

**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**

Leonardo de Souza Fernandes

**REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS DE MATEMÁTICA : um estudo sobre a gestão estratégica da
aprendizagem em uma escola de Betim / MG**

Juiz de Fora

2025

Leonardo de Souza Fernandes

**REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS DE MATEMÁTICA: um estudo sobre a gestão estratégica da
aprendizagem em uma escola de Betim / 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. Marco Aurélio Kistemann Junior

**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)

Fernandes , Leonardo de Souza .

REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE MATEMÁTICA : : um estudo sobre a gestão estratégica da aprendizagem em uma escola de Betim / MG / Leonardo de Souza Fernandes . -- 2025.
102 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Junior
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Avaliações Externas . 2. -Planejamento Estratégico . 3. Gestão da Aprendizagem . I. Junior , Marco Aurélio Kistemann , orient. II. Título.

É na adversidade que o ser humano descobre sua verdadeira força."

— Lao Tzu

Leonardo de Souza Fernandes

REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE MATEMÁTICA: um estudo sobre a gestão estratégica da aprendizagem em uma escola de Betim/ 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 o exame de qualificação do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 24 de Março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior - orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr^a Camila Fernanda Bassetto Sampaio
Universidade Estadual Paulista - Unesp

Juiz de Fora, 19/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 13/05/2025, às 19:31, 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 **Camila Fernanda Bassetto Sampaio, Usuário Externo**, em 14/05/2025, às 16:29, 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 **Luiz Flavio Neubert, Professor(a)**, em 15/05/2025, às 14:33, 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 **LEONARDO DE SOUZA FERNANDES, Usuário Externo**, em 19/05/2025, às 07:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2284278** e o código CRC **2B0A4509**.

Dedico esta dissertação ao Carlos, meu parceiro de vida, cuja superação diária e força de vontade são uma verdadeira inspiração para mim. Agradeço, do fundo do coração, por todo o apoio, carinho e companheirismo ao longo de toda essa jornada. Você me impulsiona a ser melhor a cada dia e, sem dúvida, essa conquista é também sua.

À minha mãe, Lêda, que já não está fisicamente presente, mas permanece como minha força constante. Sua sabedoria, amor incondicional e exemplos de coragem continuam me guiando em cada passo da minha vida. Sua lembrança é a base do que sou e daquilo que sempre busquei conquistar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me guiar e dar forças para percorrer este caminho de aprendizado e superação. Sem a Sua luz, nada disso seria possível.

Gostaria de dedicar um agradecimento especial ao meu pai, Fábio, que sempre foi minha base, meu exemplo de coragem. Suas palavras de sabedoria e seu apoio constante foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sou imensamente grato por tudo o que fez e continua fazendo por mim.

Aos meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e acreditando em mim. Cada um de vocês tem um papel fundamental na minha vida e no meu crescimento. Obrigado por me darem força nos momentos difíceis e por estarem presentes nas minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos, cujos sorrisos e energia trazem leveza aos meus dias. Vocês são uma fonte constante de alegria e lembrança do que é realmente importante na vida.

Aos meus queridos amigos frutos do mestrado, Zé Manoel, Gu, Wagner, Lidi, Bel, Léo e Yasmim, que dividiram comigo os dias intensos dessa jornada. Agradeço pelo companheirismo, pela troca de saberes e, principalmente, pelo suporte nos momentos difíceis. Cada um de vocês foi essencial para tornar esse caminho mais leve e, acima de tudo, mais significativo. A amizade de vocês é uma das maiores conquistas que levo dessa etapa da minha vida.

Ao meu grupo de trabalho, em especial ao Ediney e à Gislene, que foram extremamente solícitos e me ajudaram com a revisão deste trabalho, o que fez toda a diferença na qualidade final da dissertação. Agradeço pelo cuidado e pela paciência.

À equipe da E.E.C.A.P que foram disponíveis e solícitos em contribuir com a pesquisa.

À minhas amigas Renata, Amábile e Gisele, que foram super solícitas em contribuir com as demandas do mestrado, durante esse período tão turbulento no qual vivi.

À minha suporte de orientação, Prof.^a Dra. Mônica da Motta Salles Barreto, que não soltou minha mão em nenhum momento. Sua orientação, encorajamento e compreensão nos momentos mais difíceis foram essenciais para minha superação e para que eu conseguisse concluir esta etapa. Seu apoio foi fundamental e será eternamente lembrado.

À coordenação do PPGP, professoras Juliana Magaldi e à Débora Vieira, sempre solícitas e prontas para me apoiar nas minhas demandas. A colaboração de vocês foi de grande valor durante todo o processo e fez a jornada mais leve.

Ao Prof.º Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior, meu orientador, agradeço por acreditar em mim, por me desafiar a buscar mais e por me apoiar com dedicação e compreensão com toda as adversidades que surgiram ao longo da trajetória no mestrado.

A todos vocês, minha eterna gratidão e amor. Esta conquista é também de vocês.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, (PPGP/CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem como proposta identificar os desafios e as possibilidades de utilização dos dados das avaliações externas na gestão estratégica da aprendizagem Matemática da E.E. Conselheiro Afonso Pena no município de Betim, Minas Gerais. A realização da pesquisa se justifica devido à relevância que as avaliações externas têm assumido no direcionamento das políticas públicas de educação no país. A pesquisa está baseada nas reflexões de autores como Burgos (2020), Luckesi (2011), Gatti (2009), Dalcoso (2011), Machado (2023) Luck (2001), Veiga (2001) e D'Ambrósio (2005). A escolha de tal aporte teórico visa elucidar os conceitos de avaliação, planejamento estratégico, gestão da aprendizagem, apropriação dos dados das avaliações formativas e a defasagem matemática dos estudantes. Como percurso metodológico foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com gestor, pedagogas e professores de Matemática da E.E.C.A.P, abordando os eixos: I- apropriação das avaliações externas e uso dos dados, eixo II- planejamento e gestão da aprendizagem e eixo III- formação continuada. Entre os principais apontamentos sinalizados pela pesquisa de campo, destacam-se uma cultura de avaliação externa não consolidada na instituição, a apropriação dos dados das avaliações externas é incipiente; os planejamentos dos professores são homogêneos, a formação continuada dos profissionais da escola se mostrou deficiente, especialmente no que diz respeito ao entendimento e à utilização dos dados das avaliações externas, o que interfere na seriedade e a forma como os alunos encaram os testes. Para superar esses desafios, o trabalho propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) estruturado em três ações principais: Realização do planejamento estratégico da instituição. Apropriação dos dados das avaliações externas e alinhamento dos planos de ensino dos professores de Matemática e Formação continuada dos professores durante os horários das atividades extraescolares (módulo II).

Palavras-chave: Avaliações Externas - Planejamento Estratégico - Gestão da Aprendizagem e Defasagem Matemática.

ABSTRACT

This study, developed within the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP/CAEd) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aims to identify the challenges and possibilities of using external assessment data in the strategic management of mathematics learning at E.E. Conselheiro Afonso Pena in the city of Betim, Minas Gerais. The need for this research arises from the increasing importance of external assessments in shaping public education policies in Brazil.

The research is based on the reflections of authors such as Burgos (2020), Luckesi (2011), Gatti (2009), Dalcoso (2011), Machado (2023), Luck (2001), Veiga (2001), and D'Ambrósio (2005). This theoretical framework was chosen to clarify concepts such as assessment, strategic planning, learning management, the use of formative evaluation data, and the mathematics learning gap among students.

As a methodological approach, data was collected through semi-structured interviews with the school's management, pedagogues, and mathematics teachers at E.E.C.A.P. The interview focused on three main areas: I - the use of external assessment data, II - planning and management of learning, and III - ongoing professional development. Among the key findings from the field research, it is highlighted that the school lacks a consolidated culture of external assessment, the use of external assessment data is in its early stages, teachers' planning is homogeneous, and ongoing professional development is insufficient, particularly regarding understanding and using external assessment data. This gap affects the seriousness with which students approach the tests.

To address these challenges, the study proposes an Educational Action Plan (EAP) structured around three main actions: strategic planning for the institution, improving the use of external assessment data and aligning mathematics teachers' lesson plans, and offering ongoing professional development for teachers during extracurricular hours (Module II).

Keywords: External Assessments, Strategic Planning, Learning Management, and Mathematics Learning Gap.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Escala de proficiência do Simave.....	30
Quadro 2	– Distribuição de turmas da E.E. Conselheiro Afonso Pena em 2023.....	37
Quadro 3	– Roteiro quantitativo de entrevistas.....	62
Quadro 4	– Dados da pesquisa e ações por eixo de análise.....	77
Quadro 5	– Plano de ação educacional da E.E.C.A.P.....	80
Quadro 6	– Carga horária dos professores da Educação Básica.....	87
Gráfico 1	– Síntese do percentual de estudantes com nível de proficiência abaixo do recomendado na avaliação de Matemática do Proeb 2017 a 2019	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Estrutura física da E.E.C.A.P	36
Tabela 2	–	Estrutura organizacional: número de funcionários por função na E.E.C.A.P. em 2023	36
Tabela 3	–	Relação de quantidade de vagas ofertadas por matrículas efetivadas nos anos 2020 /2021.....	38
Tabela 4	–	Comparativo da proficiência média em Matemática nas avaliações do Proeb/Simave dos estudantes do 3º ano da E.E. Conselheiro Afonso Pena, Metropolitana B e Minas Gerais (2014-2021)	39
Tabela 5	–	Distribuição dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Conselheiro Afonso Pena por nível de proficiência em Matemática nas avaliações do Proeb nos anos de 2017 a 2019.....	40
Tabela 6	–	Síntese de análise comparativa dos resultados de proficiência em Matemática dos estudantes do 3ºano do Ensino Médio da E.E. Conselheiro Afonso Pena, Metropolitana B e Minas Gerais nas avaliações do Proeb nos anos de 2017 a 2019.....	41
Tabela 7	–	Comparativo do Ideb da E.E. Conselheiro Afonso Pena.....	43
Tabela 8	–	Comparativo dos resultados dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio por nível de proficiência em Matemática nas avaliações do Saeb da E. E. Conselheiro Afonso Pena, Minas Gerais e Brasil nos anos de 2017 a 2021.....	44
Tabela 9	–	Síntese comparativa dos resultados de proficiência em Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Conselheiro Afonso Pena, de Minas Gerais e do Brasil nas avaliações do Saeb nos anos de 2017 a 2021.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DCN's	Diretrizes Nacionais Curriculares
EECAP	Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fofa	Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NSE	Nível Socioeconômico
PAE	Plano de ação Educacional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
Semed	Secretaria Municipal da Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unincor	Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E O DESEMPENHO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	22
2.1	AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO CONTEXTO NACIONAL: UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA Educação Básica	22
2.2	O SISTEMA MINEIRO DA AVALIAÇÃO E EQUIDADE NA Educação Básica	29
2.2.1	As avaliações formativas do Simave.....	31
2.3	A ESCOLA ESTADUAL CONSELHEIRO AFONSO PENA	33
2.3.1	Aspectos característicos e organizacionais.....	35
2.3.2	Evidências dos desafios vivenciados pela escola na garantia da aprendizagem dos estudantes na disciplina de Matemática.....	39
3	AS AVALIAÇÕES FORMATIVAS DO SIMAVE E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DAS INTERFACES DAS AVALIAÇÕES COM O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL, DOCENTE E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA	47
3.1	AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SUAS INTERFACES COM O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA APRENDIZAGEM Matemática.....	47
3.1.1	Avaliação educacional: uma teia de conceitos.....	48
3.1.2	A apropriação dos dados das avaliações externas e sua interface com o planejamento institucional e docente.....	51
3.1.3	A apropriação dos dados das avaliações externas e sua interface com o planejamento institucional e docente.....	56
3.1.3.1	Fatores que interferem no desempenho dos estudantes nas avaliações externa e testes padronizados.....	59
3.2	RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	60
3.3	ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES FORMATIVAS DO SIMAVE E SUA	

	INTERFERÊNCIA NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE Ensino Médio.....	64
3.3.1	Percepção do gestor, pedagogas e professores da área de Matemática a respeito da apropriação das avaliações externas e o uso dos dados.....	64
3.3.2	O planejamento institucional e a gestão da aprendizagem	68
3.3.3	A formação continuada dos profissionais em relação às avaliações externas.....	72
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL....	76
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	78
4.2	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO.....	82
4.2.1	Conferência local de educação e o planejamento estratégico institucional.....	82
4.2.2	Encontros mensais para a apropriação dos dados das avaliações externas e alinhamento dos planos de ensino dos professores de Matemática.....	86
4.2.3	Divulgação dos cursos da escola de formação da SEE/MG.....	88
4.2.4	Formação continuada dos professores durante os horários das atividades extraescolares (módulo II).....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA.....	100
	APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ESPECIALISTAS DA ESCOLA	101
	APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR ESCOLAR	102

1 INTRODUÇÃO

Após as reformas educacionais ocorridas na década de 1990, a avaliação passou a ser uma temática de discussão recorrente no cenário da educação brasileira. Compreendida em uma rede de conceitos, na qual a finalidade, abrangência de resultados e outros fatores delineiam o seu tipo, a avaliação assume um papel importante para direcionar as políticas públicas de educação. Freitas (2009), destaca que as avaliações em larga escala, a quase quatro décadas, têm apontado a direção em que a qualidade da educação no Brasil tem caminhado.

Tavares Junior e Neubert (2016, p. 18), “[...] alertam que o desempenho hoje é uma das principais dimensões da qualidade e ele é, em geral, mensurado por meio dos sistemas de avaliação em larga escala, da aplicação de testes padronizados de proficiência”.

Segundo Silva e Santos (2020), ao longo dos anos, desde que as avaliações externas se consolidaram no país, o desempenho dos estudantes na Matemática sempre apresentou olhares de preocupação. No contexto escolar, a aprendizagem da Matemática também sempre se mostrou como um desafio para a maioria dos estudantes, conforme pude perceber ao longo de minha carreira como docente.

Desde que iniciei a minha carreira na educação, como professor de Matemática em 2007, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, sempre tive a curiosidade de conhecer o tipo de relação que os estudantes tinham com a disciplina, para, assim, poder construir o meu planejamento.

Geralmente, era comum perceber que a maioria dos discentes não gostava da disciplina e, portanto, sentiam dificuldade na aprendizagem. Alguns outros gostavam, mas achavam a disciplina difícil e uma minoria gostava e sentiam facilidade. Essa realidade, que se repetia em diferentes instituições nas quais atuei, soava para mim como uma provocação, me instigava a pensar e promover uma prática de ensino e aprendizagem que aproximasse mais os estudantes da Matemática. Por meio de aulas prazerosas e significativas, eu buscava superar uma trajetória geralmente marcada pelo fracasso escolar e a baixa autoestima dos estudantes em relação à disciplina.

Como trabalhava em uma escola de Ensino Médio na periferia do município de Betim/MG, percebia que a região na qual a escola situava-se, era demarcada por famílias com alta vulnerabilidade social, violência e disputas de territórios pelo tráfico

de drogas. A violência não estava apenas fora da escola, mas chegava dentro da sala de aula, de diversas maneiras. Essa realidade reforçava o desafio de ensinar Matemática e dar sentido ao processo de aprendizagem para um grupo de indivíduos, cujo objetivo de vida era a luta diária pela própria vida, pois vivenciavam a exclusão social e a precariedade nas condições básicas de sobrevivência humana.

Em 2012, me especializei em gestão escolar pelo Programa Escola de Gestores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nessa oportunidade, aprofundi meus estudos sobre a gestão das escolas públicas a partir das instâncias de participação coletiva presentes na comunidade escolar. Tive a oportunidade de compreender melhor temas relacionados à gestão pública e avaliações de larga escala no campo educacional.

Foi nesse momento que comecei a pensar a gestão escolar em uma outra perspectiva. Nos quase dez anos que já havia percorrido na Educação, era comum observar os diretores escolares conduzirem a gestão da instituição sem um diagnóstico claro, sem evidências dos reais desafios e problemas que a escola vivenciava, bem como dos pontos que eram favoráveis e podiam colaborar para um melhor desenvolvimento e eficácia dos processos institucionais.

Em 2014, me afastei da sala de aula e tive a oportunidade de assumir a direção de uma escola da rede municipal de Betim, função na qual permaneci por quatro anos. Nesse percurso, percebi como as avaliações de larga escala traziam dados importantes que, se analisados dentro de todo o contexto da escola, poderiam trazer indicadores importantes para discussão da comunidade escolar e contribuir com o planejamento institucional como também das disciplinas.

Em 2018, retornei para a sala de aula, agora em uma escola tradicional de Betim/MG, localizada na região central da cidade, que é objeto de pesquisa deste estudo. Por ser uma escola central e de fácil acesso sempre teve uma demanda alta de procura por vagas. Ela funciona em três turnos e atende apenas o Ensino Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua comunidade escolar contempla famílias e funcionários de vários bairros da cidade, e até mesmo de cidades vizinhas, como Contagem, Igarapé e Juatuba.

Neste mesmo ano, fui convidado para atuar como assessor pedagógico da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) de Betim, função na qual participei diretamente no desenvolvimento dos testes do Sistema Municipal de Avaliação da Educação (Avalia Betim) e na coordenação do Projeto de Formação de Professores

de Matemática (Rota Matemática), cujo objetivo era construir, em conjunto com os professores de Matemática da rede, estratégias de ensino e aprendizagem para as habilidades e competências da matriz de avaliação municipal que apresentaram baixo desempenho nas avaliações sistêmicas do município.

A proximidade com os temas de gestão, avaliação, currículo e estratégias de ensino aprendizagem me incentivaram a aprofundar as pesquisas nesse campo de atuação e direcionaram meu olhar para o Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual ingressei em 2022.

De 2018, até o presente momento, a minha atuação como professor de Matemática do Ensino Médio sempre tem sido norteadada pela busca de estratégias diferenciadas do ensino da Matemática para que busquem atingir a diversidade presente na sala de aula. Abordar o processo de ensino aprendizagem, logo nos remete a pensar sobre a avaliação. Ampliar a compreensão sobre a avaliação e contribuir com a elucidação desse tema polêmico a partir da pesquisa científica, é o que me instigou a desenvolver o presente trabalho.

Desde a massificação do processo de escolarização, várias redes de ensino investiram nas avaliações de larga escala como instrumento de monitoramento e planejamento da educação. Metas são pactuadas e recursos públicos são investidos para a educação a partir dos resultados aferidos por meio dessas avaliações.

Nessa perspectiva, ampliar essa discussão na comunidade escolar de forma a apropriar-se dos resultados das avaliações sistêmicas pode ser uma ferramenta estratégica importante na garantia da equidade e qualidade da educação, é o que afirma Paulino (2020).

Outra justificativa para se propor o presente estudo são as ações da SEE/MG que utiliza as avaliações externas como estratégia de recuperação da aprendizagem. A Pandemia da Covid 19 acarretou vários problemas no sistema educacional e trouxe o desafio da recuperação da aprendizagem dos estudantes que ficaram aproximadamente dois anos fora do espaço escolar.

As defasagens de aprendizagem eclodiram na escola, pós pandemia. Uma das estratégias da SEE/MG foi ampliar as avaliações do Simave, introduzindo as Avaliações Formativas na Educação Básica como forma de monitorar a aprendizagem e oferecer dados para uma intervenção pedagógica em um espaço mais curto de

tempo, como veremos nos dados apresentados posteriormente no trabalho. (Minas Gerais, 2023).

Este estudo propõe investigar a gestão da aprendizagem na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena (E.E.C.A.P), na cidade de Betim/MG, a partir dos indicadores das avaliações de larga escala no planejamento da área de Matemática e suas tecnologias. Para tanto, ressaltamos como questão de pesquisa: **de que maneira as avaliações externas podem ser utilizadas na gestão estratégica da aprendizagem de forma a contribuir para a melhoria dos resultados da aprendizagem Matemática?**

O objetivo geral do trabalho é identificar os desafios e as possibilidades de utilização dos dados das avaliações externas na gestão estratégica da aprendizagem Matemática da E.E. Conselheiro Afonso Pena. Ele foi subdividido nos seguintes objetivos específicos: i) apresentar os resultados obtidos pela instituição nas três últimas edições das avaliações sistêmicas estaduais e nacionais; ii) analisar o contexto do planejamento pedagógico da escola e como as Avaliações Formativas de larga escala são utilizadas no cotidiano dos professores de Matemática; iii) propor um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar nas discussões e análises dos resultados da escola nas avaliações do Simave, de forma a contribuir para a apropriação das avaliações como ferramenta de planejamento estratégico institucional e intervenção na recuperação da aprendizagem.

O texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro é esta introdução, na qual contextualiza a relevância do tema avaliação, minha trajetória como professor e pesquisador e meus anseios pelas temáticas relacionadas à avaliação de larga escala e as estratégias de ensino da Matemática e, é claro, apresentar a organização do trabalho desde a sua concepção, estrutura metodológica da pesquisa e a proposta de um plano de intervenção a partir dos resultados obtidos.

