global do educando, sendo o desenvolvimento cognitivo parte desse universo. Portanto, reconhece-se a validade dessas ferramentas como possíveis indutoras de melhorias em alguns aspectos relativos a qualidade da educação. Como afirma Demo (1990), é crucial a manutenção do valor da qualidade política na educação, juntamente com a integração de fundamentos tecnológicos. Pois, embora as avaliações formais não substituam por completo a dimensão política, elas podem complementá-la, conduzindo a resultados positivos.

Dessa forma, ao considerar a relação entre políticas públicas e a realidade escolar, Freitas (2005, p. 924) ressalta que “é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola”. Em outros termos, destaca-se a importância de um equilíbrio dinâmico entre diretrizes educacionais amplas e a realidade específica de cada escola, enfatizando a transparência, responsabilidade coletiva e a personalização do ensino como chaves para a melhoria da qualidade da educação.

Na seção seguinte, foram apresentados a metodologia a ser seguida juntamente com os instrumentos metodológicos escolhidos e as justificativas das escolhas dos mesmos.

### 3.4 PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta seção da dissertação, destinou-se a descrever em detalhes os métodos processuais escolhidos para o desenvolvimento da investigação. Apresentou também uma justificativa dos métodos em relação às particularidades da pesquisa em foco. Também foram detalhados os instrumentos empregados e os participantes envolvidos no estudo a ser realizado na EECS.

Como já abordado anteriormente, essa dissertação fundamenta-se em responder quais são as percepções e práticas de apropriação e uso dos resultados das avaliações do calendário anual do Simave pelos dos profissionais da Escola Estadual Carl Sagan.

Esta questão orientou a definição de três objetivos específicos. O primeiro está ligado à descrição e análise dos resultados fornecidos pelas avaliações externas que compõem o calendário anual do Simave (Proeb e Avaliações Sistêmicas da aprendizagem), em conjunto com a descrição e análise das práticas de realização do planejamento pedagógico a partir destes dados, já desenvolvido no capítulo anterior. O desenvolvimento desta parte do trabalho baseou-se em pesquisas realizadas em legislações, documentos oficiais escolares, dados oficiais do Simave e em pesquisa bibliográfica.

O segundo objetivo consiste na investigação e análise de quais são as percepções e conhecimentos da equipe gestora, especialistas e professores da escola pesquisada, a respeito das distintas práticas avaliativas e do uso dos dados fornecidos pelas avaliações do Simave. Este objetivo foi construído neste capítulo e os métodos, instrumentos e público alvo selecionados serão descritos e justificados na presente seção.

Por fim, o terceiro objetivo específico relaciona-se à propor ações gestoras que contribuam com o desenvolvimento dos processos de apropriação dos resultados das avaliações do Simave na escola pesquisada. Estas proposições serão fundamentadas nos achados da pesquisa e no referencial teórico desenvolvido nas seções anteriores. As ações serão desenvolvidas no quarto capítulo deste trabalho.

Essas descrições e justificativas dos caminhos e recursos escolhidos, de acordo com Gatti (1999), fazem-se necessárias porque a metodologia é uma parte muito importante dentro de uma pesquisa, pois é o modelo utilizado para se produzir conhecimento.

André (2013), sobre a necessidade supracitada, explica que o nome atribuído à pesquisa não lhe confere o rigor metodológico. Tal rigor é conferido pela clara delimitação das etapas seguidas durante o estudo. Isso envolve uma descrição detalhada e minuciosa do processo adotado para atingir os objetivos propostos, incluindo as razões para cada escolha feita ao longo do caminho.

A pesquisa aqui exposta, conforme as diretrizes do PPGP, trata-se de um caso de gestão, um tipo específico de estudo de caso. Segundo André (2013, p. 13) os estudos de casos em contextos educacionais, atualmente possuem uma ampla abrangência, e caracterizam-se por “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Para Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é uma metodologia de “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Sob os pontos de vista apresentados, a metodologia exposta torna-se relevante, na medida em que as possibilidades de melhoria da qualidade educacional intencionadas pelos programas de avaliações externas dependem de variados contextos, dimensões e atores.

Esta metodologia justifica-se ainda pela inserção direta do pesquisador no contexto em questão, visto que este exerce o cargo de professor na unidade de ensino há sete anos. Conforme André (2013, p. 97),

[...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Yin (2001, p. 19) também aponta que o estudo de caso tem sido a estratégia mais utilizada quando investigação levantam perguntas “do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Todos os três pontos característicos compõem o presente estudo.

A metodologia utilizada apresenta as características expostas, entretanto, configura-se particularmente como um caso de gestão, pelo fato de que proposições de práticas gestoras para solução da situação problema podem ser construídas a partir dos achados da pesquisa e do referencial teórico desenvolvido.

Os dados obtidos foram analisados sob abordagens quantitativas e qualitativas, subsidiados por dois instrumentos uma entrevista e um questionário.

Segundo Minayo (2010) a pesquisa qualitativa investiga aspectos detalhados e minuciosos, voltando-se para uma camada da realidade que escapa à mensuração e quantificação. Opera fundamentada em elementos como significados, motivações, aspirações, crenças, valores, atitudes e outras qualidades subjetivas inerentes ao ser humano e ao contexto social. Estes aspectos, que refletem as interações, processos ou fenômenos, resistem à simplificação em termos de variáveis numéricas.

Sobre a pesquisa quantitativa, Martins (2013, p.17) afirma que ela “atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados. A investigação desenhada na abordagem quantitativa trabalha a partir de dados e das evidências coletadas.

Apesar de suas distinções, Vergara (2000, p. 74) esclarece que “os dados coletados podem ser tratados de forma quantitativa ou qualitativa ou de ambas as formas”. Foram desenvolvidas estatísticas descritivas para embasar toda análise qualitativa.

Avançando nessas tratativas, Silva Júnior e Costa (2014) pontuam que em ciências sociais análises quantitativas têm avançado, e estas configuram-se possibilidades que permitem a mensuração mais adequada de seus aspectos abstratos.

Caracterizando os instrumentos de pesquisa, Marconi e Lakatos (2017) descrevem a entrevista como um encontro entre sujeitos visando a obtenção de informações acerca de um assunto específico. Suas principais vantagens, no contexto da pesquisa, são a maior flexibilidade, a possibilidade de esclarecimentos, a avaliação de condutas e gestos; a obtenção de dados não oficiais; a obtenção de informações mais precisas; e a quantificação dos dados.

Para a construção do modelo da entrevista semiestruturada<sup>8</sup>, foram considerados dois eixos orientadores, sendo eles “formação e experiência profissional” e “percepções sobre as avaliações externas e uso de seus resultados”.

A entrevista seguiu um modelo semiestruturado e foi aplicada individualmente. Para a aplicação de tal instrumento de pesquisa, foram selecionados dois integrantes da equipe gestora e dois integrantes da equipe pedagógica. A entrevista semiestruturada também foi realizada com alguns professores, a fim de levantar dados relativos à ação docente que poderiam ser omitidos ou perdidos nos questionários. Para este grupo foram selecionados um professor da área de Linguagens, um de Matemática, um de Ciências da Natureza e outro de Ciências Humanas. Essa seleção justifica-se devido ao numeroso corpo docente presente na escola.

A percepção dos demais docentes foi investigada a partir de um questionário. Com relação ao questionário, Marconi e Lakatos (2017, p. 217) o definem como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Suas vantagens relacionadas ao estudo são a maior abrangência amostral, respostas mais precisas, a maior liberdade devido ao caráter anônimo, o baixo risco de interferência do pesquisador; e a possibilidade de quantificação. O questionário será aplicado a todo o conjunto de professores da escola.

O tratamento dos dados quantitativos do questionário seguirá a escala de *Likert*. Essa escala, segundo Silva (2014), é utilizada para avaliar o grau de concordância das pessoas com afirmações que se relacionam a construtos de interesse. De acordo com Dalmoro e Vieira (2008) *apud* Silva (2016, p. 82)

Criada em 1932 por Rensis Likert, a escala delimita 5 (cinco) pontos de escolha a serem assinalados em uma pesquisa, sendo que o ponto central geralmente é uma opção neutra. A resposta das escalas de Likert é um processo de 4 (quatro) estágios em que o respondente: 1) interpreta o item; 2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes; 3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos e 4) seleciona uma resposta.

---

<sup>8</sup> Ver Apêndice A.

O questionário<sup>9</sup> foi constituído por perguntas de múltipla escolha (assertivas) com as seguintes possibilidades de respostas, 1 - discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- não concordo nem discordo; 4- concordo parcialmente; e 5- concordo totalmente. O questionário contou também com uma questão de múltipla escolha e uma questão aberta. Foi aplicado de forma digital, por meio da plataforma *Google Forms* – aplicativo gratuito do *Google* que permite a criação e aplicação de formulários, questionários e pesquisas *on-line* – e manterá o anonimato dos participantes, com o intuito de conferir mais liberdade nas respostas dos atores pesquisados.

Na próxima seção deste capítulo, foi desenvolvida a apresentação e análise dos dados produzidos por intermédio dos instrumentos de pesquisa aqui proposto. Esta análise foi embasada na no referencial teórico, aqui também abordado.

### 3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A presente seção destinou-se à apresentação e análise dos dados obtidos por intermédio da metodologia e instrumentos de pesquisa propostos na seção anterior. Duas subseções compõem esta parte, a primeira é responsável por uma apresentação do perfil dos atores pesquisados. A segunda traz a análise dos dados obtidos com base no referencial teórico mobilizado neste capítulo.

Quanto à aplicação dos instrumentos de pesquisa, é necessário o registro de algumas informações. A aplicação dos mesmos ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2024. Com relação às entrevistas semiestruturadas, estas foram realizadas com todos os grupos de servidores definidos na metodologia da pesquisa. Assim, foram ouvidos o diretor, o vice-diretor, dois EEBs e um professor de cada área do conhecimento. Aos participantes das entrevistas foram atribuídos nomes fictícios, sendo eles Diretora A; Vice-diretora B; EEB 1; EEB 2; Professor 1; Professor 2; Professor 3; e Professor 4.

Já quanto aos questionários, o convite inicial foi realizado em uma reunião pedagógica no mês de agosto de 2024, momento no qual o pesquisador fez a apresentação da pesquisa, junto a uma sensibilização a respeito da relevância do tema investigado e a voluntariedade da participação. Como o questionário foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*, o *link* para o acesso ao questionário foi disponibilizado no mesmo momento, em um grupo de aplicativo de mensagens que a gestão escolar utiliza como meio de divulgação de informações, tanto

---

<sup>9</sup> Ver Apêndice B.

pedagógicas quanto administrativas, relativas ao funcionamento escolar e ao trabalho docente. Na reunião do mês de outubro do mesmo ano, a pesquisa foi novamente apresentada e o *link* encaminhado novamente no mesmo canal citado anteriormente. Ademais, no dia seguinte à reunião, o convite à participação na pesquisa foi reforçado no mesmo aplicativo de mensagens, mas desta vez o *link*, acompanhado de um texto apresentando objetivos e importância da pesquisa, foi enviado no mesmo aplicativo, mas em um canal de comunicação privado.

Inicialmente, esperava-se um aumento no volume de repostas, pois no ano de 2024 a escola EECS passou a atender outra etapa da educação básica, o Ensino Médio. Nesse ano, foram incluídas duas turmas do primeiro ano de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na modalidade profissionalizante, com a oferta do curso técnico em Informática. Os questionários foram propostos a um total de 44 professores. Em relação a devolutiva, mesmo com um tempo estendido para a coleta de tais questionários, apenas 25 respostas foram obtidas.

Por fim, é importante destacar que a análise dos dados foi realizada por subtemas. A apresentação dos dados levantados por intermédio das assertivas não seguiu a mesma ordem encontrada no questionário, sendo organizada conforme os temas debatidos ao longo do texto. Ainda sobre o questionário, as duas últimas questões não foram analisadas de acordo com a escala de Likert, elas foram propostas para construção do perfil dos professores participantes via questionário e para abrir um espaço para que pudessem relatar alguma consideração sobre o tema.

A próxima subseção traz um perfil dos profissionais em educação da escola EECS que participaram da pesquisa.

### **3.5.1 Perfil dos atores escolares participantes da pesquisa**

Antes do início da análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, faz-se necessário apresentar o perfil dos atores participantes da pesquisa.

Com relação ao vínculo com a escola EECS, as duas integrantes do corpo gestor são funcionárias com vínculo efetivo. A diretora A tem mais de 30 anos de experiência na área da educação, é efetiva no cargo de Professora de Educação Básica dos anos iniciais, na escola em questão, há 25 anos. Começou a exercer a função de vice-diretora em 2005 e desde 2012 ocupa a função de Diretora ininterruptamente. Enquanto a Vice-diretora B trabalha na escola como professora dos anos iniciais do ensino fundamental desde 2006, mas possui vínculo efetivo na escola a partir de 2016, ano que também marca o seu início na função de vice-diretora, que se estende até os dias atuais.

As duas EEBs entrevistadas possuem um vínculo de contratação temporária. A EEB 1 possui mais de 25 anos de experiência na educação, trabalhando como professora e EEB – desde 2005. Atualmente ocupa esta função na escola há cinco anos ininterruptos e como professora desde 2012. Já EEB 2, possui uma experiência de 10 anos como professora, mas exerce essa função a apenas três anos e este é seu primeiro ano como EEB na EECS.

A escola possui em seu quadro atual duas EEBs com vínculo efetivo, porém uma delas encontra-se em ajustamento funcional e a outra desde o início de 2024 exerce a função de EEB no CREI. Durante a entrevista a diretora evidenciou uma mudança nessa função, alegando que a escola irá receber um novo EEB efetivo, via mudança de lotação, para o ano seguinte.

Com relação aos professores, dentre os entrevistados todos possuem vínculo efetivo e no mínimo três anos exercício na própria escola. Quanto aos servidores que responderam ao questionário, 19 pertencem ao quadro efetivo e seis possuem contratos temporários e dentre estes cinco trabalham a menos de um ano na escola e apenas um exerce a função há mais de três anos.

Esses dados são relevantes, visto que a alta rotatividade no quadro de funcionários de uma escola pode gerar impactos negativos tanto na apropriação das avaliações externas quanto no trabalho coletivo como um todo (Machado, 2012; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015). Porém, como observado, a escola não enfrenta alta rotatividade de profissionais.

Adicionalmente, cabe ressaltar que todos os atores entrevistados possuem a graduação exigida ao cargo que ocupam. Outro fato relevante é que alguns possuem mais de uma graduação. Ademais, todos nesse grupo possuem no mínimo uma pós-graduação *latu sensu* e um professor possui pós-graduação *stricto sensu*, “mestrado em ensino de Ciências e Matemática, área de atuação Matemática e doutoranda em ensino de Matemática (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024).

Por fim, adiciona-se ao perfil dos participantes da presente pesquisa, a prática de participação em formações continuadas promovidas pela SEE/MG. Apenas a EEB 2 alegou não participar dessas formações. Já a EEB 1 ao afirmar que “sim, a gente participa né, dos que são feitos pela Escola de Formação<sup>10</sup> e também pela SRE que atende a gente, então geralmente são bimestrais ou mensais os cursos” (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024) relatou o envolvimento em variadas formações continuadas. Os demais pesquisados afirmaram participar de tais programas.

---

<sup>10</sup> A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais é uma escola, vinculada a SEE/MG, que promove e coordena processos de formação continuada à profissionais da educação (Minas Gerais, 2011).

Retomando o trabalho de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 26-27), observa-se que fatores relacionados a atuação docente, como “titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; [...] valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos” são capazes de influenciar a qualidade da educação. Portanto, torna-se fundamental a análise do perfil dos atores participantes da pesquisa.

Pode-se constatar que a equipe de profissionais em educação da EECS, em sua maioria é composta por profissionais com vínculo efetivo e de baixa rotatividade. Além disso, é formada em sua totalidade por profissionais com titulações adequadas às suas funções e em sua maioria buscam qualificar-se continuamente. Requisitos que se configuram como relevantes para o desempenho do trabalho em educação.

Finalizadas as considerações relacionadas ao perfil dos participantes, a próxima seção destinou-se a análise das percepções sobre a apropriação e uso dos dados das avaliações externas do Simave na escola EECS.

### **3.5.2 Análise dos dados obtidos**

No contexto das avaliações do calendário anual do Simave, a análise da percepção dos docentes, equipe pedagógica e gestora, acerca destes instrumentos, será iniciada pelo entendimento relacionado aos diferentes tipos de avaliações educacionais. Isso faz-se necessário, considerando que o Simave não é composto apenas por avaliações somativas, como o Proeb. Atualmente, também integram seu calendário anual avaliações de natureza diagnóstica e formativa, as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem.

Ademais, como discutido anteriormente a finalidade de uma atividade avaliativa em educação é dar suporte aos gestores das ações no monitoramento da aprendizagem contínua dos alunos, na tomada de decisões e na validação dos resultados finais de um determinado processo de aprendizagem (Luckesi, 2021). Sendo assim, a compreensão desses conceitos é essencial para o trabalho em educação.

Dentre os integrantes da equipe gestora e pedagógica, apenas a Diretora A demonstrou clareza e segurança ao versar sobre este tema.

A avaliação diagnóstica, o próprio nome já indica, ela vem para diagnosticar [...] para direcionar, para você fazer o planejamento, para você trabalhar mesmo em cima daquele resultado que você tem da turma ou do aluno. A formativa, ela vem durante o ano. Ela trabalha durante o ano e ela também não

vem mais com a questão de nota. Ela trabalha também a questão de se o aluno vai ter um debate, se você vai dar um trabalho, então ela é mais em cima dessa situação e é uma parceria mesmo entre aluno e o professor. A somativa já é questão da nota mesmo. Aí já vem para verificar se lá na diagnóstica resolveu a situação do aluno, como que vai ser esse resultado. A somativa já vem com a nota mesmo, é o objetivo dela (Diretora A, entrevista realizada em 19/12/2024).

