

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

Denilton Borges

Apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Simave/Proeb) em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio: Um estudo em uma escola pública do Extremo Norte de Minas Gerais

Juiz de Fora

2026

Denilton Borges

Apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Simave/Proeb) em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio: Um estudo em uma escola pública do Extremo Norte de Minas Gerais

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. Luiz Flávio Neubert

Juiz de Fora

2026

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

Borges, Denilton.

Apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Simave/Proeb) em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio: : Um estudo em uma escola pública do Extremo Norte de Minas Gerais / Denilton Borges. -- 2026.
126 p.

Orientador: Luiz Flávio Neubert

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

1. Apropriação de resultados. 2. Avaliação externa. 3. Simave/Proeb. 4. Gestão Escolar. 5. Planejamento Pedagógico. I. Neubert, Luiz Flávio, orient. II. Título.

Denilton Borges

A apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Simave/Proeb) em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio: Um estudo em uma escola pública do Extremo Norte de Minas Gerais

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

Aprovada em 10 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Luiz Flávio Neubert - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marco Aurélio Kistemann Júnior

UFJF

Prof(a) Dr(a). Vítor Fonseca Figueiredo

SEE/MG

Juiz de Fora, 11/08/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Vice-Chefe de Departamento**, em 12/08/2026, às 10:40, 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 **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 12/08/2026, às 11:05, 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 **Vítor Fonseca Figueiredo, Usuário Externo**, em 18/08/2026, às 15:45, 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 **3137988** e o código CRC **1986E02C**.

AGRADECIMENTOS

"Até aqui nos ajudou o Senhor." (1 Samuel 7:12)

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da vida e sustentador de todos os meus passos. Sua presença constante me fortaleceu nos momentos de dificuldade, iluminou meus caminhos nas incertezas e me concedeu sabedoria, perseverança e coragem para chegar até esta conquista. Reconheço que, sem Sua graça, nada disso seria possível.

Às minhas amadas filhas, Gaby e Daphine, razão maior das minhas lutas diárias e inspiração permanente para seguir em frente. Cada esforço realizado ao longo desta jornada teve em vocês seu significado mais profundo.

Ao meu querido filho Antônio, meu pequeno gigante. Jamais esquecerei os momentos em que, ao partir para as viagens exigidas pelo mestrado, eu ouvia seu pedido emocionado: “Vai não, papai”. Suas lágrimas tocavam profundamente meu coração e, ao mesmo tempo, fortaleciam minha determinação em buscar realizações que pudessem inspirar seu futuro. Esta conquista também é sua, meu garoto.

À minha querida mãe, meu alicerce inabalável, exemplo de amor, dedicação e força. Seu apoio incondicional foi essencial em cada etapa desta caminhada.

Ao meu pai, in memoriam, cuja ausência continua sendo uma das maiores saudades da minha vida. Tenho a certeza de que esteve comigo em cada passo desta trajetória e que, onde estiver, celebra comigo mais esta conquista. PAI, sua falta permanece imensa, mas seu legado, seus ensinamentos e seu amor continuam vivos em meu coração.

Aos meus irmãos Cida, Fátima, Dete, Nego e Mara, meus alicerces, mãos estendidas nos momentos em que mais precisei. A vocês, minha eterna gratidão pelo apoio, carinho e pela certeza de que nunca caminho sozinho.

Aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e demais familiares, pelo afeto, incentivo e compreensão ao longo desta jornada. Amo vocês e agradeço por fazerem parte da minha história.

Ao inesquecível Grupo 11, Danilo Freire, Danilo Júnior, Danuza e Daniela, os “Ds” que Deus colocou em meu caminho para tornar a rotina do mestrado mais leve, alegre e significativa. Vocês chegaram de forma inesperada, mas conquistaram um lugar definitivo em minha vida. Compartilhamos desafios, angústias, conquistas e aprendizados. Em nenhum momento soltaram minha mão durante a caminhada. Faltam palavras para expressar minha gratidão por amigos que se transformaram em verdadeiros anjos enviados por Deus.

Às queridas Joseane Silveira e Cleomárcia Antunes, meu sincero agradecimento pela generosidade e disponibilidade. Nos momentos em que os prazos se aproximavam e os textos ainda precisavam de ajustes e formatações, vocês estiveram presentes, oferecendo ajuda e tranquilidade. A contribuição de vocês foi fundamental para que eu pudesse seguir adiante.

À Sandra, referência em Avaliação da SRE de Janaúba, cujas orientações enriqueceram significativamente este trabalho. Sua experiência e seus conhecimentos contribuíram para tornar esta dissertação mais consistente, viva e significativa.

À minha amiga Janete, companheira de viagens. Minha profunda gratidão pela companhia e apoio.

Ao Amário e à Marilane, minha eterna gratidão. Antes mesmo de iniciar esta caminhada, quando as dúvidas e os receios pareciam maiores que os sonhos, foram vocês que acreditaram em mim e me incentivaram a dar o primeiro passo.