O segundo capítulo, de caráter descritivo, busca contextualizar a avaliação de larga escala enquanto política nacional de avaliação da qualidade da educação, tomando por base a evolução do Saeb. Para tanto, são apresentados os indicadores que fazem parte do sistema, trazendo o foco para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e para as avaliações de proficiência de Matemática. Em seguida, apresentamos o Simave, desde a sua implementação até os dias atuais, com um recorte para as avaliações formativas. Outro objetivo do capítulo é fazer uma breve discussão sobre habilidades e competências na disciplina Matemática e suas

tecnologias, de acordo com as escalas de proficiência de cada avaliação. Por fim, o capítulo apresenta o contexto educacional no qual o caso de gestão está inserido por meio de uma descrição da unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada.

No terceiro capítulo, de cunho analítico, são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que dão sustentação à pesquisa proposta e análise dos dados que serão coletados. A proposta do referencial teórico será realizar uma exposição teórica sobre a apropriação dos resultados das avaliações de larga escala no planejamento institucional e docente na área de Matemática, dialogando com os desafios da aprendizagem Matemática no contexto atual. O aporte teórico é embasado pelos estudos de Burgos (2020), Luckesi (2011), Gatti (2009), Dalcorso (2011), Machado (2020), Luck (2000), Veiga (2001) e D'Ambrósio (2005).

A pesquisa apresenta um caráter qualitativo e como metodologia de trabalho foi realizada uma entrevista semiestruturada com os cinco professores de Matemática da instituição. A proposta da entrevista buscou conhecer como os docentes planejam suas aulas e qual relação estabelecem entre avaliações formativas do Simave, avaliações internas e a recuperação de aprendizagem dos estudantes com baixo rendimento.

Ainda na proposta metodológica foram entrevistadas as quatro especialistas da escola e o gestor da instituição. O objetivo dessas entrevistas foi identificar como os dados das avaliações de larga escala são acolhidos na escola e se a gestão da aprendizagem na escola é pensada de forma estratégica, a fim de melhorar os resultados de desempenho dos estudantes. A entrevista foi estruturada a partir de eixos temáticos, no intuito de buscar compreender a gestão da aprendizagem em uma perspectiva mais ampla: eixo I- apropriação das avaliações externas e uso dos dados, eixo II- planejamento e gestão da aprendizagem e eixo III- formação continuada. A partir dos dados obtidos na pesquisa, foi realizada uma análise dos dados à luz dos teóricos e das evidências apontadas ao longo do trabalho.

No quarto capítulo se estrutura em um Plano de Ação Educacional (PAE), que foi construído a partir dos principais apontamentos evidenciados na pesquisa de campo. O objetivo é propor um plano que potencialize as ações pedagógicas da escola no ensino da Matemática e possibilite o envolvimento da comunidade escolar na construção de um projeto institucional sólido e com metas bem definidas e claras, que avance nos resultados de aprendizagem e qualidade da educação ofertada.

No quinto capítulo, finalizando o trabalho, foram retomados alguns resultados da pesquisa e as considerações do autor, a partir dos objetivos delineados para a pesquisa.

2 A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E O DESEMPENHO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Com uma proposta descritiva, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos pela instituição nas três últimas edições das avaliações sistêmicas estaduais e nacionais. Como recorte do Simave, são apresentadas as avaliações formativas e uma breve discussão sobre as matrizes de avaliação e o cenário do ensino da Matemática no Estado e na escola pesquisada. Ao longo do capítulo serão apresentadas a escola e as evidências levantadas que sustentam o caso de gestão que deu origem à presente pesquisa.

A administração pública recorre, desde 1990, às avaliações de larga escala como aporte para melhoria dos sistemas de ensino. Segundo Souza (2003), as avaliações buscam melhorar a qualidade do ensino, além de dar uma satisfação à sociedade.

Para Freitas (2009), desde a implantação do Saeb, em 1990, as avaliações externas de larga escala foram delineando o padrão de qualidade da educação e as metas que esta deveria alcançar para colocar o Brasil em uma posição satisfatória frente aos parceiros dos acordos internacionais firmados e as metas pactuadas.

Neste cenário, o gestor escolar passa a assumir em suas atribuições a gestão da qualidade da educação e passa a ser visto como variável estratégica no alcance dos objetivos educacionais do país.

Além de destacar a relevância das avaliações de larga escala no direcionamento das políticas de educação do país, bem como da proposta pedagógica e planejamento da escola, o presente capítulo pretende apresentar os resultados obtidos pela instituição pesquisada nas três últimas edições das avaliações do Proeb e Saeb, com comparativo da SRE e Estado, realizando as inferências com o PPP e Regimento da escola. A relação do planejamento dos docentes de Matemática da instituição com as avaliações formativas do Simave também será apresentada como forma de contextualizar as evidências do caso de gestão.

2.1 AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO CONTEXTO NACIONAL: UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para uma melhor compreensão do atual sistema de avaliação em larga escala vigente no Brasil, faz-se necessária uma retomada histórica da inserção do processo avaliativo no contexto educacional. Como o capítulo tem o objetivo de fazer uma análise das avaliações de larga escala no cenário nacional, partindo para um recorte em Minas Gerais até às avaliações formativas utilizadas na E.E.C.A.P, é importante elucidar alguns termos utilizados no universo das avaliações dessas esferas para que não haja equívoco na compreensão do leitor.

De acordo com Souza e Ferreira (2019), a avaliação no âmbito educacional, correlacionando currículo e desempenho escolar, passou a se estruturar de forma significativa com o Ralph Tyler, após 1930 nos Estados Unidos, com contribuições que até hoje perduram. O governo norte-americano, em meados das décadas de 1970 e 1980, como resposta a uma necessidade do avanço tecnológico do país em um contexto pós-guerra, cria mecanismos para promover maior desempenho das escolas e passa a utilizar a avaliação educacional como forma de regulação e controle.

A partir desse contexto, os testes baseados em critérios foram se desenvolvendo e, após diversas críticas, começam a influenciar e repercutir em todo o mundo. Uma das críticas foi o fato de desconsiderar o contexto social em que eram desenvolvidos e o foco era unicamente o teste. As concepções de avaliações formativas e somativas passam a ampliar as discussões de avaliação, a metodologia e os objetivos dos testes.

Outra crítica importante foi a avaliação enquanto reprodução de segregação social, sem provocar de fato, mudanças no interior da escola e oportunizar validação de oportunidades diferenciadas, apontando uma pseudoneutralidade, conforme destaca Souza e Ferreira (2019).

De acordo com Burgos (2020), após a década de 1990, as reformas educacionais realizadas na Europa e nos Estados Unidos passaram a influenciar diretamente a educação no Brasil. Advindos do processo de globalização econômica vivenciado em todo o mundo nas últimas décadas, novos acordos assumidos pelo Brasil com organismos internacionais como o Banco Mundial, trouxeram para a educação uma preocupação latente com o desempenho escolar e a qualidade. Testes de padrão de qualidade da educação foram introduzidos no sistema educacional brasileiro, e passaram a nortear a condução da educação. O modelo de avaliação em larga escala passa a ser dominante na orientação da avaliação da aprendizagem, do currículo e da escola.

Desde 1990, a educação brasileira é monitorada por meio da avaliação do Saeb. Atualmente o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), utiliza o Saeb como instrumento norteador e de monitoramento da educação pública.

De acordo com Bonamino (2002), a avaliação surge da necessidade de avançar na qualidade da educação brasileira, devido ao novo cenário da Ordem Mundial e a preocupação com as taxas de reprovação e evasão na Educação Básica. Para a autora, a década de 1980, trouxe um marco significativo para a criação do sistema de avaliação, pois a redemocratização da educação ampliou o acesso e a universalização da Educação Básica. Esse movimento demandou, na educação, a reformulação de políticas de acesso e permanência dos estudantes que garantissem o fluxo do percurso escolar e progressão contínua. Como proposta, surge o primeiro ciclo de avaliação, em 1990, e, em 27 de dezembro de 1994, a Portaria nº 1.795, formaliza a criação do Saeb. Os ciclos de avaliação realizados em 1993 e 1995 foram custeadas com verbas oriundas de empréstimos do Banco Mundial.

O Saeb é um instrumento de verificação da aprendizagem em larga escala, que apresenta as características definidas por Luckesi (2011), que o classifica como uma avaliação diagnóstica e, conforme Sousa (2003, p.179), tem “como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar”, os quais têm sido motivo de preocupação há muitos anos.

De acordo com Gatti (2009, p.12),

O Saeb compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico, no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo é relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas.

O segundo eixo de composição do Saeb, conforme explicita a autora, apoia-se nestas quatro dimensões:

[...] 1. ao produto — desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. ao contexto — nível sócio-econômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. ao

processo — planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. aos insumos — infra-estrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos (Gatti, 2009, p.12).

Todas essas dimensões, somadas ao ingresso e permanência dos estudantes na escola são investigados pelo Saeb, a fim de verificar elementos internos e externos que possam interferir no processo de aprendizagem dos estudantes. Essa análise, em 2007, deu origem ao Ideb, criado pelo Inep.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (Brasil, 2023, recurso online).

Após várias reestruturações e avanços teórico-metodológicos, o Saeb sofreu várias alterações a partir da portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que passou a fixar novas diretrizes para o Saeb no âmbito do Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O sistema de avaliação passa contemplar toda a Educação Básica, que vai desde a educação infantil até o Ensino Médio. O artigo 3º da portaria traz como objetivos do Novo Saeb:

Art. 3º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em

vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos (Brasil, 2021, recurso online).

Com o plano de implantação previsto até 2026, o novo Saeb reconfigurou o sistema avaliativo, aglutinando a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc / Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). Entre as principais modificações o artigo 5º da portaria ainda destaca:

Art. 5º O Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio.

§ 1º Os referidos ajustes a serem precedidos deverão observar:

I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tanto dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;

II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da Educação Básica;

III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de Ensino Médio integrado;

IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;

V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e

VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2021, recurso online).

As reformas realizadas recentemente no sistema educacional brasileiro, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio trouxeram mudanças significativas no Saeb. O sistema de avaliação passa a ser anual e incluir todas os níveis de ensino da Educação Básica. Os testes cognitivos, antes direcionados para as áreas de Linguagens e Matemática e suas tecnologias, se amplia

para as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, contemplando, assim, as quatro áreas do conhecimento.

A portaria nº10 de 08 de janeiro de 2021, publicada pelo Inep reforça que os testes cognitivos do Saeb são desenhados a partir de uma matriz de avaliação e os resultados distribuídos em uma escala de proficiência sustentada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia implantada na avaliação em 1995. A TRI compreende um conjunto de modelos estatísticos utilizados para verificar respostas, sendo que o cálculo é feito não pela quantidade de respostas corretas, e sim pela coerência e pela consistência das respostas, que são chamadas de itens.

As matrizes de referência são documentos que norteiam a elaboração dos itens que irão compor os testes. Hoje, adaptadas à BNCC, essas matrizes reúnem as habilidades e competências referentes àquele ano de ensino que são consideradas prioritárias no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, conforme prevê a legislação brasileira e o resultado de uma consulta aos professores, gestores e especialistas em educação, conforme apresenta QEdU (2021).

Os termos, competências e habilidades, embora complementares, são distintos entre si. Segundo Rey (2012), foram introduzidos nos estudos educacionais em 1990, após a criação do Saeb e, depois, foram enfatizados em 1998, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio. Tais concepções, segundo a autora, surgiram da necessidade de explicar que os alunos precisariam não somente aprender alguns conhecimentos, mas, também, saber como utilizá-los em seu cotidiano.

Segundo Perrenoud (1999), as habilidades são capacidades de realizar tarefas específicas de forma eficiente, sendo adquiridas por meio de desenvolvimento de conhecimento e de técnica. Já as competências, são capacidades de utilizar as habilidades de acordo com o contexto.

Conforme as Matrizes Curriculares de Referências do Saeb

[...] competências cognitivas, as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem, diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (Brasil, recurso online)

Assim, entende-se que habilidades e competências se complementam, sendo necessárias para o pleno desenvolvimento educacional dos discentes.

As escalas de proficiência são uma forma de organização dos itens do teste em níveis de competência e em forma de uma régua. Esses níveis têm como base a probabilidade de desempenho do estudante acertar uma questão, acima de um patamar proposto no item de avaliação, é o que apresenta QEdU (2021).

Conforme o Guia do Participante do Enem, elaborado pelo Inep, o TRI segue três parâmetros para verificar a qualidade do item:

a) parâmetro de discriminação: é o poder de discriminação que cada questão possui para diferenciar os participantes que dominam dos participantes que não dominam a habilidade avaliada naquela questão (item);

b) parâmetro de dificuldade: associado à dificuldade da habilidade avaliada na questão, quanto maior seu valor, mais difícil é a questão. Ele é expresso na mesma escala da proficiência. Em uma prova de qualidade, devemos ter questões de diferentes níveis de dificuldade para avaliar adequadamente os participantes em todos os níveis de conhecimento;

c) parâmetro de acerto casual: em provas de múltipla escolha, um participante que não domina a habilidade avaliada em uma determinada questão da prova pode responder corretamente a esse item por acerto casual. Assim, esse parâmetro representa a probabilidade de um participante acertar a questão não dominando a habilidade exigida (Brasil, recurso online)

Dessa forma, os itens são capazes de determinar o grau de conhecimento dos participantes, percebendo se eles possuem determinadas habilidades de acordo com o grau de dificuldade das questões. Assim, “espera-se que participantes que acertaram as questões difíceis devam também acertar as questões fáceis, pois, entende-se que a aquisição do conhecimento ocorre de forma cumulativa [...] (Brasil, 2013, p.17).” Pois, para que habilidades de alta complexidade sejam obtidas, é necessário que diversas habilidades de baixa complexidade sejam adquiridas anteriormente.

Nesse sentido, é importante ressaltar que “o posicionamento das questões na escala de proficiência é determinado a partir das respostas dos estudantes.” (Brasil, 2013, p.17). Por isso, a resposta se dará não apenas por meio da habilidade do respondente, como é feito na abordagem tradicional, mas, também, pela dificuldade de cada questão.

Após diversas considerações, percebe-se a relevância do Saeb nas políticas de avaliação em larga escala no âmbito nacional. É possível constatar, também, que as avaliações externas se consolidaram no cenário nacional como uma estratégia permanente na condução e avanço da qualidade da educação pública no país.

Mesmo apresentando pontos de divergências sobre seus reais objetivos e eficácia no meio educacional, conforme apresentado por Bonamino (2002), vários estados e municípios passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação, embasados no sistema nacional. Entre as experiências, será apresentado o Simave, implantado no Estado de Minas Gerais desde o ano 2000.

2.2 O SISTEMA MINEIRO DA AVALIAÇÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Simave, desde o ano 2000, foi adotado como o sistema de avaliação em larga escala da rede estadual de Minas Gerias. Esse sistema é gestado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e, ao longo de quase três décadas, tem auxiliado a SEE/MG na implementação de ações e mudanças, afim de garantir a melhoria no sistema educacional.

De acordo com o documento orientador do Simave (2021), organizado pela SEE/MG e a fundação CAEd/UFJF, o Simave iniciou-se com o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) que direcionava as avaliações para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A partir de 2006, cria-se o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que foi direcionado aos alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental, mas que desde 2019 está direcionada apenas ao 2º ano.

Nas avaliações do Proeb, são realizadas provas de Língua Portuguesa e Matemática a partir da matriz de avaliação, com as competências e habilidades do ano escolar. Os indicadores de resultados são apresentados em uma escala de proficiência com os padrões de desempenho baixo, intermediário, recomendado e avançado.

Os testes também são embasados na TRI, no qual a proficiência é dada pelo desempenho do estudante, que representa, em síntese, os conhecimentos estimados que esse demonstra na resolução do teste. Essa capacidade é mensurada e representada por um valor calculado, chamado de medida de proficiência.

O diagnóstico qualitativo do desempenho escolar é uma tradução dessas medidas de proficiência, que são valores de proficiência organizados em intervalos categorizados, já conhecidos como escala de proficiência. Essa escala pode auxiliar as escolas e professores a conhecerem as habilidades e competências que seus estudantes desenvolveram e, assim, auxiliar no planejamento pedagógico da disciplina.

As avaliações do Simave estão organizadas com os seguintes níveis de proficiência:

Quadro 1 – Escala de proficiência do Simave

Nível	Descrição
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 básico 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: Elaborado pelo autor (Minas Gerais, 2023, recurso online).

A escala de proficiência objetiva, portanto, traduzir em diagnósticos qualitativos as medidas de proficiência do desempenho dos estudantes, resultando na proficiência média da escola que pode auxiliar professores e gestores no planejamento pedagógico e institucional.

Como forma de complementar o diagnóstico da aprendizagem, o Simave introduziu as avaliações formativas em todos os componentes curriculares da formação geral, para os estudantes do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da rede estadual, incluindo o ensino integral e a EJA. Como as

avaliações formativas constituem objeto importante desse estudo, serão discutidas na seção a seguir.

2.2.1 As Avaliações Formativas do Simave

Nesta seção são apresentadas as avaliações formativas do Simave. A proposta é contextualizar o objetivo das avaliações frente à SEE/MG, apresentar como elas são estruturadas e o seu desenvolvimento no âmbito escolar.

A capacidade de adequação da avaliação educacional a um ambiente em constante mutação, como o contexto educacional, conota a ela uma importância estratégica para o desenho das políticas públicas. Partindo dessa ideia, a SEE/MG identificou que o desempenho dos estudantes nas avaliações somativas do Proalfa e Proeb tiveram uma queda nos de 2020 e 2021 devido ao contexto da Pandemia do Covid 19.

A secretaria apostou, dentre outras estratégias de recuperação das defasagens de aprendizagem, nas avaliações de larga escala. Desta forma, foram criadas em 2022, em parceria com o CAEd/UFJF, as avaliações formativas do Simave, conforme apresenta Minas Gerais (2023).

[...] experimentamos, nos anos de 2020 e 2021, os impactos de uma pandemia que colocou em isolamento social estudantes e professores, alterando, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação assumiu um papel ainda mais importante e necessário, a fim de que fosse possível identificar as defasagens na aprendizagem dos estudantes, intervir de modo pontual e assertivo, buscando minimizar as desigualdades provocadas por consequência das mudanças ocorridas [...] faz-se necessário pensar em acompanhar, de modo sistemático e contínuo, a evolução da aprendizagem dos estudantes ao longo do percurso letivo. Nesse sentido, é que surge a avaliação formativa, proposta pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) em parceria com a Secretaria de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023).

A resolução da SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021 estabelece que:

[...] Art. 101 - Serão realizadas avaliações sistêmicas, promovidas ou apoiadas pelo Órgão Central da SEE, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos professores, gestores,

educadores e público em geral. § 1º - A SEE poderá promover avaliações diagnósticas, no início do ano letivo e avaliações formativas ao longo do ano letivo, com o objetivo de verificar as aprendizagens consolidadas pelos estudantes e subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. § 2º - A SEE poderá promover avaliações externas, ao final do ano letivo, para subsidiar decisões sobre a implementação, formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais, fornecendo aos gestores evidências acerca da qualidade do trabalho realizado. § 3º - A SEE poderá apoiar a aplicação de avaliações externas promovidas pelo governo federal e organizações internacionais, em consonância com as diretrizes estaduais e as regulamentações de cada avaliação (Minas Gerais, 2021, recurso online).

A proposta de criar as avaliações formativas no Simave se justificava pela oportunidade de acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do ano letivo, verificando o desempenho das habilidades em pequenos intervalos de tempo e possibilitando uma intervenção mais imediata na recuperação da aprendizagem.

Em uma perspectiva formativa, quer seja interna ou externa, a avaliação deve estar voltada para a promoção da aprendizagem, não encerrando a sua ação avaliativa na constatação do que foi aprendido pelos estudantes. Ela deve ser incorporada às ações pedagógicas, orientando os atores educacionais sobre os próximos passos a serem dados (Minas Gerais, 2023).

Estruturada também na TRI, as avaliações formativas do Simave apresentam os seguintes objetivos na escala de desenvolvimento da aprendizagem: acompanhar o desempenho do estudante ao longo do ano letivo e da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio); apoiar a gestão das políticas estaduais de desenvolvimento da educação; apoiar a gestão do currículo e fornecer insumos para as práticas pedagógicas.

A escala dos resultados das avaliações formativas se aproxima das avaliações internas das escolas, com um intervalo de 0 a 100 pontos. A fixação desses intervalos de desempenho possibilita agrupar os estudantes em níveis de aprendizagem. Esses níveis, partem do nível de habilidade que o estudante desenvolveu e a expectativa proposta para o período avaliado.

A taxa de participação do percentual de acerto no teste das categorias de desempenho e do percentual de acerto por habilidade avaliada são outros indicadores produzidos pelo teste. Esses indicadores de desempenho são produzidos a partir da

Teoria Clássica dos Testes (TCT) e ajudam na composição de um teste mais robusto e com maior abrangência na possibilidade de análise do contexto da aprendizagem na escola, o que possibilita uma atuação mais direcionada do gestor escolar, do setor pedagógico e dos professores na gestão da aprendizagem da escola, conforme sinaliza documento orientador do curso Escala de Aprendizagens, oferecido pela Escola de Formação da SEE/MG.