Essa fala evidencia a compreensão dos conceitos e seus objetivos, com destaque para a utilidade de cada tipo de avaliação no processo pedagógico. A solidez desse entendimento é algo importante, pois como argumenta Lück (2009), o diretor escolar desempenha o papel central de líder e coordenador, sendo responsável por organizar e direcionar o trabalho de todos na escola. Contudo, a Vice-diretora B, integrante da equipe de gestão escolar, apresentou uma visão genérica do assunto.

Considerando os coordenadores pedagógicos, a EEB 1, reconhece os tipos avaliativos, entretanto apresenta um entendimento um pouco limitado, ao associá-las somente às avaliações externas à escola. Por outro lado, a EEB 2 destacou sua falta de conhecimento sobre o tema e atribuiu essa limitação à curta experiência em atividades específicas de acompanhamento avaliativo em seu cargo atual, "É porque tem pouco tempo que eu sou especialista, eu trabalho há três anos como especialista, em cada escola tinha mais de uma pedagoga e cada uma ficava com uma área, esse ano que estou pegando mais essa área" (EEB 2, entrevista realizada em 30/11/2024). Embora tenha uma experiência de 10 anos de atuação na rede pública, como professora do ensino fundamental e na educação infantil, a transição para o cargo de EEB parece demandar um período de adaptação e formação mais direcionada no que diz respeito às avaliações educacionais, apontando a importância de uma formação continuada consistente para apoiar essa transição.

Com relação aos professores, conforme indicado no quadro 16, a maioria afirmou, por meio do questionário, conhecer os diferentes tipos de avaliações praticadas, apenas um professor declarou discordância parcial relativa a essa assertiva que abordou o tema.

Esse dado quantitativo, apesar de ser positivo à primeira vista, deve ser apreciado com cautela, pois nas entrevistas quando estimulados a desenvolver a conceituação a respeito do tema, os professores demonstraram compreensão superficial alguns ainda apresentaram certa insegurança ao discutir sobre os tipos de avaliações educacionais.

A fala do Professor 3 destaca essa insegurança, "Tenho conhecimento, sei da necessidade da aplicação [...], porém não sei falar sobre cada uma delas" (Professor 3, entrevista realizada em 01/11/2024), essa hesitação também foi percebida na resposta Professor 4, "[...]

eu tenho o conhecimento de forma, digamos, bem sucinta. Talvez não sei diferenciar de forma técnica [...] (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Quadro 16 - Percepção dos docentes sobre avaliação em educação e avaliações do Simave

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Conheço diferentes tipos de avaliação em educação.	0	1	0	6	18
Conheço plenamente as avaliações que compõe o Simave.	0	1	0	10	14
Conheço as metodologias empregadas nas avaliações do Simave.	0	0	6	9	10
Compreendo os distintos objetivos e finalidades das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem (Av. diagnóstica e Av. Intermediária) e Proeb.	0	3	4	11	7
As Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem (Av. diagnóstica e Av. Intermediária) servem como treinamento para as avaliações do Proeb.	1	1	8	10	5

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quanto à superficialidade do entendimento, esse não foi observada de maneira geral. As avaliações diagnósticas são bem compreendidas pelos professores ouvidos, inclusive os dois mencionados anteriormente. No decorrer da entrevista, demonstraram claro entendimento acerca do tema, como apontado na fala, “[...] a diagnóstica, eu acredito que é mais para ver mesmo como que está o nível do aluno no início, se está de acordo com o nível dele de ensino, a série, o ano escolar” (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024). Percebe-se também que essa compreensão não se restringe apenas à conceituação teórica, mas também abrange seu uso prático, “vai ser usada para diagnosticar o conhecimento que eles já têm, o conhecimento prévio. E aquilo que a gente pode preparar para um próximo nível de conhecimento” (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024).

A superficialidade foi observada nas concepções das categorias formativas e somativas. Em especial, nas respostas das avaliações formativas, em que se observou a ausência de respostas, respostas genéricas ou com conceituação equivocada. Evidenciado, respectivamente, pelas seguintes falas, “A formativa, eu já não sei muito bem diferenciar dos outros dois (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024); “a formativa é aquela que vai ser usada pelos alunos para a formação” (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024); e “[...] avaliação formativa, eu acredito que ela é feita no final do processo, para ver como o aluno está se formando” (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024). Já com relação às somativas, apenas o Professor 4 demonstrou conhecimento deste tipo avaliativo, ao afirmar que “[...] a somativa, eu acho que elas são mais assim, aplicadas mais no final do ano, [...] é para saber no todo, avaliar o aluno no todo, no conteúdo e em tudo” (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Retomando a contradição constatada por meio das respostas oriundas dos questionários e entrevista, pode-se sugerir que, possivelmente, o reconhecimento alegado via questionário esteja mais associado a uma familiaridade com os termos do que a uma compreensão aprofundada relativa à concepção e seus objetivos pedagógicos. Um dos indícios dessa possibilidade é encontrado nas falas dos Professores 1 e 2, mencionadas no parágrafo anterior, que, apesar de terem afirmado possuir conhecimento a respeito do tema, apresentaram alguns conceitos e objetivos genéricos ou equivocados.

O conhecimento parcial ou superficial sobre os diferentes tipos avaliativos dentro do processo global de avaliação pode comprometer o desenvolvimento educacional. Segundo Haydt (2000) e Luckesi (2013), a ausência do uso combinado das três modalidades avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa) impede a criação de um sistema de avaliação eficiente e integral.

Direcionando a análise para as percepções ligadas às avaliações externas do Simave, observou-se que em sua maioria os professores, no questionário, afirmam conhecer as distintas avaliações anuais do Simave e este conhecimento foi verificado também nas entrevistas em que eles apontaram as avaliações aplicadas anualmente. Apenas a Vice-diretora B e a EEB 2 demonstraram hesitação nas respostas e não conseguiram nomear todas as avaliações.

Além das avaliações foco desta investigação, no ano de 2024, uma nova avaliação de construção externa à escola foi implementada e aplicada na EECS, chamada de Avaliação Contínua da Aprendizagem nos Anos Finais. Esse instrumento foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (Brasil, 2024c). Ela possui caráter formativo e permite, assim como as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, planejar intervenções mais ágeis e adequadas a fim de promover a recomposição das aprendizagens. Na escola em questão foi aplicada em dois ciclos, ambos no segundo semestre do ano letivo. Essa avaliação também foi citada por professores e EEB 1 nas entrevistas.

Quanto aos objetivos das avaliações do Simave, as respostas dos docentes pesquisados refletiram um padrão de compreensão limitada ou superficial. Enquanto o Professor 2 articula uma visão progressiva das avaliações ao ponderar que “acredito que é para avaliar no aluno o decorrer do ano, como que ele iniciou, como ele estava no meio do processo e como ele finalizou o processo” (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024), não menciona aspectos fundamentais como diagnóstico de lacunas educacionais ou apoio ao planejamento pedagógico. Já o Professor 3 limitou sua resposta ao uso das avaliações como indicadores de desempenho global; o Professor 1 limitou aos objetivos diagnósticos e o Professor 4 demonstra falta de

clareza sobre os objetivos. Entretanto em comparação às respostas obtidas via questionário, percebe-se que a maioria dos professores apresentam algum grau concordância com o conhecimento pelo dos objetivos das avaliações do Simave, apenas três admitiram desconhecimento em algum nível.

Esse mesmo padrão observado nos professores repetiu-se nas respostas da Vice-diretora B e EEB 2, que limitaram os objetivos à aferição do desempenho individual, o que demonstra uma perspectiva mais restrita sobre os objetivos das avaliações externas.

Todavia, a Diretora A e EEB1, demonstraram uma visão abrangente, relacionando os objetivos das avaliações à qualidade do ensino público e às intervenções pedagógicas.

As avaliações sistêmicas, a intermediária e a diagnóstica, objetivo dela no início a primeira é diagnosticar quais são as habilidades que o aluno ainda não avançou que precisa voltar aí depois a gente tem a intermediária a gente avaliar o objetivo é para ver o que o aluno avançou naquela habilidade que foi diagnosticada na primeira avaliação que a gente tem que estar voltando corrigindo rota e refazendo a refazendo as habilidades e as avaliações do PROEB é o aluno do nono ano né que é aplicado para os alunos do ano para ver se o aluno já consolidou as habilidades do ensino fundamental que são as habilidades que ele estuda do sexto até o nono ano e essas avaliações é para ver se ele consolidou as habilidades e também para poder medir a nota da escola proficiência da escola para poder no ano seguinte a gente está corrigindo as rotas em relação ao planejamento (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024).

Nessa fala a EEB1, apresenta uma compreensão estruturada, incluindo diagnóstico, consolidação de habilidades e medição da proficiência escolar. Essa visão ampla, compartilhada também pela Diretora A, deve ser vista como positivo, ao passo que, elas compreendem tais instrumentos como fonte de dados para o planejamento pedagógico, e não apenas como processos burocráticos. Nesse contexto, residem as principais potencialidades das avaliações do Simave (Fontanive, 2013; Machado, 2012; Sahium; Magalhães; Araújo, 2020). Além disso, torna-se ainda mais relevante, visto que, conforme apontam Machado e Alavarse (2014), esses atores devem ser os responsáveis pela promoção da cultura de apropriação dos dados e estímulo a discussões coletivas.

Em relação aos processos metodológicos utilizados, os docentes demonstraram familiaridade apenas com aspectos operacionais, como a aplicação das avaliações, e de interpretação de resultados, mas não com os processos metodológicos de sua elaboração e produção de resultados, como pode ser observado na fala da Professor 4, “De aplicação, sim. E

quando o resultado vem para escola, para poder, como é que fala, para poder avaliar, aí sim [...]. Agora de elaboração, não” (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Os gestores da escola apesar de afirmarem conhecer os processos metodológicos, apenas a Vice-diretora B tentou mencionar um aspecto técnico, ainda que de maneira superficial, “[...] aquele método, qual que é? O TRI, né [...], que avalia uma habilidade mais fácil, uma intermediária e uma mais avançada, mais difícil” (Vice-diretora B, entrevista realizada em 24/09/2024). Isso pode indicar que o entendimento prático dos métodos avaliativos não é aprofundado por nenhum dos entrevistados. A exceção neste aspecto foi EEB 1 que detalhou aspectos metodológicos das avaliações, como escalas e níveis de desempenho.

De um modo geral, mediante o reconhecimento desses dados pode-se observar um padrão de compreensão superficial ou limitada sobre os diferentes tipos de avaliação, objetivos e processos metodológicos das avaliações do calendário anual do Simave, mesmo entre professores experientes. Essa superficialidade pode ser prejudicial, pois segundo Luckesi (2013) a apropriação efetiva dos processos avaliativos requer compreensão metodológica e contextual. A lacuna na compreensão sobre esses aspectos compromete a capacidade dos professores de transformar os dados avaliativos em intervenções pedagógicas eficazes.

Nessa mesma linha, Machado e Alvarse (2014) destacam que a clareza nos objetivos das avaliações é essencial para seu uso pedagógico. Sem essa compreensão, as avaliações tornam-se apenas instrumentos de controle, desconectados das práticas formativas ou de suporte à aprendizagem. Sahium, Magalhães e Araújo (2020) complementam ao ponderar que é fundamental que gestores e professores compreendam as particularidades das políticas de avaliação, analisando-as de maneira crítica e aberta, de modo que consigam utilizar-se dos dados para mapear e subsidiar intervenções pedagógicas.

Todavia, apenas dois dos entrevistados demonstraram pleno entendimento dos aspectos analisados até aqui, a Diretora A e EEB 1. Sendo esses, ocupantes de cargos de gestão e orientação pedagógica, pode tornar-se algo positivo, pois estes são os responsáveis por orientar e liderar todo o trabalho pedagógico no ambiente escolar (Lück, 2009).

Ao serem questionados sobre a existência de treinamentos ou formações específicas para o trabalho com dados de avaliações externas – promovidos por instâncias superiores à escola ou pela própria gestão escolar – oito professores afirmaram a inexistência de tais momentos, cinco apresentaram uma neutralidade e outros 12 confirmaram a existência desses eventos, como exibido pelo quadro 17.

Nas entrevistas, ao serem estimulados a falar sobre o assunto, os docentes de maneira unânime, alegaram sua não existência, como pode ser observado na fala do Professor 1 ao

afirmar que “Só se foi feito com a equipe gestora. Professores, que eu lembro, nunca foi feito. Não, eu nunca vi” (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024).

A ausência de formações específicas para o assunto em questão torna-se um obstáculo ao trabalho pedagógico, pois pode gerar confusões no planejamento dos professores, como evidenciado na fala do Professor 4, ao afirmar que “[...] nas reuniões e até na forma quando é passado para nós, é de forma muito rápida esses conceitos, [...] E às vezes acho que para nós profissionais é até difícil diferenciar, até quando ela vem, qual que é cada uma, sabe” (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Quadro 17 - Percepção dos docentes acerca de formação e divulgação dos dados das avaliações do Simave

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
As instâncias administrativas superiores à escola e/ou gestão escolar promovem a divulgação das metodologias e matriz de referência utilizadas nas avaliações do Simave.	0	4	5	7	9
As instâncias administrativas superiores e/ou gestão escolar à escola promovem formações sobre como utilizar os resultados das avaliações do Simave.	2	6	5	5	7
A gestão escolar divulga os resultados das avaliações do Simave.	0	0	2	4	19
Os resultados de avaliações do Simave são discutidos coletivamente por equipe gestora, pedagógica e professores.	1	1	3	8	12
Os resultados de avaliações do Simave são discutidos com demais integrantes da comunidade escolar (alunos, pais e demais moradores do entorno).	3	8	2	8	4

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com a relação à gestão e orientação pedagógica, as respostas foram distintas das levantadas juntos aos professores, a EEB 1, Diretora A e Vice-diretora B apontaram que as analistas educacionais (ANE) da SRE promovem encontros e reuniões com diretores, vice-diretores e especialistas, com o intuito de promover formações e divulgações dos dados das avaliações do Simave. A EEB 1 afirma que “geralmente esses encontros acontecem, assim que a SRE tem apropriação promove os encontros pedagógicos e depois disso promove a formação, o próprio analista acompanha, que acompanha a escola, eles dão essa formação para a gente” (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024). A Diretora A ainda declara que essas formações também são realizadas com os docentes, apesar de admitir a possibilidade de melhora nessas formações, “Olha, eu acho que pode melhorar, né? Tanto na superintendência, quanto na escola, para fazer esse treinamento. Mas, na forma como a gente recebe, o tempo que a gente tem, a gente passa sim” (Diretora A, entrevista realizada em 16/12/2024).

Observa-se nessa situação, portanto, uma possível falha de comunicação interna, em que a gestão escolar confirma a realização de formações voltadas ao trabalho com avaliações externas, enquanto professores alegam não as receber.

Quanto à divulgação de metodologias das avaliações, matrizes de referência e divulgação dos resultados, percebeu-se, entre os professores, uma maior concordância relacionada execução de tais práticas. Nas duas primeiras, apenas quatro professores externaram certo grau de discordância. Já na última apenas dois apresentaram neutralidade e os demais mostram-se de acordo com a ocorrência das práticas.

Nesse contexto, observa-se um aspecto positivo, os professores recebem as informações relativas ou produzidas por estes instrumentos. No entanto, alguns pontos merecem atenção, pois como mencionado anteriormente, alguns alegam não receber formações que auxiliem no uso e compreensão dos dados e nem todos conhecem profundamente metodologias e objetivos dessas avaliações.

As respostas, tanto dos gestores quanto da especialista, também indicaram o mesmo padrão, de ocorrência da divulgação de metodologias das avaliações, matrizes de referência e divulgação dos resultados. A Diretora A aponta a existência de métodos diferentes, aplicados pelas instâncias superiores à escola (SRE e SEE/MG), na divulgação e tratamento dos dados das Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem e do Proeb, como evidenciado na fala, “Eu acho que a diferença de divulgação dos resultados está na ferramenta, por exemplo, a diagnóstica, ela tem um diferencial, né? A formativa também tem um diferencial, né? A forma de passar o resultado, eu acho que acaba sendo para chegar na qualidade de educação” (Diretora A 1, entrevista realizada em 16/12/2024). Contudo, a especialista EEB 1, aponta que internamente não há diferença substancial na divulgação e tratamento os dados, “[...] a gente passa o resultado no geral em reunião e cada um recebe por escrito no individual, porque isso aqui a gente não recebe no individual, a gente recebe no geral a escola né e aqui isso aqui a gente passa para o individual de cada professor” (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024).

Nessa fala, apesar de não indicar diferença na metodologia aplicada, demonstra que professores recebem os dados já segmentados, com os indicativos dos pontos mais críticos, fator que pode facilitar ao eximir professores de realizarem o levantamento dessas informações em seus momentos de planejamento individual. Entretanto, como a composição e metodologia dos testes das Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem e Proeb possuem diferenças, essas deveriam ser trabalhadas junto aos professores nos momentos destinados à apropriação.

Sobre as questões relacionadas à prática de apropriação e uso dos dados das avaliações do Simave, a realização dessas atividades é essencial, pois o uso estratégico dos dados

provenientes das avaliações do Simave no planejamento e replanejamento pedagógico permite identificar lacunas no aprendizado e direcionar intervenções mais eficazes, sendo esse um dos principais benefícios do uso desses dados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (Machado, 2012; Fontanive, 2013; Machado; Alavarse, 2014; Sahium; Magalhães; Araújo 2020).

Os integrantes do corpo pedagógico e gestor reconhecem sua relevância e consideram que a escola, como um todo, tem realizado essas práticas. Esse fato pode ser interpretado como um indício da existência de uma cultura de apropriação na escola em questão.