À Escola Estadual Santos Dumont, pelas contribuições, confiança e apoio ao meu crescimento profissional e acadêmico. Esta conquista também pertence a cada um de vocês, que contribuíram para tornar possível mais este capítulo da minha história.

À Ana Paula Nogueira, que, quando tudo parecia improvável, orientou-me na inscrição para a seleção do mestrado. Talvez aquele gesto tenha parecido simples naquele momento, mas foi decisivo para que esta história pudesse ser escrita. Seu nome estará para sempre associado à minha gratidão. Quando eu pensava que o mestrado estava distante da minha realidade, suas palavras de encorajamento despertaram em mim a coragem necessária para tentar. Se hoje celebro esta conquista, é porque você me ajudou a enxergar possibilidades onde eu via limitações. Obrigado por acreditar em meu potencial antes mesmo que eu próprio acreditasse.

Ao Assistente Acadêmico Dr. Daniel Eveling da Silva, cujas orientações e incentivos foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sua contribuição deixou marcas importantes nesta trajetória.

Ao orientador, Professor Dr. Luiz Flávio Neubert, minha sincera gratidão pela confiança depositada em meu potencial, pela paciência, pelos ensinamentos e pela condução segura durante o desenvolvimento desta pesquisa. Sua orientação foi essencial para a concretização deste trabalho.

Aos demais professores e colegas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas experiências vividas e pelos aprendizados construídos coletivamente. Hoje celebramos não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também a transformação pessoal e profissional que ela proporcionou.

Agora somos mestres, carregando novos olhares, novas perspectivas e renovadas expectativas para o futuro.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de carinho fizeram diferença nesta caminhada. Esta vitória não é apenas minha; ela pertence a todos que acreditaram em mim e caminharam ao meu lado.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd-UFJF), analisa de que maneira uma escola estadual localizada no extremo norte de Minas Gerais se apropria dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio. A pergunta de pesquisa que orienta o estudo é: como essa escola se apropria dos resultados do Simave/Proeb em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio? O objetivo geral é analisar de que maneira tem ocorrido a apropriação dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio do Simave/Proeb em uma escola pública do Norte de Minas Gerais. Os objetivos específicos são: 1º) identificar evidências do caso de gestão da escola investigada, analisando o processo de apropriação dos resultados do Simave em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio; 2º) compreender de que forma os professores, bem como o Especialista de Educação Básica e a equipe gestora, se apropriaram dos resultados das avaliações externas do Simave; e 3º) propor um plano de ação para a constituição de uma gestão escolar atenta aos desafios e às possibilidades do uso de dados na instituição pesquisada. A investigação tem caráter qualitativo e exploratório e mobilizou análise documental do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar, das atas de reuniões, das matrizes de referência e dos boletins pedagógicos do Simave, com recorte temporal de 2018 a 2023, além de questionários aplicados a 34 docentes e entrevistas semiestruturadas com gestores e Especialistas da Educação Básica. Os referenciais teóricos incluem Brooke e Cunha (2011) e Schneider (2021), sobre apropriação de resultados; Perrenoud (1999), Hoffmann (2023), Gatti (2009) e Dias Sobrinho (2023), sobre avaliação formativa; e Saviani (2007), Brandalise (2020), Afonso (2023) e Freitas *et al.* (2009), sobre políticas educacionais. Os dados da pesquisa de campo revelam um estágio de apropriação caracterizado como técnico-reflexivo: os professores acompanham e refletem sobre os dados do Simave, mas essa reflexão não se converte, de forma consistente, em inovação das práticas pedagógicas. Verificou-se que a quase totalidade dos docentes depende da mediação institucional para acessar os resultados; que as reuniões de Módulo II constituem o principal espaço de discussão dos dados; que há tensão entre o discurso docente favorável à corresponsabilização e a concepção de parte da equipe gestora, que ainda concentra a responsabilidade pelos resultados nos professores de Língua Portuguesa e Matemática; e que os simulados predominam como estratégia de uso dos dados, em detrimento de intervenções pedagógicas mais sistemáticas. A análise histórica da proficiência revela queda acentuada em 2021, com recuperação gradual nos anos seguintes, sem retorno aos níveis anteriores à pandemia. Em resposta a esse diagnóstico, o Plano de Ação Educacional proposto estrutura cinco ações: devolutiva dos resultados da pesquisa à escola; formação continuada de especialistas e professores para leitura e interpretação dos dados do Simave; integração sistemática dos resultados ao planejamento pedagógico; fortalecimento da cultura de corresponsabilização e do trabalho interdisciplinar; e superação de práticas centradas exclusivamente no treinamento para as avaliações. As ações foram organizadas pela ferramenta 5W2H e previstas para o segundo semestre de 2026, nos espaços e tempos regulares da escola.