Cada item avalia uma habilidade específica, indicada na matriz de referência para a avaliação; entretanto, na avaliação como um todo, uma habilidade pode ser avaliada em mais de um item. Assim, esse indicador informa a taxa de acerto médio de cada habilidade e, analisado em conjunto com os demais indicadores, traz informações importantes sobre o desenvolvimento e consolidação das habilidades contempladas no currículo (Minas Gerais, 2023, recurso online).

O documento ainda destaca que:

Identificadas as defasagens e as possíveis causas, o professor ou a professora pode planejar suas ações de intervenção, buscando o desenvolvimento das habilidades não consolidadas. Essas ações podem ser desenvolvidas considerando o emprego de diferentes metodologias, entre as quais destacamos aquelas que favorecem o trabalho inter, multi e transdisciplinar (Minas Gerais, 2023, recurso online).

A apropriação adequada desses dados oferece uma série de informações do contexto de sala de aula, que possibilita uma atuação direcionada do professor, de modo a garantir não apenas a qualidade do processo educativo, mas também a equidade educacional. Cada estudante pode ser atendido na sua real necessidade com a personalização das estratégias metodológicas de ensino aprendizagem.

Concluída a contextualização das avaliações externas, do Saeb às avaliações formativas do Simave, é oportuno elucidar as possibilidades e desafios da E.E.C.A.P frente ao contexto da avaliação de larga escala. Na próxima seção será apresentada a instituição e uma análise evidencial da referida no contexto das avaliações do Saeb e do Simave em uma série histórica de 2017 a 2019, bem como nas avaliações formativas implantadas pelo Simave no ano de 2022.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL CONSELHEIRO AFONSO PENA

Situada na cidade de Betim, em Minas Gerais, a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena será apresentada nesta seção para compreensão de sua estrutura organizacional e das evidências do caso de gestão que norteiam este estudo.

Betim é uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Com aproximadamente 450 mil habitantes, apontada como o quinto município mais populoso do Estado. Sua história, marcada pelas rotas dos tropeiros, contribui para o processo de interiorização do país e foi elevada à condição de município em 1938. Com a pavimentação da BR 381, teve a possibilidade de concretizar a expansão industrial na região. A chegada da Refinaria Gabriel Passos e a instalação da Fiat Automóveis trouxeram grande impulso econômico para região. A cidade assume um caráter mais industrial e tem sua população multiplicada (Betim, 2019).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da E.E.C.A.P, a escola tem sua fundação em janeiro de 1910. O então Governador do Estado de Minas Gerais, Senhor Wenceslau Braz Pereira Gomes, resolve, por meio do Decreto nº 2.724/1910, a criação do Grupo Escolar em Capela Nova, município de Santa Quitéria - MG, publicado no jornal Minas Gerais em 12 de janeiro de 1910. A história escolar do município inicia-se pela inauguração do Grupo Escolar, que se localizava entre a junção das Avenidas Amazonas e Governador Valadares, local que abriga hoje, o Museu Paulo Gontijo.

No decorrer dos anos, a estrutura física da escola passa por reformas e adaptações para atender à demanda de ensino na cidade. Inicialmente era ofertado o Ensino Fundamental Primário (1ª a 4ª séries). No ano de 1960, com o apoio do então Presidente da República, o Senhor Juscelino Kubitschek de Oliveira, é inaugurada a segunda sede do Grupo Escolar situada à Rua Rio de Janeiro, nº 47, Brasília, onde funciona até os dias atuais. No ano de 1973, o Grupo Escolar instala as turmas de 5ª e 6ª séries. Em 1974, adota-se a denominação de Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena. Em 1975, amplia-se a oferta educacional e em 1994, tem o início da oferta do Ensino Médio Regular.

Conforme orientação da legislação vigente na época, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que atribui aos municípios a obrigatoriedade de atendimento ao Ensino Fundamental, a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena gradativamente deixa de receber matrículas do Ensino Fundamental, passando a ter, em 2013, o atendimento voltado somente para o Ensino Médio Regular nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o total de 1206 alunos matriculados

Tendo uma história centenária na educação do município, a Escola Estadual Conselheiro Afonso Penall também já ofertou a modalidade Técnica, com habilitação em Segurança do Trabalho e, recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com habilitação em Contabilidade e Técnico em Informática. Atualmente, a demanda está voltada somente para a oferta do Ensino Médio Regular.

Ainda de acordo com PPP da escola, a instituição é uma referência de qualidade no processo de ensino aprendizagem no município. Conforme os indicadores socioeconômicos Inse¹ divulgados pelo Inep, a escola apresenta um nível socioeconômico NSE 5 (médio-alto). Isso significa que os pais da maioria dos estudantes possuem Ensino Médio completo ou superior completo, que famílias possuem estruturas de moradias equipadas e com acesso a wi-fi, carros, entre outros.

2.3.1 Aspectos característicos e organizacionais

A presente seção tem por objetivo apresentar a estrutura física organizacional da E.E.C.A.P. Conforme já foi dito anteriormente, a escola está situada em um bairro central da cidade de Betim e sua comunidade escolar é formada por famílias oriundas de todos os bairros da cidade e advindos de cidades vizinhas.

Por ser uma escola centenária, sua estrutura física é antiga e com poucas possibilidades de mudanças estruturais. O prédio escolar é composto pelas dependências apresentadas na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Estrutura física da E.E.C.A.P

Estrutura	Quantidade
Salas de aula	13
Sala dos professores	1
Sala de estudo dos professores	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Banheiro para os estudantes	2
Banheiro para os funcionários	3
Auditório	1

Almoxarifados	2
Secretaria	1
Laboratório de informática	1
Laboratório de ciências	1
Sala de artes	1
Sala da direção e vice direção	1
Sala de inspeção escolar	1
Sala de Recursos Humanos	1
Quadra poliesportiva	1
Pátio	2
Quadra de peteca	1
Estacionamento	1

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

De acordo com a tabela 1, é possível constatar que a escola apresenta uma diversidade de salas de aulas e outros espaços destinados à aprendizagem, como laboratórios, sala de artes e auditório. Parte desses espaços foram adaptados para atender à demanda da escola, conforme destaca o PPP da instituição que também evidencia o fato do prédio não ser adaptado para cadeirantes ou alunos com mobilidade reduzida.

O quadro de funcionários da escola conta com 110 profissionais, sendo composto por cerca de 40% dos colaboradores efetivos, segundo os dados do censo escolar de 2021. Na escola existe um número significativo de funcionários designados e vários docentes assumem extensão de aulas, conforme apresentado na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Estrutura organizacional: número de funcionário por função na E.E.C.A.P. em 2023

Segmento	Profissionais	Total
Equipe Diretiva	Diretora	1
	Vice-Diretora	3
	Especialista da Educação	4
	Coordenador do Novo Ensino Médio (NEM)	3
Secretaria	Secretária	1
	Assistente Técnico de Educação Básica	6
	Assistente Técnico de Educação Básica – Financeiro	1
Corpo Docente	Professores de Educação Básica	60
	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca	3
	Professores de Apoio AEE	6
Serviços Gerais	Auxiliar de Serviços de Educação Básica	16

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no PPP da escola (2023)

No ano de 2022, começou o processo de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) na E.E.C.A.P e o ano de 2023 iniciou com a seguinte organização:

Quadro 2 – Distribuição de turmas da E.E. Conselheiro Afonso Pena em 2023

Turno	Modalidade	Quantidade de turmas por ano.
Manhã	Regular	5 turmas – 2º ano.(NEM) 8 turmas – 3º ano.
Tarde	Regular	3 turmas - 2º ano. (NEM) 10 turmas – 1º ano (NEM)
Noite	Regular e EJA	1º ao 3º ano EJA (sendo 1 turma de cada ano). 1 turma – 2º ano. (NEM) 1 turma – 3º ano.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Regimento interno da E.E.C. A.P. (2023)

A escola apresenta uma demanda de oferta e procura de vagas satisfatória, conseguindo manter a totalidade do seu fluxo de atendimento no Ensino Médio diurno nos últimos anos. No ensino noturno a escola apresenta uma demanda de matrícula média/baixa e não atende na sua capacidade máxima.

De acordo com PPP da escola, essa demanda de matrículas bem significativa pode ser compreensível pelo fato de a escola estar situada na região central da cidade, no bairro Brasília, com uma localização privilegiada e de fácil acesso à todas as linhas de ônibus, inclusive interurbanos. Outro ponto a considerar é a tradição que a escola assume na comunidade por ser a mais antiga de Betim. Assim, famílias perpetuam o processo de escolarização de suas gerações na instituição. A tabela a seguir apresenta a relação entre vagas ofertadas e matrículas realizadas.

Tabela 3 – Relação de quantidade de vagas ofertadas por matrículas efetivadas nos anos 2020 /2021

Ano	2020		2021	
	Vagas ofertadas	Matriculas efetivadas	Vagas ofertadas	Matriculas efetivadas
Relação de vagas ofertadas matrículas realizadas. (manhã / tarde / noite)	1280	1223	1150	1016

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no Censo escolar/Inep (2020; 2021)

O PPP da instituição ressalta que no ano de 2019 a comunidade escolar era composta por estudantes de famílias de classe média/baixa, oriundos de diversas

regiões da cidade. Percebe-se pelos registros que a escola absorvia poucos estudantes moradores do seu entorno.

A partir da análise das atas de reuniões de pais é possível verificar que a frequência dos responsáveis pelos estudantes em reuniões de pais das turmas dos primeiros anos chega a um percentual de 60% e vai diminuindo nas turmas dos segundos e terceiros anos.

A escola reconhece as avaliações externas nacionais e estaduais, como legítimas e norteadoras no processo de ensino. Elas são consideradas no planejamento pedagógico, ações de recuperação de aprendizagem e combate à reprovação e evasão, conforme demonstra o PPP da escola:

Os indicadores oficiais como IDEB, ENEM, entre outros, serão utilizados para balizar as práticas metodológicas escolares, sendo suporte para a análise do processo de ensino que está sendo desenvolvido pela escola, visto que, os índices expressam os resultados de avaliações das habilidades dos estudantes e de outros fatores, como índice de repetência, evasão, dentre outros. Quando os índices indicarem problemas nos processos de ensino, haverá a necessidade de diagnosticar e pontuar as dificuldades, para que sejam incluídas no plano de intervenção pedagógica visando à melhoria das situações-problemas apresentadas (Betim, 2019, p.19).

A escola, ao assumir no PPP que as avaliações do Saeb e Simave são instrumentos que auxiliam na construção da proposta pedagógica deixa evidente a necessidade de compreender essas avaliações na sua amplitude. Indica também que toda comunidade escolar deve se apropriar dos resultados para que o instrumento possa ser melhor utilizado e cumpra o seu papel.

A análise desses resultados, associada a outros indicadores, permite à escola uma intervenção estratégica, por parte da gestão, bem como a equipe docente. A seguir, será apresentada a evolução dos resultados do Saeb e Simave, da E.E.C.A.P, com enfoque na disciplina de Matemática, para conhecimento dos possíveis desafios vivenciados pela escola no processo de ensino aprendizagem da disciplina, frente aos resultados apresentados.

2.3.2 Evidências dos desafios vivenciados pela escola na garantia da aprendizagem dos estudantes na disciplina de Matemática

Para delinear o caso de gestão desta pesquisa, esta seção tem como objetivo evidenciar os desafios vivenciados pela E.E.C.A.P na garantia da aprendizagem dos estudantes na disciplina Matemática.

Nas avaliações somativas do Simave e Proeb, a escola sempre apresentou níveis de proficiência em Matemática com padrões que oscilam entre baixo e intermediário, conforme apresenta a tabela 4. Outro fato que chama atenção é a alternância de ascensão e quedas da proficiência de um ano para o outro, mas com uma certa linearidade nos seus resultados.

Tabela 4 – Comparativo da proficiência média em Matemática nas avaliações do Proeb/Simave ¹ dos estudantes do 3º ano da E.E. Conselheiro Afonso Pena, Metropolitana B e Minas Gerais (2014-2021)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021
EECAP	278,7	287,8	259,8	270,2	259,8	283	255
MET. B	276,4	269,1	264,1	258,7	264,3	264,2	257
MG	283,4	272	269,5	268,3	268,9	268,6	259

Fonte: Elaborada pelo autor, tendo como base o Simave (2014-2021)

No intervalo de tempo analisado, chamam a atenção, os anos de 2016, 2018 e 2021, nos quais os resultados da escola estiveram abaixo das médias do Estado e da SRE.

A tabela 5, a seguir, apresenta a distribuição dos resultados dos estudantes por escala de proficiência na avaliação do Proeb, em período anterior à Pandemia do COVID 19. Este recorte temporal na análise da série histórica dos dados se faz necessário, visto que os estudantes, nos anos de 2020 e 2021, estiveram em estudos remoto. No ano de 2021, o retorno às atividades escolares não era obrigatório e a realização das avaliações na instituição não foram viabilizadas.

¹ Escala de proficiência: baixo: até 275 / intermediário: de 275 a 350/ recomendado: de 350 a 375 / avançado: acima de 375.

Tabela 5 – Distribuição dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Conselheiro Afonso Pena por nível de proficiência em Matemática nas avaliações do Proeb nos anos de 2017 a 2019.

Escala de proficiência	2017	2018	2019
Baixo.	54,8%	63,5%	47,7%
Intermediário	34,4%	30%	40,6%
Recomendado	8,3%	4,4%	6,3%
Avançado	2,5%	2,2%	5,5%

Fonte: Elaborada pelo autor, tendo como base Minas Gerais (2021)

De acordo com os dados apresentados, percebe-se que a escola sempre esteve com aproximadamente 85% dos seus estudantes com o nível de proficiência abaixo do recomendado, o que demonstra que apenas 15% possuem as habilidades básicas de acordo com a escala de proficiência.

Em uma análise comparativa dos dados expostos na tabela 5 e 6, verifica-se que a escola apresenta um índice de estudantes com o nível de proficiência abaixo do recomendado menor do que a Metropolitana B e a rede estadual de Minas Gerais, com uma média de variação 4% menor do que a SRE e 2,5% menor do que o Estado. Mesmo com essa pequena diferença, que demonstra a situação da escola um pouco melhor do que a SRE e o Estado, o número de estudantes abaixo do nível recomendado é alto, o que demonstra, segundo a descrição da matriz referência da avaliação, que os estudantes da escola estão concluindo o Ensino Médio sem a consolidação das habilidades básicas de Matemática propostas para esse nível de escolarização.

Esses dados poderão ser melhor analisados na tabela 6, que apresenta uma síntese dos dados da tabela 5, agora agrupados nos níveis abaixo do recomendado e recomendado/avançado.

Tabela 6 – Síntese de análise comparativa dos resultados de proficiência em Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Conselheiro Afonso Pena, Metropolitana B e Minas Gerais nas avaliações do Proeb de 2017-2019

Segmento	Abaixo do recomendado			Recomendado/avançado		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019
E.E.C.A.P	89,2%	93,5%	88,3%	10,8%	6,5%	11,7%
SRE – MET. B	93,8%	94,4%	93,9%	6,2%	5,6%	6,1%
SEE/MG	91,7%	93,4%	92,4%	8,3%	6,6%	7,6%

Fonte: Elaborada pelo autor, tendo como base Minas Gerais (2021)

Com o intuito de reiterar as informações da Tabela 6, o gráfico 1 apresenta uma síntese do percentual de estudantes com o nível de proficiência abaixo do recomendado no exame do Proeb, nas edições de 2017 a 2019.

Gráfico 1 – Síntese do percentual de estudantes com nível de proficiência abaixo do recomendado na avaliação de Matemática do Proeb 2017 a 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor tendo como base Minas Gerais (2021)

Os dados apresentados no gráfico 1 reforçam as evidências apresentadas na tabela 2, e, por meio de ambos, é possível concluir que o percentual de estudantes com nível de proficiência na avaliação de Matemática abaixo do recomendado é um pouco menor em relação à SRE e ao Estado, porém, o número de estudantes que estão abaixo no nível recomendado é bem significativo e merece atenção da equipe escolar.

Outro fato observado, é que o número de estudantes abaixo no nível de proficiência considerado recomendado na escola vai se mantendo alto ao longo das edições do sistema de avaliação, o que implica no fator da equidade e justiça nas oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola. Sobre esse assunto é preciso considerar as contribuições a seguir.

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 (Minas Gerais, 2021, recurso online)

Ribeiro (2013), considera que a avaliação em larga escala pode ser um instrumento importante na promoção da equidade e justiça na aprendizagem escolar uma vez que pode direcionar as melhores práticas de aprendizagem ofertadas pela escola para os estudantes com maior dificuldade.

Portanto, médias de desempenhos, sem consideração às dificuldades de cada aluno, à relação entre desigualdade escolar e situações socioeconômicas familiares, devidas a territórios distintos ou a quaisquer condições de origem, não são resultados adequados. Não podem contribuir para o delineamento de políticas educacionais e práticas escolares com potencial de diminuir as desigualdades de modo a fortalecer a escola e a vida social (Ribeiro, 2013, p.71).

Soares (2009), por sua vez, considera que a apresentação dos resultados das avaliações em larga escala em níveis de aprendizagem é uma forma de direcionar as ações pedagógicas da instituição para a promoção da equidade, uma vez que evidencia os estudantes que precisam de mais atenção para avançar para níveis melhores de aprendizagem. O autor afirma que

Uma mesma média, entretanto, pode ser obtida com valores muito diferentes para os percentuais nos diferentes níveis de desempenho. Muitos desses perfis são claramente pouco equitativos pois, para obter médias de desempenho maiores, deixam para trás alunos com desempenho baixo (Soares, 2009, p. 37).

Segundo Andrade e Lima (2011), o baixo rendimento escolar, apresenta-se como resultado do distanciamento dos conteúdos lecionados e a realidade do estudante. Esse baixo rendimento escolar pode também ser refletido nos baixos

índices de proficiência nas avaliações de larga escala. Na aprendizagem Matemática, o desafio parece ser acentuado.

Na E.E.C.A.P, o percentual de estudantes com o nível de proficiência abaixo do recomendado no Proeb vem se apresentando alarmante, com uma tendência crescente após 2019. Esse indicador sinaliza a necessidade da escola desenvolver ações que garantam aos estudantes de baixa proficiência estratégias de recuperação de aprendizagem. Essas estratégias perpassam desde a aproximação dos conteúdos lecionados à vivência do estudante até o reconhecimento da avaliação externa enquanto instrumento legítimo que pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

Esse desafio, vivenciado na realidade da escola, é confirmado quando realizada a análise dos resultados que a instituição vem alcançando nas avaliações de larga escala em âmbito nacional, como o Saeb. Apesar de algumas melhorias, não lineares, os resultados indicam que o nível de aprendizagem de maior parte dos alunos ainda é insatisfatório, conforme é possível verificar nas observações a seguir.

Ao analisar o Ideb da escola, percebe-se que a instituição vem ascendendo nos seus resultados nos últimos anos, alcançando as metas propostas pelo indicador e mantendo resultados satisfatórios se comparados com os resultados do Estado e do Brasil.

Tabela 7 – Comparativo do Ideb da E.E. Conselheiro Afonso Pena

Ano	2017		2019		2021	
	NOTA	META	NOTA	META	NOTA	META
Relação Nota/Meta						
Escola	3,6	0	4,3	3,8	-	-
Minas Gerais	3,6	4,8	4,0	5,0	4,0	5,3
Brasil	3,5	4,4	3,9	4,6	3,9	4,9

Fonte: Elaborada pelo autor, tendo como base, os dados do Inep (Brasil, 2021)

No ano de 2017, não havia uma meta para o Ideb ainda projetada e no ano de 2021, devido à suspensão das aulas na pandemia da Covid19², o número de alunos que realizaram a avaliação do Saeb foi insuficiente para elaboração do

² De acordo com o Ministério da Saúde Brasileiro (2023), a Pandemia da Covid 19, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde como uma infecção de distribuição global. Trata-se uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Devido a sua alta transmissibilidade, várias ações de isolamento e higiene foram necessárias para evitar a transmissão do vírus, principalmente nos anos de 2020 e 2021.

indicador. Já o desempenho da escola na avaliação do Saeb dos anos de 2017 e 2019 não foram satisfatórios, conforme apresentam as tabelas (8 e 9).

Tabela 8 – Comparativo dos resultados dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio por nível de proficiência em Matemática nas avaliações do Saeb da E. E. Conselheiro Afonso Pena, Minas Gerais e Brasil nos anos de 2017 a 2021

Ano	2017			2019			2021		
	Níveis	Escola	MG	Brasil	Escola	MG	Brasil	Escola	MG
Insuficiente	48%	52%	62%	35%	44%	52%	–	52%	57%
Básico	44%	40%	33%	55%	47%	42%	–	41%	38%
Proficiente	8%	7%	4%	9%	8%	6%	–	6%	4%
Avançado	0%	1%	1%	1%	1%	1%	–	1%	1%

Fonte: Elaborada pelo autor, tendo como base, os dados do QEdU (2022).