A Vice-diretora B e EEB 2 entendem o conceito e a importância dessa apropriação, entretanto alegaram que não se julgam capazes de realizá-la ou de conduzi-la junto ao corpo docente, talvez devido ao desconhecimento ou superficialidade que possuem sobre o processo avaliativo em sua totalidade. Contudo, a Diretora A apresenta uma visão gerencial, na qual a apropriação dos dados é percebida como indispensável para planejar intervenções pedagógicas, ao afirmar que

Primeiro, você precisa se apropriar dos termos até para você ter uma condição de avaliar positivamente, porque tem positivamente também [...] E aquilo que não é que foi negativo, mas que não conseguiu alcançar, [...] daí para frente, é olhar para a questão da qualidade mesmo da educação e mudar até, muitas vezes, a metodologia (Diretora A, entrevista realizada em 16/12/2024).

Essa mesma visão da diretora é expressa pelo EEB 1 ao declarar que

[...] é através desses dados que a escola faz o replanejamento, os professores planejam as intervenções, a escola planeja as ações para o ano seguinte ou até mesmo bimestre em curso a questão da do acompanhamento da aprendizagem e da frequência e até mesmo dos dados da metodologia que o professor está sendo usado e também a formação contínua do professor (EEB 1, entrevista realizada em 30/01/2024).

A coerência nas declarações da Diretora A e EEB 1 demonstra um potencial para fomentar uma cultura de liderança pedagógica colaborativa, ao passo que estas são as profissionais responsáveis por liderar e orientar o corpo docente. No entanto, analisando as declarações de todos integrantes do grupo gestor e de EEBs, especialmente a da Vice-diretora B, que aponta que “[...] a SRE passa para a gente direção e aí a gente estuda o assunto e a gente faz nos módulos coletivos, a gente está sempre passando os resultados. E a pedagoga também, ela tem um cuidado, no turno matutino, de mapear e entregar para cada professor de área as habilidades” (Vice-diretora B, entrevista realizada em 24/09/2024), evidencia-se a ausência do

trabalho coletivo, mediante a uma possível concentração de responsabilidades em uma única profissional.

De acordo com Machado e Alavarse (2014), o processo de apropriação de dados deve ser conduzido de forma coletiva, promovendo discussões que envolvam todos os educadores. A ausência de discussões coletivas pode limitar o potencial de troca de experiências e a construção de estratégias conjuntas.

Com relação aos professores, apesar da existência dos entraves na compreensão do processo avaliativo como um todo, como evidenciado no início dessa seção, entrevistados demonstram reconhecer a importância dos dados gerados pelas avaliações externas para orientar planejamento pedagógico, intervenções, replanejamento e até a gestão do currículo praticado, como evidenciado na fala do Professor 2, ao destacar que “A apropriação dos dados de avaliação externa são ações para facilitar a reflexão pedagógica sobre os dados apresentados e para facilitar, proporcionar evidências para direcionar o planejamento pedagógico” (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024).

Essa análise também é endossada pelos dados provenientes do questionário, exibido no quadro 18, em que a maioria dos professores afirmaram-se capazes de utilizar os resultados das avaliações externas para realizar o planejamento pedagógico e também aprimorar e/ou reorientar práticas e planejamento pedagógicos.

Essa compreensão é importante para o trabalho em educação, pois como apontam Sahium, Magalhães e Araújo (2020), o principal uso das informações geradas por estas avaliações deve ser em âmbito pedagógico, promovendo reflexões acerca da prática docente.

Todos os professores ouvidos nas entrevistas afirmaram fazer o uso dos resultados das avaliações do Simave para realizarem o planejamento pedagógico, além de repensar e promover intervenções necessárias. Contudo, mediante a apreciação do questionário, verificou-se que três professores indicaram, em algum grau, não utilizar os dados para o planejamento inicial, enquanto outros seis demonstraram neutralidade em relação a essa prática. Já quanto ao uso dos dados para repensar e mudar práticas e planejamento pedagógico, a maioria alegou a execução dessas atividades e apenas dois docentes apresentaram discordância parcial a esta prática e outros seis não apresentaram concordância nem discordância.

Esses dados indicam que alguns docentes ainda apresentam certa resistência ao uso dos resultados das avaliações do Simave. Essa resistência pode ser justificada pela compreensão superficial acerca do processo global de avaliação em educação e objetivos das avaliações externas já evidenciada.

Quadro 18 - Percepção dos docentes acerca da apropriação dos resultados das avaliações do Simave

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
As avaliações do Simave promovem um diagnóstico preciso acerca da qualidade de educação ofertada.	5	6	4	6	4
Sou capaz de utilizar os resultados das avaliações do Simave para aprimorar ou reorientar minha prática ou para o planejamento.	0	0	2	13	10
Os resultados de avaliações do Simave contribuem para a realização do meu planejamento pedagógico.	2	1	6	10	6
Os resultados de avaliações do Simave contribuem para repensar e eventualmente mudar minhas práticas pedagógicas.	0	2	6	10	7

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como mostrado no quadro 18, mesmo utilizando-se dos dados, 11 dos docentes que responderam ao questionário discordam em algum grau que o diagnóstico produzido por tais avaliações seja preciso. Na mesma linha, EEB 2 pondera sobre a precisão desses resultados: “[...] Eles querem ver através dessas avaliações o conhecimento do aluno. Mas nem sempre o que está lá é realidade” (EEB 2, entrevista realizada em 30/11/2024). Visão validada pelo Professor 1 ao afirmar que

Eu realmente trabalhei, ensinei o aluno que não quer fazer uma prova com a seriedade necessária para ter aquela nota. Porque nós sabemos de muitos alunos que não levam a sério. E tem alunos que simplesmente nem leem, marcam um gabarito que interfere muito também na nota da escola (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024).

Por esse motivo, ele foi o único professor a declarar que não considera que os resultados das avaliações do Simave sejam capazes de causar algum impacto em sua prática pedagógica ou gestão do currículo praticado.

O Professor 4, mesmo considerando que os resultados das avaliações do Simave impactam sua prática, endossa a visão do Professor 1 sobre como os alunos reagem às avaliações do Simave, segundo ele

[...] infelizmente, não só nessas avaliações externas, mas principalmente nessas. A gente nota muita falta de interesse por alguns alunos. Alguns ainda têm uma cultura de falar assim, ah, prova do governo, né? E, às vezes, acaba que ele pensa que só a outra que tem mais importância para ele, a avaliação interna (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Essa desvalorização das avaliações do Simave em detrimento das avaliações internas apontada nas falas dos professores, possivelmente pode indicar que os alunos percebem nas avaliações internas uma lógica punitiva, devido ao seu forte caráter somativo. Essa lógica punitiva deve ser desestimulada, pois conforme aponta Lück (2009) ela pode acarretar na desvalorização da aprendizagem. Essa desmotivação pode, também, ser um indício de que esses integrantes da comunidade escolar desconhecem a relevância das avaliações externas, indicando que eles não participam do processo de apropriação dos resultados.

Apesar do conhecimento dos resultados de avaliações ser uma etapa importante, o processo de apropriação não deve ser finalizado nessa fase. Segundo Sahium, Magalhães e Araújo (2020, p. 59) a apropriação deve ocorrer por intermédio de uma reflexão coletiva, em que todos envolvidos na construção da educação escolar discutam e construam as possibilidades de estratégias educacionais. Assim sendo, torna-se importante a análise em torno das reuniões pedagógicas, mais conhecidas como reunião módulo II coletivo, que ocorrem na EECS.

Sobre essas reuniões, a EEB 1 afirma que “Nas reuniões [...] quando a gente repassa o resultado no geral, naquele primeiro momento tem um debate sim, uma discussão. Até mesmo para inteirar do conteúdo, do resultado e depois a gente faz esse debate [...] por área (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024). No entanto, os demais entrevistados apontam um debate fragilizado. A Diretora A confirma sua existência, porém admite a existência de algumas deficiências, segundo ela, em especial, o foco empregado durante a execução da reunião.

[...] pode melhorar. É isso que eu te falei lá atrás. A gente vê que ainda tem que melhorar tanto no coletivo quanto no módulo individual e quanto também até no que vai passar nesses módulos. O foco, né? Esses comandos que muitas vezes a gente deixa de trabalhar ele com o professor para ele estar repassando isso na sala de aula. Eu acho que pode melhorar, sim (Diretora A, entrevista realizada em 16/12/2024).

Alguns professores apresentam uma visão divergente, em relação às declarações mencionadas acima. Eles alegam que as reuniões pedagógicas são usadas para repassar os resultados, mas sem a promoção de discussões reflexivas sobre as implicações desses dados no contexto escolar, como evidenciado pelo Professor 4 ao afirmar que

[...] durante essas reuniões, são passados os resultados, [...] mas o que eu vejo, na minha opinião, é que falta mais tempo em se discutir de forma coletiva. Eu acho que deixa para direcionar muito de forma individual, passa no coletivo aquela informação para todo mundo, e para cada um tomar as suas ações. E eu acho que deveria ter uma discussão mais coletiva, ou por áreas também,

né? Eu acho que talvez nesse sentido seria mais proveitoso (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Dessa maneira, percebe-se que a reflexão coletiva de todos envolvidos no processo educacional a respeito da apropriação e do uso dos dados avaliações externas têm sido suprimida, o que representa a perda de um dos principais potenciais fornecido por este instrumento.

O Professor 3, também endossa essa visão sobre os momentos coletivos, ao declarar que “São repassados os resultados, porém, não debatemos, né, não aprofundamos esses resultados. Apenas são repassados e somos cobrados em relação a esse resultado” (Professor 3, entrevista realizada em 01/11/2024).

Nessa declaração, ele adiciona outro elemento, a responsabilização excessiva do professor. Como apontado por Lück (2009), os gestores escolares devem compartilhar responsabilidades e não as transferir entre os demais profissionais em educação. Complementando, Machado e Alavarse (2014) apontam esta característica como um dos impactos negativos das avaliações externas, quando as responsabilidades são transferidas totalmente para os professores.

A avaliação educacional tem como foco principal verificar em que medida os objetivos propostos pelo currículo e pelas práticas de ensino estão sendo atingidos. (Tyler, 1974 *apud* Haydt, 2000). Nessa linha, Bauer (2020) aponta que os resultados de avaliações também devem subsidiar reflexões sobre adequação e qualidade do currículo praticado. Dessa forma os atores pesquisados na escola EECS, foram questionados também a respeito da gestão curricular.

O quadro 19, aponta que apenas quatro professores percebem a gestão curricular como um processo individual na escola. Entretanto, mediante a análise das entrevistas, ao serem estimulados a discorrer sobre o assunto tanto diretora quanto vice-diretora declaram que apenas alguns professores praticam uma gestão coletiva, enquanto os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar que a gestão ocorre de maneira individual, como evidenciado pela declaração do Professor 3, “Reunimos coletivamente, porém, se torna individual, porque cada um faz a sua parte nas suas turmas” (Professor 3, entrevista realizada em 01/11/2024).

Essa mesma visão é endossada pela EEB 1, profissional responsável por acompanhar diretamente o desenvolvimento do planejamento e aplicação do currículo.

Essa gestão do currículo aqui, ela é feita no individual, porque você faz o planejamento e manda para mim no individual. Eu sento com cada professor e a gente manda também no privado para ele fazer a correção. Ela é feita no individual.

[...] a gestão do currículo ainda está aperfeiçoando, até porque o professor está tendo a dificuldade de estar preparando o planejamento de acordo com as habilidades. Então, isso aí é uma formação que ainda está sendo desenvolvida (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024).

O tempo destinado às reuniões pedagógicas é outro aspecto que deve ser considerado para a realização de discussões relativas ao tema. Por meio do questionário (quadro 19) professores mantiveram-se divididos quanto à percepção da suficiência do tempo destinado às reuniões. Contudo, de maneira unânime, todos os atores ouvidos nas entrevistas, declararam que esses períodos são insuficientes. A Vice-diretora B ao declarar que “[...] talvez o módulo seja de pouco tempo para estar conversando sobre o assunto, porque é um assunto extenso, para olhar, para sentar por área, é mais difícil, mas isso acontece na escola” (Vice-diretora B, entrevista realizada em 24/09/2024), justificou sua percepção de escassez baseando-se na complexidade dos assuntos discutidos. Enquanto o Professor 1 em sua declaração, “Não, e nem sempre elas têm os objetivos claros, sempre tem intervenção, sempre tem alguma coisa diferente” (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024), justifica sua interpretação endossando a ideia da Diretora A, exposta anteriormente, citando a falta de objetivos claros das reuniões.

Quadro 19 - Percepção dos docentes acerca das reuniões pedagógicas da escola EECS

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
São criados tempos específicos para a realização da apropriação dos dados das avaliações do Simave.	1	3	8	6	7
Esses tempos específicos para a realização da apropriação dos dados das avaliações do Simave é suficiente.	3	4	9	6	3
Os dados das avaliações do Simave são usados para promoção da gestão do currículo.	2	0	12	7	4
A gestão do currículo na escola é desenvolvida de maneira individual.	7	7	7	4	0

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Segundo Machado (2012) é essencial que a gestão escolar promova reuniões pedagógicas que incentivem os educadores, especialmente os professores, a analisar os fatores que influenciaram o desempenho dos alunos nas avaliações.

A análise das entrevistas revela que, embora os resultados das avaliações externas sejam compartilhados, falta uma abordagem reflexiva mais aprofundada para orientar as práticas docentes e a gestão curricular. Assim sendo, pode-se inferir que o debate em torno dos dados provenientes das avaliações do calendário anual do Simave, tanto para planejamento

pedagógico quanto para gestão curricular, configura-se como uma prática parcialmente estabelecida, pelo fato de apresentar alguns entraves, como a falta de debates reflexões coletivas e falta de objetividade e o tempo insuficiente das reuniões pedagógicas. Esses obstáculos comprometem a eficácia do uso dos resultados de avaliações externas como instrumento de gestão pedagógica.

Outro movimento relevante na análise sobre a apropriação e uso dos dados das avaliações do calendário anual do Simave é a possibilidade da promoção de um alinhamento com as avaliações internas à escola. Esse movimento é visto como promissor por Machado e Alavarse (2014, p. 428-429), que afirmam que “pode-se vislumbrar o cotejamento dos resultados das avaliações internas com aqueles das avaliações externas, inclusive como expediente para se avaliar as próprias avaliações desencadeadas no interior das escolas”.

[...] mas assim, a forma que vai vir, se você, ah, então eu tô cobrando meu aluno da forma correta, ou a forma que você tá aprofundando cada conteúdo. Então você pode repensar isso aí e mudar algumas práticas ou reformular. Isso [promovo alinhamento das avaliações internas com as externas]. Eu acho que talvez não seja o objetivo deles, mas acho que isso a gente dá para conciliar (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Nessa fala, o Professor 4 demonstra realizar esse alinhamento entre avaliações por meio do cotejamento dos dados apropriados. Ainda sobre o mesmo tema, no questionário, 20 docentes declaram concordância com a execução dessa prática. E outros 23 professores afirmaram utilizar-se, em sua prática cotidiana, das distintas naturezas avaliativas – diagnóstica, formativa e somativa como exibido no quadro 20.

Essa situação é entendida com a ideal, pois esses tipos avaliativos “estão intimamente vinculadas. Para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve fazer uso conjugado das três modalidades” (Haydt, 2000, p. 18). Entretanto, como evidenciado nesta seção, o entendimento a respeito deste tema não se encontra plenamente desenvolvido dentro o grupo de docentes da unidade de ensino pesquisada. Além disso, foi apontado também que os alunos tendem a desvalorizar as avaliações externas em detrimento das internas, o que pode indicar maior valorização a processos somativos.

Com relação ao alinhamento curricular, apenas quatro professores alegaram alguma concordância sobre o acompanhamento irrestrito do plano de curso proposto pela SEE/MG, os demais respondentes do questionário declararam neutralidade e discordância ou concordância parcial, assumem em diferentes níveis a realização de adaptações curriculares.

Quadro 20 - Percepções dos docentes acerca do alinhamento entre avaliações do Simave e avaliações internas à escola

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Promovo alinhamento entre as avaliações externas com as avaliações internas.	0	0	5	14	6
Minhas avaliações internas possuem diversas naturezas (diagnóstica, formativa e somativa).	0	0	2	7	16
Sigo estritamente o Plano de Curso do meu componente curricular.	0	4	3	14	4

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essas adaptações, são realizadas baseadas em distintas justificativas. O Professor 1 justifica as adaptações na percepção de que o currículo proposto não abrange temas indispensáveis ao aluno, afirmando que “Eu promovo adaptações, porque tem assuntos que para mim é de relevância, o aluno tem que estudar e que não é tão contemplado no plano de curso (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024). Já o Professor 3 concentra suas modificações tentando promover uma aproximação com a realidade vivida pelos educandos, “Eu promovo alterações de acordo com a realidade dos alunos (Professor 3, entrevista realizada em 01/11/2024).

Então, devido a todos os entraves que tem, a gente tenta seguir, só que tem que ser muita coisa. Às vezes tem semanas que é de intervenções, e aí tem que voltar em algum assunto. Ou semanas que é de remanejamento<sup>11</sup>, igual vai fazer do nono nos anos. Então, acaba quebrando o que você planejou para semana, e você tem que se adequar. Então, tem muita coisa que, às vezes, tem que mudar, tem que reformular, né? (Professor 4, entrevista realizada em 01/11/2024).

Por intermédio dessa ponderação, o Professor 4 alega que as adaptações, por ele realizadas, são resultado da apropriação e utilização dos dados provenientes das avaliações do Simave.

Eu promovo adaptações, porque o currículo não está dentro das habilidades que são cobradas nas avaliações externas. Então, eu tenho que promover uma adaptação, senão o aluno não tem condição de fazer as avaliações externas. Nas primeiras avaliações, tem habilidades que, por exemplo, o aluno está fazendo avaliação diagnóstica de uma habilidade que no currículo está lá no

<sup>11</sup> Remanejamento: estratégia utilizada na unidade de ensino em alguns períodos do ano letivo com as turmas dos nonos anos. Consiste em remanejamento da enturmação dos alunos de modo temporário, criando turmas compostas por alunos com níveis de desempenho semelhantes obtidos nas avaliações do Simave.

quarto bimestre. Então, faz muita diferença (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024).