Palavras-chave: Avaliação externa; Simave/Proeb; Apropriação de resultados; Gestão escolar; Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation, affiliated with the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (PPGP/CAEd-UFJF), examines how a state school in the far north of Minas Gerais appropriates the results of the Simave/Proeb external assessment in Portuguese Language for third-year high school students. The research question guiding the study is: how does this school appropriate its Simave/Proeb results in Portuguese Language for the third year of high school? The general objective is to analyze how the appropriation of Simave/Proeb external assessment results in Portuguese Language for third-year high school students has taken place at a public school in the North of Minas Gerais. The specific objectives are: 1) to identify evidence, drawn from the management case of the school under study, of the process by which Simave Portuguese Language results for the third year of high school are appropriated; 2) to understand how teachers, as well as the Basic Education Specialist and the school management team, have appropriated the Simave external assessment results; and 3) to propose an action plan aimed at building a school management approach that is attentive to the challenges and possibilities of using data at the institution studied. The study is qualitative and exploratory in nature. It drew on document analysis of the school's Political-Pedagogical Project, its bylaws, meeting minutes, reference matrices, and Simave pedagogical reports, covering the period from 2018 to 2023, along with questionnaires administered to 34 teachers and semi-structured interviews with school administrators and Basic Education Specialists. The theoretical framework draws on Brooke and Cunha (2011) and Schneider (2021) on the appropriation of assessment results; Perrenoud (1999), Hoffmann (2023), Gatti (2009), and Dias Sobrinho (2023) on formative assessment; and Saviani (2007), Brandalise (2020), Afonso (2023), and Freitas *et al.* (2009) on education policy. The fieldwork data reveals a stage of appropriation best described as technical-reflective: teachers monitor and reflect on Simave data, but this reflection does not consistently translate into changes in teaching practice. The findings show that nearly all teachers depend on institutional mediation to access the results; that Module II meetings are the main venue for discussing the data; that there is tension between teachers' discourse, which favors shared responsibility, and the views held by part of the management team, which still places primary responsibility for results on Portuguese Language and Mathematics teachers; and that mock tests predominate as the main strategy for using the data, rather than more systematic pedagogical interventions. The historical analysis of proficiency scores shows a sharp drop in 2021, followed by a gradual recovery in subsequent years, though without returning to pre-pandemic levels. In response to this diagnosis, the proposed Educational Action Plan is structured around five actions: reporting the research findings back to the school; ongoing training for specialists and teachers in reading and interpreting Simave data; systematic integration of the results into pedagogical planning; strengthening a culture of shared responsibility and interdisciplinary work; and moving beyond practices focused exclusively on test preparation. The actions were organized using the 5W2H tool and are scheduled for the second half of 2026, within the school's regular spaces and timeframes.

Keywords: External assessment; Simave/Proeb; Use of assessment results; School management; Pedagogical planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Padrões de Desempenho.....	37
---------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Intervalos dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa (3º ano do Ensino Médio).....	38
Quadro 2 – Dissertações do PPGP sobre apropriação de resultados de avaliações externas	56
Quadro 3 – Visão Geral do PAE direcionado à Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas do Simave	92
Quadro 4 – Plano de Ação (5W2H): Apresentação da Dissertação à Escola Pesquisada	93
Quadro 5 – Plano de Ação (5W2H): Formação a Professores e Especialistas.....	96
Quadro 6 – Plano de Ação (5W2H): Integração dos Dados Provenientes das Avaliações Externas do Simave ao Planejamento Pedagógico	98
Quadro 7 – Plano de Ação (5W2H): Implementação de Ações Voltadas ao Fortalecimento da Cultura de Corresponsabilização.....	101
Quadro 8 – Plano de Ação (5W2H): Reorientação das Práticas Pedagógicas	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por ano/série	40
Tabela 2 – Distribuição de docentes por componente curricular	42
Tabela 3 – Proficiência média em Língua Portuguesa no Proeb (3º ano do Ensino Médio) – Escola e Minas Gerais (2018-2023).....	46
Tabela 4 – Desempenho do 3º ano do EM em Língua Portuguesa (2018 – 2023), os quantitativos abaixo mencionados referem-se aos números de presença absoluta	47
Tabela 5 – Vínculo empregatício dos docentes participantes (n=34)	70
Tabela 6 – Grau de formação acadêmica dos docentes participantes (n=34)	71
Tabela 7 – Distribuição dos docentes participantes por componente curricular (n=34).....	72
Tabela 8 – Formas de acesso dos docentes aos resultados do Simave/Proeb (n=34)	73
Tabela 9 – Autopercepção docente sobre capacidade de análise, uso dos dados e suporte pedagógico (Percentual).....	75
Tabela 10 – Percepções docentes sobre inovação pedagógica, compreensão diagnóstica e reflexão a partir dos resultados do Simave/Proeb (Percentual).....	78
Tabela 11 – Percepções docentes sobre treinamento para avaliações, uso dos resultados no ensino e responsabilização	81
Tabela 12 – Percepções docentes sobre acompanhamento histórico dos resultados, compreensão da escala de proficiência e orientação do planejamento	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DAAP	Diretoria de Avaliação da Aprendizagem
EEB	Especialista da Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faerpe	Faculdade Paraense
GM/MS	Gabinete do Ministro da Saúde / Ministério da Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PA	Pará
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEUB	Professor para Ensino e Uso da Biblioteca
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico

Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sadeam	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAE	Subsecretaria de Avaliação Educacional
SB	Superintendência de Bibliotecas (no contexto da SEE-MG)
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Sesi-SP	Serviço Social da Indústria de São Paulo
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SP	São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	19
2.1	DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	19
2.2	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS BRASILEIRAS	23
2.2.1	O Saeb e a Prova Brasil	28
2.3	SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE).....	33
2.4	CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA	39
2.4.1	Resultados da Avaliação Externa do Simave no 3º ano em Língua Portuguesa	44
3	RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: APROPRIAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	50
3.1	APROPRIAÇÃO PARA USO DE DADOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	50
3.1.1	Fatores e condições que favorecem a apropriação	52
3.1.2	Entraves à apropriação dos resultados de avaliação externa.....	54
3.2	APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM ESTUDOS DO PPGP-UFJF	56
3.3	COMO UTILIZAR OS DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DO Simave/Proeb ...	64
3.4	PLANEJAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO.....	67
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	69
3.5.1	Perfil dos participantes	70
3.5.2	Acesso às informações sobre os resultados das avaliações externas	73
3.5.3	Percepções profissionais sobre a análise e o uso dos resultados	75
3.5.4	Síntese dos dados	87
4	PLANO DE AÇÃO – CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO E TRABALHO INTERDISCIPLINAR	90
4.1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA PESQUISADA	93
4.2	FORMAÇÃO COM ESPECIALISTA E PROFESSORES PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	95
4.3	INTEGRAÇÃO DOS DADOS AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	98

4.4	FORTALECIMENTO DA CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO E DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	100
4.5	SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO TREINAMENTO.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO	115
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	117
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERVISOR EDUCACIONAL... ..	120
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS VICE-DIRETORES.....	121
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DIRETORES	122

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva compreender como ocorre a apropriação de resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Simave/Proeb) no componente curricular de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública de ensino da rede estadual situada no extremo norte de Minas Gerais.

O pesquisador Denilton Borges é formado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e em Pedagogia pela Faculdade Paraense (Faerpe), pós-graduado em Leitura e Produção de Texto, especialista em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Com aprovação no concurso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), após nomeação e posse, tornou-se efetivo nos cargos de docente de Língua Portuguesa e Especialista da Educação Básica – Supervisor Escolar. Participou do processo de certificação para o cargo comissionado de Diretor Escolar e, após aprovação no certame e aclamação da comunidade escolar, assumiu o cargo comissionado de Diretor Escolar entre 2012 e 2024. Em 2024, tomou posse como Analista Educacional – Inspetor Escolar e exonerou-se dos cargos assumidos anteriormente.

A partir de sua atuação profissional, começou a se indagar sobre os problemas relacionados ao Ensino Médio e, em especial, sobre os resultados das avaliações do Simave/Proeb. Essas preocupações articularam-se com estudos que apontam que, no Ensino Médio, situações como evasão, reprovação e interrupção dos percursos escolares tendem a se intensificar, comprometendo a efetivação do direito à educação, conforme evidenciado em estudos recentes (Agência Brasil, 2025; Silva *et al.*, 2026; Sousa, 2016).

Nesse sentido, Arroyo (2014) assinala que o Ensino Médio no contexto brasileiro é historicamente marcado por práticas e estruturas seletivas, que pouco dialogam com as experiências e demandas das juventudes, favorecendo a construção de trajetórias escolares permeadas por desigualdades e descontinuidades.

De acordo com Brooke (2012), nas últimas décadas tem havido uma preocupação com os resultados dos processos de ensino e aprendizagem por parte da administração pública da educação e, a nosso ver, especialmente com o Ensino Médio. Assim, a educação passou a ser vista como direito social e a instituição escolar a desempenhar as funções de desenvolvimento humano e social. A partir das reformas de 1990, os governos começam a ver a qualidade como

elemento necessário à modernização e ao desenvolvimento, e as avaliações externas e as formas de apropriar-se dos resultados foram um dos caminhos para a garantia de direitos educacionais à comunidade estudantil. Tais avaliações têm como objetivo aferir o desempenho no ensino, servindo como indicativos para a elaboração de políticas públicas, buscando superar as dificuldades diagnosticadas.

Entendemos que apropriar-se dos resultados é compreender e utilizá-los como subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão escolar, de forma que impactem positivamente a sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Segundo Brooke e Cunha (2011), o uso adequado das avaliações externas deve ir além dos números, transformando-se em insumo para a reflexão e a ação educativa. É necessário, nesse contexto, compreender como as escolas têm realizado a apropriação de resultados do Simave para refletirem sobre sua própria realidade e sobre as características identificadas.