Ao relacionar os resultados da escola com os resultados de Minas Gerais e Brasil, percebe-se um número significativo de estudantes abaixo do nível proficiente. Já em 2017, 8% dos estudantes da escola e do Estado apresentavam um nível de aprendizado adequado, 3% a mais, se comparado aos resultados do Brasil. Em 2019, a escola apresenta uma pequena melhora nos resultados considerando Minas Gerais e o Brasil. Observa-se uma diminuição do percentual de estudantes no nível insuficiente e aumento no nível considerado proficiente e avançado.

Em 2021, a escola não participou das avaliações do Saeb devido ao contexto da Pandemia da Covid-19 e observa-se uma piora nos resultados estadual e nacional, com o aumento percentual de estudantes no nível insuficiente e diminuição no nível considerado proficiente e avançado.

A tabela 9 apresenta uma síntese da tabela 8 como forma de representação do percentual de estudantes que estão acima do nível considerado proficiente e os que estão abaixo.

Tabela 9 - Síntese de comparativa dos resultados de proficiência em Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Conselheiro Afonso Pena, de Minas Gerais e do Brasil, nas avaliações do Saeb nos anos de 2017 a 2021

Proficiência	Abaixo do nível proficiente			Proficiente e Avançado			
	Segmento/Ano	2017	2019	2021	2017	2019	2021
Escola		92%	90%	–	8%	10%	–

SEE/MG	92%	91%	93%	8%	9%	7%
Brasil	95%	94%	95%	5%	6%	5%

Fonte: Elaborada pelo autor, tendo como base, os dados do QEdU (2022).

Ao considerar a defasagem de aprendizagem na Matemática, os resultados da escola, tanto no Proeb quanto no Saeb são muito próximos. Os percentuais de alunos com as habilidades básicas da Matemática não consolidadas no último ano do Ensino Médio na escola, como no Estado e no Brasil, são superiores a 90%, conforme apresenta a tabela 9.

Esses dados reforçam que o percentual de estudantes em níveis de baixa proficiência se mantém com os anos, não havendo uma mobilidade entre eles de um nível para o outro. Tal resultado indica que as estratégias de aprendizagem devem contemplar cada nível de aprendizagem, garantir equidade no processo educacional e a possibilidade dos estudantes avançarem de um nível para o outro.

Os dados refletem um contexto preocupante da aprendizagem Matemática no cenário nacional. A escola, por sua vez, conseguiu uma pequena diminuição no percentual de estudantes com baixa proficiência. De acordo com o Qedu (2021) na escala de proficiência da matriz de avaliação de Matemática do Saeb, a escola esteve no nível 3 e obteve em 2017, a média 276,31 e em 2019, a média 291,7, o que indica uma ligeira melhora.

De acordo com a matriz de avaliação do Saeb de Matemática do 3º ano do Ensino Médio, o nível 3 considera que:

[...] os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o valor máximo de uma função quadrática representada graficamente. Reconhecer, em um gráfico, o intervalo no qual a função assume valor máximo. Determinar, por meio de proporcionalidade, o gráfico de setores que representa uma situação com dados fornecidos textualmente. Determinar o quarto valor em uma relação de proporcionalidade direta a partir de três valores fornecidos em uma situação do cotidiano. Determinar um valor reajustado de uma quantia a partir de seu valor inicial e do percentual de reajuste. Resolver problemas utilizando operações fundamentais com números naturais (MEC/Inep 2021, recurso online).

A análise das habilidades e competências da área da Matemática, propostas na matriz de avaliação do Saeb, para o nível no qual a escola se encontra, reforça o desafio que a instituição enfrenta na aprendizagem em Matemática. Várias

habilidades básicas propostas pela BNCC para o ensino dessa área no Ensino Médio, estão em níveis mais avançados do que a escola alcançou. Isso significa que elas ainda não foram consolidadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio da instituição pesquisada.

A análise do planejamento de seis professores da área de Matemática, recebidos nos anos de 2022 e 2023 e disponibilizados pela equipe de especialistas, evidencia que há apenas uma adesão ao plano de curso enviado pela SEE/MG para a disciplina e que já era definido para todo o ano letivo. Não foi localizado nenhum registro nos planejamentos que evidenciasse uma discussão sobre a análise das matrizes das avaliações externas ou sobre a apropriação dos resultados das avaliações anteriores. O registro era direcionado apenas para um cronograma de datas e horas que os alunos realizariam os testes no laboratório de informática.

No início do 2º semestre de 2023, foi realizada uma reunião com a especialista e professores de Língua Portuguesa e Matemática que lecionavam nas turmas de terceiros anos. Segundo a ata de registro do encontro, o objetivo era alinhar estratégias para preparar os estudantes para as provas do Proeb e Saeb e foi entregue um caderno de atividades da matriz de avaliação do Proeb disponibilizados pela SEE/MG. Ficou evidenciado, portanto, que o planejamento dos professores da área pouco dialoga com as avaliações externas.

De acordo com as atas de reuniões realizadas com os docentes no planejamento do ano letivo, no início de 2023, foi ponderado por alguns educadores a importância de legitimar as avaliações externas no contexto escolar. Foi sugerido e acolhido pelo grupo de professores e gestão escolar que as avaliações do Simave, bem como as do Saeb, fossem avaliadas com pontuação do bimestre para motivar e envolver os estudantes na realização dos testes. Nos anos anteriores, a adesão a avaliação era baixa e, conforme os registros, os estudantes não estavam realizando as avaliações com a seriedade necessária.

Tal estratégia, apesar de ser uma iniciativa em prol da melhoria dos resultados, não se concentra no que é essencial: a apropriação dos resultados para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O próximo capítulo analisa, portanto, a relação da gestão pedagógica da aprendizagem Matemática com a apropriação dos resultados das avaliações formativas do simave.

3 AS AVALIAÇÕES FORMATIVAS DO SIMAVE E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DAS INTERFACES DAS AVALIAÇÕES COM O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL DOCENTE E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O objetivo deste capítulo é analisar o contexto do planejamento pedagógico da escola e como as avaliações formativas de larga escala são utilizadas no cotidiano dos professores de Matemática da E.E.C.A.P.

Para melhor compreensão do tema, o capítulo será organizado em três seções. Na primeira, pretende-se, por meio de alguns pressupostos teóricos sobre avaliação, ampliar a compreensão do conceito de avaliação formativa, uma vez que existem diferentes tipos de avaliações e compreender cada um deles é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na abordagem teórica desta seção, serão realizadas considerações gerais sobre a avaliação e apresentadas as perspectivas dos autores sobre as avaliações formativas em larga escala. Outra proposta é ampliar a discussão teórica sobre a apropriação dos resultados das avaliações de larga escala e suas possíveis conexões com o planejamento estratégico da aprendizagem Matemática, tanto no âmbito institucional, quanto em sala de aula.

Toda a pesquisa abordada na primeira seção está embasada pelos estudos Burgos (2020), Luckesi (2011), Gatti (2009), Dalcoso (2011), Machado (2023) Luck (2001), Veiga (2001) e D'Ambrosio (2005), SEE (2021) dentre outros.

A segunda seção do capítulo apresentará a proposta metodológica da pesquisa e visa descrever o perfil da pesquisa, o método de coleta de dados e a forma como a coleta de dados será realizada.

A terceira e última seção do capítulo se propõe realizar à análise e discussão dos dados coletados na pesquisa, à luz do aporte teórico referenciado no texto. Espera-se que essa análise contribua para uma compreensão mais ampla do contexto educacional, no que tange às avaliações formativas do Simave e à apropriação dos seus resultados no planejamento institucional e docente.

3.1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SUAS INTERFACES COM O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A administração moderna, dentre as diversas teorias da área, trouxe um legado importante para todos os tipos de organizações: o planejamento estratégico, conforme apresenta Dalcorso (2011). Alinhar a visão estratégica da gestão a um planejamento bem definido, com as metas e objetivos bem delineados, pode contribuir com o sucesso da organização.

A gestão educacional pública no Brasil se apoia nas avaliações de larga escala para definir suas estratégias de condução do processo educacional, bem como o desenho das políticas públicas educacionais que serão implantadas. Nesse sentido, um dos objetivos dessa seção é apresentar os pressupostos teóricos que dialogam com os temas avaliações de larga escala e planejamento estratégico educacional.

A seção está organizada em duas subseções: a primeira, se propõe a ampliar a discussão sobre avaliações, com os conceitos gerais: tipos, objetivos, direcionando o recorte para as avaliações formativas, objeto deste estudo. A segunda, concentra-se na discussão teórica do planejamento estratégico e da apropriação dos resultados das avaliações de larga escala no planejamento institucional e docente.

3.1.1 Avaliação Educacional: uma teia de conceitos

A avaliação no campo educacional apoia-se em várias vertentes do conceito de avaliação que se complementam. Essa subseção se propõe a elucidar esse emaranhado de conceitos, como também evidenciar como os referidos conceitos sustentam as teorias de avaliação da aprendizagem.

A intensificação do processo de democratização vivido na educação brasileira após a década de 1980 criticou o modelo centralizador assumido pela escola, desde a organização do ensino, o currículo, o planejamento e a avaliação (Luckesi, 2011, Perrenoud, 1999; Sousa, 2003; Hoffman, 1993). Os autores apontam que o modelo de avaliação assumido nesse contexto é seletivo e autoritário e contribui para a formação de uma sociedade repressiva e discriminatória.

A crítica ao processo avaliativo reforça a ideia de que esse não tem uma intenção pedagógica de intervir na aprendizagem. Ele prioriza apenas a classificação dos estudantes. Essa crítica possibilitou a ampliação dos conceitos de avaliação e a posição que o estudante assumiria nesse processo.

O conceito de avaliação toma diversas outras dimensões que se complementam em parte, mas que se distinguem de acordo com sua finalidade, abrangência dos resultados, metodologia e temporalidade, podendo ser interna ou externa à instituição. Minas Gerais (2023), destaca que mesmo com diferentes tipologias, o processo avaliativo educacional se estrutura em três eixos indissociáveis.

No processo avaliativo é essencial ter clareza sobre os objetivos de aprendizagem, ou seja, aonde se deseja que os estudantes cheguem ao final de um processo educativo. Esses objetivos de aprendizagem estão expressos no currículo. Nesse sentido, a avaliação pode mostrar onde os estudantes estão, ou seja, em qual estágio de desenvolvimento e de aprendizagem eles se encontram, para que seja possível planejar, adequadamente, como fazê-los alcançar os objetivos propostos e esperados. Isto é, avaliação, ensino e aprendizagem são dimensões indissociáveis [...] (Minas Gerais, 2022, p.8)

Luckesi (2011), considera que o ato de avaliar a aprendizagem escolar deve ser visto como a verificação da qualidade dos resultados, no sentido de analisar o desempenho dos estudantes, tanto individual quanto coletivamente. Assim, a avaliação tem o intuito de investigar as habilidades dos estudantes por meio de parâmetros pré-estabelecidos, e verificando apenas os pontos relevantes para a pesquisa. Para tanto, os instrumentos de pesquisa devem seguir uma metodologia científica que leve em consideração uma linguagem adequada ao público-alvo: precisão no enunciado, equivalência entre o conteúdo avaliado e o ensinado, equivalência entre o método de ensino e o método de análise, e equivalência da complexidade do que é ensinado e o que é avaliado.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. (Luckesi, 2011, p. 180).

A centralidade da avaliação no estudante despertou a necessidade de uma avaliação que seja contínua, cumulativa e que oportunize um acompanhamento sistematizado da aprendizagem, conforme o artigo 24 a LDB 9394/96. Tal documento defende uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com

prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 2010, recurso online).

Surgem nesse período os conceitos de avaliação diagnóstica, somativa e a formativa. Para Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica, no contexto educacional é um processo que avalia as habilidades, o conhecimento e as competências de determinado grupo, ou individualmente, em relação aos critérios predeterminados que aquele grupo deveria ter naquela série/ano escolar. Sua principal intenção é estabelecer um diagnóstico para possibilitar aos professores a identificação da melhor estratégia pedagógica para auxiliar seus alunos a consolidarem suas habilidades.

Ainda segundo o autor, a avaliação somativa é predeterminada pelo professor, conforme suas intenções pedagógicas e resulta da soma de diversas avaliações, que podem ser provas, testes orais ou escritos, debates. Elas servem mais para comparar do que para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Conforme ele ressalta, nesse tipo de avaliação, “[...] o que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. [...]” (Luckesi, 2011, p.18).

Esse tipo de avaliação baseia-se na nota e no fato de que todos os alunos devem receber a nota máxima, partindo do pressuposto de que quanto maior a nota, melhor foi o aprendizado, parâmetros que se mostram equivocados.

A avaliação formativa, por sua vez, tem o foco no aprendizado, na formação dos educandos. Ela auxilia o professor no processo de aprendizagem, pois dá informações, identifica erros, sugere interpretações sobre estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica [...]” (Perrenoud, 2008, p.68).

Tal avaliação não se baseia em apenas um teste, pois entende-se que ele pode sofrer influências de inúmeros fatores do meio que o cerca. Ela se pauta na evolução das habilidades, não necessitando ser linear, pois o educando pode receber uma pontuação maior em uma avaliação e na seguinte não ir tão bem, já que fatores externos à avaliação podem influenciar no desempenho, como convívio social, relação entre familiares, trabalho, entre outros.

Outro ponto importante desse tipo de avaliação é que ela não se limita a aplicação de provas, podendo ser desenvolvida por meio de rodas de conversas, debates e apresentação de trabalhos. Nela, o mais importante é o processo de desenvolvimento das habilidades, não o resultado final.

3.1.2 A apropriação dos dados das avaliações externas e sua interface com o planejamento institucional e docente

Com objetivo de compreender a relação entre avaliação externa e o planejamento institucional e docente, esta subseção discorre sobre os conceitos de planejamento e gestão estratégica da aprendizagem.

Conforme visto na subseção anterior, a evolução da avaliação no contexto educacional trouxe para o instrumento, novas possibilidades de usos e interpretações, o que permitiu que ela assumisse uma posição de aliada da gestão escolar, da gestão dos sistemas de ensino e do planejamento docente em sala de aula, conforme aponta Burgos (2020).

O autor considera que:

[...] de ferramenta considerada hostil à escola, por pretensamente mobilizar no ambiente escolar uma lógica que lhe parecia estranha, muitas vezes percebida como aliada da meritocracia e do economicismo, o uso da avaliação externa passa, gradualmente, a ser compreendido como um instrumento a serviço da tomada de decisão com base em evidências. Nesse sentido, ganha crescente importância como elemento que confere legitimidade a ações tanto no âmbito da escola quanto no da rede de ensino. O que se constata, portanto, é um processo de superação, que pode ser mais rápido ou mais moroso dependendo do caso, da desconfiança inicial acerca de seu uso, e uma afirmação de sua condição de aliada fundamental do trabalho escolar (Burgos, 2020, p.1093).

Diante da evolução da avaliação no cenário educacional, atualmente o que se percebe não é mais uma resistência à avaliação por parte dos atores escolares e sim, uma dificuldade técnica de leitura e apropriação dos dados e resultados que essas avaliações geram, reforça Burgos (2020).

A lógica pós gerencialista que a avaliação assumiu na década de 1990, com uma métrica inflexível, delineada por objetivos alinhados com o mercado econômico e com o foco no ranqueamento, deu lugar a uma outra forma de compreender o processo avaliativo educacional. Esse fato contribuiu para um melhor acolhimento das avaliações externas no interior da escola, que associada às avaliações internas e a análise do contexto dos estudantes, passaram a fornecer uma série de dados e

indicadores que puderam contribuir para o planejamento estratégico da aprendizagem escolar.

Gatti (2009), ressalta que ainda há problemas na apropriação dos resultados pelas instituições escolares, o que limita o uso adequado das avaliações. Perrenoud (1999), também explicita que se não possibilitar uma ação apropriada, o diagnóstico torna-se inútil.

Tal problema pode estar ligado a inúmeros fatores que acabam acarretando diversos desafios do ambiente escolar. Luckesi (2011), ressalta que apropriar e desejar a mudança dos resultados deve ser um objetivo de toda a equipe escolar, pois:

A ausência do desejo, na construção de resultados, manifesta-se, sob um modo apático de conduzir os atos do cotidiano. Não há “garra”; vai-se mais ou menos. E, então, a vida, as práticas, os resultados, tudo se torna linear e comum. Não ocorre vibrações, alegrias e, por isso, também não ocorrem resultados significativos, alegres e felizes (Luckesi, 2011, p. 153).

Esse problema pode estar ligado a diversos fatores, tais como falta de infraestrutura adequada, baixa remuneração do corpo docente, inúmeras horas trabalhadas em mais de uma escola e até mesmo, falta de diálogo entre os pares, o que impossibilita discussões sobre as estratégias para melhorar o desempenho escolar.

Luckesi (2011), expõe que:

O ser humano age em função de algum resultado, seja econômico, material, político, amoroso, ou até mesmo o simples prazer de viver o momento [...] Contudo, do ponto de vista consciente, o ser humano necessita estabelecer metas definidas, clareando o que deseja, para agir em função dela (Luckesi, 2011, p. 152).

Diante do exposto, fica evidente a importância da escola se apropriar dos resultados por meio de momentos coletivos de reflexão sobre os dados e definição de estratégias pedagógicas, que possam ser desdobradas em ações que os professores possam utilizar em sala de aula para sanar as dificuldades dos educandos. Tais estratégias, no entanto, esbarram em algumas dificuldades, pois precisam ser elaboradas de forma a não sobrecarregar ainda mais o professor, que normalmente

já possui muitas horas de trabalho e muitas atividades para corrigir e, ainda, de maneira que o aluno possa despertar seu interesse em aprender.

Embora a apropriação dos dados ainda esteja permeada por diversos desafios, conforme apontam os autores, é importante reconhecer que estes, podem ser bons sinalizadores. Quando compreendidos e acolhidos por toda comunidade escolar, os dados possibilitam a construção de um planejamento institucional robusto e com metas de aprendizagem bem definidas.

Burgos (2020), analisa que:

[...] de posse dos resultados da avaliação, o diagnóstico sobre o trabalho da escola pode ser melhor formulado, tomando como referência o mapeamento das principais vicissitudes que incidem na aprendizagem dos alunos. Esse primeiro passo abre espaço para a organização do trabalho colaborativo na escola e para o estabelecimento de metas de aprendizagem de maneira coletiva, bem como para a definição de estratégias mais finas de se assegurar equidade no acesso à aprendizagem (Burgos, 2020, p.1094).

Machado (2023), por sua vez, aponta que :

[...] a gestão estratégica e participativa permite que a equipe gestora desenvolva a capacidade de pensar no todo, a visão sistêmica, a fim de que haja uma maior compreensão sobre como as dimensões da gestão escolar podem afetar a gestão pedagógica e os resultados da escola. Pensar estrategicamente no desempenho da escola é ter essa visão do todo e de suas relações de interdependência. Desta forma, a gestão pedagógica e dos resultados escolares permitem à gestão escolar não apenas elaborar um diagnóstico adequado de sua realidade, mas principalmente escolher as melhores formas de desdobrar e implementar as políticas de avaliação e de responsabilização oriundas do sistema de ensino (Machado, 2020, p.28).

A nova configuração assumida pelo modelo de gestão escolar, principalmente após a LDB 9394/96, trouxe como premissa, a democratização do processo de decisão do diretor escolar. A centralização da gestão, passa a dar lugar a um modelo participativo, mobilizando a comunidade escolar a participar de forma efetiva da administração das escolas. O próprio termo gestão, passa a ser incorporado no contexto da administração escolar, reforçando essa mudança de valores, aponta Machado (2020).

Entre esses novos valores incorporados à gestão escolar, oriundos dos modelos da administração, ganham evidência os conceitos de planejamento e qualidade. A ideia de planejamento da educação, na nova perspectiva, se apoia na gestão estratégica, com um direcionamento das mudanças que precisam ser realizadas a partir de prioridades sinalizadas por indicadores educacionais.

Os sistemas de avaliação da educação ganham notoriedade nesse sentido, pois passam a oferecer dados e evidências, que somados a outros fatores, possibilitam os gestores escolares e dos sistemas de ensino obterem uma maior clareza do contexto das escolas e identificação das reais necessidades.

Machado (2020), discorre que:

[...] a gestão estratégica pode ser compreendida como o mecanismo que permite identificar as reais necessidades de mudança na organização (o que mudar), estabelecer as prioridades em termos de mudanças (o que é urgente mudar) e os meios para efetivá-las (como mudar). Este mecanismo permite que a organização gerencie as mudanças de forma planejada. Assim, a gestão estratégica deve ser vista como um importante mecanismo, através do qual os participantes do sistema educacional poderão identificar e implantar as mudanças necessárias à efetivação de um novo paradigma de organização e de gestão escolar (Machado, 2023, p.7).

A gestão da aprendizagem, de forma estratégica, considera que os objetivos e metas de aprendizagem da escola são definidos a partir das reais necessidades dos estudantes. A participação da comunidade escolar é fundamental para construir um projeto institucional que de fato contemple os anseios e objetivos daquela comunidade. O uso da discricionariedade confere às escolas autonomia ao construir o PPP, e esse, pode ser embasado e construído dentro dos pilares da administração estratégica.