O Professor 2 levanta outro aspecto que pode configurar uma fragilidade das avaliações externas formativas quando o objetivo for mensurar a aplicação do currículo nas escolas. No capítulo 2 dessa dissertação foi realizada uma comparação entre a matriz de referência e o plano de curso do componente curricular de Ciências da Natureza. Nessa comparação foi possível observar um alinhamento entre ambos aspectos. Entretanto, o cotidiano escolar impõe alguns entraves que podem alterar o espaço temporal em que certas habilidades do currículo serão trabalhadas, como intervenções pedagógicas (mencionadas pelo Professor 4), adaptações curriculares devido a necessidades locais, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, entre outras intercorrências.

No que diz respeito ao entendimento dos professores sobre como o uso dessas avaliações pode impactar a atividade docente, eles afirmaram quase de maneira unânime que as avaliações externas aumentam consideravelmente as demandas ligadas ao trabalho docente, apenas um professor mostrou plena discordância enquanto outro reagiu de maneira neutra a tal compreensão, como exposto no quadro 21. Nas entrevistas essa unanimidade também foi observada.

Gera um aumento significativo na carga de trabalho do professor. Porque além de ter que analisar após o aluno fazer a prova, você tem que pegar essa prova, fazer a correção de cada questão, depois fazer o lançamento, depois analisar o resultado, olhar as habilidades que foram vencidas ou não para refazer o seu planejamento. Então, gera um acúmulo imenso de trabalho (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024).

Sob essa ótica, o Professor 2 chama atenção para o fato de que além de realizar todo o trabalho de planejamento pedagógico e curricular; apropriação de avaliações internas e externas; e replanejamento, em avaliações com as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem (diagnóstica e formativa) ou a Avaliação Contínua da Aprendizagem nos Anos Finais, citada no início desta seção, ainda fica a cargo do professor a inserção dos cartões respostas na plataforma do Simave. Esse trabalho deve ainda ser conciliado também com os processos de avaliações somativas internas realizadas em quatro ciclos durante o ano letivo.

Tais fatos revelam a necessidade já observada por Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 34) de analisar pedagogicamente o número excessivo de exames oficiais que os alunos realizam regularmente. Mesmo que as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e Avaliação Contínua da

Aprendizagem nos Anos Finais não tenham caráter somativo, elas geram um aumento considerável da carga do trabalho docente.

Outra via, seria a possibilidade de incentivar o alinhamento das avaliações externas e internas, repensando a estrutura atual avaliativa escolar, seja por meio da redução do número total de avaliações internas; planejamento de um calendário de avaliações de maneira coletiva, distribuindo melhor as datas de avaliações ao longo do ano letivo a fim de evitar sobrecarga em certos períodos; ou unificação de algumas dessas avaliações com os objetivos das avaliações internas, tornando-as uma única etapa de avaliação com finalidades pedagógicas claras. Contudo, essa unificação deve garantir a manutenção das funções diagnósticas e formativas, evitando que as avaliações sejam exclusivamente somativas. Como apontam Fontanive (2013) e Machado e Alavarse (2014), as funções diagnósticas e formativas têm grande potencial para impactar positivamente o desenvolvimento da aprendizagem.

Quadro 21 - Percepções dos professores acerca do impacto das avaliações do Simave sobre o trabalho docente

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
As avaliações externas aumentam consideravelmente as demandas ligadas ao trabalho docente.	1	0	1	7	16
As avaliações do Simave avaliam o trabalho docente.	2	3	5	8	7
As avaliações do Simave regulam o trabalho docente.	2	2	8	7	6
As avaliações do Simave reduzem a autonomia docente.	3	2	8	7	5

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Foram questionados outros aspectos indicados por Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) como prejudiciais, sendo eles a avaliação e regulação da atividade docente e a redução da autonomia. Nos questionários (quadro 21) a maioria dos professores mostrou concordância com a avaliação da atividade do professor. Dentre os entrevistados percebeu-se uma unanimidade em relação a avaliação.

Eu acho que avalia muito o trabalho do docente, mas eu acho que, na minha opinião, precisava mais, assim, um respaldo de realmente, assim, o que vamos fazer para melhorar? Não só de direcionar para o professor, não só ele que tem que decidir o que vai melhorar, mas o que vai fazer, então, para a escola melhorar o resultado? E ter estratégias realmente viáveis de se aplicar, e não só ouvir de cima sem escutar o profissional (Professor 4, entrevista realizada em 16/12/2024).

Nessa mesma linha, a Diretora A endossa a ideia do professor, ao afirmar que “[...], eu diria que eu concordo, né? Que não deixa de ser uma avaliação do trabalho e que é necessário. Porém, talvez não tenha recurso suficiente” (Diretora A, entrevista realizada em 16/12/2024).

Com relação à regulação e redução da autonomia, a maioria demonstrou algum nível de concordância com a percepção de tais ações, entretanto, nessas duas assertivas aumentou o número de professores que não esboçaram concordância nem discordância.

[...] quando a gente aplica a avaliação lá já sai o resultado. Então, quando faz o resultado da participação do aluno e do desempenho do aluno, ali eu estou avaliando o acompanhamento da equipe gestora na questão da frequência, da família que está acompanhando e quando a consolidação das habilidades, eu estou avaliando se o professor está desenvolvendo as habilidades de acordo com o currículo e também as intervenções direcionadas (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024).

Nessa fala, a EEB 1 explica como pode ocorrer tanto a avaliação quanto a regulação.

Entretanto, mesmo com essa percepção de redução da autonomia, avaliação e regulação e redução do trabalho docente, os professores demonstram resistência e tentam exercer sua autonomia ao suprir a perda da abrangência do currículo que eles julgam necessárias, como evidenciado pelo posicionamento dos Professores 1 e 3, exposto durante a análise de gestão curricular. Isso posto, mesmo que não ocorra de maneira coletiva os professores da EECS ainda exercem atividades que não limitam o currículo e mantêm uma visão crítica ao processo.

Em seu trabalho Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), também observaram resistência ao trabalho padronizado imposto a um grupo de professores de escola pública.

Quanto à compreensão em torno da relação entre avaliações externas e qualidade da educação, as análises realizadas a partir das entrevistas com os professores, especialistas, diretora e vice-diretora revelam percepções complementares.

A Diretora A enfatiza o potencial das avaliações externas para melhorar a qualidade da educação, destacando a importância do planejamento coletivo e do envolvimento da comunidade escolar. De acordo com ela levar e discutir os resultados dessas avaliações com toda comunidade escolar, criando uma reflexão coletiva (Diretora A, entrevista realizada em 16/12/2024). Contudo, ao retomar os dados apresentados no quadro 17, os professores apresentaram-se divididos quanto ao trabalho dos dados das avaliações do Simave com toda comunidade escolar, 11 professores apresentaram algum nível de discordância relativa à ocorrência da apresentação ou discussão dos resultados com a comunidade escolar no geral,

enquanto outros 12 professores apresentara algum nível de concordância, e pelas respostas das entrevistas os professores apenas expressaram a divulgação dos resultados aos alunos.

Mesmo que não seja estabelecida em sua totalidade, essa perspectiva está alinhada à visão de Machado e Alavarse (2014), que defendem o uso integrado dos dados avaliativos para fundamentar intervenções planejadas e coletivas.

Quando questionados sobre o entendimento acerca de qualidade e desempenho escolar, todos os atores entrevistados apresentaram resposta semelhantes. Eles enxergam o desempenho escolar como um dos aspectos compõe a qualidade educacional e com uma relação de interdependência.

Não, [...] um está ligado ao outro. Porque não existe educação de qualidade se não tiver um bom desempenho. Então, [...] quando o aluno demonstra um bom desempenho, o professor fez um bom trabalho na sala de aula, a gestão fez um bom trabalho de acompanhamento da aprendizagem, a parte pedagógica fez um bom acompanhamento na parte do planejamento. Então, uma coisa está ligada à outra. Não tem como as duas caminharem sozinhas (EEB 1, entrevista realizada em 01/11/2024).

Essa visão alinha-se a de Demo (1990) que afirma que aspectos quantitativos, como a medida do desempenho escolar, precisam compor a noção de qualidade, porém não são elementos decisivos por si sós.

Compreendendo então, o desempenho escolar, como aspecto associado à qualidade educacional, mas não sendo um fator determinante. A busca por um bom desempenho dos alunos deve ser um dos objetivos de uma unidade de ensino. No quadro 22, pode-se observar que a maioria dos professores concordam que principal objetivo deve ser a melhora no desempenho acadêmicos de todos os alunos.

Quadro 22 - Percepções dos professores acerca da relação entre avaliações do Simave e qualidade da educação

<b>Assertivas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
A melhoria no desempenho médio geral da escola deve ser o objetivo principal.	2	4	6	9	4
A melhoria no desempenho de todos dos estudantes da escola deve ser o objetivo principal.	0	0	3	6	16
O desempenho escolar do estudante é mais influenciado pelo trabalho pedagógico.	2	2	9	10	2
O desempenho escolar do estudante é mais influenciado por fatores externos à escola.	0	1	11	9	4

Legenda: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo plenamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa perspectiva alinha-se a ideia de Cury (2014) e Demo (1990) que defendem que a qualidade não é atingida por meio da exclusão. Contudo, o questionário demonstrou que alguns professores ainda manifestam concordância com o desenvolvimento apenas da média geral escola.

Todavia, a ênfase excessiva em metas de desempenho é desaconselhada, autores como Bonamino e Souza (2012) e Machado (2012) apontam que é equivocado desconsiderar a formação dos estudantes como cidadãos plenos, priorizando unicamente a preparação para avaliações externas. Ao analisar algumas das respostas presentes nas entrevistas é possível perceber que alguns professores enfatizam o desempenho em detrimento da aprendizagem, como evidenciado pela fala do Professor 1 que ao ser questionado sobre o que entende por apropriação ou se há debate coletivo sobre os resultados das avaliações externas, trazia em suas respostas preocupações com os níveis das questões que compõem os testes.

Ainda sobre a relação entre qualidade da educação e desempenho escolar, Freitas (2005) e Dourado, Oliveira e Santos (2007) ressaltam que ambos não podem ser vistos de forma isolada e ainda complementam que os dois são impactados por fatores como políticas públicas, recursos escolares, formação docente e contexto social.

Nesse aspecto, os atores da escola pesquisada foram questionados a respeito de suas percepções sobre quais fatores são capazes de influenciar no desempenho escolar de um estudante. A apreciação das respostas revelou convergências e divergências nas concepções manifestadas.

Os professores demonstraram uma tendência a considerar que os fatores externos à escola e à ação docente, como o contexto social e familiar e dedicação do aluno, são os mais determinantes na influência do desempenho escolar e da qualidade da educação. Essa percepção pode ser observada na fala do Professor 2, que destaca que “Acompanhamento familiar, concentração, acredito que alimentação, força de vontade, e querer” (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024). O Professor 3 reforça essa visão ao afirmar que “[...] fatores externos, que é a família que já passa dificuldades, o aluno vem para a escola, já vem com uma sobrecarga muito grande, pais separados, [...] isso influencia o desempenho dele na escola” (Professor 3, entrevista realizada em 01/11/2024). Na mesma linha, o Professor 1 enfatiza que “[...] o acompanhamento da família, extremamente importante. [...] O aluno tem que querer aprender, tem que ter boa vontade de aprender. Você não ensina para quem não quer aprender” (Professor 1, entrevista realizada em 21/08/2024).

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), essas são algumas das dimensões, mas não todas, capazes de influenciar os fatores analisados. Embora essa perspectiva seja válida, ela

atribui maior peso às condições sociais, familiares e ao esforço individual do aluno, sem integrar adequadamente as possibilidades de ação da escola, o que acaba por minimizar o papel instituição e das práticas pedagógicas no enfrentamento dessas barreiras. De acordo com Freitas (2005, p. 911), “a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente”, sendo assim essa postura pode limitar a capacidade da escola atuar como agente transformador, assim como também limita as reflexões que podem ser extraídas da apropriação e análise dos dados de avaliações externas.

As respostas dos integrantes tanto do corpo gestor quanto do corpo de orientação pedagógica convergiram ao reconhecerem como influentes as dimensões citadas pelos professores. Contudo, elas divergiram ao apresentarem outras dimensões como influentes. Foram apresentadas dimensões ligadas ao nível do docente como a práticas pedagógicas adequadas; o estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos; motivação do aluno; e valorização profissional, evidenciadas pelas falas, “[...] o que está dando a sala de aula. [...] Eu acho que a empatia também, o bom relacionamento do aluno com o professor” (Vice-diretora B, entrevista realizada em 24/09/2024); e “[...] a ajuda do professor em relação a estimular [...] a motivação do professor” (EEB 2, entrevista realizada em 30/11/2024). Observou-se também o reconhecimento da influência de dimensões de aspectos ligados ao nível de Estado, quando se considera a importância de “[...] trabalhar em rede. Com CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Envolvimento de todos” (Diretora A, entrevista realizada em 16/12/2024); e ao nível de sistema, ao ser considerado “a estrutura escolar” (Vice-diretora B, entrevista realizada em 24/09/2024). Portanto é possível perceber uma visão mais ampla quanto ao entendimento das diversas variáveis que influenciam na qualidade e desempenho acadêmico dos alunos.

Para finalizar, os participantes da pesquisa foram questionados a respeito de maneira pelas quais podem aprimorar as práticas de apropriação e uso dos resultados das avaliações do calendário anual do Simave. Há um consenso dentre os entrevistados de que o tempo destinado a apropriação dos resultados das avaliações do Simave é insuficiente para o estabelecimento e discussões e reflexões coletivas. Nesse sentido às proposições giraram em torno do aumento tempo destinado, da execução reuniões com pautas mais objetivas ou da realização em períodos com menor demanda administrativas.

Sendo esse o único consenso, as respostas dos professores concentraram-se em obstáculos práticos que dificultam sua execução, como a falta de capacitação para a realização dessas atividades, evidenciado pela fala do Professor 3, “[...] não debatemos, né, não

aprofundamos esses resultados, [...] fica um pouco vago, porque não temos capacitações voltadas para isso” (Professor 3, entrevista realizada em 01/11/2024). Outro fator prático levantado foi a falta de tempo efetivo para o acompanhamento da orientação pedagógica e a carência de insumos para a execução do trabalho, “disponibilidade de sentar com o corpo pedagógico para montar uma estratégia, ser liberado um material para a gente poder trabalhar com os alunos” (Professor 2, entrevista realizada em 22/10/2024).

Enquanto docentes apontam obstáculos práticos, a equipe gestora e pedagógica sugere a necessidade de melhoria em aspectos mais gerenciais, como a necessidade de mais profissionais para o cargo de EEB, apontada por uma das ocupantes do cargo, “Essa forma de aprimorar os dados seria [...] mais recurso humano pedagógico” (EEB1, entrevista realizada em 01/11/2024). Essa necessidade é justificada pela alta demanda associada à sua atuação, ainda segundo a EEB 1, por muitas vezes o planejamento para as reuniões coletivas é realizado fora do horário de trabalho, portanto, ela, a diretora e a vice-diretora não encontram disponibilidade dentro do horário regular. Outros aspectos gerenciais foram sugeridos pela Diretora A, que aponta a necessidade de melhorar o foco ou objetividade das reuniões, aprimorar o monitoramento da execução das atividades pedagógicas, alinhar o trabalho pedagógico à avaliação de desempenho do servidor e aperfeiçoar práticas de gestão democrática na escola.

Olha, eu acredito que a gente precisa de ter um foco maior.

[...] continuando com as metas, principalmente o servidor efetivo, ele trabalha com metas. E talvez seja nem tanta quantidade, mas a qualidade.

Ao também passar esse resultado, a gente alinhar mais, né? E ter um começo, um início, um meio e fim, né? Que muitas vezes, por algumas situações que já chegam de outro, talvez aquele trabalho que está dando certo, ah, não vai dar para fazer porque aí está chegando a avaliação global, aí não dá para continuar fazendo a intervenção temporária que está dando certo e assim sucessivamente.

[...] E talvez a direção e o pedagogo ser mais ouvinte do docente (Diretora A, entrevista realizada em 16/11/2024).

Finalizada a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, a próxima seção apresenta considerações acerca dos principais problemas identificados no estudo.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

Esta seção destinou-se à apresentação das principais considerações sobre as percepções de corpo gestor, pedagógico e docente relativas à apropriação e uso dos dados das avaliações do Simave, discutidos na seção anterior.

Por intermédio da pesquisa, realizada na EECS, foi possível observar que os profissionais da unidade de ensino em estudo realizam a apropriação dos dados das avaliações do Simave e utilizam esses dados para realizar planejamento pedagógico e curricular. Os dados também são utilizados para reorientar o planejamento nas duas áreas citadas ao longo do ano letivo. Esse aspecto configura-se como positivo.

Todavia, foram evidenciados alguns desafios significativos no uso pedagógico dos resultados das avaliações do Simave, os quais podem impactar suas potencialidades.

A primeira situação está ligada ao conhecimento superficial demonstrado por parte dos atores escolares sobre os diferentes tipos de avaliação em educação (diagnóstica, formativa e somativa), bem como sobre os objetivos e os processos metodológicos das avaliações do Simave, o que pode limitar a capacidade do uso dos dados de maneira eficiente.