Para mensurar as características estaduais, o governo de Minas Gerais criou no ano 2000 o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) por meio da Resolução nº 14, de 3 de fevereiro de 2000. No mesmo ano, a Resolução nº 14 foi reeditada pela Resolução nº 104, de 14 de junho, a qual instituiu o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) (Minas Gerais, 2000a; Minas Gerais, 2000b). Desde a criação, os resultados têm sido fundamentais para fornecer dados que auxiliam na formulação de políticas públicas educacionais e no planejamento de ações pedagógicas visando à melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes, e para isso a apropriação de seus resultados é fundamental. Em 2005, criou-se o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), avaliando o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Baseado nas reflexões acima e na necessidade de contribuir para a melhoria do ensino, a questão norteadora deste trabalho é: Como a escola do extremo norte de Minas se apropria dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb da disciplina de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio?

O objetivo geral da pesquisa é analisar de que maneira tem ocorrido a apropriação de resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio do Simave/Proeb em uma escola pública do Norte de Minas Gerais. Como objetivos específicos elencamos: 1º) Identificar evidências do caso de gestão da escola investigada, analisando o processo de apropriação dos resultados do Simave em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio; 2º) Compreender de que forma os professores, bem como o Especialista de Educação Básica e a equipe gestora, se apropriaram dos resultados das avaliações externas do Simave; e

3º) Propor um plano de ação para a constituição de uma gestão escolar atenta aos desafios e possibilidades do uso de dados na instituição pesquisada.

Ainda que o foco central da investigação esteja no Ensino Médio, com ênfase no 3º ano, o estudo também considerou o Ensino Fundamental, partindo da compreensão de que o processo educativo se desenvolve de maneira contínua e articulada ao longo da escolarização. As dificuldades observadas na etapa final da Educação Básica não se configuram de forma isolada, mas decorrem de um percurso escolar no qual se acumulam defasagens de aprendizagem e fragilidades pedagógicas. Dessa forma, ao estender a análise ao Ensino Fundamental, buscou-se identificar elementos relacionados ao desempenho discente ao longo de toda a Educação Básica.

Em relação ao desenho metodológico, a pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, buscando compreender os processos de apropriação de resultados. Foi realizada análise documental do Regimento Escolar e das atas de reunião. Foram também acessados os dados constantes nos boletins pedagógicos do Simave e na Plataforma do Simave, que apresentam os resultados da avaliação externa da escola. Foram consultados o Projeto Político-Pedagógico, o Currículo Básico de Minas Gerais, o plano de curso, a matriz de referência e as revistas das avaliações externas do Simave, para analisar as orientações de interpretação de resultados no recorte de 2018 a 2023. Como uma das etapas da pesquisa de campo, foi aplicado aos professores um questionário fechado, conforme previsto no projeto de pesquisa. No caso das especialistas, das Vice-Diretoras e da diretora, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução, descrevendo sucintamente o caso de gestão, o vínculo do pesquisador com o tema, o recorte da pesquisa, a contextualização, o problema que originou o estudo, os objetivos geral e específicos, e a metodologia.

No segundo capítulo, discorremos sobre a avaliação em larga escala em nível nacional e, em seguida, voltamos o olhar para o Simave, abordando seu surgimento e seus avanços desde o final do século XX até 2025. Na sequência, apresentamos o lócus da pesquisa e as evidências do caso de gestão.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, bem como o detalhamento do percurso metodológico adotado. Nesse capítulo, também são apresentados e analisados os dados produzidos a partir das entrevistas e dos questionários aplicados à diretora, às Vice-Diretoras, aos professores e às especialistas da educação básica,

com a finalidade de compreender como ocorre a apropriação dos resultados do Simave/Proeb na escola investigada.

No quarto capítulo, apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), composto por cinco ações sistemáticas voltadas à melhoria do processo de apropriação dos resultados das avaliações externas: a devolutiva da pesquisa à escola; a formação de especialistas e professores para leitura e interpretação dos dados; a integração dos resultados ao planejamento pedagógico; o fortalecimento da cultura de corresponsabilização e do trabalho interdisciplinar; e a superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente no treinamento para as avaliações.

No quinto capítulo, retomamos os principais achados da dissertação e apresentamos as considerações finais. Ao final, constam as referências e os apêndices.

2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

O propósito do capítulo é identificar evidências do caso de gestão da escola a ser investigada, analisando o processo de apropriação dos resultados do Simave em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio. Para isso, abordamos a definição sobre avaliação, diferenciando as avaliações externas das avaliações internas, inicialmente. Na sequência, apresentamos a trajetória histórica das avaliações externas e a sua institucionalização no Brasil, discutindo-a sob a lógica do neoliberalismo. Por fim, trataremos das avaliações externas de larga escala Simave/Proeb, apresentaremos o locus de pesquisa e os resultados das avaliações Simave/Proeb 2018 a 2023.