Vasconcellos (1995), define o PPP como um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional no cotidiano escolar, de uma forma reflexiva, sistematizada e orgânica.

Para constituição e legitimidade, Veiga (2001) aponta que o PPP deve ser construído a partir da realidade da escola, explicitando seus desafios e problemas e de forma participativa. A autora considera que ele deve corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais e explicitar o compromisso com a formação do cidadão, bem como com os meios e condições para promovê-la. Sua revisão contínua se faz necessária para o êxito do

projeto e deve considerar a reestruturação do planejamento e a articulação de todos os envolvidos com a realidade escolar.

Ao incorporar os princípios da administração estratégica na gestão escolar, Lück (2000), ressalta ser possível alcançar um melhor direcionamento da escola e um trabalho mais competente do gestor escolar. Entre as etapas do desenvolvimento, a autora apresenta: análise do ambiente interno e externo, diagnóstico, definição da missão, da visão de futuro e de valores, metas, planos de ação e controle.

Dalcorso (2011), disserta que o PPP pode contribuir no planejamento estratégico da gestão escolar e que este, não deve apenas gerar um documento formal administrativo. Ele deve ser um instrumento que de fato oriente o gestor escolar no trabalho e no ambiente que ele está inserido.

Para a execução do planejamento estratégico no contexto escolar, a autora aponta que o gestor deve visar a melhoria da qualidade da educação e consequentemente dos resultados da aprendizagem. Durante a execução, esse planejamento deve ser organizado nas seguintes etapas: identificação do perfil da realidade escolar, avaliação dos critérios de eficácia escolar, realização da avaliação estratégica, com aplicação da análise SWOT que, em português, quer dizer análise da força, oportunidade, fraqueza e ameaça (FOFA), e elaboração do plano de ação, contendo objetivos, metas (evidências) ações, responsáveis, prazos, avaliação e observações.

Dalcorso (2011), aponta que a comunidade pode elaborar o plano de ação estratégico afim de propor:

- Objetivos- ações que se espera promover para alcançar uma educação de qualidade.
- Evidências (metas) – elencar indicadores dos resultados esperados.
- Ações – atividades a serem desempenhadas para que os objetivos sejam atingidos.
- Responsáveis – definir pessoas para liderar cada uma das ações.
- Prazos – período de tempo (início – término) previsto para implementar as ações.
- Avaliação – definir instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento das ações.
- Observações – incorporar quaisquer outros aspectos relevantes que não tenham sido contemplados nos demais itens (Dalcorso, 2011, p.70).

É consenso na literatura, tais como Lück (2000) e Dalcorso (2011), que a participação da comunidade é fator preponderante no desenvolvimento do planejamento estratégico. Outro ponto a se considerar é que mesmo que a análise estratégica seja bem feita, é no plano de ação que o planejamento estratégico se efetiva.

Para Tavares Junior e Neubert (2016, p. 18), “[...] o desempenho hoje é uma das principais dimensões da qualidade e ele é, em geral, mensurado por meio de sistemas de avaliação em larga escala, por meio da aplicação de testes padronizados de proficiência”.

Luckesi (2011), ainda acrescenta que deve haver uma diferenciação entre avaliação e verificação, muitas vezes tratadas como sendo idênticas.

Para o autor,

a avaliação, diferente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (Luckesi, 2011, p.53).

Diante da explicação de Luckesi (2011), é importante ressaltar que a avaliação não é um fim, e sim, um meio de se construir metas que permitam o desenvolvimento integral dos discentes.

3.1.3 Avaliação em larga escala e a aprendizagem Matemática: um retrato do fracasso escolar?

Nesta subseção será apresentado um panorama geral dos diversos fatores que interferem no baixo rendimento dos estudantes nas avaliações de larga escala de Matemática. Para isso, em um primeiro momento será feita uma breve discussão sobre o conceito de Matemática.

Conforme Pavanello e Nogueira (2006),

quando se considera a Matemática como uma elaboração humana, realizada a partir de necessidades impostas pela realidade num determinado contexto histórico e social, o processo de ensinar/aprender Matemática passa a ser concebido como aquele no qual o aprendiz constrói o conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva, atividade esta, que se apóia nos conteúdos.

Nesse sentido, o objetivo fundamental desse processo é garantir que o aprendiz elabore, desenvolva e construa estratégias que lhe permitam enfrentar novas situações-problema. Para os defensores desse paradigma, a aprendizagem da Matemática deveria partir sempre de situações contextualizadas, sejam estas internas ou externas a ela (Pavanello; Nogueira, 2006, p.34).

Nessa perspectiva, o aluno não percebe a Matemática como um objeto difícil de ser alcançado e distante de sua realidade, pelo contrário, o estudante é o protagonista de seu processo de aprendizagem e percebe a Matemática o tempo todo, em diversas situações de seu cotidiano, tanto social quanto familiar. Essa noção de Matemática está alinhada aos conceitos elaborados por D'Ambrósio (2005), principalmente ao que se refere ao Programa Etnomatemática, sendo que o estudioso afirma compreender a Matemática

como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural." (D'Ambrósio, 2005, p.102).

O ensino da Matemática deve estar cada vez mais voltado para o cotidiano, para um cenário mais contextualizado, que aproxime a disciplina da realidade dos alunos, conforme a própria BNCC ressalta em seu texto. É imprescindível que as avaliações estejam alinhadas a essa nova forma de perceber o ensino de Matemática. Elas devem se pautar nessa busca pela contextualização do conhecimento do aluno agregada aos conhecimentos que a própria disciplina já apresentava anteriormente, a fim de avaliar as competências dos estudantes e a qualidade do ensino. O documento ainda recomenda o uso de diferentes tipos de avaliação, tais como diagnóstica, formativa e somativa (Brasil, 2018).

Sabendo que a educação, conforme art. 2º da LDB 9.394/96, "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", entende-se que o ensino básico deve focar no desenvolvimento integral dos estudantes, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Sendo que, no Ensino Médio, há algumas finalidades específicas, conforme art. 35, da LDB 9.394/96:

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, recurso online).

Tais finalidades precisam ser uma continuação do que foi aprendido no Ensino Fundamental e serão desenvolvidas nos três anos do Ensino Médio, devendo, conforme preconiza a legislação, estarem consolidadas até o terceiro ano do Ensino Médio. Dessa forma, o discente terá seu aprendizado de forma plena e integral, sendo um cidadão capaz de analisar criticamente a sociedade. No entanto, o desenvolvimento de tais finalidades esbarram em alguns problemas.

A educação brasileira apresenta inúmeros dificultadores, sendo que a educação Matemática no Ensino Médio, apresenta algumas dificuldades específicas da disciplina, as quais podem estar relacionadas a diferentes fatores, conforme explica Bessa (2007, apud Pacheco; Andreis, 2018 p.106), ressaltando que tais dificuldades podem estar associadas:

[...] ao professor (metodologias e práticas pedagógicas), ao aluno (desinteresse pela disciplina), à escola (ou não apresentar projetos que estimulem o aprendizado do aluno ou porque as condições físicas são insuficientes) ou à família (por não dar suporte e/ou não ter condições de ajudar o aluno).

Ainda nesse sentido,

um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham seus direitos educativos atendidos (Brasil, 2004, p. 47).

Nesse mesmo sentido, Tavares Júnior e Neubert (2016) ressaltam que vários são os fatores que interferem no desempenho dos alunos, tornando necessário, então, conhecer, analisar e compreender tais fatores de interferência.

Na próxima seção serão discutidos a luz dos teóricos, os principais fatores que interferem no desempenho dos estudantes nas avaliações externas e testes padronizados.

3.1.3.1 Fatores que interferem no desempenho dos estudantes nas avaliações externas e testes padronizados.

O desempenho dos estudantes em avaliações externas é influenciado por uma série de fatores que envolvem tanto o contexto escolar, quanto os aspectos individuais e sociais dos alunos. A proposta desta seção é discutir esses fatores à luz de alguns teóricos.

Um dos fatores mais determinantes é o contexto socioeconômico dos estudantes. De acordo com o estudo de Soares (2009), "as condições socioeconômicas dos alunos têm um impacto significativo no seu desempenho, uma vez que fatores como acesso a recursos educacionais, apoio familiar e ambiente de estudo são determinantes para o sucesso escolar." (Soares, 2009, p. 45). Esse fator pode afetar diretamente o acesso a uma educação de qualidade, influenciando as habilidades cognitivas e o desempenho dos alunos em testes padronizados.

Tavares Júnior e Neubert (2016), acrescentam ainda, que até mesmo fatores individuais podem apresentar diferenças na forma como os discentes aprendem. Esses estudiosos afirmam que "[...] cor, idade, gênero, interesse, habilidades inatas, motivação, disciplina e outros que, são convertidos na sociedade em características que estabelecem relações desiguais, levando a resultados escolares também desiguais" (Tavares Júnior; Neubert, 2016, p. 19).

Luckesi (2011) acrescenta que:

O acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade), nada significaram caso não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem, isto é, pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educandos nenhum processo de emancipação (Luckesi, 2011, p.100).

Além disso, a qualidade do ensino e os recursos disponíveis na escola desempenham um papel crucial. A infraestrutura escolar, os materiais didáticos, a formação contínua dos professores e a organização pedagógica impactam diretamente na preparação dos alunos para as avaliações externas. Segundo Andrade e Lima (2011), "a qualidade do ensino oferecido pela escola é um dos principais

determinantes do sucesso dos alunos nas avaliações externas, pois reflete diretamente o nível de preparo acadêmico dos estudantes." (Andrade; Lima, 2011, p. 72).

Outro aspecto relevante é a motivação dos estudantes. De acordo com a psicóloga Carol Dweck, "os estudantes que acreditam em seu próprio potencial e têm uma mentalidade de crescimento tendem a obter melhores resultados, pois estão mais dispostos a enfrentar desafios e persistir diante das dificuldades". (Dweck, 2007, p. 102). A mentalidade de crescimento, conforme Dweck, é um fator psicológico importante que pode afetar tanto o desempenho acadêmico quanto o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Por fim, a preparação para as avaliações também é um ponto essencial. Segundo Oliveira e Silva (2010), "o modo como os alunos se preparam para as avaliações externas, seja por meio de simulados ou acompanhamento pedagógico específico, pode determinar significativamente seu desempenho". (Oliveira; Silva, 2010, p. 118). A falta de uma preparação adequada pode prejudicar o desempenho dos estudantes, principalmente em avaliações de grande escala que exigem habilidades de resolução de problemas e leitura crítica.

Em resumo, os fatores que interferem no desempenho dos estudantes em avaliações externas são complexos e multidimensionais, abrangendo desde questões socioeconômicas até aspectos pedagógicos e psicológicos. A melhoria das condições de ensino, o apoio às famílias e a promoção de uma cultura de aprendizado contínuo são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso nessas avaliações. Por isso, uma investigação acerca desses desafios se faz extremamente necessária, não somente para compreensão dos fatores envolvidos, mas, também, para possíveis intervenções a serem desenvolvidas para sanar os problemas enfrentados. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a fazer essa investigação, conforme será visto na subseção seguinte.

3.2 RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo desta seção é detalhar a organização metodológica da pesquisa, especificar os instrumentos escolhidos para coletar os dados referentes ao processo da apropriação dos dados das avaliações formativas do Simave na gestão da

aprendizagem Matemática da E.E.C.A.P e apresentar os atores envolvidos no processo. Como pretendeu-se analisar como é o acolhimento das avaliações externas na escola e se os dados gerados pelas avaliações formativas do Simave são utilizados de forma estratégica na gestão da aprendizagem Matemática, o método mais apropriado foi o da pesquisa qualitativa, pois, esse método nos permite analisar a compreensão dos diversos atores envolvidos.

De acordo com Minayo (2012), o principal em uma pesquisa qualitativa é compreender, tanto as particularidades de cada indivíduo, quanto as experiências advindas do contexto sociocultural em que tais indivíduos estão inseridos. Além de compreender, também é preciso interpretar os dados coletados. Para a autora,

interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (Minayo, 2012, p. 623).

Assim, entendeu-se que a pesquisa qualitativa apresentava características que são compreendidas a partir de determinados contextos, tendo um caráter mais no sentido de entender os fenômenos que envolvem o resultado que no próprio resultado em si, ou seja, preocupa-se com a qualidade dos resultados.

Nesse sentido, Oliveira et al. (2020) ressalta que:

[...] o pesquisador é parte integrante e ativa do processo de produção/elaboração do conhecimento, analisando e interpretando os dados obtidos, atribuindo-lhes um sentido contextualizado. O dado analisado não é hermético, cristalizado e neutro, possui sentidos e relações que os indivíduos criam a partir de suas próprias ações e reações sobre o tema estudado (Oliveira et al., 2020, p.2).

Isso ocorre, pois é o pesquisador quem fará a interpretação dos dados obtidos.

Por se tratar de um programa de avaliação educacional como objeto de estudo, a modalidade de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, tendo primeiramente, se considerado o fato de que “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (Gerhardt; Silveira, 2008, p. 37).

De acordo com André (2005), a abordagem metodológica, o caráter operacional e o caráter ético, são pressupostos teóricos do estudo de caso que devem ser considerados. O primeiro, considera que a metodologia do estudo de caso não é rígida, o segundo, considera a diversidade e constância na coleta de dados e o terceiro, direciona a imparcialidade do pesquisador e a possibilidade de divergências com o referencial teórico.

Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, conforme os roteiros apresentados nos apêndices A, B e C, com os seguintes atores: um gestor da escola, cinco professores de Matemática e quatro pedagogos. Os atores escolhidos se justificam por estarem ligados diretamente à gestão da aprendizagem escolar na área de Matemática. As ações de planejamento da disciplina são organizadas pelos professores da área sob a coordenação das especialistas que supervisionam o trabalho em consonância as diretrizes da SEE/MG. O diretor escolar é o responsável direto pela condução do planejamento institucional e articulação do PPP com toda comunidade escolar.

No grupo de professores de Matemática da escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os cinco professores da instituição, pois o sexto professor sou eu, e não participei da entrevista. A proposta foi buscar conhecer como os docentes planejam suas aulas e qual relação eles estabelecem com as avaliações formativas do Simave, no que tange a apropriação do sistema de avaliação, bem como dos resultados das avaliações e a recuperação de aprendizagem dos estudantes com baixo rendimento.

Ainda na proposta metodológica, foram entrevistadas as pedagogas da escola, as quais assumem a função de especialistas e o gestor da instituição. Como a escola tem quatro especialistas, a escolha da participação de todas se deu pelo fato de ser o setor pedagógico que atualmente assume a discussão e direcionamento da aplicação das avaliações externas na instituição.

Para uma organização didática da análise das entrevistas, na próxima seção, os entrevistados foram identificados com códigos, conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Roteiro quantitativo das entrevistas

Sujeitos entrevistados	Quantidade de entrevistas	Código referência
Gestor escolar	1	G1

Pedagogas	4	E1, E2, E3 e E4.
Professores	5	P1, P2, P3, P4 e P5.

Fonte: Elaborado pelo autor

O objetivo dessas entrevistas foi identificar como os dados das avaliações de larga escala são acolhidos e se a gestão da aprendizagem na escola é pensada de forma estratégica, a fim de melhorar os resultados de desempenho dos estudantes. A entrevista foi estruturada a partir de eixos temáticos, no intuito de buscar compreender a gestão da aprendizagem em uma perspectiva mais ampla: eixo I- apropriação das avaliações externas e uso dos dados, eixo II- planejamento e gestão da aprendizagem e eixo III- formação continuada.

As entrevistas foram individuais e realizadas em um tempo máximo de uma hora com cada entrevistado na instituição escolar. Estes horários foram previamente agendados e um convite para participação na pesquisa foi realizado direto pelo pesquisador, que apresentou o objetivo da pesquisa e a proposta de participação do entrevistado.

As entrevistas aconteceram de forma híbrida, presenciais ou online, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado.

Os entrevistados se dispuseram com facilidade para a realização da entrevista. Após o recebimento da carta convite, na qual foi apresentada a proposta da pesquisa, apenas um professor não se mostrou entusiasmado na participação e contribuição com a pesquisa. A dificuldade posterior foi a adequação dos horários de acordo a disponibilidade de cada um. A adequação do horário para a realização da entrevista presencial não foi possível com uma pedagoga e dois professores, os quais se disponibilizaram fazer de forma online, por meio do google meet.

As entrevistas presenciais aconteceram no intervalo entre os turnos da manhã e tarde, tendo a duração aproximada de 30 minutos cada. As entrevistas online aconteceram à noite, sendo um pouco mais breve do que as presenciais. Ambos os formatos de realização da entrevista se deram por meio de perguntas direcionadas, onde cada entrevistado tinha a oportunidade de resposta e esclarecimento em caso de dúvida, sobre algum ponto da pergunta que talvez não estivesse explícita. Percebeu-se que as respostas dos entrevistados de forma online foram mais objetivas do que as respostas das entrevistas presenciais.

Para favorecer o registro da entrevista, foi utilizado o recurso de gravação de voz do smartphone e a transcrição do áudio por meio do aplicativo Transkriptor.

Para a análise e interpretação dos dados coletados, foram produzidos quadros que representem visualmente as informações de forma simples, objetiva e de fácil entendimento, subsidiando as conclusões a respeito das hipóteses levantadas e resultados obtidos conforme propõe Marconi e Lakatos (2003).

3.3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES FORMATIVAS DO SIMAVE E SUA INTERFERÊNCIA NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, utilizadas na coleta de dados, segue a análise dos dados produzidos nas entrevistas, que estão organizadas de acordo com os eixos propostos, que são: eixo I- apropriação das avaliações externas e uso dos dados, eixo II- planejamento e gestão da aprendizagem e eixo III- formação continuada. Esses eixos foram estruturados e discutidos à luz dos referenciais teóricos e também, serviram como parâmetros na organização dos roteiros que foram elaborados para a ida a campo para a realização das entrevistas.

3.3.1 Percepção do gestor, pedagogas e professores da área de Matemática a respeito da apropriação das avaliações externas e o uso dos dados.

Nesta seção são analisadas as percepções que gestor, pedagogas e professores da área de Matemática têm a respeito das avaliações externas e a apropriação dos dados que as avaliações oferecem.

Como primeira questão, ligada diretamente à avaliação externa, foi perguntado a todos os atores se eles conheciam as avaliações externas das quais a escola participava, tendo em vista que estas tinham uma centralidade no processo avaliativo proposto pelo PPP da escola.

O gestor, como um ator importante no processo de implementação e articulação do PPP, demonstrou não conhecer todas as avaliações externas que a escola participava e como elas estavam organizadas.

Percebe-se não haver uma clareza sobre a organização dos sistemas avaliativos do Saeb e do Simave, sendo que o Proeb foi considerado pelo entrevistado como uma avaliação distinta do Simave. “A escola participa das avaliações do Proeb,

as do Saeb e também do Simave. Agora foram introduzidos os vestibulares simulados.” (G1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2024).

Dalcorso (2011), disserta que o PPP não deve apenas gerar um documento formal administrativo. Ele deve ser um instrumento que de fato oriente o gestor escolar no trabalho e no ambiente que ele está inserido.

A falta de clareza sobre os sistemas avaliativos também foi percebida entre as pedagogas, sobre os quais, apenas uma soube diferenciar os dois sistemas avaliativos. A pedagoga E3 entende que “a escola participa do Saeb, que é o Proeb, e o Simave.” (E3, entrevista realizada em 22 de agosto de 2024). A pedagoga E4, também demonstrando desconhecimento a respeito dos sistemas de avaliação, afirma que, “a escola participa do Simave, sistema que realiza as provas diagnósticas e a do Proeb, e a avaliação do Simave”. (E4, entrevista realizada em 22 de agosto de 2024).

Assim como as pedagogas, entre os professores, também é possível perceber que as informações sobre os sistemas de avaliação estadual e o nacional são confusos, o que dificulta a apropriação das avaliações e seus resultados na escola. Nessa linha, o professor P1 relatou que:

A escola participa da prova do Simave, dos simulados do Enem e o do Proeb. A escola recebe um email informando a aplicação das provas e as especialistas organizam o dia e o horário. A correção é por conta delas. Os alunos nem sempre recebem o feedback sobre o simulado do Enem, eles queriam a resposta, porém, não conseguem devido problemas do aplicativo. (P1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2024).

Essa falta de clareza sobre os sistemas de avaliação externa é resultado da cultura escolar que, mesmo sinalizando no PPP a indicação de um trabalho com as avaliações externas como orientadoras da gestão da aprendizagem, na prática, não são bem acolhidas, como relata o professor a seguir:

As avaliações não são bem acolhidas na escola. A falta de acolhimento chega na direção, passa pelas especialistas e chega até os professores e alunos. Percebo que os estudantes não entendem o objetivo das provas e parece que é só para cumprir obrigação. (Professor P1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2024).