Ainda sobre esse tema foi observado dois pontos positivos. A maior parte dos profissionais pesquisados reconhecem a importância dessas avaliações e dois deles, integrantes da gestão e orientação pedagógica, possuem compreensão sólida a respeito do assunto em questão. Entretanto, esse último aspecto levantado possibilita a inferência de outro problema, a comunicação interna. Conforme evidenciado pelo desconhecimento parcial ou superficial sobre avaliação educacional, dos outros integrantes da gestão e orientação pedagógica, assim como por parte dos professores. Outra evidência desse problema são as divergências apontadas por gestores e professores, em algumas situações como nos temas formação para apropriação dos dados e debates coletivos. Ainda sobre a comunicação interna, como apontado no capítulo 2, as reuniões para o trabalho com dados das avaliações do Simave não tiveram registros em atas no período entre 2021 e 2023.

O uso dos dados das avaliações do Simave tem sido realizado de maneira individual tanto para o planejamento pedagógico quanto para a gestão curricular. Esse caráter individual é observado tanto na ação docente quanto na entre as especialistas em educação básica, em que apenas uma delas tem sido responsável pela execução do trabalho. Possivelmente, a ausência de reflexões e debates coletivos pode ser explicada pelos próximos dois aspectos relacionados às reuniões pedagógicas, a falta de clareza nos objetivos e a insuficiência de tempo dessas reuniões. Muitos professores alegaram que nesses as discussões coletivas não são de fato efetivadas. A ausência dessa apropriação coletiva contraria uma das principais potencialidades desse instrumento, conforme abordado no referencial teórico desta pesquisa.

Por fim, apresenta-se outras questões ligadas à percepção dos docentes. A primeira está relacionada à desmotivação dos alunos em relação as avaliações externas, que tendem a valorizar mais avaliações internas. Tal cenário pode ser reflexo de uma cultura

predominantemente somativa nas práticas avaliativas internas ou, ainda, do desconhecimento sobre a relevância das avaliações externas. Essa desmotivação pode ser também uma das razões que levam professores a acreditar que os principais responsáveis pela a aprendizagem sejam fatores externos à ação docente ou escolar.

Outra questão refere-se ao quantitativo de instrumentos avaliativos de construção externa à escola aplicado durante o ano letivo. No ano de 2024, além das avaliações internas – quatro ciclos avaliativos –, foram aplicadas as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem (Simave), um teste diagnóstico e um teste formativo; a Avaliação Contínua da Aprendizagem (MEC), em dois ciclos formativos; e o Proeb, apenas para turmas de nono ano. No ano de 2025, terá a adição da avaliação do Saeb.

E a terceira questão relaciona-se ao aumento da carga de trabalho docente, fato intrinsecamente ligado ao anterior. Nas entrevistas, os professores apontaram que, em especial, as avaliações da aprendizagem Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e Avaliação Contínua da Aprendizagem, em especial, aumentam a carga de trabalho, pois exigem o lançamento das respostas em um sistema *on-line*, tudo isso em concomitância com todas as práticas pedagógicas e administrativas ligadas a ação docente.

Com o intuito de sistematizar e facilitar o entendimento das informações debatidas nessa seção, o quadro 23 apresenta um resumo dos principais aspectos, tanto positivos quanto negativos, ligados à percepção dos profissionais do corpo de orientação pedagógica, docente e gestor da Escola Estadual Carl Sagan, participantes da presente pesquisa.

Quadro 23 - Resumo principais achados da pesquisa realizada com os profissionais da escola  
EECS

<b>Aspectos positivos</b>	Reconhecimento da importância das avaliações do Simave.
	Integrantes da gestão e EEB com compreensão sólida sobre as avaliações do Simave.
	Os profissionais apropriam-se dos dados das avaliações do Simave para planejamento e replanejamento pedagógico e curricular.
<b>Aspectos Negativos</b>	Conhecimento superficial sobre os diferentes tipos de avaliação educacional e sobre os processos metodológicos das avaliações do Simave.
	Problemas de comunicação interna
	Realização individualizada do uso dos dados das avaliações, com ausência de debates e reflexões coletivas.
	Falta de clareza nos objetivos e o tempo de duração das reuniões pedagógicas é insuficiente.
	Número elevado de instrumentos avaliativos.
	Aumento da carga de trabalho docente.
	Desmotivação dos alunos em relação às avaliações externas.
Professores tendem a diminuir a influência da ação docente na aprendizagem.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O presente capítulo encerra-se com a apresentação dessas considerações, que se configuram como as principais lacunas identificadas com o auxílio dos dados levantados pela pesquisa de campo. No próximo capítulo encontra-se proposto um Plano de Ação Educacional (PAE). Esse plano de ação é composto por propostas de intervenções gestoras direcionadas a superação dos principais problemas identificados no presente caso de gestão. A fim de promover o fortalecimento da cultura coletiva da apropriação e uso dos dados das avaliações do Simave no cotidiano escolar.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esse trabalho teve como propósito investigar e analisar as percepções e práticas de apropriação e uso dos resultados das avaliações do calendário anual do Simave por parte dos profissionais da Escola Estadual Carl Sagan, escola em que o pesquisador atua desde 2016 como professor de educação básica de Ciências da Natureza e Biologia. Além disso, buscou-se, mediante análise dos dados levantados na pesquisa, subsidiar o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional, proposto neste capítulo, composto por ações gestoras que visam possibilitar melhorias nos problemas identificados.

A partir do ano de 2020, o Simave implementou um novo programa avaliativo, que diferente do Proeb, é composto por avaliações diagnósticas e formativas, além de avaliar componentes curriculares não inclusos nos testes do Proeb, como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, entre outros, o que representou um avanço significativo na busca da implementação de ferramentas capazes de impactar o planejamento pedagógico. Nesse contexto, de ampliação dos componentes avaliados e a incorporação de avaliações diagnósticas e formativas no novo programa do Simave, surgiu a necessidade da investigação das percepções dos profissionais da escola acerca dos diferentes tipos avaliativos e práticas de apropriação e uso dos dados desse conjunto de instrumentos avaliativos na prática docente.

No segundo capítulo dessa dissertação, foi traçado um panorama a respeito do Sistema Mineiro de Educação Pública, o Simave, no qual são abordados aspectos conceituais e metodológicos das avaliações aplicadas. Junto a essa abordagem, foram descritos elementos referentes à EECS, tais como aspectos sociais, histórico do desempenho em algumas avaliações, práticas e projetos desenvolvidos na escola. Enquanto o terceiro capítulo foi composto por um referencial teórico a respeito do tema investigado, pela descrição da metodologia e instrumentos metodológicos aplicados na pesquisa e pela análise dos resultados encontrados com base no referencial teórico desenvolvido. Esse caminho relatado, culminará na proposição do PAE, a ser descrito na sequência deste capítulo.

Nesse cenário, O PAE é proposto com o objetivo de propor ações capazes de sistematizar as atividades de apropriação e uso dos dados das avaliações do Simave, visando transformar os resultados das avaliações externas em instrumentos essenciais para a formulação de estratégias educacionais, tornando-se um recurso valioso para apoiar a gestão pedagógica da escola, contribuindo para o estabelecimento de uma cultura de apropriação na escola. É importante ressaltar que essa sistematização não tem como único foco a melhoria nos resultados

de desempenho dos alunos, mas busca criar condições que favoreçam a aprendizagem de todos os educandos.

Por meio da análise desenvolvida no último capítulo, conclui-se que os profissionais da escola realizam a apropriação dos resultados das avaliações do Simave e se utilizam deles em sua prática pedagógica. No entanto, essa apropriação apresenta algumas fragilidades capazes de diminuir a eficiência das possibilidades pedagógicas oferecidas por esses instrumentos. Como exibido no quadro 24.

Quadro 24 – Relação entre problemas identificados e ações propostas para o PAE

<b>Número</b>	<b>Problemas identificados</b>	<b>Ação proposta</b>
1	Falta clareza no entendimento sobre as funções do processo avaliativo.	Apresentação da pesquisa.
		Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
2	A apropriação e uso dos dados para o planejamento pedagógico e curricular é essencialmente individual.	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
		Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.
3	O tempo para a execução de debates coletivos é insuficiente.	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
		Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.
4	Falta clareza nos objetivos das reuniões.	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
5	Problemas na comunicação interna entre os profissionais da escola.	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
6	Número excessivo de avaliações.	Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.
7	Aumento da carga de trabalho.	Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.
8	Alunos desmotivados em relação à avaliação externa.	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
		Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.
		Criação de projetos interdisciplinares.
9	Professores tendem a diminuir a influência da ação docente na aprendizagem.	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
		Criação de projetos interdisciplinares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro 24, além de retomar a apresentação dos problemas identificados na pesquisa de campo, também descreve as ações propostas para o enfrentamento de cada um deles. Ao analisá-lo, observa-se que algumas lacunas no processo de apropriação estão associadas a mais de uma ação proposta para sua superação. Ademais, vale destacar que uma mesma ação pode auxiliar na resolução de mais de um problema detectado.

Para este PAE, foram pensadas ações a serem construídas apenas na dimensão escolar, envolvendo a participação, em especial, da gestão escolar, especialistas em educação básica, professores e alunos, com execução prevista para acontecer no decorrer dos anos letivos de 2025 e 2026. Ressalta-se, entretanto, a necessidade de um maior envolvimento de gestores, EEBs e professor autor da presente dissertação, na organização e implementação das ações. Ademais, atores externos à escola poderão ser convidados a participar de algumas práticas.

Para tanto, o PAE está estruturado em cinco partes. A primeira etapa a ser desenvolvida consiste na apresentação da pesquisa aos atores escolares. Logo após a socialização do trabalho realizado serão desenvolvidas ações de formação continuada e sensibilização dos atores escolares; planejamento de alinhamento entre as avaliações externas e internas; criação de projetos interdisciplinares; e monitoramento e avaliação das atividades planejadas.

Finalizada a introdução inicial dos intentos e estrutura do PAE, as próximas seções foram dedicadas a justificativas e explicações mais detalhadas acerca das práticas gestoras sugeridas para o plano.

#### 4.1 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Após a exposição da estrutura básica do PAE pensado para este caso de gestão, esta seção descreve de maneira mais aprofundada os detalhes referentes às ações delineadas para o enfrentamento das lacunas destacadas.

Antes de iniciar o detalhamento mencionado, é relevante ressaltar que as atividades idealizadas estão organizadas de acordo com a metodologia do instrumento de planejamento 5W2H.

Essa ferramenta metodológica é fundamental para o gerenciamento de ações, pois sua estrutura prevê a resposta a sete perguntas de maneira clara e objetiva, essencial para um bom planejamento. Entre elas, estão o que? (*what?*); por quê? (*why?*); onde? (*where?*); quando? (*when?*); quem? (*who?*); como? (*how?*); quanto? (*how much?*). A resposta a esses questionamentos permite a reunião de informações de forma sistemática, contribuindo para uma comunicação clara entre os envolvidos, além de facilita a compreensão das propostas e garantir um melhor acompanhamento e execução das atividades.

As ações elencadas no quadro 24 e detalhadas nas próximas subseções serão apresentadas aos atores escolares envolvidos como produto da execução dessa dissertação.

A seguir encontram-se descritas o detalhamento de cada ação idealizada neste plano de ação.

#### 4.1.1 Apresentação da pesquisa à comunidade escolar

A primeira ação proposta para o PAE em questão, consiste na apresentação da pesquisa desenvolvida a toda comunidade escolar. O planejamento e estruturação dessa atividade está presente no quadro 25.

Quadro 25 - Apresentação da pesquisa à comunidade escolar

5W2H	Ações propositivas
O que? ( <i>what?</i> )	Apresentação dos resultados desta pesquisa a comunidade escolar e detalhamento das ações contidas no PAE.
Por quê? ( <i>why?</i> )	Justificar relevância de pesquisas científicas em âmbito geral, na área da educação e, mais especificamente, na área de avaliação educacional. Compartilhar os resultados obtidos. Explicar a necessidade e viabilidade do PAE Bem como iniciar o processo de construção de uma cultura de apropriação coletiva. Com finalidade de contribuir para o enfrentamento das situações 1, 2, 8 e 9 expostas no quadro 24.
Onde? ( <i>where?</i> )	Sala de multimídia da escola ou pátio da escola.
Quando? ( <i>when?</i> )	Na reunião de módulo II coletivo do mês de julho de 2005
Quem? ( <i>who?</i> )	Autor da pesquisa
Como? ( <i>how?</i> )	Exposição e discussão da pesquisa por meio de uma palestra conduzida pelo próprio autor. Para a exposição será utilizado o aplicativo <i>Canva</i> ou <i>Powerpoint</i> para construção de uma apresentação digital, que será reproduzido com projetor.
Quanto? ( <i>how much?</i> )	Não haverá custos, pois, os servidores foco desse estudo possuem em suas atribuições a participação previstas nas reuniões de módulo II coletivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A necessidade da socialização dessa dissertação tem com princípio o pensamento de Sagan (2017, p. 25), que afirma que “A ciência é um processo contínuo. Nunca termina. Não existe uma única e definitiva verdade a ser alcançada [...]”. Assim, entende-se que os resultados e produtos de uma pesquisa não devem se limitar à elaboração de um trabalho acadêmico, mas precisam ser divulgados, especialmente, para aqueles presentes no contexto da investigação.

Nesse sentido, a apresentação contribui também para o avanço do conhecimento coletivo, podendo tornar-se indutora de uma prática trabalho, debates e reflexões coletivas no ambiente escolar. Característica compreendida como essencial ao trabalho de apropriação dos resultados das avaliações do Simave (Machado, 2012; Sahium; Magalhães; Araújo, 2020).

Esta atividade será realizada na reunião de módulo II coletivo do mês de julho de 2025. Essas reuniões possuem caráter de presença obrigatório a todos os professores, EEBs e gestores,

para este momento também serão convidados pais, alunos entre outros membros da comunidade escolar.

O chamamento à participação de pais, alunos e outros membros da comunidade escolar ocorrerá por meio de dois canais. O primeiro deles irá consistir no envio de convites aos alunos destinados a seus familiares, informando sobre a importância de sua presença nessa reunião. O segundo meio será por intermédio de comunicações digitais enviadas por e-mail ou aplicativos de mensagens aos integrantes da comunidade escolar e divulgadas nas redes sociais da EECS.

A palestra será conduzida na sala de multimídia ou no pátio da escola, a depender do quantitativo de presentes. Serão utilizados equipamentos da própria escola, como, microfone, caixas de som, um projetor digital, um *notebook* e cadeiras. Caso ocorra na sala de multimídia a utilização de microfone e caixas de som será dispensado. O quadro 26 exibe o conteúdo programático da palestra, com uma duração prevista de 70 minutos.

Quadro 26 - Programação da palestra de divulgação da pesquisa realizada

<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
Abertura	5 min.
Reflexões sobre a importância da pesquisa científica	10 min.
Apresentação da pesquisa realizada	20 min.
Apresentação do PAE	15 min.
Debate e reflexões sobre o PAE	15 min.
Encerramento	5 min.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa divulgação, realizada pelo autor da pesquisa, consiste, inicialmente em uma palestra com o intuito de apresentar aos integrantes da comunidade escolar o trabalho desenvolvido. Antes do início da abordagem relativa à pesquisa será conduzido um momento de sensibilização sobre a importância de pesquisas científicas, em especial na área de avaliação educacional. Essa conscientização inicial busca promover uma maior compreensão e engajamento da comunidade escolar, além de destacar a relevância do método científico no processo de construção da dissertação, conforme aponta Sagan (2006), por mais útil que seja um produto ou descoberta, a divulgação sem a compreensão do método científico, elas podem ser percebidas como afirmações sem fundamento. Desse modo, na sequência acontecerá uma contextualização da pesquisa, em conjunto com apresentação do referencial teórico desenvolvido e procedimentos metodológicos utilizados para que somente depois sejam apresentados tanto a análise dos resultados obtidos quanto o plano de ação.

Posteriormente, o PAE será exposto e justificado quanto sua relevância e viabilidade. Nessa ocasião, um debate será conduzido para que seja esclarecida qualquer dúvida sobre o

plano e suas atividades ou para que sugestões sejam realizadas e discutidas com toda comunidade. A necessidade dessa discussão em torno do PAE, justifica-se pelo fato dessa socialização da pesquisa ser entendida como um momento de apropriação e conforme apontam Sahium, Magalhães e Araújo (2020) o debate coletivo com todos envolvidos na educação, permite o levantamento de muitas possibilidades.

Finalizado o detalhamento da primeira atividade, a próxima subseção tratou sobre a formação continuada e sensibilização dos atores escolares.

#### 4.1.2 Formação continuada e sensibilização dos atores escolares

Conforme relatado na análise dos dados levantados, existem algumas lacunas na compreensão de alguns aspectos relativos ao tema pesquisado. A ação descrita nesta subseção tem como objetivo contribuir ao enfrentamento de diversos problemas detectados, como a falta de clareza no entendimento sobre as funções do processo avaliativo, a apropriação e uso dos dados de forma essencialmente individual, a ausência de clareza nos objetivos das reuniões, a comunicação interna deficitária entre os profissionais da escola, a desmotivação dos alunos em relação à avaliação externa e a tendência dos professores a minimizar a influência da ação docente na aprendizagem. O quadro 27 exhibe o planejamento e organização previstos.

Quadro 27 – Formação continuada e sensibilização dos atores escolares

5W2H	Ações propositivas
O que? ( <i>what?</i> )	Formação continuada e sensibilização com os atores escolares.
Por quê? ( <i>why?</i> )	Capacitar a equipe de profissionais da educação da escola quanto aos temas relevantes indicados na pesquisa. Sensibilizar alunos e professores sobre a relevância das possibilidades pedagógicas para melhoria da aprendizagem oferecidos pelas avaliações do Simave. Com a finalidade de auxiliar na solução das situações 1, 2, 4, 5, 8 e 9 expostas no quadro 24.
Onde? ( <i>where?</i> )	Sala de multimídia da EECS; salas de aula da EECS
Quando? ( <i>when?</i> )	A capacitação para os professores ocorrerá nas reuniões de módulo II coletivo nos meses de agosto, outubro e novembro de 2025. Também no dia escolar 22/12/2025 e nos dois primeiros dias escolares de fevereiro de 2026. A sensibilização dos alunos ocorrerá uma semana antes de cada instrumento avaliativo externo durante o ano de 2025 e 2026
Quem? ( <i>who?</i> )	Formação e sensibilização dos professores: autor da pesquisa, diretor e EEBs. Sensibilização dos alunos: todos os profissionais de educação da escola.
Como? (como)	Com a realização de palestras, oficinas e rodas de conversas
Quanto? ( <i>how much?</i> )	Não haverá custos, pois, os servidores foco desse estudo possuem em suas atribuições a participação previstas em dias escolares e nas reuniões de módulo II coletivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como demonstrado no quadro 27, essa etapa do PAE tem como propósito atender dois públicos diferentes, professores e alunos. Portanto, o detalhamento das ações será apresentado separadamente para cada grupo.