2.1 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO

A presente seção tem por objetivo apresentar uma discussão sobre o ato de avaliar e suas características. Para isso, parte, inicialmente, de uma contextualização do sistema educacional brasileiro e suas características voltadas à avaliação de aprendizagem para, depois, apresentar os pressupostos das avaliações externas. Destacamos que, apesar da complexidade e abrangência do tema avaliação educacional, frequentemente prevalece, no senso comum, sua associação direta a práticas classificatórias de aferição do rendimento escolar dos estudantes (Silva, 2011). Essa associação não ocorre de maneira casual, pois, ao longo da história escolar brasileira, consolidou-se uma cultura de avaliação seletiva, essencialmente voltada à classificação e exclusão de estudantes. Essa lógica foi intensificada pela origem elitista das instituições escolares, historicamente dedicadas à formação de quadros dirigentes, em detrimento da democratização do acesso ao conhecimento (Silva, 2011).

Mesmo em momentos históricos em que surgiram iniciativas para democratizar o ensino e expandir o acesso¹, as práticas avaliativas permaneceram ancoradas em critérios seletivos. Esses eram usualmente revestidos por uma aparência de rigor técnico, embora, na realidade, fossem marcados por subjetividades e dúvidas. Ao longo das décadas, esses procedimentos naturalizaram processos como reprovação sistemática e evasão escolar, especialmente entre as camadas mais vulneráveis da população, sem que houvesse

¹ Final do Império e início da República (século XIX e início do século XX); Era Vargas (1930-1945); Período do Regime Militar (1964-1985); Nova República de 1990 a 2000.

questionamentos profundos sobre os efeitos excludentes desse modelo (Barroso, 2022).

A partir dos anos de 1960, com a crescente pressão social por acesso ao ensino superior, a seletividade das práticas avaliativas começou a ser criticamente discutida. Nesse contexto, o vestibular destacou-se como símbolo máximo dessa lógica excludente, representando o ápice de um percurso educacional repleto de múltiplas barreiras socioeducativas, enfrentadas por uma minoria que conseguia concluir o ensino médio.

À época, pouco se questionava sobre os altos índices de reprovação nos níveis anteriores de ensino, e a evasão escolar era frequentemente tratada como fenômeno natural, atribuído a uma suposta inaptidão dos estudantes (Silva, 2011). Essa cultura avaliativa se aprofundou nas práticas escolares brasileiras, constituindo-se como um elemento estruturante da trajetória educacional de gerações diversas. Mesmo diante das sucessivas discussões sobre democratização do acesso ao ensino, persistiu uma lógica avaliativa orientada à exclusão e ranqueamento dos estudantes, o que ajudou a cristalizar uma visão restrita da avaliação educacional, frequentemente associada às práticas classificatórias presentes no cotidiano escolar (Silva, 2011).

Nesse contexto, a ação avaliativa ganhou relevância por oferecer aos educadores uma oportunidade para refletir sobre suas próprias práticas educativas, especialmente sobre o impacto dessas ações nos estudantes. Ao analisar o processo, o professor é instigado a revisar continuamente suas metodologias, adaptando-as às necessidades específicas dos estudantes inseridos no contexto de ensino (Castro, 2009). Na mesma linha de pensamento, Cabral Neto (2023) argumenta que a avaliação deve ser entendida como um processo de natureza dialógica, cuja essência está na interlocução constante entre professores e estudantes. Esse diálogo permanente favorece a construção coletiva de significados sobre o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos discentes.

Todavia, um agravante histórico que está relacionado a essa situação é que o Brasil negligenciou, por décadas, a formação especializada de profissionais na área da avaliação educacional, o que acabou por dificultar a constituição de quadros técnicos qualificados, resultando em práticas avaliativas rudimentares, fragmentadas e frequentemente restritas a procedimentos quase sempre classificatórios. Em consequência disso, houve um hiato significativo na produção científica, nas pesquisas e na formação de especialistas dedicados ao aprofundamento teórico e prático da avaliação educacional (Cabral Neto, 2023).

Nesse cenário, prevalece no sistema educacional uma visão homogeneizante da avaliação escolar, que pressupõe que todos os estudantes devem atingir os mesmos padrões de

conhecimento, desconsiderando diferenças individuais nos processos de aprendizagem.

No escopo dessas discussões, surge o debate no tocante às diferenças conceituais entre medição e avaliação. A medição é um procedimento técnico a partir de critérios objetivos cuja meta é quantificar o desempenho escolar. Por sua vez, a avaliação visa a uma análise qualitativa mais ampla, buscando incorporar aspectos múltiplos do processo educativo, a exemplo de elementos contextuais e subjetivos (Hoffmann, 2023).