A cultura da avaliação externa se apresenta com um forte desafio para a instituição. Foi unânime entre os entrevistados a percepção de que as avaliações

externas não são bem acolhidas. A pedagoga E3, relatou que as avaliações “não são bem acolhidas. Não são aceitas. Nem as avaliações e os resultados”. (E3, entrevista realizada em 22 de agosto de 2024). O professor P3, considerou que “falta um pouco mais de empenho da escola, no sentido de trabalhar com as turmas sobre o interesse e a importância da prova. Vai muito no automático.” (P3, entrevista realizada em 20 de agosto de 2024)

As dificuldades que podem ser identificadas nessas falas, contrapõem os apontamentos de Burgos (2020), que destacou que a lógica pós gerencialista assumida pelas avaliações externas pós década de 1990 no cenário nacional, contribuiu para um melhor acolhimento das avaliações externas no interior da escola.

Burgos (2020), aponta ainda que a resistência às avaliações externas está mais atrelada à falta da compreensão técnica dos instrumentos de avaliação do que aos objetivos destas como parte do processo formativo dos estudantes.

Outro ponto a destacar no que tange ao eixo 1 das entrevistas, é que o não acolhimento das avaliações justifica as evidências levantadas no capítulo 2 desta pesquisa, que apontou na análise do planejamento dos seis professores da área de Matemática, apenas um, citava as matrizes de referência das avaliações do Saeb e Simave no planejamento. Observa-se que os professores de Matemática da instituição utilizam como planejamento da disciplina, o plano de curso enviado pela SEE/MG, conforme os relatos a seguir: “meu planejamento depende muito do diagnóstico que eu faço no início do ano, aí eu tento conciliar com o planejamento que vem da secretaria.”(P2, entrevista realizada em 20 de agosto de 2024). “Normalmente eu pego a matriz referência de Minas e sempre faço um diagnóstico para saber a condição do aluno. Acaba que tenho de trabalhar os conteúdos fundamentais.” (P3, entrevista realizada em 20 de novembro de 2024). “Não utilizo os dados das avaliações, eu vou direto ao referencial de Minas e sigo o planejamento anual, dando sequência, preferencialmente pelo livro.” (P4, entrevista realizada em 21 agosto de 2024).

Fica evidente, após as entrevistas, que os dados das avaliações externas de Matemática não são utilizados pelos professores, nem pelo gestor e especialistas para a gestão da aprendizagem. A ausência da análise do desempenho dos estudantes nas avaliações de forma geral compromete diretamente a gestão estratégica da aprendizagem, conforme apresenta a autora:

Pensar estrategicamente no desempenho da escola é ter essa visão do todo e de suas relações de interdependência. Desta forma, a

gestão pedagógica e dos resultados escolares permitem à gestão escolar não apenas elaborar um diagnóstico adequado de sua realidade, mas principalmente escolher as melhores formas de desdobrar e implementar as políticas de avaliação e de responsabilização oriundas do sistema de ensino (Machado, 2020, p.28).

Ao considerar a responsabilização dos atores envolvidos na gestão educacional, outra constatação evidenciada é que os dados das avaliações externas não são discutidos com a comunidade escolar. O professor P1 relatou que em 2024, durante uma reunião de módulo 2, a direção apenas informou a nota do Ideb alcançada pela escola e foi feita uma postagem referente a essa nota na rede social da escola para fins informativos: “Não conheço os resultados da escola. Falha minha e da escola. Eles falaram que o Saeb deu uma melhoradinha, mas não mostrou o resultado... Os resultados não são discutidos com a comunidade. Às vezes são apenas informados.” (Professor P1, entrevista realizada em 18 de agosto 2024).

Outro professor também relatou que: “Na gestão anterior, os dados foram apresentados aos pais e alguns professores. Ano passado, não sei se teve não, e esse ano, vi uma postagem no instagram da escola sobre o IDEB. (P4, entrevista realizada em 21 de agosto de 2024).”

A posição do gestor na liderança da gestão pedagógica pode ser um diferencial na gestão estratégica da aprendizagem. A articulação entre os diferentes aspectos administrativos e pedagógicos da escola se faz importante e necessário de forma a promover a integração de toda a equipe escolar. A avaliação constante do processo e a busca pela melhoria do ensino com maior eficiência e inclusão são papéis do gestor escolar, conforme aponta Libâneo 2013:

O gestor escolar, na gestão pedagógica, tem o papel de articular as práticas educacionais, garantir a formação contínua dos professores, promover a avaliação constante do ensino e criar condições favoráveis para que o processo de aprendizagem aconteça de forma eficiente e inclusiva." (LIBÂNEO, 2013)

Não vejo essa discussão dos dados com a comunidade escolar acontecer não. Eu acho que o desafio parte do desinteresse do professor nesse aspecto, e exigir da direção e coordenação esse retorno. (P3, entrevista realizada em 20 de agosto de 2024).

Torna-se notório que o gestor escolar é uma referência essencial para a escola. Ele atua como um líder que orienta e influencia a cultura e o funcionamento da instituição, sendo responsável por criar condições para um ambiente de aprendizagem positivo.

Uma das pedagogas ressalta que:

nem os resultados das avaliações são discutidos com a comunidade escolar...antigamente, na década de 90, a escola parava para analisar os dados. Hoje, a escola nem se envolve. O Estado deve preparar um tempo para fazer um estudo bacana. Na época da Roberta, uns 10 anos atrás, que tivemos uma análise. Depois na época da Adriana. Parece que falta um incentivo para esses estudos. (E1 entrevista realizada em 21 de agosto de 2024).

Evidencia-se portanto, uma falta de acolhimento dos dados das avaliações externas, bem como uma dificuldade da atual equipe gestora na promoção da discussão e articulação desses dados com a comunidade escolar. As consequências desses fatos no planejamento institucional e na gestão da aprendizagem serão discutidos na seção seguinte.

3.3.2 O planejamento institucional e a gestão da aprendizagem

A presente seção se propõe a uma análise sobre o planejamento e a gestão da aprendizagem na E.E.C.A.P, a partir das entrevistas realizadas com os professores de Matemática, pedagogas e gestor da instituição.

O planejamento da instituição é realizado seguindo apenas as diretrizes de organização do ano letivo, orientadas pela SEE/MG. As resoluções encaminhadas pela secretaria de Estado norteiam a proposta pedagógica, incorporando a ela, alguns projetos elaborados pelos professores em algumas disciplinas.

O gestor afirma que “ a Secretaria manda tudo pronto. A gente fica um pouco engessado. Aí cumpro as orientações da secretaria. (G1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2024).

A partir desse relato, percebe-se que a autonomia da gestão escolar na rede estadual é limitada às diretrizes e normas postas pela SEE/MG. Um ponto importante na implementação da gestão pública, é a discricionariedade dos agentes públicos que atuam na ponta dos processos e serviços públicos.

Libâneo (2013) afirma que:

A discricionariedade do gestor escolar é a liberdade de tomar decisões baseadas no contexto específico da escola, considerando as necessidades educacionais, as condições locais e as diretrizes legais, sempre visando à melhoria do processo pedagógico e ao alcance dos objetivos educacionais." (LIBÂNEO, 2013).

A liberdade de atuação do gestor, bem como da própria comunidade escolar em torno da construção de um projeto de gestão personalizado e próprio da instituição, esbarra na formatação posta pela SEE/MG. Na rede estadual, o direcionamento para o planejamento e organização do ano letivo é padronizado, não atendendo às peculiaridades de cada unidade escolar. Este, se torna um fator limitante para um planejamento institucional eficaz, uma vez que Minas Gerais, além de grande extensão territorial, possui uma grande diversidade regional, cultural e econômica. Conforme discorre Ramos (2010).

Minas Gerais é um Estado marcado pela riqueza de suas diversas manifestações culturais, que variam de acordo com as características regionais, como as tradições do interior, a música, a culinária e as festas, refletindo uma diversidade que é fundamental para a identidade mineira. (RAMOS, 2010).

Um planejamento estratégico eficaz deve partir da personalização do processo com a organização. Ele deve contemplar a realidade daquela instituição, a partir de um diagnóstico situacional com uma análise holística das suas potencialidades e seus pontos críticos, a fim de propor ações que visem superar os pontos críticos encontrados, conforme sinaliza Machado (2023).

Esse planejamento envolve, portando, uma análise detalhada do contexto de cada escola, das necessidades daquela comunidade escolar, dos recursos disponíveis e das políticas públicas vigentes. É fundamental para o êxito no planejamento, garantir a qualidade e a equidade no processo, além de assegurar que os esforços de todos os envolvidos estejam alinhados.

No que se refere à gestão da aprendizagem, identificou-se que ela é limitada apenas aos conselhos escolares, que acontecem ao final de cada etapa. Nele são discutidos os casos dos estudantes e deliberados alguns encaminhamentos, geralmente relacionado à disciplina dos estudantes. Conforme relata a pedagoga, "o setor pedagógico articula a gestão da aprendizagem nas reuniões. de conselho de classe onde se levanta propostas do que poderá ser feito .(E4, entrevista realizada em 22 de agosto de 2024)

Para a gestão da aprendizagem, o único indicador utilizado pela escola para avaliar a evolução da aprendizagem dos estudantes são as notas finais da etapa ou a nota dos simulados internos utilizados em cada etapa. A partir delas é feita uma análise geral da escola e são discutidas na equipe gestora e especialistas estratégias de recuperação de notas, que posteriormente são apresentadas aos grupos de professores, conforme aponta a pedagoga:

A gente tenta acompanhar a aprendizagem através dos resultados. Seja dos simulados ou condensados e no conselho de classe busca alguma intervenção. O diário digital não gera relatório e os condensados nem sempre são preenchidos. Agora com o painel da SEE ficou mais fácil. (E3, entrevista realizada em 22 de agosto de 2024).

Não são discutidas, portanto, as estratégias de recuperação da aprendizagem dos estudantes. O foco da recuperação está no somatório das notas, concentrado em testes e trabalhos para a melhoria da nota. Segundo o relato de uma pedagoga, a SEE/MG ofereceu uma intervenção na aprendizagem com aulas de reforço escolar no contraturno nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, porém, teve baixa adesão dos alunos. “Tentamos formar as turmas para a recuperação da aprendizagem com aulas de reforço oferecidas pela Secretaria de Educação no ano passado, porém não tivemos adesão dos alunos.” (E2, entrevista realizada em 21 de agosto de 2024)

A recuperação da aprendizagem vai além da recuperação de notas, abordando o processo de reforço e de superação das dificuldades de entendimento.

Neste sentido, não são ofertadas aos alunos com baixa aprendizagem, metodologias, diferenciadas que atendam suas dificuldades. Outra constatação é a não realização da transposição didática alinhada com a realidade dos estudantes, conforme o documento orientador da SEE/MG,

Identificadas as defasagens e as possíveis causas, o professor ou a professora pode planejar suas ações de intervenção, buscando o desenvolvimento das habilidades não consolidadas. Essas ações podem ser desenvolvidas considerando o emprego de diferentes metodologias, entre as quais destacamos aquelas que favorecem o trabalho inter, multi e transdisciplinar (Minas Gerais, 2023, recurso online).

Outra lacuna observada nas entrevistas é a falta de acompanhamento do planejamento dos professores por parte do setor pedagógico e equipe gestora, conforme relata uma das pedagogas:

Infelizmente, os planejamentos dos professores não são acompanhados. A maioria nem é entregue. E acredita que esta sendo o base da SEE. Aí, quando conversam, os professores justificam que a defasagem é grande e não conseguem acompanhar. Com a demanda da SEE burocrática, fica difícil acompanhar. (E3, entrevista realizada em 22 de agosto de 2024).

Para garantir a qualidade da educação e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é essencial acompanhar o planejamento dos professores. Esse acompanhamento não se refere apenas a uma revisão dos planos de aula, mas também à oferta de suporte contínuo ao professor, permitindo ajustes e melhorias na prática pedagógica.

No tocante ao planejamento dos professores, verificou-se que todos, sem exceção, utilizam o plano de curso enviado pela SEE/MG. Assim, o plano de aula é comum para todos os estudantes, não havendo uma personalização do ensino ou um plano diferenciado para os estudantes com baixo desempenho.

Eu utilizo o plano da Secretaria e me oriento só pela nota. Eu tento trabalhar individualmente mas não dá. Eu passo a matéria e começo andar pela sala para dar assistência. Quando vejo que o aluno tá com dificuldade, tento ajudá-lo até engatilhar, depois passo para outro. (P5, entrevista realizada em 21 de agosto de 2024)

Percebe-se que o planejamento docente é um desafio para os professores entrevistados. Esse desafio se amplia quando se considera a diversidade de alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades. O planejamento, portanto, precisa ser flexível, adaptável e capaz de responder às diversas situações que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem. A teoria muitas vezes se distancia da prática, e a capacidade do professor de ajustar seus planos de acordo com a dinâmica da turma é um fator crucial para o sucesso da educação.

Como destaca o educador José Carlos Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um

meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 2001, p. 221),

Existe, portanto, a necessidade de os professores estarem atentos às peculiaridades do ambiente em que atuam e de serem capazes de revisar seus planos conforme a evolução do processo pedagógico atrelados à avaliação, conforme ressalta o autor.

Assim, o planejamento vai além de uma simples formalização de atividades. Ele é uma ferramenta estratégica, mas que deve ser constantemente revisada e ajustada para garantir que a aprendizagem seja significativa e atenda às reais necessidades dos alunos.

A formação continuada dos profissionais da educação é uma possibilidade para o enfrentamento desse desafio. O conhecimento de novas metodologias educacionais e a troca de experiências com outros profissionais podem auxiliar na percepção do ambiente da sala de aula, bem como favorecer na construção de um planejamento mais eficiente.

A seção seguinte, apresenta e analisa a participação dos profissionais entrevistados em cursos e programas de formação continuada. A centralidade da discussão está em torno das avaliações externas e dos cursos oferecidos pela Escola de Formação da SEE/MG.

3.3.3 A formação continuada dos profissionais em relação às avaliações externas.

Nesta seção é discutida a formação continuada dos profissionais da E.E.C.A.P, a partir da temática das avaliações externas. A formação continuada de professores é uma ferramenta indispensável no contexto educacional, sendo fundamental para o aprimoramento constante e fortalecimento da prática pedagógica. Como afirma Pimenta (2002), “[...] ela não só atualiza e amplia os saberes docentes, mas também permite que os professores reorientem suas práticas e desenvolvam uma postura crítica e reflexiva diante da realidade educacional.” Esse processo de formação contínua não se limita à atualização dos conhecimentos teóricos, mas também proporciona aos educadores a oportunidade de refletir sobre suas práticas,

adaptando-se às novas demandas do ensino e da sociedade. Por isso, a importância de trazê-la como um eixo da nossa entrevista

Evidencia-se, segundo as entrevistadas, que muitos professores nunca participaram de uma formação direcionada para as avaliações externas, conforme relata o professor P1, “ Eu nunca participei de formação sobre as avaliações. Sinto que deveriam informar a gente na escola também, pois há muitas dúvidas. (P1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2024).

O professor P3, que também já ocupou o cargo de diretor escolar, relata que no período em que era diretor, ele participava de formações direcionadas para a avaliação. O mesmo não ocorre agora, momento que assume a função de professor, conforme seu relato: “Enquanto direção, eu participava das formações relacionadas à avaliação, agora não mais”. (P3, entrevista realizada em 20 de agosto de 2024)

Já o atual gestor escolar, relata que nas reuniões são proferidas as informações sobre as avaliações, mas não a título de formação. “Nas reuniões são faladas sobre as avaliações externas, mas algo mais informativo.” (G1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2024)

Percebe-se, tanto na fala dos professores quanto na do gestor, que no ambiente escolar não são oferecidos momentos de formação direcionados à avaliação. Isso também é notório na fala da pedagoga que afirma:

A escola não aproveita os momentos de módulo 2 para promover uma formação direcionada para a avaliação externa e apropriação dos dados das avaliações externas, o que é uma pena. (E2, entrevista realizada em 21 de agosto de 2024).

Outro ponto investigado no eixo III da entrevista, que abordava a formação continuada, direcionava para a participação dos profissionais nos cursos oferecidos pela Escola de Formação da SEE/MG.

Constatou-se que nenhum dos profissionais participaram dos cursos sobre avaliações externas oferecidos pela instituição, conforme relata o professor P4 “ Eu nunca participei de cursos de formação da Secretaria, que falava de avaliação externa. Eu nem sabia que existia”.(P4, entrevista realizada em 21 de agosto de 2024).

Outra constatação foi que, apenas uma pedagoga e o gestor dizem ter o conhecimento do curso sobre avaliação ofertado na modalidade Ead, pela Escola de Formação da SEE/MG. Ambos responderam sim, quando indagados sobre o conhecimento do curso sobre avaliação que a escola ofertava.

Ainda sobre os cursos de formação, na modalidade EaD, oferecidos na Escola de Formação, do grupo de professores, apenas um professor citou que já realizou curso pela instituição e que este, era sobre saúde vocal. Destacou também que realizou porque era uma exigência da secretaria de ensino. “Não conheço os cursos da secretaria. Fiz apenas o de saúde vocal que eles pediram.”(P5, entrevista realizada em 21 de agosto de 2024).

A análise dos dados coletados nas entrevistas revelou algumas constatações gerais que são importantes para a construção de um plano de intervenção educacional, que será abordado no próximo capítulo. Primeiramente, observa-se que a escola ainda apresenta uma cultura de avaliação externa em estágio inicial. As avaliações externas são recebidas principalmente para atender às orientações da Secretaria da Educação, sem uma reflexão mais profunda sobre seu real impacto na prática pedagógica.

A gestão da aprendizagem na instituição carece de metas claras e, como parâmetro de referência, utiliza apenas as notas em finais das etapas. Além disso, o planejamento dos professores baseia-se predominantemente no plano de curso enviado pela SEE/MG, havendo uma abordagem limitada no que diz respeito à diferenciação do planejamento curricular e à adaptação das metodologias de ensino para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Apesar dos esforços da SEE/MG em expandir o Simave, com as avaliações formativas, para fornecer aos docentes ferramentas e dados que possam auxiliar na recuperação da aprendizagem e na construção de propostas metodológicas diversificadas, essas ferramentas não são utilizadas de forma eficaz na escola. Além disso, tanto gestores quanto pedagogas e professores, não incorporam os dados das avaliações externas no planejamento institucional e pedagógico. Muitos entrevistados demonstraram desconfiança em relação aos dados gerados pelas avaliações, uma vez que, acreditam que a maioria dos estudantes não realiza os testes com a seriedade necessária.

Outro ponto relevante, é a falta de conhecimento dos profissionais sobre as avaliações externas, o que impacta diretamente na sua apropriação dentro da escola. A maioria dos profissionais nunca participou de cursos de formação sobre o tema, e os momentos de módulos de estudos não são aproveitados para a formação continuada. Mesmo existindo cursos relacionados à temática na escola de formação

da SEE/MG, muitos profissionais não participam deles, e alguns sequer sabem da oferta dessas oportunidades.

Além disso, os entrevistados mostraram desconhecimento sobre os objetivos reais das avaliações externas, que não são reconhecidas como ferramentas legítimas para o planejamento institucional e pedagógico. Esse desconhecimento afeta diretamente o desempenho dos alunos, pois eles não realizam as avaliações com a devida seriedade. Como resultado, os dados das avaliações ficam comprometidos, dificultando a verificação precisa da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este estudo identificou os desafios da utilização dos dados das avaliações externas na gestão estratégica da aprendizagem Matemática da E.E. Conselheiro Afonso Pena, no município de Betim, Minas Gerais. Os objetivos específicos dessa pesquisa buscam identificar como os dados das avaliações de larga escala são acolhidos na escola, analisar o contexto do planejamento pedagógico da escola e como as avaliações formativas de larga escala são utilizadas no cotidiano dos professores de Matemática, como também, propor um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar nas discussões e análises dos resultados da escola nas avaliações do Simave de forma a contribuir para a apropriação das avaliações como ferramentas de planejamento estratégico institucional e intervenção na recuperação da aprendizagem.

A motivação pela pesquisa se deu pelo fato de estar atuando como professor na instituição e perceber que a maior parte dos estudantes possuíam baixo desempenho nas avaliações externas, e que esse não era um assunto tratado dentro do planejamento institucional.

A introdução realizada no primeiro capítulo desse estudo buscou contextualizar a relevância do tema “avaliação de larga escala no cenário nacional”. Posteriormente, no segundo capítulo, realizou-se a análise descritiva dos sistemas Saeb e Simave, demonstrando o desempenho dos discentes da instituição na disciplina Matemática e suas tecnologias em ambos os sistemas avaliativos. Destacou-se o desempenho a partir das escalas de proficiência de cada avaliação. Por fim, o capítulo apresentou o contexto educacional no qual o caso de gestão está inserido por meio de uma descrição da unidade escolar, na qual a pesquisa foi realizada.

Para a análise dos dados que apoiarão a proposta de intervenção, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com o gestor, pedagogas, e professores de Matemática da escola. As respostas obtidas forneceram os dados necessários para os principais resultados da pesquisa. Para facilitar a compreensão dos resultados das análises, foi elaborado um quadro resumido, que apresentará os achados mais relevantes, relacionados aos eixos propostos para o estudo.

Quadro 4 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.