#### *4.1.2.1 Formação continuada para os profissionais de educação da escola*

A primeira ação detalhada será a proposta de formação continuada para os professores. Essa etapa consistirá na construção de um cronograma de formações voltadas a atender as principais superficialidades de entendimento demonstradas por este grupo. Recomenda-se também a inclusão do vice-diretor, ou especialista, se estes ainda não tiverem conseguido consolidar assimilação dos temas.

Nesse conjunto de atividades, o autor da pesquisa novamente participará do planejamento e execução de algumas partes. No entanto, nesse momento é necessária atuação do EEB e do gestor escolar, em especial, a figura do diretor, pois retomando afirmação de Lück (2009), o esse é o profissional responsável liderar e organizar o trabalho escolar, assim como promover um ambiente favorável à aprendizagem.

No contexto deste PAE, a inserção de gestor e EEB trona-se um aspecto positivos, pois como evidenciado são dois atores que mostram compreensão ampla a respeito dos temas pesquisados. Abre-se também a possibilidade para que sejam convidados ANEs da SRE regional a condução de algumas dessas formações. O quadro 28 apresenta a programação prevista para as formações.

As formações serão iniciadas nas reuniões de modulo II coletivo, nos meses de agosto, outubro e novembro de 2025. Apesar das reuniões ocorrerem mensalmente, o mês de setembro não foi incluído no cronograma devido ao fechamento do terceiro bimestre letivo, que ocorre nesse período. Nas reuniões realizadas nos meses de encerramento bimestral, são realizados os conselhos de classe, que geralmente demandam muito tempo para serem concluídos. Para os próximos encontros sugere-se a utilização de dias escolares, e como a execução será de responsabilidade de gestor ou EEB, esses dias não se configuram como contratempo, pois podem ser realizados em turnos diferentes. O quarto encontro está previsto para o dia 22 de dezembro de 2025 e os dois últimos estão programados para os dois primeiros dias escolares de fevereiro de 2026.

Essas atividades irão ocorrer na sala de multimídia da escola, os materiais de apoio serão o aplicativo *Canva* ou *PowerPoint* e um projetor digital. O materiais produzidos e utilizados

durante as formações, serão organizados e disponibilizados no *Google Classroom*, aplicativo gratuito de gestão de ensino desenvolvido pelo *Google*.

Quadro 28 - Temas propostos para a formação continuada dos professores

Encontro	Temas	Responsável	Data	Duração
1º	O que é avaliar? Tipos de avaliação.	Autor da pesquisa	08/2025	2 h
2º	Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem: natureza, construção dos cadernos de testes, procedimentos metodológicos e possibilidade oferecidas.	Autor da pesquisa	10/2025	2 h
3º	Proeb: natureza, construção dos cadernos de testes, procedimentos metodológicos e possibilidade oferecidas.	Gestor ou EEB	11/2025	2 h
4º	Reflexões sobre BNCC e CRMG	Gestor ou EEB	22/12/2025	2 h
5º	Como utilizar os dados para o planejamento pedagógico e curricular	Gestor ou EEB	02/2026	2 h
6º	Criação e fortalecimento de projetos interdisciplinares	Gestor ou EEB	02/2026	2 h

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esse aplicativo é uma ferramenta disponibilizada para o uso de professores e alunos durante aulas. Em primeira instância, a utilização do aplicativo irá propiciar acesso facilitado aos materiais de estudo propostos nas formações. Adicionalmente, recomenda-se o seu uso como mecanismo oficial para a divulgação de informações ligadas ao trabalho escolar, pois funciona em conjunto com outros aplicativos *Google* e a SEE/MG utiliza o *Google Workplace for Education* – conjunto de ferramentas produzidas pelo *Google* que permite colaboração e comunicação em ambiente educacionais – para comunicação interna. Ademais, aplicativo permite a verificação quem acessa os comunicados realizados na plataforma.

Com a abordagem formativa proposta para o primeiro encontro, espera-se aprimorar o conhecimento dos professores sobre processo global de avaliação em educação, apontando as diferenças metodológicas entres os três tipos avaliativos, com base nas abordagens de Haydt (2000) e Luckesi (2013). Para que eles, essencialmente, compreendam a avaliação como um processo contínuo, no qual são obtidos dados sobre a aprendizagem atual, evidenciando tudo o que ainda não foi consolidado, permitindo intervenções com o objetivo consolidar a aprendizagem. (Luckesi, 2013).

Esse primeiro momento será de responsabilidade do pesquisador e servirá de apoio à construção dos próximos, pois como afirmam Haydt (2000) e Luckesi (2013) a ausência da compreensão sobre o uso combinados dos três processos torna a avaliação ineficaz. No segundo

e terceiro encontros, o foco será na abordagem dos aspectos da natureza e metodologia a respeito das avaliações do Simave. Além disso, esses testes devem ser compreendidos como parte integrante do processo de avaliação, e não como sua etapa final. O segundo encontro ainda terá o autor da pesquisa como responsável, entretanto a partir do terceiro a responsabilidade passará para o diretor ou EEBs.

Já o quarto, quinto e sexto encontros fornecerão apoio à construção de uma cultura de apropriação e planejamento coletivo. Nessas formações serão conduzidas reflexões a cerca do currículo, práticas pedagógicas e projetos interdisciplinares. A partir dessas, espera-se que a escola, como um todo, reconheça a relevância do trabalho coletivo para a dinâmica escolar (Cunha; Barbosa; Fernandes (2015). Além de professores compreenderem a importância, a dimensão e os impactos da atividade docente na aprendizagem dos alunos.

Na sequência encontra-se a abordagem referente a sensibilização dos estudantes em relação aos instrumentos avaliativos.

#### *4.1.2.2 Sensibilização dos alunos*

Um dos problemas levantados neste trabalho foi a desvalorização das avaliações do Simave por parte dos alunos, apontado pelos professores entrevistados. Para esta situação, esse plano de ação, propõe o desenvolvimento de rodas de conversas.

Essa ação terá como responsáveis pela execução e organização os diretores e os EEBs. Deverá ser conduzida com os alunos, e aconselha-se também o envolvimento de professores. As rodas de conversas serão realizadas no início de cada semestre letivo e deverão ser desenvolvidas fora das salas de aulas; aconselha-se a utilização da biblioteca ou da sala de multimídia. Como apoio ao desenvolvimento das rodas de conversa, recomenda-se a produção de materiais digitais a serem exibidos com o auxílio de projetores digitais (sala de multimídia) ou televisões (biblioteca).

Seu principal objetivo deverá ser promover, junto a esses atores, uma conscientização sobre a importância e relevância das avaliações do Simave, levando os estudantes a perceberem que as avaliações, assim como aponta Luckesi (2013), constitui como uma ferramenta que pode auxiliar o processo de aprendizagem de todos. Toda essa sensibilização pode contribuir para que os estudantes valorizem e adotem uma postura mais comprometida durante a execução de tais instrumentos. Nessa perspectiva, é essencial a presença do diretor, pois conforme Lück (2009, p. 18), ele é o responsável por “promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma

filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos”. No entanto, a metodologia roda de conversa pressupõe a criação de um ambiente democrático, no qual não exista hierarquia, mas sim mediação. Essa conceituação é relevante ao passo que essas atividades, também, devem criar espaços para que os estudantes sejam ouvidos. Dessa forma, as percepções dos jovens em relação a essas avaliações e à educação escolar como um todo podem ser acolhidas, criando, assim, um canal de comunicação entre o corpo discente e a gestão escolar.

Com esse procedimento, os servidores da escola terão acesso a mais informações capazes de aprimorar a educação na escola, além de contribuir para a construção de uma percepção de coletividade entre todos os atores escolares. O estabelecimento de ações como essa vai ao encontro ao entendimento de Veiga (2009), que pondera que a escola deve tornar-se um espaço de diálogo coletivo entre toda comunidade escolar para que se desenvolva uma educação de qualidade.

Nessa ação, é relevante estabelecer momentos devolutiva dos resultados aos alunos, para que em conjunto professores, especialista e estudante criem estratégias de estudo a partir das habilidades não consolidadas, reforçando a importância da autoavaliação e do protagonismo discente.

Espera-se, portanto, mediante a realização desta prática, que os alunos se sintam mais engajados e estimulados tanto frente às avaliações do Simave quanto à educação como um todo e que o desenvolvimento do trabalho coletivo aumente dentro do ambiente escolar.

Essa subseção destinou-se a descrição de ações de cunho formativo e reflexivo. A próxima reservou-se ao detalhamento do processo de alinhamento entre as avaliações internas e externas.

#### **4.1.3 Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.**

A presente subseção tem o objetivo de detalhar o propósito de realização do alinhamento processual, metodológico e sistêmico das práticas de avaliações produzidas internamente na escola com as avaliações construídas externamente. Essa ação apresenta conformidade com a ideia defendida por Machado e Alvarse (2014), que ponderam sobre a conveniência utilizar os dados produzidos pelas avaliações externas de maneira articulada com iniciativas internas à escola para repensar e planejar as ações pedagógicas. O quadro 29 apresenta o planejamento para tal atividade.

A partir dessa ação, pretende-se atingir quatro objetivos, que são promover maior coerência entre os instrumentos avaliativos internos e externos; reduzir a sobrecarga de avaliações e otimizar o tempo destinado à análise e intervenção pedagógica; melhorar a compreensão do papel das avaliações externas pelos professores e alunos, reforçando seu caráter formativo; garantir que os dados das avaliações sejam utilizados de forma colaborativa, favorecendo a análise coletiva e o planejamento estratégico.

Quadro 29 - Planejamento do alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
O que? ( <i>what?</i> )	Alinhamento entre práticas avaliativas externas e internas.
Por quê? ( <i>why?</i> )	Diminuir o número de testes avaliativos aplicados durante o período letivo. Diminuir a carga de trabalho docente proveniente do excesso de instrumentos avaliativos. Contribuir para o estabelecimento de processos de avaliações formativas e contínuas. Contribuir para o aumento na disponibilidade de debates coletivos. Melhorar a qualidade das reuniões de módulo II coletivo e de comunicação interna Com finalidade de contribuir para o enfrentamento das situações 2, 3, 6, 7 e 8 expostas no quadro 24.
Onde? ( <i>where?</i> )	Na escola EECS (sala de multimídia, biblioteca ou sala dos professores)
Quando? ( <i>when?</i> )	Na primeira reunião de módulo II coletivo de fevereiro de 2026.
Quem? ( <i>who?</i> )	Todos os professores sob a orientação de gestão escolar e EEBs.
Como? (como)	Discutir de maneira coletiva e democrática o estabelecimento de um calendário alinhado de avaliações para a escola.
Quanto? ( <i>how much?</i> )	Não haverá custos, pois, os servidores foco desse estudo possuem em suas atribuições a participação previstas nas reuniões de módulo II coletivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente a proposição seria em torno de um alinhamento apenas com as avaliações do Simave. Contudo, no ano de 2024, o MEC deu início à aplicação das Avaliações Contínuas da Aprendizagem, aplicadas exclusivamente aos anos finais do Ensino Fundamental, então estas serão também incluídas no planejamento.

Antes de iniciar a descrição ação, faz-se necessário a contextualização de como são os processos de avaliação interna e externa.

Segundo o Regimento Interno (EECS, 2022), a avaliação da aprendizagem na escola deve possuir natureza formativa, processual e participativa. Caracterizando-se pela cumulatividade, pela continuidade e pelo uso de múltiplos instrumentos e procedimentos. Além de priorizar os aspectos qualitativos do aprendizado em vez dos quantitativos.

Ainda de acordo com o mesmo documento, os instrumentos avaliativos usados também possuem caráter somativo, sendo destinados a avaliar o rendimento escolar. Nesse quesito, é

adotado um sistema de pontos cumulativos (100 pontos) divididos igualmente em quatro bimestres. Sendo assim, cada bimestre pode ser compreendido como um período somativo. O regimento ainda estabelece que cada bimestre será composto por quatro instrumentos avaliativos, sendo eles as avaliações globais e as avaliações parciais que correspondem a testes convencionais realizados sem consulta a materiais, além dos trabalhos avaliativos e do conceito, instrumentos que possuem um caráter mais qualitativo, conforme apresentado no quadro 30. Ademais, aos alunos que não atingirem 60% de aproveitamento em cada bimestre ou ao final do período cumulativo, é disponibilizado um novo instrumento avaliativo adicional, proporcionando uma nova oportunidade de melhoria no desempenho.

Quadro 30 - Avaliações bimestrais da EECS

<b>Atividades</b>	<b>Pontuação</b>
Conceito	3
Trabalhos avaliativos	5
Avaliação parcial	7
Avaliação global	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base em EECS (2022).

Com relação às avaliações externas, as diagnósticas e formativas do Simave, nos anos de 2023 e 2024 foram aplicadas nos meses de março (primeiro bimestre) e junho (segundo bimestre), respectivamente. As Avaliações Contínuas da Aprendizagem do MEC, foram aplicadas nos meses de agosto (terceiro bimestre) e outubro (bimestre). Ainda no quarto bimestre ocorreu a aplicação do Proeb, no decorrer do mês de novembro.

Nesse contexto, percebe-se que em cada bimestre os alunos são submetidos a no mínimo quatro cadernos de testes. Esse número elevado pode comprometer o engajamento dos alunos – como apontado pelos professores entrevistados –, além de provocar um aumento grande na carga de trabalho do professor.

O primeiro passo a ser dado é a reunião e discussão a respeito do tema, para que as decisões tomadas ocorram em um ambiente democrático. Para tanto, essa ação acontecerá na primeira reunião de módulo II coletivo do ano de 2026, no mês de fevereiro. Com isso, o trabalho coletivo continuará a ser reforçado, contribuindo para o estabelecimento de uma cultura na escola.

O alinhamento processual citado na introdução está ligado à organização e à natureza das avaliações desenvolvidas, ou seja, visa garantir coerência no planejamento, aplicação, análise e uso dos resultados. Para que isso ocorra, espera-se que após a realização da formação

continuada todos profissionais estejam aptos a efetivar o processo de avaliação em educação em sua totalidade.

Como mencionado anteriormente o Regimento Interno da escola já define que esse processo na atividade pedagógica da escola deve ser, essencialmente, diagnóstico e formativo. Cabe então, que professores realmente estabeleçam essas práticas e especialistas acompanhem e auxiliem o seu desenvolvimento.

Mesmo que uma avaliação interna tenha, primordialmente, um caráter somativo – como a avaliação global – seus resultados podem ser utilizados de maneira formativa (Fontanive, 2013). A primeira sugestão para o alinhamento processual gira em torno da aplicação dessa ferramenta, de forma que ela também seja usada como recurso formativo, subsidiando tanto a recuperação de aproveitamento dos alunos que necessitem quanto o seu desenvolvimento da aprendizagem de todos alunos no decorrer do ano letivo. Normalmente, essas avaliações são aplicadas no fim do bimestre, deixando pouco tempo para a devida análise e uso dos dados. Por isso, sugere-se que essas avaliações sejam aplicadas com maior antecedência, em relação ao fim do bimestre, permitindo uma melhor apropriação dos resultados.

Com relação ao número excessivo de testes avaliativos, sugere-se a redução nesse quantitativo. A quantidade de exames não necessariamente produz melhoria na aprendizagem Sousa (2014), mas sim a capacidade de impulsionar o planejamento de práticas pedagógicas e intervenções, baseado na análise dos resultados obtidos.

Para tanto, esse PAE recomenda a extinção da avaliação parcial ou avaliação global, diminuindo, assim, o número de avaliações baseadas em cadernos de questões. Quanto aos pontos que compõem esses instrumentos, para que seja feita a avaliação de rendimento, podem ser atribuídos a outros instrumentos, como os trabalhos avaliativos e o conceito, conferindo mais relevância à aspectos qualitativos na avaliação do rendimento, ou a atividades interdisciplinares, preferencialmente em grupo, ampliando o número de competências a serem avaliadas.

A partir disso, espera-se diminuir a carga de trabalho dos professores, com a eliminação de um teste avaliativo, economizando o tempo destinado ao seu planejamento, correção e análise. Essa medida pode também contribuir para o aumento de tempo destinado a debates coletivos durante as reuniões de módulo II coletivo.

Após as considerações acerca da natureza e organização dos instrumentos avaliativos, é necessário estabelecer um alinhamento metodológico, para garantir que os formatos e métodos sejam complementares. Essa complementação é fundamental, considerando que as avaliações do Simave são, essencialmente, compostas por cadernos de testes, portanto, não são capazes de

avaliar todas as competências. Portanto, sugere-se que nas avaliações internas ocorra a adoção de instrumentos formativos que não se resumam a provas, mas mesmo nas provas aplicadas o ideal é que haja uma mescla de questões discursivas e de múltipla escolha. O regimento interno exige que para o instrumento, avaliação global essa composição seja 30% de questões discursivas e 70% de questões objetivas (EECS, 2022). Este PAE, aconselha uma composição de no mínimo 50% para ambos os tipos.

Já o alinhamento sistêmico refere-se à integração das práticas avaliativas na dinâmica escolar e ao seu uso de modo coletivo. As ações para esse alinhamento estão descritas na subseção anterior. Ressalta-se, portanto, a importância de garantir momentos de discussões coletivas e de devolutiva dos resultados aos alunos.