Luckesi (2001), Freire (1996) e Perrenoud (1999) afirmam que a ênfase em práticas avaliativas centradas exclusivamente na mensuração do desempenho tende a reduzir o processo educacional a uma lógica classificatória e seletiva, na qual a avaliação assume a função de hierarquizar os estudantes em detrimento de sua contribuição para a aprendizagem. Nessa perspectiva, privilegia-se a reprodução mecânica de conteúdos em oposição à construção de aprendizagens significativas e contextualizadas. Diante disso, indaga-se em que medida as práticas avaliativas vigentes conseguem, de maneira efetiva, apreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento discente, em especial quando sustentadas somente por instrumentos de medição.

Nesse ponto, cabe ressaltar que a avaliação não deve ser configurada como mecanismo punitivo ou restrita à aferição superficial de conteúdo. Sua função essencial deve ser fornecer elementos para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, revise suas estratégias de ensino e, sempre que for necessário, faça readequações em suas metodologias visando a aprendizagens mais efetivas para os estudantes (Barroso, 2022). Essa concepção encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 24, inciso V, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que destacam a necessidade de práticas avaliativas contínuas, dialógicas e contextualizadas, comprometidas não apenas com o desempenho individual dos estudantes, mas também com as condições sociais, culturais e econômicas que influenciam o processo educativo (Brasil, 1996; Brasil, 2013).

A partir das preocupações destacadas sobre os elementos avaliativos e suas manifestações para o entendimento educacional, para o presente trabalho, destacam-se dois tipos fundamentais de processos avaliativos: as avaliações externas e as avaliações internas. Ao aprofundar o estudo sobre essas práticas, observamos que diversas denominações são frequentemente utilizadas para referir-se às avaliações externas, tais como avaliação governamental, avaliação oficial, avaliação em larga escala, avaliação sistêmica, entre outras.

Para compreender melhor essa distinção, cabe lembrar que o termo "externo", segundo Ferreira (2010), refere-se a algo situado na parte exterior de um objeto, instituição ou

indivíduo, podendo também aludir a elementos provenientes do ambiente externo. Tomando como base essas definições conceituais, compreendemos que a avaliação externa é organizada por instâncias exteriores ao ambiente escolar, enquanto a avaliação interna refere-se aos instrumentos elaborados diretamente pelos professores das turmas e componentes curriculares, sendo aplicados ao longo do ano letivo como suporte essencial ao planejamento pedagógico.

Esses processos avaliativos possibilitam, entre outras funções, uma análise crítica da realidade educacional vigente. Aprofundando o tratamento da questão, Schwartzman (2005) observa que educação e avaliação são processos indissociáveis, “andam de mãos dadas”, reforçando a compreensão de que, independentemente da modalidade adotada, a avaliação é parte integrante e constante da dinâmica educacional. Assim, o uso sistemático dos dados tende a contribuir para melhorar a qualidade da educação, pois permite refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Postas essas considerações, qualquer abordagem que trate da avaliação em larga escala demanda, necessariamente, uma análise cuidadosa sobre a forma como os resultados obtidos são apropriados pelas instituições educacionais. Isso ocorre porque a apropriação desses dados constitui uma ferramenta estratégica, fundamental para identificar alternativas capazes de enfrentar desafios relativos ao processo de ensino e aprendizagem.

Nas últimas décadas, em razão da implementação de políticas públicas em nível nacional e da maior visibilidade no que se refere ao fracasso escolar, especialmente nos segmentos socialmente vulneráveis, a avaliação educacional passou a receber maior atenção acadêmica e política no Brasil. A ampliação dos sistemas avaliativos e a implementação de programas de formação profissional nessa área evidenciam um movimento tardio, porém necessário, de reconhecimento da avaliação como instrumento essencial para a melhoria das condições de ensino (Silva, 2011).

Apesar disso, é importante ressaltar que a presença efetiva da avaliação educacional nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas brasileiras é ainda limitada, o que pode explicar a persistência de concepções reducionistas acerca do papel da avaliação no ambiente escolar, bem como a carência de uma massa crítica consolidada no campo da avaliação educacional (Barroso, 2022). A seguir, são abordadas as discussões sobre as avaliações em larga escala no Brasil, no contexto internacional, e, na sequência, o Saeb e a Prova Brasil.

2.2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS BRASILEIRAS

A partir do final dos anos 1970 e durante a década de 1980, a avaliação educacional foi associada à reprodução das desigualdades sociais, gerando uma percepção negativa que afetou tanto seu reconhecimento público quanto sua consolidação acadêmica (Souza; Oliveira, 2003).

Na década de 1980, após forte retração das práticas avaliativas devido às críticas ao tecnicismo educacional, houve uma retomada das discussões, motivadas sobretudo pela constatação do agravamento do fracasso escolar e pela ausência de diagnósticos confiáveis sobre a qualidade da educação básica brasileira (Brandalise, 2020).