EIXO DE ANÁLISE	DADOS DE PESQUISA	AÇÃO PROPOSITIVA
Eixo I- Apropriação das avaliações externas e uso dos dados	A escola não possui a cultura de apropriação dos dados das avaliações externas consolidada.	Realizar uma Conferência local de educação pela instituição com o foco na apropriação dos dados das avaliações, a fim de se propor um planejamento estratégico, a partir do uso da ferramenta da análise SWOT, com a definição de metas de curto, médio e longo prazo para a instituição, com o envolvimento de toda comunidade escolar.
	Há um trabalho incipiente na apropriação e discussão dos dados das avaliações com a comunidade escolar.	
Eixo II- Planejamento e gestão da aprendizagem	O planejamento pedagógico é realizado apenas a partir das normativas e diretrizes da SEE/MG para a organização do ano letivo.	
	Para o planejamento da área de Matemática e suas tecnologias, os professores seguem o plano curricular proposto pela SEE/MG.	
	O único indicador utilizado para a gestão da aprendizagem dos estudantes são os resultados obtidos pelos discentes no final da etapa.	
Não são realizados planejamentos diferenciados para atender aos estudantes com defasagem de aprendizagem		
	A maioria dos profissionais não tiveram uma formação relacionada diretamente à temática de avaliação externa.	Realizar periodicamente a divulgação dos cursos ofertados pela Escola de Formação da

Eixo III- Formação Continuada	A escola não realiza formação continuada relacionada à avaliação nos módulos de estudo.	SEE/MG, e atrelar parte dos momentos de estudos do módulo II dos professores à realização dos cursos sobre avaliação, disponíveis na plataforma EaD da Escola de Formação.
	A maior parte dos profissionais não conhecem e não participam dos cursos oferecidos pela Escola de Formação da SEE/MG.	

Fonte: Produzido pelo autor.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Esta seção apresenta uma proposta de intervenção com ações a serem planejadas e executadas pela equipe gestora da escola, envolvendo pedagogos, professores, coordenadores de área, pais e alunos, visando a consolidação da cultura da apropriação dos dados das avaliações externas no planejamento institucional e pedagógico. O PAE propõe a realização de uma conferência local na escola, a partir da utilização da análise SWOT e revisão do PPP. Outra proposta do plano é realizar um monitoramento e a adequação do planejamento dos professores alinhado com a realidade dos estudantes. Para favorecer esse trabalho, o plano engloba também ações a fim de publicizar a oferta dos cursos da Escola de Formação da SEE/MG e construir estratégias de participação dos profissionais nas formações durante os módulos de carga horária destinados a estudo e planejamento.

Para uma melhor visualização e organização do PAE, a seguir, será apresentado um quadro de organização das ações propostas no PAE, baseado no modelo 5W2H.

Segundo Chiavenato (2014), "o 5W2H é uma ferramenta essencial para o planejamento estratégico e operacional, pois, ajuda a esclarecer todos os aspectos de um projeto de forma sistemática e objetiva". (Chiavenato, 2014, p. 152). A ferramenta é estruturada em sete perguntas que guiam o processo: What (O que?), Why (Por quê?), Where (Onde?), When (Quando?), Who (Quem?), How (Como?) e How much (Quanto?). Essa estrutura ajuda a tornar as tarefas mais claras, a definir responsabilidades e a estabelecer um cronograma realista para o alcance de objetivos. A clareza proporcionada por essa ferramenta é crucial, pois evita confusões

e falhas na execução, garantindo que todos os envolvidos no projeto compreendam sua função e as etapas do processo.

Quadro 5: Plano de Ação Educacional da E.E.C.A.P

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
Realizar uma conferência local de educação da instituição com o foco na apropriação dos resultados das avaliações externas.	A escola não possui a cultura de apropriação dos dados das avaliações externas consolidada.	O auditório da escola.	Marco a Maio de 2025.	Colegiado escolar.	Criar uma comissão com a comunidade escolar organizará uma conferência local, a partir da revisão do PPP e uso da análise SWOT para definir um planejamento estratégico na instituição.	R\$5.000,00.
Garantir no calendário escolar, nos módulos de estudo um encontro mensal por área, dos professores com o setor pedagógico para análise e alinhamento do planejamento da disciplina, de acordo com a realidade dos estudantes.	Para o planejamento da área de Matemática e suas tecnologias, os professores seguem o plano curricular proposto pela SEE/MG e não são realizados planejamentos diferenciados para atender aos estudantes com defasagem de aprendizagem	Auditório	Mensal, pois será uma ação permanente.	Pedagogas e professores.	Por meio do estudo dos planejamentos, resultados obtidos nas avaliações internas e apropriação dos dados das avaliações externas.	Sem custos extras. Já está dentro da carga horária do professor.

Realizar periodicamente a divulgação dos cursos ofertados pela Escola de Formação da SEE/MG	A maior parte dos profissionais não conhecem e não participam dos cursos oferecidos pela Escola de Formação da SEE/MG.	Escola	Mensal, pois será uma ação permanente.	ATB Biblioteca	Divulgação mensal dos cursos ofertados por meio do painel informativo da escola e grupos de whatsapp institucional.	R\$2.000,00
Direcionar parte dos momentos de estudos do módulo II dos professores à realização dos cursos sobre avaliação, disponíveis na plataforma EaD da Escola de Formação.	A maior parte dos profissionais demonstraram não conhecer os reais objetivos das avaliações externas, e elas não são legitimadas como um instrumento de planejamento institucional e da aprendizagem.	A desejo do profissional.	Mensal, pois será uma ação permanente.	Pedagogas e professores.	O profissional realizaria o curso ofertado pela Escola de Formação da SEE/MG no local de desejo, e a carga horária do curso registrada no certificado de conclusão fosse compensada no modulo 2.	Sem custos extras. Já está dentro da carga horária do professor.

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO.

Partindo dos dados resultantes da pesquisa de campo, mediante as entrevistas com os atores escolhidos, foram sistematizadas propostas de ações a serem realizadas na EECAP, com os objetivos de promover uma conferência local de educação, que possibilite a construção de um planejamento estratégico para a instituição; fomentar a cultura de apropriação de dados das avaliações externas; realizar um monitoramento e a adequação do planejamento dos professores alinhado com a realidade dos estudantes; publicizar a oferta dos cursos da Escola de Formação da SEE/MG e construir estratégias de participação do profissionais nos cursos da Escola de Formação da SEE/MG, durante os módulos de carga horária de destinados a estudos e planejamentos.

4.2.1 Conferência local de educação e o planejamento estratégico institucional

Conforme descrito no referencial teórico deste estudo, o planejamento estratégico visa, a partir de uma análise holística da organização, definir objetivos de curto, médio e longo prazo, a fim de avançar frente aos resultados da instituição. Esses objetivos estão alinhados com a visão, missão, valores e metas da organização.

Esse processo não trata apenas de estabelecer um conjunto de ações, mas de refletir sobre o futuro, entender o contexto atual e se preparar para os desafios que virão.

De acordo com Mintzberg (2000), "o planejamento estratégico não é apenas uma questão de estabelecer metas, mas de integrar ações e estratégias que permitam à organização se adaptar ao ambiente em que está inserida". (Mintzberg, 2000, p. 24). Isso significa que o planejamento deve ser dinâmico, permitindo ajustes conforme as mudanças no ambiente externo e interno. Portanto, mais do que um plano rígido, ele deve ser um guia flexível, capaz de se adaptar à realidade em constante mudança.

Outro ponto importante é a participação de todos os envolvidos no processo. O planejamento estratégico não deve ser uma tarefa exclusiva da alta direção, mas sim, um esforço coletivo que envolve toda a organização. Como afirma Drucker (2001), "os melhores planos estratégicos são aqueles em que todos os membros da organização estão envolvidos, compreendendo suas responsabilidades e o papel que

desempenham para alcançar os objetivos comuns". (DRUCKER, 2001, p. 68). Esse engajamento contribui para uma maior motivação da equipe e garante que os objetivos sejam mais facilmente alcançados, pois todos compartilham da mesma visão e se sentem responsáveis pelo sucesso do plano.

Além disso, o planejamento estratégico deve ser sustentado por uma análise profunda do contexto em que a organização está inserida. Para tanto, é fundamental realizar um diagnóstico detalhado, levando em consideração tanto os pontos fortes quanto as fragilidades da instituição. Como destaca Porter (1996), "o sucesso de um planejamento estratégico está em sua capacidade de identificar e aproveitar as forças da organização, ao mesmo tempo em que busca minimizar suas fraquezas". (PORTER, 1996, p. 45). Esse diagnóstico é o ponto de partida para a definição de metas claras e alcançáveis.

Para o início desse processo de construção do planejamento estratégico é importante que o diretor escolar partilhe junto com uma comissão formada por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, a gestão do planejamento.

Esse grupo irá iniciar o planejamento a partir do diagnóstico detalhado da instituição. A sugestão é que o grupo utilize a ferramenta de análise SWOT para esse diagnóstico. Cada letra sigla corresponde um ponto da análise.

- **S** (Strengths) – Pontos fortes: características internas da organização que proporcionam uma vantagem sobre a concorrência.
- **W** (Weaknesses) – Pontos fracos: aspectos internos que representam desvantagens ou áreas que precisam de melhoria.
- **O** (Opportunities) – Oportunidades: fatores externos que a organização pode explorar para seu benefício.
- **T** (Threats) – Ameaças: fatores externos que podem representar riscos ou desafios para a organização.

A análise SWOT, também conhecida como matriz SWOT, é uma ferramenta estratégica amplamente utilizada para avaliar o cenário interno e externo de uma organização. Com ela, é possível identificar os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças que impactam a organização, fornecendo uma visão clara para a tomada de decisões mais assertivas.

A principal vantagem da análise SWOT é sua simplicidade e versatilidade. Segundo Hill e Westbrook (1997), "a análise SWOT permite às organizações refletirem sobre suas capacidades internas e externas de forma estruturada, fornecendo um quadro valioso para o planejamento estratégico". (HILL; WESTBROOK, 1997, p. 72). A partir dessa reflexão, a organização consegue entender melhor seus pontos fortes e suas fragilidades, o que permite melhorar o uso de recursos e otimizar processos. Além disso, a identificação de oportunidades e ameaças é fundamental para orientar ações que antecipem riscos ou aproveitem tendências favoráveis externas.

Para início do planejamento, o diretor escolar buscará uma assessoria para a formação desse grupo gestor do planejamento. Essa mobilização do gestor foi provocada durante a entrevista na pesquisa de campo deste estudo. O gestor sentiu a necessidade de buscar essa assessoria para avançar nas melhorias da escola. A formação se faz necessária para o conhecimento da ferramenta e melhor integração e apropriação dos participantes com a proposta.

Esse grupo se reunirá para a aplicação da Matriz SWOT, e a partir do diagnóstico realizado, esse grupo terá condições reais para construir um material com os principais resultados encontrados.

Esses resultados serão organizados em seis eixos conforme a estruturação do PPP da escola, sendo eles: Visão, missão e valores institucionais; Estrutura organizacional; Tempo e espaços escolares; Relações de trabalho e clima organizacional; Currículo e Avaliação.

Para discussão desses resultados e construção das metas e objetivos da instituição será realizada uma conferência local de educação. O tema detonador da conferência será definido pelo grupo gestor, a partir da principal demanda sinalizada no diagnóstico. A conferência estará estruturada em três momentos: I) palestra inicial com mesa de debate. II) Grupos de trabalho (GT's) III) Plenária final.

Uma conferência pode ser estruturada de diferentes maneiras, mas sempre com o objetivo de fomentar a reflexão e o aprendizado. De acordo com Pacheco e Carvalho (2012),

as conferências são espaços fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, pois permitem a discussão de temas atuais e relevantes, além de possibilitarem o contato direto entre especialistas e participantes. (PACHECO; CARVALHO, 2012, p. 143).

Para realização da conferência serão eleitos os delegados de cada segmento da comunidade escolar. Essa eleição será nas salas de aulas com alunos, com os pais no auditório e com os profissionais na sala dos professores. Quem fará essa eleição serão os membros do grupo gestor do planejamento, a partir dos seus pares. É importante que todos os funcionários da escola estejam participando como delegados. Para garantir a igualdade de participantes dos segmentos como delegados, é necessário eleger a mesma quantidade de estudantes e a mesma quantidade de pais. A sensibilização e a articulação dos participantes do grupo gestor com seus segmentos é fundamental para que haja o engajamento e participação. Para que a representação seja legítima e democrática, é importante que os delegados sejam votados nos seus pares.

Após definição dos delegados, todos estes, receberão uma formação sobre o objetivo da conferência e papel do delegado nesse processo que acontecerá ainda no auditório da escola, em um cronograma a definir no mês de abril.

Após a formação, todos os delegados participarão da palestra inicial e mesa de debate. A proposta desse momento é para que todos os participantes sintam provocados a contribuir de alguma forma com a melhoria da instituição e participar efetivamente dos GT's e da plenária final.

Os resultados do diagnóstico inicial organizados por eixos, irão compor os grupos de trabalho da conferência. Serão, portanto, seis grupos, cada um, com tema coordenado por membros do grupo gestor inicial. Serão realizadas as inscrições dos delegados no GT de seu interesse, obedecendo ao número de vagas distribuídas igualmente para grupo, de modo que nenhum delegado fique fora dos GT's.

No segundo momento da conferência, cada GT se reunirá em um espaço, para analisar e discutir os resultados recebidos. Após a análise e discussão, cada GT's fará proposição de três ações que visem a melhoria da instituição, a partir da análise e discussão realizada.

No final dos GT's será produzido um texto base para a conferência, com todas as ações propostas por cada grupo. Esse texto base será apresentado a uma plenária final.

A plenária final da Conferência será um espaço direcionado pelo grupo gestor inicial. A mesa condutora da plenária será formada por um mediador, um relator e um secretário. Nessa plenária será apresentado o texto base com as ações propostas.

Essas ações serão analisadas, discutidas e votadas para terem a garantia de que irão compor o plano de ação do PPP da instituição.

Após o encerramento da plenária, o grupo gestor irá confeccionar um quadro de monitoramento e acompanhamento de todas as ações propostas que deverá estar visível sempre para toda comunidade escolar. Também será necessário realizar a reescrita do PPP e integrar nele, o plano de ações votados na Conferência.

Será responsabilidade do gestor escolar fazer as articulações necessárias para que as ações sejam executadas, juntamente com o acompanhamento do colegiado escolar.

A proposta da realização do planejamento estratégico da instituição deverá ser efetivado no primeiro semestre letivo.

4.2.2 Encontros mensais para a apropriação dos dados das avaliações externas e alinhamento dos planos de ensino dos professores de Matemática.

A segunda ação constitui em um acompanhamento sistematizado do planejamento construído pelos professores. Esse planejamento se apoiará nas avaliações diagnósticas iniciais realizadas pelos professores e na observação dos estudantes durante a realização de atividades em sala de aula. A partir dos resultados das avaliações diagnósticas, os professores farão a proposição de um planejamento inicial que atenda à realidade da turma.

De acordo com o documento norteador da SEE/MG intitulado : Reuniões Pedagógicas Atividades Extraclasse (Minas Gerais, 2022), publicado em junho de 2022, as atividades extraclasse (AEC) conhecidas como módulo II, são momentos direcionados também para o planejamento e alinhamento do trabalho pedagógico. A seguir o quadro apresenta como é a distribuição de horas destinadas às atividades extraclasse de acordo com a carga horária do professor regente.

A proposta do documento é fortalecer a gestão pedagógica e proporcionar aos educadores um ambiente estruturado para o desenvolvimento de suas práticas.

Quadro 6 - Carga horária do Professor de Educação Básica

Função	CH Do cargo	CH Da docência	Horas atividades extraclasse		CH semanal	CH mensal
			Definido pela direção	Livre escolha		
				EC -4h	1h	1h
		EC -2h	30min	30min	3h	14h
PEB Regente de Aulas	24h	16h	4h	4h	24h	108h

Fonte: Minas Gerais 2022 (adaptado).

A partir das diretrizes apresentadas, é possível perceber que a SEE/MG busca tornar as reuniões pedagógicas não apenas um requisito burocrático, mas uma oportunidade rica de construção coletiva. Segundo o documento, "essas reuniões são momentos formativos e de articulação do trabalho pedagógico" (Minas Gerais, 2022, p. 3), ou seja, são espaços em que a troca de experiências, o planejamento coletivo e a avaliação contínua dos processos de ensino-aprendizagem devem ser centralizados. Esse caráter formativo é um convite para que todos os profissionais da escola, especialmente os gestores e os docentes, se vejam como agentes ativos na melhoria do ensino, sempre em busca de estratégias mais adequadas às necessidades de seus estudantes.

A proposta da SEE/MG destaca a importância da periodicidade das reuniões e do cumprimento da carga horária, elementos que devem ser planejados com cuidado. A definição de um calendário de reuniões, com pautas claras e materiais de estudo, ajuda a garantir que essas reuniões sejam aproveitadas ao máximo, de forma que cada momento seja utilizado de maneira estratégica para promover mudanças reais na prática pedagógica. É importante ressaltar também, que a equipe pedagógica tenha a capacidade de avaliar continuamente os resultados dessas reuniões, adaptando as estratégias conforme as necessidades emergentes.

Por fim, as orientações reafirmam a importância de realizar as reuniões na própria escola, um espaço que propicia o fortalecimento dos laços entre os profissionais da educação e aproxima os docentes da realidade vivida pelos alunos. Isso não apenas facilita a discussão de questões mais práticas e imediatas, mas também cria um ambiente mais propício para o fortalecimento da identidade da equipe

escolar. O documento finaliza destacando que as reuniões pedagógicas são balizadores fundamentais para o trabalho pedagógico da escola, e sua realização com qualidade é essencial para que toda a comunidade escolar possa se engajar no processo de melhoria contínua da educação (Minas Gerais, 2022, p. 9).

Nesse sentido, a ação propõe que seja garantido no calendário da instituição um encontro mensal por área. Nesses encontros será analisado o desempenho dos estudantes de forma geral, tanto nas avaliações internas quanto externas, fazer a apropriação dos dados gerados a partir dos instrumentos e definir estratégias de intervenção para os alunos com baixo desempenho.

É importante salientar a articulação do setor pedagógico e gestão escolar para que esse momento aconteça , conforme orienta a normativa da SEE/MG:

Destaca-se que atividades de formação, planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem são temas importantes e fundamentais para serem trabalhados e discutidos no cumprimento das horas destinadas às reuniões de caráter coletivo. Essas reuniões podem ser realizadas com a equipe de professores, por área de conhecimento ou por componente curricular. Nessa perspectiva, o Especialista de Educação Básica – EEB torna-se imprescindível, como formador, para articular esse processo. (Minas Gerais, 2022, p. 4).

O papel da pedagoga, que ocupa na rede estadual de educação a função de Especialista de Educação Básica (EEB) é descrito como fundamental, pois, como formador, ele tem a missão de orientar e articular as discussões pedagógicas dentro da escola, garantindo que as reuniões sejam produtivas e focadas nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

4.2.3 Divulgação dos cursos da Escola de Formação da SEE/MG.

A ação de divulgação mensal dos cursos oferecidos pela Escola de Formação da SEE/MG é uma estratégia fundamental para garantir que todos os funcionários da escola, principalmente os educadores, tenham acesso rápido e eficiente às oportunidades de aprimoramento profissional. Com o apoio dos bibliotecários da E.E.C.A.P, o processo de comunicação se torna ainda mais próximo e acessível.

A cada mês, as professoras de suporte ao uso da biblioteca irão divulgar os cursos disponíveis na Escola de Formação da SEE/MG, de forma clara e objetiva, utilizando o painel informativo da escola e os grupos de WhatsApp institucionais,

canais que possibilitam o alcance imediato de toda a rede escolar. O painel informativo, localizado em um espaço de fácil visualização na escola, servirá como um ponto de referência para que professores e demais funcionários possam consultar as novidades e programações de forma prática. Além disso, a utilização dos grupos de WhatsApp permite que a informação chegue diretamente ao celular dos interessados, garantindo que nenhum profissional fique de fora das oportunidades oferecidas.

Os bibliotecários, como facilitadores dessa ação, desempenharão um papel fundamental ao assegurar que as informações sejam compartilhadas com clareza, que dúvidas sejam sanadas de forma rápida e que todos os envolvidos recebam o apoio necessário para se inscrever nos cursos. Por meio dessa integração entre os canais físicos e digitais, a escola promove não apenas o desenvolvimento profissional contínuo de seus educadores, mas também fortalece a comunicação interna e o engajamento com a formação permanente, essenciais para a melhoria constante da educação.

4.2.4 Formação continuada dos professores durante os horários das atividades extraescolares (módulo II).

Para que os educadores estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios pedagógicos, é essencial que a formação continuada seja uma prática constante. Pensando nisso, a proposta de direcionar parte dos momentos de estudos do Módulo II dos professores para a realização de cursos sobre avaliação, oferecidos na plataforma EAD da Escola de Formação da SEE/MG, surge como uma oportunidade significativa de integrar o aprendizado teórico à prática diária dos educadores.

Em fevereiro de 2024, a SEE/MG publicou a Resolução Nº 4.968, que trouxe importantes orientações sobre a carga horária presencial das Atividades de Ensino e Currículo (AEC), especialmente voltadas à formação, planejamento e outras atividades específicas dos profissionais da Educação Básica (PEB). Essa resolução tem como objetivo organizar e facilitar o processo de capacitação dos educadores, assegurando que o tempo dedicado ao desenvolvimento profissional seja reconhecido e validado de maneira adequada.