Por meio da implementação da ação descrita nessa subseção, tem-se a expectativa de reduzir a sobrecarga de avaliações e otimizar a organização do processo avaliativo, reduzir a sensação de sobrecarga do trabalho docente; fortalecer e aumentar o tempo destinado a apropriação coletiva; alcançar um maior engajamento discente; melhorar a compreensão por parte dos professores sobre o papel das avaliações externas; e fortalecer a ação docente e do uso colaborativo dos dados, com intervenções pedagógicas mais direcionadas e baseadas em evidências.

A próxima subseção discorre sobre o uso de projetos interdisciplinares baseado nas evidências das avaliações do Simave.

#### **4.1.4 Criação de projetos interdisciplinares**

No contexto do presente PAE, a implementação de projetos interdisciplinares na escola configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de solucionar ou mitigar alguns dos problemas identificados nessa dissertação. Primordialmente, visa contribuir com o engajamento dos alunos no processo da aprendizagem, fazendo com que os mesmos percebam o impacto dos dados gerados pelas avaliações do Simave, além de fazer com que os professores percebam suas potenciais influências no processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade contribui, também, para que a educação seja desenvolvida em sua plenitude, pois tais projetos permitem o desenvolvimento e acompanhamento de outras competências não avaliada em exames.

No capítulo 2 foram exibidos alguns dos projetos pedagógicos desenvolvidos nos últimos anos na EECS. Contudo, por meio dos dados levantados na pesquisa de campo, foi possível perceber que, em âmbito geral, as práticas de planejamento são desenvolvidas de

maneira individual. Essa constatação, por sua vez, ajudará a promover maior integração entre docentes, gestão e orientação pedagógica, favorecendo o planejamento coletivo e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. O quadro 31 mostra uma síntese sobre o planejamento e organização da atividade supracitada.

Quadro 31 - Criação de projetos interdisciplinares

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
O que? ( <i>what?</i> )	Criação de projetos interdisciplinares
Por quê? ( <i>why?</i> )	Envolver os alunos nas discussões sobre avaliações. Promover o engajamento de todos atores escolares. Com finalidade de contribuir para o enfrentamento das situações 2, 8 e 9 expostas no quadro 24.
Onde? ( <i>where?</i> )	Laboratório de Informática, salas de aula e sala de multimídia da escola EECS.
Quando? ( <i>when?</i> )	Durante o segundo semestre de 2025 e todo ano letivo de 2026. Logo, após apropriação dos dados disponíveis (avaliação diagnóstica, formativa ou somativa).
Quem? ( <i>who?</i> )	Gestores, EEBs e Professores
Como? (como)	Por meio do planejamento colaborativo de atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas durante as aulas, tomando por base as lacunas evidenciadas nos resultados das avaliações do Simave.
Quanto? ( <i>how much?</i> )	Não haverá custos, pois, os servidores foco desse estudo possuem em suas atribuições a participação previstas nas reuniões de módulo II coletivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O primeiro encontro para a definição dos projetos que serão desenvolvidos tem a previsão de acontecer na reunião de módulo II coletivo de abril de 2026, pois neste mês já estarão disponíveis os dados relativos as Avaliações Diagnósticas de 2026, avaliações internas e, possivelmente, do Proeb 2025. Dessa forma, professores, especialistas e gestão poderão, de maneira coletiva, apropriar-se dos resultados, cotejá-los entre as diferentes avaliações e decidirem quais as melhores alternativas para construção de um projeto interdisciplinar. Nesse contexto, os EEBs assumirão papel central, já que a eles cabem a função de coordenar e assessorar as ações pedagógicas escolares.

Ainda sobre o trabalho colaborativo mencionado anteriormente, é de fundamental que toda a comunidade escolar tenha sua voz ouvida nesse processo. Recomenda-se que as informações levantadas nos desdobramentos das rodas de conversas com alunos, sejam consideradas para construção dessa ação.

Antecipando o estabelecimento da primeira reunião destinada a construção de projetos interdisciplinares, este PAE traz a sugestão de um projeto inicial, denominado Reconstruindo Saberes: Jornal Escolar como Espaço de Aprendizagem.

A iniciativa preconizada baseia-se na construção de um jornal digital ou físico construído pelos estudantes, sob orientação docente. Seu objetivo geral é recompor habilidades específicas que não foram consolidadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de forma interdisciplinar e envolvendo diversas estratégias pedagógicas, como pesquisa, produção de texto e divulgação científica. O quadro 32 apresenta as etapas de organização do projeto mencionado.

Quadro 32 - Etapas do projeto interdisciplinar Reconstruindo Saberes: Jornal Escolar como Espaço de Aprendizagem

<b>Etapa</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Descrição</b>
Apropriação dos dados das avaliações	Gestores, EEBs e Professores	Análise conjunta dos resultados de avaliações internas e externas, nas reuniões de módulo II coletivo, para definição das habilidades críticas a serem recompostas.
Apresentação dos resultados e projeto às turmas	Gestores, EEBs e Professores	Exibição dos resultados e explicação sobre o papel do projeto na recomposição das habilidades não consolidadas.
Organização das turmas em grupos de trabalho	EEBs, Professores e Alunos	Formação dos grupos (heterogêneos) que irão realizar o trabalho e exposição das etapas do trabalho.
Desenvolvimento da Pesquisa e seleção de notícias	Professores e Alunos	Sob orientação do professor, para garantia da confiabilidade das fontes escolhidas, os grupos irão realizar as pesquisas e selecionar notícias sobre os temas escolhidos. As pesquisas devem ser conduzidas no laboratório de informática e biblioteca.
Produção textual	Professores e Alunos	Após a realização da pesquisa os grupos irão produzir um texto explicativo sobre o tema relacionando-o à notícia escolhida
Criação do jornal escolar	Professores e Alunos	Os textos e notícias serão reunidos em um jornal de formato digital ou impresso.
Socialização e discussão	Professores e Alunos	Desenvolver nas turmas a apresentação, leitura e discussão dos textos que compõe o jornal, junto com uma reflexão sobre o projeto.
Criação de posts para redes sociais	Professores e Alunos	Criar posts de divulgação do conhecimento mobilizado. Etapa a ser desenvolvida apenas com alunos do 9º ano e Ensino Médio, devido à restrição de idade estabelecida pelas plataformas, que em geral é recomendada para jovens acima de 13 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Além disso, com o projeto estima-se fortalecer cultura apropriação dos resultados das avaliações do Simave e de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, pois a seleção dos temas que irão compor o jornal ocorrerá mediante a apropriação dos dados fornecidos por essas ferramentas pedagógicas.

Com relação aos alunos, espera-se aumentar o engajamento no cotidiano escolar, por meio da utilização de práticas mais ativas e do uso dos múltiplos espaços escolares, bem como

desenvolver a autonomia nas atividades escolares. Com a execução do projeto, também será possível fomentar o protagonismo estudantil, colocando-os como peças centrais no desenvolvimento do projeto, além do trabalho de múltiplas competências previstas na BNCC. A avaliação desse projeto será desenvolvida por professores e especialistas, com base na observação do envolvimento dos estudantes nas etapas executadas e pela análise do conteúdo produzido. A avaliação deverá contemplar também a reflexão promovida ao final do processo.

Concluindo, essa iniciativa busca, por meio da interdisciplinaridade recompor habilidades não desenvolvidas, por meio de atividades mais significativas e colaborativas.

O projeto descrito será apresentado na reunião de módulo II coletivo de agosto de 2025. Caso o grupo de profissionais decida por sua aplicação ela ocorrerá a partir do mês de setembro e será concluída em dezembro de 2025. No ano seguinte, durante a reunião marcada para o mês de abril, a equipe escolar poderá julgar por sua continuidade, descontinuidade ou necessidade de criação de novos projetos.

Finalizando a apresentação de todas ações do PAE, a próxima subseção destinou-se a considerações sobre monitoramento do plano proposto.

#### **4.1.5 Monitoramento e avaliação das atividades do PAE**

Na busca pela aferição da relevância e efetividade do PAE recomendado, essa etapa possui grande pertinência, pois tem por finalidade avaliar e acompanhar a execução das atividades que compõem o plano de ação na EECS.

Essa função deverá ser desenvolvida, principalmente, pela equipe de gestão escolar, pois como aponta Lück (2009), o diretor tem a responsabilidade de liderar e orientar o trabalho na escola, além de realizar e incentivar ações de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas no trabalho escolar. Segundo a autora essas são as características de um gestor eficaz. Os especialistas em educação básica, também irão compartilhar junto à gestão escolar a responsabilidade de realizar essas atividades. No quadro 33 encontra-se um resumo do planejamento da ação descrita nessa subseção.

As atividades de monitoramento deverão ser realizadas constantemente e periodicamente, tanto pela gestão quanto pelos EEBs.

Apenas a primeira ação, a de socialização da pesquisa realizada, terá apenas um momento de monitoramento e avaliação. E este será de responsabilidade do próprio pesquisador. Ademais, ocorrerá por intermédio de um formulário que será disponibilizado a

todos os participantes da palestra, a fim de entender em que medida, essa atividade foi capaz de esclarecer os objetivos, resultados e relevância da pesquisa e PAE apresentados.

Quadro 33 - Monitoramento e avaliação das atividades do PAE

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
O que? ( <i>what?</i> )	Monitoramento e avaliação das ações do PAE
Por quê? ( <i>why?</i> )	Para acompanhar a execução e avaliar as atividades propostas, de modo que, posteriormente, em conjunto, se decida pela continuidade, descontinuidade ou realização de adequações às ações previstas neste PAE."
Onde? ( <i>where?</i> )	Na escola EECS
Quando? ( <i>when?</i> )	Em reuniões de módulo II coletivo, nos meses de dezembro de 2025, abril, agosto e dezembro de 2026.
Quem? ( <i>who?</i> )	Gestores, EEBs e Professores
Como? (como)	Por meio de discussões sobre os resultados obtidos, dificuldades na implementação e viabilidade das ações executadas.
Quanto? ( <i>how much?</i> )	Não haverá custos, pois, os servidores foco desse estudo possuem em suas atribuições a participação previstas nas reuniões de módulo II coletivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quanto aos métodos para o monitoramento das demais ações, sugere-se a observação diária do trabalho pedagógico e a utilização da ferramenta sugerida na ação de formação continuada, o *Google Classroom*. Por meio dela será possível que os atores executores ou participantes das ações respondam questionários, preencham relatórios de acompanhamento e enviem evidências das atividades.

Outra prática relevante a essa situação é que a escola estabeleça a prática de registro em atas de todas as reuniões de módulo II coletivo, incluindo as destinadas a apropriação de dados das avaliações do Simave, assim como as reservadas à discussão e realização das ações propostas no PAE. Por meio do registro as decisões são formalizadas e oficializadas, dessa forma torna-se possível a criação de metas mais claras para o trabalho dos servidores – necessidade apontada pela Diretora A durante a entrevista, indicando uma relação dessas metas com a avaliação de desempenho do servidor. Ademais, a formalização facilita o acompanhamento das ações; favorece mecanismos de transparência; e permite a continuidade das ações mesmo que a equipe profissional sofra algumas mudanças.

Quanto aos debates relativos ao monitoramento e avaliação dos resultados parciais e finais das atividades executadas, esses deverão acontecer em reuniões coletivas sempre no início e final dos semestres letivos, como detalhado no quadro 34. A primeira reunião deverá ser realizada em dezembro de 2025, momento no qual algumas das práticas da segunda ação proposta já terão sido consumadas ou se encontraram em desenvolvimento, portanto esse

momento será destinado a avaliação da ação de formação continuada e sensibilização dos atores escolares.

A próxima reunião deverá acontecer em abril de 2026, e nesse espaço ocorrerá a avaliação da ação 4, relativa a projetos interdisciplinares. Avaliação do projeto Reconstruindo Saberes: Jornal Escolar como Espaço de Aprendizagem, que nesse momento espera-se que já tenha sido concluído, subsidiará o processo de criação de novos projetos ou a decisão de manutenção do modelo atual.

No mês de agosto do mesmo prevê-se o desenvolvimento de outra ação de avaliação, para que sejam apreciados a conclusão do processo de formação continuada e sensibilização dos atores escolares, em conjunto, com a análise dos resultados do projeto interdisciplinar realizado no primeiro semestre de 2026.

A Ação 3, que trata sobre o alinhamento de avaliações internas e externas ocorrerá na reunião de módulo II coletivo de dezembro de 2026, mas as demais ações também serão contempladas.

Ao final desse quarto encontro destinado ao monitoramento e avaliação das ações, será proposta a produção de um relatório sobre o PAE, contendo os resultados obtidos, além de apresentar suas potencialidades e limitações. Esse parecer irá compor um documento que será divulgado à toda comunidade escolar e a superintendência à qual está filada a instituição de ensino. A divulgação tem como objetivo dar transparência às atividades escolares, bem como contribuir para construção de uma educação de qualidade e orientar concepção de novos planos de ação na própria escola ou em outras instituições de ensino. O quadro 34 exhibe a proposta de avaliação das atividades que compõem o PAE.

Esse capítulo encerra-se com o detalhamento da ação de monitoramento e avaliação das atividades do PAE. A seguir, constam as considerações finais relativas a este estudo.

Quadro 34 - Detalhamento da avaliação de cada ação

	Ação 1	Ação 2	Ação 3	Ação 4
O que avaliar?	Se os participantes da palestra compreenderam os objetivos, resultados e relevância da pesquisa.	Se todos os servidores participantes estão capacitados. Se os problemas de comunicação interna e clareza nas reuniões foram sanados. Se os alunos estão sensibilizados sobre a relevância das avaliações do Simave.	Se foi estabelecida uma cultura de trabalho coletivo. Se nas reuniões coletivas estão ocorrendo debates. Se a carga de trabalho docente foi reduzida.	Se foram criados e implementados projetos interdisciplinares. Se todos os alunos estão sensibilizados sobre a relevância das avaliações do Simave. Se os alunos estão mais engajados no processo de aprendizagem.
Quem vai avaliar?	Autor da pesquisa.	Autor da pesquisa, gestores e EEBs.	EEBs, gestores e professores	EEBs, Gestores e professores
Como avaliar?	Formulário <i>on-line</i> disponibilizado após a palestra.	Questionários e oficinas desenvolvidas nas formações. Reflexões e debates nas reuniões. Análise dos resultados nas avaliações do Simave. Uso do <i>Google Classroom</i> .	Reflexões e debates nas reuniões coletivas. Análise no desempenho nas avaliações internas e externas. Acompanhamento pedagógico.	Acompanhamento pedagógico. Produção de evidências. Análise nos desempenhos nas avaliações internas e externas. Reflexões e debates nas reuniões. Uso do <i>Google Classroom</i> .
Quando avaliar?	Após a palestra.	Na última reunião coletiva de cada semestre letivo	Na última reunião coletiva do ano letivo de 2026	Na última reunião coletiva de cada semestre letivo.
Resultados esperados	Compreensão sólida a respeito objetivos, resultados e relevância da pesquisa. E da importância da participação de toda comunidade escolar.	Compreensão sólida acerca do processo avaliativo global e sobre as avaliações do Simave. Estabelecimento de planejamento coletivo. Clareza na comunicação entre os servidores. Alunos que valorizam as avaliações do Simave.	Estabelecimento da cultura de planejamento coletivo. Alinhamento processual, metodológico e sistêmico entre avaliações internas e externas. Redução na carga de trabalho docente. Aumento do tempo disponível para debates nas reuniões coletivas.	Estabelecimento da cultura de planejamento coletivo. Alunos mais engajados e participativos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal investigar quais as práticas e percepções de gestores, especialistas em educação básica e professores a respeito da apropriação e uso dos dados dos diferentes instrumentos avaliativos disponibilizados pelo Simave, da Escola Estadual Carl Sagan, em um contexto de ampliação do Simave, que agora passa a contar com avaliações diagnósticas e formativas que contribuem para avaliação de outros componentes não contemplados no Proeb.

A apreciação dos dados levantadas por meio da pesquisa possibilitou observar que, embora os servidores da escola realizem a apropriação e uso dos dados das avaliações do Simave para planejar e repensar práticas pedagógicas, essa prática ainda ocorre de forma fragmentada e, em muitos casos, com compreensões limitadas acerca das finalidades formativas e diagnósticas do processo avaliativo.

Dessa forma, a pesquisa destacou a necessidade de desenvolver formações específicas para o ato de avaliar e para a apropriação coletiva, crítica e pedagógica das avaliações do Simave, com o objetivo de fortalecer suas potencialidades na prática docente.

Partindo do referencial teórico mobilizado, entende-se que a avaliação em educação deve ser um processo que visa, primordialmente, fornecer dados que permitem aos profissionais em educação rever suas estratégias pedagógicas, para que os objetivos de aprendizagem definidos no currículo sejam de fato aprendidos pelos estudantes.

Nesse contexto, os instrumentos avaliativos do Simave, oferecem um rico panorama sobre o desempenho dos alunos e esses quando utilizados estritamente como subsídios para o planejamento de práticas pedagógicas e a gestão curricular, podem ser ferramentas poderosas para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, assumir essa perspectiva envolve reconhecer que o desempenho escolar, mesmo que relevante, é apenas um dos aspectos que compõem a qualidade em educação. Elementos como o contexto socioeconômico, políticas públicas de suporte e o engajamento da comunidade escolar são igualmente determinantes.

A partir dessas compreensões, foi proposto um Plano de Ação Educacional com objetivo principal de promover uma cultura de planejamento colaborativo fundamentado em dados educacionais. Ademais, busca-se fomentar a criação de uma cultura avaliativa que integre instrumentos internos e externos, capaz ampliar, desenvolver e avaliar competências essenciais não contempladas pelas avaliações do Simave.