Na seção II do capítulo da resolução, é esclarecido que parte da carga horária das AEC pode ser compensada por meio de cursos de formação, profissionalização e aperfeiçoamento. Essa flexibilidade oferece aos professores a oportunidade de alinhar seu crescimento profissional às suas necessidades específicas, permitindo que a atualização de conhecimentos aconteça de forma contínua e eficaz. A compensação das horas das AEC é uma forma de valorizar o esforço e a dedicação dos educadores ao se aperfeiçoarem em sua prática pedagógica, além de garantir que o tempo de formação seja contabilizado e considerado no desenvolvimento de suas atividades.

No entanto, para que esses cursos possam ser utilizados na compensação da carga horária das AEC, a resolução estabelece algumas especificações que devem ser atendidas:

I - Cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, seminários, congressos e reuniões, presenciais ou virtuais, promovidos pela Unidade Central da SEE/MG, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e, ainda, aqueles realizados em parceria com outras instituições e indicados pela SEE/MG, observada a correlação do tema com a docência;

II - Cursos de aperfeiçoamento profissional e de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), ofertados por instituições de ensino superior, com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação - Trilhas de Futuro Educadores, nos termos da legislação vigente; e III - Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), de forma presencial, semipresencial ou no formato de Educação à Distância (EaD), observada a correlação do tema com a docência, mediante indicação da SEE/MG. (Minas Gerais, 2024 a, recurso on-line).

O objetivo principal dessa ação é proporcionar aos professores a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos sobre avaliação educacional, um tema fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não é apenas uma ferramenta de medição, mas um meio de compreender e ajustar as estratégias pedagógicas, promovendo uma educação mais eficaz e inclusiva. Portanto, ao direcionar os momentos de estudo do Módulo II para os cursos da plataforma EAD, a SEE/MG visa-se incentivar um aprendizado mais profundo e focado, alinhado com as necessidades dos educadores e dos alunos.

Um dos pontos centrais dessa proposta está na flexibilidade que ela oferece aos professores de poderem realizar os cursos no local e momento que escolherem. Os educadores têm mais autonomia sobre sua formação, permitindo que conciliem

suas atividades profissionais e pessoais com o desenvolvimento acadêmico. Essa liberdade é um ponto crucial, pois respeita a rotina dos professores, que muitas vezes, enfrentam jornadas exaustivas.

Além disso, a possibilidade de realizar esses cursos no ambiente digital elimina a necessidade de deslocamento e torna o acesso à formação contínua mais democrático e inclusivo.

Outro aspecto importante dessa ação é a compensação da carga horária do curso de avaliação no módulo II. O reconhecimento do tempo investido no curso por meio da compensação no módulo de estudos oferece aos professores uma sensação de valorização, pois é uma forma de reconhecer o esforço dedicado ao seu próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, os educadores não apenas aprimoram suas habilidades, mas também têm a certeza de que esse aprendizado será considerado e integrado ao seu processo formativo, o que valoriza ainda mais a sua participação.

A carga horária dos cursos realizados, ao ser registrada no certificado de conclusão, se converte em tempo de estudo, que será validado no Módulo II. Isso torna o processo ainda mais interessante e motivador, pois os professores percebem que sua dedicação ao curso se reflete diretamente no seu progresso dentro do módulo de estudos. A ação, assim, proporciona uma aprendizagem que se conecta diretamente com o currículo de formação, tornando-o mais dinâmico, prático e aplicável ao contexto real da sala de aula.

Ao integrar os cursos da plataforma EAD com o módulo II de estudos, a escola não apenas oferece uma oportunidade de desenvolvimento profissional, mas também fortalece a prática pedagógica dos professores. A avaliação é uma das ferramentas mais poderosas que um educador pode ter, pois permite que ele entenda os processos de aprendizagem de seus alunos e, com base nisso, ajuste suas estratégias de ensino. Professores bem preparados para avaliar de forma eficaz são capazes de identificar as necessidades individuais de seus estudantes e, assim, promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e justo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa de campo na escola na qual sou parte da equipe de professores foi uma experiência desafiadora, e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de refletir sobre as limitações que isso impõe. Como membro da equipe, estou diretamente envolvido com as dinâmicas cotidianas da escola, e isso acaba gerando um certo desconforto ao tentar fazer a pesquisa com a devida imparcialidade que um estudo de campo requer.

O maior desafio é o fato de já ter uma relação estabelecida com os alunos e colegas, o que cria uma barreira natural para observar os acontecimentos com o distanciamento necessário. Às vezes, fico me perguntando se as minhas observações não são influenciadas pelo que já vivi dentro da escola, pela minha postura como educador e pelos vínculos afetivos que estabeleci com a comunidade escolar. Essa proximidade dificulta a coleta de dados mais "crus", já que tenho receio de que as respostas e os comportamentos observados sejam moldados pela minha presença.

Além disso, há uma questão de tempo e espaço. Como professor, minha carga de trabalho é intensa, com planejamento, aulas, reuniões e atividades extracurriculares. Isso reduz as oportunidades para me dedicar completamente à pesquisa de campo, o que faz com que a coleta de dados aconteça de forma fragmentada e sem a profundidade que eu gostaria. Para agravar a situação, muitas vezes os outros professores e a gestão da escola estão tão imersos na rotina escolar que não percebem o impacto da minha pesquisa, o que torna mais difícil obter apoio ou colaboração plena de todos.

Esses obstáculos não significam que a pesquisa de campo foi impossível ou sem valor, mas destacam como é difícil equilibrar o papel de pesquisador e de membro da equipe escolar. O envolvimento com o contexto, que pode enriquecer a pesquisa de um lado, também se torna um desafio, pois o distanciamento necessário para uma análise imparcial acaba sendo uma das maiores dificuldades de todo o processo.

A análise realizada ao longo desse estudo evidenciou uma série de pontos importantes sobre a gestão da aprendizagem e o uso das avaliações externas na instituição, revelando desafios que precisam ser superados para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo e significativo para todos os envolvidos. A partir das constatações obtidas, é possível perceber que a escola ainda se encontra

em um momento inicial no que tange à consolidação de uma cultura de avaliação externa, com práticas e compreensões que necessitam de aprimoramento para que as avaliações se tornem realmente instrumentos de transformação educacional.

Primeiramente, constatou-se que a instituição ainda adota uma postura de conformidade em relação às avaliações externas, tratando-as mais como um mecanismo para cumprir diretrizes da Secretaria de Educação do que como um recurso de análise e reflexão para o aprimoramento do ensino. Esse comportamento reflete uma cultura de avaliação pouco crítica e com escassa apropriação das informações que poderiam, de fato, contribuir para uma gestão pedagógica mais qualificada. A adesão passiva às avaliações externas, sem um envolvimento real com os resultados, prejudica a capacidade da escola de identificar lacunas de aprendizagem e de planejar ações pedagógicas eficazes.

Outro ponto relevante identificado, é a falta de metas claras no processo de gestão da aprendizagem escolar. O parâmetro utilizado para medir o desempenho dos estudantes ainda se limita às notas obtidas no final de cada etapa, sem uma reflexão mais profunda sobre o percurso de aprendizagem ao longo do ano letivo. Essa visão estreita dificulta a identificação de avanços ou dificuldades nos processos educativos, uma vez que os indicadores são reduzidos a resultados pontuais, sem considerar o desenvolvimento contínuo do estudante.

A questão do planejamento pedagógico também foi um ponto crítico. Observou-se que, embora os professores sigam os planos de curso estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), existe uma evidente falta de personalização no planejamento curricular. A adaptação das metodologias de ensino para atender às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem parece ser uma tarefa pouco priorizada, o que resulta em um processo pedagógico homogêneo e que não atende de maneira eficaz a diversidade do corpo discente. A falta de estratégias diferenciadas compromete o potencial de aprendizagem daqueles que mais necessitam de apoio.

Esse ponto mostrou como um fator interfere diretamente no desempenho dos alunos, especialmente em Matemática, que continua sendo uma área de grande dificuldade para grande parte dos estudantes. As avaliações externas, como o Saeb e o Simave, têm mostrado resultados preocupantes, com uma performance abaixo do esperado. O baixo desempenho em Matemática é um reflexo claro de uma deficiência na forma como o conteúdo é trabalhado na escola. A dificuldade de compreensão e

aplicação dos conceitos matemáticos está diretamente ligada à falta de uma abordagem metodológica diferenciada, que seja capaz de atender às especificidades dos alunos com maior dificuldade. Esse resultado negativo também pode ser atribuído à falta de motivação e engajamento dos alunos com as avaliações, muitas vezes, devido à desconexão entre o conteúdo ensinado e suas reais dificuldades, o que torna o aprendizado de Matemática uma tarefa árdua e desestimulante para eles.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da escola se mostrou deficiente, especialmente no que diz respeito ao entendimento e à utilização das avaliações externas. A grande maioria dos entrevistados revelou desconhecimento sobre os objetivos e a importância dessas avaliações no processo de planejamento e acompanhamento da aprendizagem. É preocupante que, apesar do investimento da SEE/MG na oferta de cursos de formação relacionados às avaliações externas, muitos profissionais não tenham participado ou sequer saibam da existência dessas oportunidades. Essa lacuna formativa reflete a falta de valorização do processo avaliativo como um todo e dificulta a atuação dos docentes na utilização estratégica dos dados coletados.

O desconhecimento dos objetivos das avaliações e a falta de apropriação dos dados gerados por elas resultam em um ciclo de desinteresse tanto por parte dos profissionais quanto dos estudantes. É evidente que, quando os alunos não compreendem a importância dessas avaliações, a seriedade na realização dos testes se perde, e os resultados acabam comprometendo a análise real do desempenho escolar. Aqui, possivelmente esteja a resposta para o caso de gestão norteador desse estudo. O baixo desempenho dos estudantes está diretamente relacionado à seriedade e a forma como eles encaram os testes. Este cenário reflete na qualidade do ensino ofertado, pois sem dados confiáveis e utilizados de forma reflexiva, é impossível realizar ajustes pedagógicos efetivos que promovam avanços no processo de aprendizagem.

Diante dessas constatações, torna-se urgente que a escola reestruture sua abordagem em relação às avaliações externas, incorporando-as na proposta pedagógica da escola de forma mais crítica e reflexiva. O planejamento estratégico da instituição pode ser um caminho para que a escola avance nas melhorias dos seus processos e resultados, pois dará à escola um norte do que precisa ser realizado, partindo de um diagnóstico profundo, para elucidar a definição das metas e objetivos que nortearão o processo de gestão escolar. A gestão pedagógica deve passar a

considerar as avaliações como um ponto de partida para a construção de estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos. A formação continuada dos profissionais é essencial para que eles compreendam a importância dessas avaliações e possam utilizá-las para planejar, diagnosticar e intervir no processo de aprendizagem, de maneira mais precisa e eficaz.

Além disso, é necessário criar uma cultura de participação ativa e engajada, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes no processo avaliativo. A valorização dos dados gerados pelas avaliações deve ser acompanhada de ações concretas para melhorar a aprendizagem de todos, especialmente daqueles com maiores dificuldades. Somente assim, será possível garantir que a avaliação externa deixe de ser apenas um instrumento burocrático e se torne um verdadeiro aliado no processo de melhoria contínua da educação.

Por fim, conclui-se que, para que haja uma mudança significativa na gestão da aprendizagem na escola, é fundamental que tanto a gestão escolar, quanto os professores, e demais profissionais da educação, compreendam a importância das avaliações externas como parte integrante de um processo de aprendizagem contínuo e reflexivo. A implementação de um planejamento pedagógico mais personalizado, a utilização estratégica dos dados avaliativos e a formação continuada dos profissionais são passos essenciais para que a escola avance na construção de uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas de todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRADE, N. F.; LIMA, R. M. **Qualidade do ensino e desempenho em avaliações externas: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADDAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Indicadores da qualidade na educação**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BETIM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena**. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Guia do participante do Enem** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf. Acesso em 02 de fev.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria nº10 de 08 de janeiro de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em 02 de fev.2024.
- BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BURGOS, M. **A avaliação externa e os novos sujeitos da educação**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1082 - 1102, jan./jun. 2020.

DALCORSO, C. Z. **O planejamento estratégico**: um instrumento para a gestão escolar da escola pública. Dissertação (Mestrado em educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, Matemática e seu ensino global. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**. Da teoria à prática. – 23ª ed. – Campinas, SP, Papyrus, 2012. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DRUCKER, Peter F. **Administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 2001.

DWECK, C. S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos da pesquisa** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em rede**, n. 19, p.8-13, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Gestão da educação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22. ed. SÃO PAULO: Cortez, 2011

MACHADO, M. C. Silva. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional**. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, 2020. Disponível em: < https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/2269/mod_resource/content/1/A%20GEST%C3%83O%20ESTRAT%C3%89GICA%20COMO%20O%20CAMINHO%20PARA%20IMPLANTA%C3%87%C3%83O%20DA%20GEST%C3%83O%20PARTICIPATIVA%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL.pdf >. Acesso em 12 out. 2023

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº4692 de 29 de dezembro de 2021**. Disponível em

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>. Acesso em 02 de fev.2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Escala de desenvolvimento de aprendizagem**. Disponível em

<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/em-andamento/555-escala-de-desenvolvimento-da-aprendizagem-andamento>. Acesso em 02 de dez.2023.

MINAS GERAIS. Documento Orientador: **Reuniões Pedagógicas Atividades Extraclasse**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, junho de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev.2024.

MINTZBERG, Henry. **Estratégia: formas de pensar, formas de agir**. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

OLIVEIRA, P. R.; SILVA, M. J. **Estratégias de preparação para avaliações externas e seus impactos no desempenho escolar**. São Paulo: Editora Educação, 2010.

PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice da Silva Lorenzetti. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista principia**. N.38. João Pessoa, 2018.

PAULINO, Josélia Costa. **A RELAÇÃO ENTRE PAIS E ESCOLA: A influência da família no desempenho escolar do aluno**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba. Taperoá, p. 1-38. 2020. Disponível: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17844> Acesso em: 11 nov. 2020.

PAVANELLO, R. M.; NOGUEIRA, C. M. I. Avaliação em Matemática: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 29-42, abr. 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

QEDU, **Taxas de Rendimento**. Disponível em:
<<http://www.qedu.org.br/brasil/taxasrendimento>>. Acesso em: 05 de maio de 23.

RAMOS, R. L. **Cultura e sociedade em Minas Gerais: reflexões sobre diversidade e identidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
doi:10.11606/T.48.2012.tde-28062012-140954. Acesso em: 2024-05-26.

SILVA, R. T.; SANTOS, S. X. dos. Matemática: um desafio para a Educação Básica conforme demonstrado nos resultados das avaliações externas no Brasil e no estado de Goiás. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 481–496, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i6.2609. Disponível em:
<https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2609>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SOARES, J. F. **Desigualdade educacional e desempenho escolar: uma análise dos fatores que influenciam as avaliações externas**. Brasília: Editora UnB, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TAVARES J., F.; NEUBERT, L. F. (Org.). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora: Obeduc, 2016.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad: 1995.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13.a ed. Campinas: Papyrus, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA

Dados pessoais	Nome:
	Idade:
	Formação:
	Cargo: Vínculo:
Eixo I- Apropriação das avaliações externas e uso dos dados.	Você considera que as avaliações externas são bem acolhidas na sua escola?
	Você conhece os resultados alcançados pela sua escola nas avaliações externas realizadas nos últimos anos?
	Você saberia informar quais avaliações externas, hoje, sua escola participa e como estão organizadas?
	As avaliações externas, bem como os seus resultados são apresentados e discutidos na comunidade escolar? Se sim, de que forma acontece?
	Quais os desafios você percebe na sua escola em relação à apropriação dos dados das avaliações externas?
	Como você considera o seu nível de conhecimento sobre as avaliações formativas do Simave?
	Você considera as avaliações formativas do Simave um instrumento eficaz para auxiliá-lo no seu planejamento? Por quê?
	Você utiliza os dados gerados a partir dos resultados das avaliações formativas do Simave no planejamento da sua disciplina?
Eixo II- Planejamento e gestão da aprendizagem	Como é realizado o seu planejamento de aulas?
	Você utiliza alguma estratégia para acompanhar a evolução das aprendizagens dos seus estudantes?
	Você considera suas metas de aprendizagem na disciplina claras e alinhadas com a realidade de seus estudantes?
	Como você define suas metas de aprendizagem no ensino da Matemática?
	A partir de quais indicadores você monitora suas metas de aprendizagem para seus estudantes?
	Você já realizou alguma intervenção na aprendizagem dos seus estudantes a partir dos dados da avaliação formativa do Simave?
Eixo III- Formação Continuada	Você já participou ou participa de alguma formação direcionada para as avaliações externas?
	Você conhece os cursos oferecidos pela SEE/MG direcionados às avaliações externas?
	Na sua escola, são realizados momentos de formação sobre as avaliações externas. Se sim, de que forma acontecem?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ESPECIALISTAS DA ESCOLA

Dados pessoais	Nome:
	Idade:
	Formação:
	Cargo: Vínculo:
Eixo I- Apropriação das avaliações externas e uso dos dados.	Você considera que as avaliações externas são bem acolhidas na sua escola?
	Você conhece os resultados alcançados pela sua escola nas avaliações externas realizadas nos últimos anos?
	Você saberia informar quais avaliações externas, hoje, sua escola participa e como estão organizadas?
	As avaliações externas, bem como os seus resultados são apresentados e discutidos na comunidade escolar? Se sim, de que forma acontece?
	Quais os desafios você percebe na sua escola em relação à apropriação dos dados das avaliações externas?
	Como você considera o seu nível de conhecimento sobre as avaliações formativas do Simave?
	Você considera as avaliações formativas do Simave um instrumento eficaz para auxiliar o planejamento pedagógico da escola? Por quê?
	Como os dados gerados a partir dos resultados das avaliações formativas do Simave são utilizados na gestão da aprendizagem?
Eixo II- Planejamento e gestão da aprendizagem	Como o setor pedagógico da escola auxilia os professores no planejamento das aulas?
	O setor pedagógico utiliza alguma estratégia para acompanhar a evolução das aprendizagens dos estudantes?
	Como as metas de aprendizagem dos estudantes são definidas na gestão da pedagógica da escola?
	Você considera que as metas de aprendizagem propostas pelas disciplinas são claras e alinhadas de acordo com a realidade dos estudantes?
	A partir de quais indicadores as metas de aprendizagem dos estudantes são monitoradas pela gestão pedagógica?
	O setor pedagógico articula propostas de intervenção na aprendizagem dos alunos com baixa aprendizagem? De que forma o processo acontece na escola?
Eixo III- Formação Continuada	Você já participou ou participa de alguma formação direcionada para as avaliações externas?
	Você conhece os cursos oferecidos pela SEE/MG direcionados às avaliações externas?
	Na sua escola, são realizados momentos de formação sobre as avaliações externas. Se sim, de que forma acontecem?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR ESCOLAR

Dados pessoais	Nome:
	Idade:
	Formação:
	Cargo: Vínculo:
Eixo I- Apropriação das avaliações externas e uso dos dados.	Você considera que as avaliações externas são bem acolhidas na sua escola?
	Você conhece os resultados alcançados pela sua escola nas avaliações externas realizadas nos últimos anos?
	Você saberia informar quais avaliações externas, hoje, sua escola participa e como estão organizadas?
	As avaliações externas, bem como os seus resultados são apresentados e discutidos na comunidade escolar? Se sim, de que forma acontece?
	Quais os desafios você percebe na sua escola em relação à apropriação dos dados das avaliações externas?
	Como você considera o seu nível de conhecimento sobre as avaliações formativas do Simave?
	Você considera as avaliações formativas do Simave um instrumento eficaz para auxiliar o planejamento institucional da escola? Por quê?
	Como os dados gerados a partir dos resultados das avaliações formativas do Simave são utilizados na gestão escolar?
Eixo II- Planejamento e gestão da aprendizagem	Como é realizado o planejamento institucional no ano letivo?
	A gestão escolar utiliza alguma estratégia para acompanhar a evolução da aprendizagem dos estudantes?
	Como as metas de aprendizagem dos estudantes são definidas no Projeto Político Pedagógico da escola?
	Você considera que as metas de aprendizagem propostas pelo PPP são claras e alinhadas de acordo com a realidade dos estudantes?
	A partir de quais indicadores as metas de aprendizagem dos estudantes são monitoradas pela gestão escolar?
	Os recursos financeiros e materiais da escola são utilizados de acordo com a realidade e necessidade de aprendizagem dos estudantes?
	Você considera que o planejamento da instituição é realizado de forma estratégica. Por quê?
Eixo III- Formação Continuada	Você já participou ou participa de alguma formação direcionada para as avaliações externas?
	Você conhece os cursos oferecidos pela SEE/MG direcionados às avaliações externas?
	Na sua escola, são realizados momentos de formação sobre as avaliações externas. Se sim, de que forma acontecem?