Os objetivos do PAE, refletem as principais potencialidades identificadas na pesquisa. Entre elas, a necessidade de estimular o trabalho colaborativo abrangendo toda a comunidade

escolar; integrar processos avaliativos internos e externos, buscando sempre uma complementaridade nos aspectos que cada um não é capaz de suportar; e ressaltar as naturezas diagnósticas e formativas no processo avaliativo. Contudo, a pesquisa apresenta um limite, pois foi desenvolvida a partir um recorte específico, analisando os processos de apenas uma instituição. Ainda assim, esse limite traz consigo uma potencialidade, já que os resultados obtidos e o plano proposto podem servir como base para ampliar discussões sobre avaliação em outras unidades escolares e contribuir para um debate mais amplo sobre a educação.

Por fim, ressalta-se a necessidade de avançar em direção à consolidação de práticas avaliativas mais formativas, o que exige não apenas a construção de instrumentos bem elaborados, mas também um compromisso coletivo de transformação da cultura avaliativa. Para que esses instrumentos se tornem aliados no desenvolvimento da aprendizagem de todos educandos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 22, n. 84, p. 671-704, mar. 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/280>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 dez. 2023.
- BARBOSA, L. C. de M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago., 2013.
- BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, dez., 2015.
- BRASIL. IBGE. **Notas metodológicas n. 01 Sobre a mudança de Aglomerados Subnormais para Favelas e Comunidades Urbanas**. 2024a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102062.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: microdados. Brasília, DF: Inep, 2024b.
- BRASIL. Plataforma do MEC avalia anos finais do ensino fundamental. **Ministério da Educação**. Brasília, 12 jul. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/plataforma-do-mec-avalia-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/coronel-fabriciano/panorama>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento Referência Elaborado pelo Fórum Nacional de Educação**. Brasília, 2013.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 26 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BROOKE, N. A reforma educacional no mundo globalizado. 2012. In: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 267-275.

BORGES, R. M. **A apropriação de resultados do sistema mineiro de avaliação (Simave) no Ensino Médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2019, 157 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/05/RONALDO-MARTINS-BORGES-REVISADA.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

CÉSAR, C. C.; SOARES, J. F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 97-110, 2001.

CARVALHO, L. C. R. **A apropriação de resultados do PROEB e as estratégias utilizadas por duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2015, 122 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/LUIS-CLAUDIO-RODRIGUES-DE-CARVALHO.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfVQM/?lang=pt&format=html>. Acesso: 3 dez. 2023.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721>. Acesso em: 5 dez. 2023

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 02, p. 11–25, 1990. DOI: 10.18222/ae00219902389. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2389>. Acesso em: 5 dez. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 3 dez. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A.. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESCOLA ESTADUAL CARL SAGAN. **Livro de Atas do Colegiado Escolar**, 2020.

ESCOLA ESTADUAL CARL SAGAN. **Livro de Atas Administrativo/Pedagógico**, 2021.

ESCOLA ESTADUAL CARL SAGAN. **Projeto Político Pedagógico**, 2022.

ESCOLA ESTADUAL CARL SAGAN. **Regimento Interno**, 2022.

FERRÃO, M. E. *et al.* O SAEB–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./dez. 2001. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2017. <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3826/3345>. Acesso em: 11 set. 2023.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002243855>. Acesso em: 08 dez. 2023.

GAJARDO, M. Reformas Educativas na América Latina: balanço de uma década. 2000. In: BROOKE, Nigel (ORG). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 333-338.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 1999.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Editora Ática, 2000.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, abr. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812010000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 6 out. 2023.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Ensaio – Aval. e pol. pub. Edu.**, Rio de Janeiro, v.

11, n. 40, p. 283-296, jul./set, 2003. Disponível em:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v11n40/v11n40a03.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021. *E-book*. ISBN 978655553475. Disponível em:  
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655553475/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS; E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Editora Atlas: São Paulo, 2017.

MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Gestão Integrada da Educação Avançada – GIDE**. Belo Horizonte. 2023a. Disponível em:  
<https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/gide>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE N° 4.818, de 03 de Fevereiro de 2023**. Belo Horizonte, 2023b. Disponível em:  
<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-4-818-de-03-de-fevereiro-de-2023/>. Acesso em 10 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso Ensino Fundamental - Anos Finais 2023**. Belo Horizonte, 2023c.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, 2023. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2023d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Pedagógicas – Intervenção para Recomposição da Aprendizagem – GIDE/ 2022**. Belo Horizonte, 2022a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador Reforço Escolar**. Belo Horizonte, 2022b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE N° 4.714, de 21 de fevereiro de 2022**. Belo Horizonte, 2022c. Disponível em:  
<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/4714-22-r-Public.-22-02-22.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso Ensino Fundamental - Anos Finais 2022**. Belo Horizonte, 2022d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Revista da Rede**, Juiz de Fora, v. 2, p. 1-140, 2021a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Revista da Escola Língua Portuguesa**, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-50, 2021b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Revista da Escola Matemática**, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-50, 2021c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.584 de 22 junho de 2021**. Belo Horizonte, 2021d. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584\\_2021.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584_2021.pdf). Acesso em 22 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4.524 de 11 de março de 2021**. Belo Horizonte, 2021e. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-4-818-de-03-de-fevereiro-de-2023/>. Acesso em 10 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril 2020**. Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35\\_Igup-X1axZBt/view](https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view). Acesso em: 09 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE Nº 4.423 de 30 de setembro de 2020. Belo Horizonte, 2020b. Disponível em: <https://m1p1.homologacao.prodemge.gov.br/images/documentos/4423-20-r%20-%20Public.%2001-10-20.pdf>. Acesso em 09 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG**. 2018.

MINAS GERAIS. **Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LDL/180/2011/?cons=1>. Acesso em 28 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 90, de 12 de janeiro de 2006**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/90/2006/?cons=1>. Acesso em 21 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/texto/print.html?tipo=LEI&num=15293&ano=2004&comp=&cons=1>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>. Acesso em 21 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998**. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/51/1998/?cons=1>. Acesso em 21 nov. 2022.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989.

MINAYO, M. C. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 83-91, 2009.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122>. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola. **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo.**, 2008b.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEDROCHI JUNIOR, O.; BURIASCO, R. L. C. A Avaliação como Fio Condutor da Prática Pedagógica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.L.], v. 20, n. 4, p. 370-377, 20 dez. 2019. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p370-377>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/7615>. Acesso em: 29 out. 2023.

QEDU. **Escola Estadual Professora Celina Machado**, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31190900-ee-professora-celina-machado>. Acesso em: 26 mai. 2023.

ROLDÃO, M. C; ALMEIDA, S. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa/Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

SACRISTÁN, J. G. A Avaliação no Ensino. 1998. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Grupo A, 2009. *E-book*. ISBN 9788536312774. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312774/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SAGAN, C. **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. *E-book*.

SAHIUM, P. F.; MAGALHÃES, C. V.; ARAÚJO, Í. T. Apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. **Educação In Loco**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 45-70, 2020. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/1222/916>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **SEE disponibiliza Cadernos de Plano de Curso para o ano letivo de 2024**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/see-disponibiliza-cadernos-de-plano-de-curso-para-o-ano-letivo-de-2024/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Avaliações Educacionais em Larga Escala**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala>. Acesso em 6 abr. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Avaliações auxiliam a identificar habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes da rede estadual de ensino**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11827-avaliacoes-auxiliam-a-identificar-habilidades-ainda-nao-consolidadas-pelos-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 6 abr. 2023.

SILVA, A. L. **Gestão da avaliação no estado do Amazonas: o papel do pedagogo e/ou apoio pedagógico nas apropriações pedagógicas**. Dissertação (mestrado profissional). 2016, 148 f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/04/Algiza-Lopes.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014.

SILVA, M. J. A. **Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M3P5S/1/tesemariajulianaalmeidasilva.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>. Acesso em: 06 out. 2023.

SOARES, J. F. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 75-96.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico Cultural**: o caso do SIMAVE. In: XIV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática - XIV - EBRAPEM, 2011, Campo Grande - MS. XIV - EBRAPEM, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5540/1/carlosrenatosoares.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, dez. 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 5 dez. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração, 16ª edição**. [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2016. *E-book*. ISBN 9788597007480. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597007480/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

VIANNA, H. M.; ANTUNES, A.; SOUZA, M. A. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 5-37, jul./dez. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n8/n8a02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? IN: **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF**

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Simave:** percepções e práticas sobre as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb em uma escola da estadual do Vale do Aço (MG)”. Nesta pesquisa pretende-se compreender como ocorrem os processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas do Simave, tanto pela equipe gestora e pedagógica quanto pelo quadro docente da Escola Estadual Carl Sagan, a fim de propor ações viáveis que auxiliem na execução adequada de tal tarefa. O motivo que nos leva a estudar é a relevância que as avaliações externas têm adquirido recentemente, como promessas de ferramentas essenciais, ao possibilitar meios para analisar possíveis lacunas no desenvolvimento dos sistemas educacionais, orientando decisões políticas informadas e impulsionando uma cultura de melhoria contínua na qualidade da educação.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, questionário e análise de dados. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos por expressão de opiniões. A pesquisa contribuirá na criação de um plano de ação educacional direcionado para a utilização eficaz dos resultados das avaliações externas. Com o intuito de criar possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino fornecido pela escola.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou

modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. 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. O (A) Sr (a) 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, na Escola Estadual Carl Sagan e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. 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.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A apropriação e uso dos dados das avaliações externas do Simave em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais: desafios e possibilidades**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Coronel Fabriciano, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Nome	Assinatura participante
Data	

---

Nome	Assinatura pesquisador
Data	

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

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF**  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

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

**Nome do Pesquisador Responsável: André Luiz Assis Gomes**

Endereço: Rua Noeme Oliveira, 51, apto. 302, Belvedere

CEP: 356170-356 / Coronel Fabriciano – MG

Fone: (31) 98544-7657

E-mail: [andreluizassisgomes@gmail.com](mailto:andreluizassisgomes@gmail.com)

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR ESCOLAR E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES DA EECS**

A presente entrevista o configura-se como um o instrumento de investigação que compõe os processos metodológicos da pesquisa de mestrado intitulada “**Simave**: percepções e práticas sobre as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e o Proeb em uma escola da estadual do Vale do Aço (MG)”, que tem por objetivo compreender como ocorrem os processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas do Simave, tanto pela equipe gestora e pedagógica quanto pelo quadro docente da Escola Estadual Carl Sagan, a fim de propor ações viáveis que auxiliem na execução adequada de tal tarefa.

O tempo empreendido para a realização desta entrevista é de aproximadamente 30 minutos.

Desde já, informo que sua identidade será mantida em sigilo e as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa.

### **FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

1. Qual o seu vínculo com a escola?
2. Qual(is) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)?
3. Possui alguma(s) pós-graduação? Em qual área?
4. Fale um pouco sobre a sua trajetória na educação pública e na escola EECS.
5. Com relação aos programas de formação continuada oferecidos pela SEE/MG, habitualmente você participa de tais programas?
6. Com relação a sua vida profissional, você exerce outro cargo como professor em outra unidade de ensino? Ou exerce outro cargo em outra organização?

### **PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E USO DE SEUS RESULTADOS**

7. Você tem conhecimento a respeito dos diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa)? Fale um pouco mais sobre esses conceitos.
8. Você conhece quais as que são avaliações externas aplicadas na escola? Quais são elas?
9. Você conhece os objetivos das avaliações do calendário anual do Simave? Fale um pouco sobre o que você sabe sobre seu conhecimento a respeito desse tema.

10. Você está familiarizado com os processos metodológicos utilizados nas avaliações do calendário anual do Simave?
11. Em sua opinião, as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem (Av. diagnóstica e Av. Intermediária) possuem aspectos diferentes das avaliações do PROEB? Quais? Você considera que o primeiro programa serve como uma preparação dos alunos para o segundo?
12. Em sua opinião, em que consiste a apropriação dos dados de avaliações externas? Você se julga capaz de se apropriar e utilizar os dados das avaliações do calendário anual do Simave com vistas a corrigir ou reorientar as práticas pedagógicas? Na sua opinião, a escola tem se apropriado destes dados?
13. Como a equipe gestora e a de orientação pedagógica recebem os dados de avaliações referentes à escola? Existem métodos diferentes para a apropriação dos dados do PROEB e das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem? Quais ações vocês desenvolvem na escola acerca da divulgação desses dados? (pergunta exclusiva para gestores e especialistas)
14. Como os professores recebem os dados de avaliações referentes à escola? Existem métodos diferentes para a apropriação dos dados do PROEB e das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem? Tem alguma sugestão sobre como deve ser conduzido este processo? (pergunta exclusiva para gestores e especialistas)
15. A SEE/MG, SRE, equipe gestora e orientação pedagógica promoveram ou promovem encontros pedagógicos com formação voltada à apropriação dos dados de avaliações do calendário anual do Simave ou a práticas avaliativas?
16. Os dados das avaliações do calendário anual do Simave geram impactos em sua prática pedagógica ou gestão do currículo praticado?
17. Nas reuniões pedagógicas, os professores debatem os resultados destas avaliações? Ainda sobre essas reuniões, elas são usadas para a realização da gestão do currículo? O tempo destinado a estes encontros são suficientes para realizar todas atividades?
18. A gestão curricular é praticada de forma individual ou coletiva? O plano de curso de curso é seguido estritamente?
19. Você considera estes programas como parte de uma política de regulação ou avaliação do trabalho docente? Aumenta a carga de trabalho docente?
20. De que forma a escola pode aprimorar o uso de dados para planejar suas práticas pedagógicas?

21. Em sua opinião, os resultados produzidos por avaliações do calendário anual do Simave são instrumentos que podem promover melhoria na qualidade da educação? De que maneira?
22. Para você qualidade educacional e desempenho escolar são aspectos semelhantes? Se não, explicita qual é diferença.
23. Na sua perspectiva, quais fatores são capazes de influenciar no desempenho escolar de aluno? De quais maneiras?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EECS

O presente questionário configura-se como um o instrumento de investigação que compõe os processos metodológicos da pesquisa de mestrado intitulada “**Simave:** percepções e práticas sobre as Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem e o Proeb em uma escola da estadual do Vale do Aço (MG)”, que tem por objetivo compreender como ocorrem os processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas do Simave, tanto pela equipe gestora e pedagógica quanto pelo quadro docente da Escola Estadual Carl Sagan, a fim de propor ações viáveis que auxiliem na execução adequada de tal tarefa.

O tempo empreendido para a responder este questionário é de aproximadamente 20 minutos.

Desde já, informo que sua identidade será mantida em sigilo e as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa. Visto a importância da sua participação nessa pesquisa, você concorda em participar?

(  ) Sim (  ) Não

Assinale com um **X** para declarar que concorda em participar da pesquisa voluntariamente. Exemplo: ( **X** ).

### Questionário

O quadro a seguir apresenta algumas questões assertivas a respeito da temática avaliações externas. Responda marcando um “**X**” nas colunas 1, 2, 3 4 ou 5 de acordo com suas percepções e o modelo descrito abaixo:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente

Assertivas	1	2	3	4	5
1. Conheço diferentes tipos de avaliação.					
2. Conheço plenamente as avaliações que compõe o Simave.					
3. Conheço as metodologias empregadas nas avaliações do Simave.					
4. As instâncias administrativas superiores à escola e/ou gestão escolar promovem a divulgação das metodologias e matriz de referência utilizadas nas avaliações do Simave.					
5. As instâncias administrativas superiores e/ou gestão escolar à escola promovem formações sobre como utilizar os resultados das avaliações do Simave.					
6. A gestão escolar divulga os resultados das avaliações do Simave.					

7. As avaliações do Simave promovem um diagnóstico preciso acerca da qualidade de educação ofertada.					
8. Os resultados de avaliações do Simave contribuem para a realização do meu planejamento pedagógico.					
9. Os resultados de avaliações do Simave contribuem para repensar e eventualmente mudar minhas práticas pedagógicas					
10. Os resultados de avaliações do Simave são discutidos coletivamente por equipe gestora, pedagógica e professores.					
11. Os resultados de avaliações Simave são discutidos com demais integrantes da comunidade escolar (alunos, pais e demais moradores do entorno).					
12. São criados tempos específicos para a realização da apropriação dos dados das avaliações do Simave					
13. Esses tempos específicos para a realização da apropriação dos dados das avaliações do Simave é suficiente					
14. Compreendo os distintos objetivos e finalidades das Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem (Av. diagnóstica e Av. Intemediária) e Proeb.					
15. As Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem (Av. diagnóstica e Av. Intemediária) servem como treinamento para as avaliações do Proeb.					
16. Promovo alinhamento entre as avaliações internas com as avaliações externas.					
17. Minhas avaliações internas possuem diversas naturezas (diagnóstica, formativa e somativa).					
18. O desempenho escolar do estudante é mais influenciado pelo trabalho pedagógico.					
19. O desempenho escolar do estudante é mais influenciado por fatores externos à escola.					
20. A melhoria no desempenho médio geral da escola deve ser o objetivo principal.					
21. A melhoria no desempenho de todos dos estudantes da escola deve ser o objetivo principal.					
22. Os dados das avaliações do Simave são usados para promoção da gestão do currículo.					
23. A gestão do currículo na escola é discutida de maneira individual					
24. Sigo estritamente o Plano de Curso do meu componente curricular					
25. As avaliações do Simave aumentam consideravelmente as demandas ligadas ao trabalho docente.					
26. Sou capaz de utilizar os resultados das avaliações do Simave para aprimorar ou reorientar minha prática ou para o planejamento					
27. As avaliações do Simave avaliam o trabalho docente.					
28. As avaliações do Simave regulam o trabalho docente.					
29. As avaliações do Simave reduzem a autonomia docente.					
Abaixo marque um X na opção que apresente seu tempo de trabalho na escola?					
Mais de três anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 2 e 1 ano	Menos de 1 ano		
Gostaria de deixar alguma opinião acerca das avaliações do Simave?					