Apesar das críticas contemporâneas a esse modelo gerencialista, Saviani (2007) ressalta que a preocupação com o aprimoramento dos processos avaliativos no Brasil antecede a década de 1990, remontando aos anos 1960. Nesse período, destacaram-se iniciativas pioneiras voltadas ao desenvolvimento de instrumentos padronizados e à formação de especialistas, como o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, responsável pela criação de testes educacionais e questionários socioeconômicos aplicados a estudantes do ensino médio. Entretanto, essas iniciativas permaneceram isoladas, não configurando um sistema coeso e contínuo de avaliação educacional.

Verificando o contexto global, percebe-se a existência de elementos voltados às políticas avaliativas em larga escala e foi somente na década de 1990 que se iniciou no Brasil um processo mais estruturado de implementação de sistemas nacionais e estaduais de avaliação, com o objetivo de criar uma "nova cultura de avaliação". Esse movimento, liderado pelo Ministério da Educação e acompanhado por diversas administrações estaduais, buscou instituir mecanismos sistemáticos para aferir a qualidade educacional, embora sem superar a carência de profissionais especializados na área (Torres, 2000).

É preciso reconhecer a influência de organismos multilaterais e a racionalidade econômica neoliberal nas reformas estruturais implementadas globalmente, sobretudo na década de 1990. Um marco internacional relevante desse movimento foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, que estabeleceu compromissos globais para a universalização da educação básica (Torres, 2000).

Torres (2000) aponta que, nesse contexto internacional, três tipos de reformas educacionais tornaram-se recorrentes: as voltadas à competitividade, as fundamentadas no ajuste fiscal, e aquelas orientadas pelo princípio da equidade. No caso específico da América

Latina, prevaleceram reformas focadas na contenção de despesas públicas, particularmente para viabilizar o pagamento da dívida externa. No contexto brasileiro, tais reformas expressaram-se por meio da descentralização administrativa do ensino, transferindo aos municípios a responsabilidade pela gestão do ensino fundamental. Contudo, essa descentralização foi implementada sem diagnóstico prévio das condições administrativas locais, resultando em transferência de encargos sem a correspondente alocação de recursos financeiros e humanos necessários, obrigando muitos municípios a assumirem responsabilidades acima de sua capacidade gerencial (Souza; Oliveira, 2003).

Além disso, a descentralização não foi acompanhada pelo fortalecimento efetivo da gestão democrática, pois o Estado permaneceu como instância centralizadora na formulação das políticas educacionais. Aos estados e municípios coube apenas executar diretrizes definidas centralmente. Na prática, isso resultou na delegação de responsabilidades sem ampliação da autonomia política e financeira, comprometendo a capacidade dos entes federados em assegurar padrões mínimos de qualidade na educação pública (Brandalise, 2020).

Esse período também foi marcado pela expansão quantitativa da oferta educacional, associada a uma redução dos investimentos públicos *per capita*, já que a prioridade orçamentária estava voltada ao ajuste fiscal e pagamento da dívida pública. Tal cenário deteriorou as condições materiais das escolas e precarizou o trabalho docente, impactando negativamente a qualidade da educação ofertada (Brandalise, 2020).

A reconfiguração da ação estatal no setor educacional evidenciou, sobretudo a partir dos anos 1990, um fortalecimento da lógica de regulação como eixo estruturante das políticas públicas educacionais. O conceito de regulação, derivado da teoria dos sistemas, é compreendido como mecanismo capaz de manter o equilíbrio sistêmico, embora, no campo educacional, também sirva para produzir transformações e ajustes, por meio da definição de normas, diretrizes e critérios avaliativos (Torres, 2000).

No Brasil, observou-se a adoção progressiva de modelos mais flexíveis de regulação, distanciando o Estado da gestão direta das escolas e reforçando sua atuação no estabelecimento de metas, indicadores de desempenho e mecanismos de controle. Esse modelo favoreceu o fortalecimento do chamado “Estado avaliador”, caracterizado pela centralidade conferida às avaliações externas como instrumentos de controle e responsabilização dos sistemas educacionais (Souza; Oliveira, 2003).

Dentro dessa nova configuração, ocorreu a expansão das avaliações externas, prevalecendo uma lógica avaliativa baseada em princípios gerenciais. Esse modelo transferiu para escolas e redes públicas a responsabilidade pelos resultados educacionais, enquanto o Estado passou a atuar principalmente como uma instância reguladora, concentrando-se na mensuração dos resultados e na adoção de mecanismos de punição ou recompensa, levando-se em conta o desempenho das instituições educacionais (Souza; Oliveira, 2003).

Neste contexto, Brandalise (2020) contribui significativamente ao utilizar o conceito de “quase-mercado educacional” para analisar as transformações ocorridas. Segundo o autor, nesse quase-mercado, a avaliação escolar desempenha a dupla função de verificar os resultados obtidos pelas instituições e legitimar mecanismos competitivos, seja entre escolas ou mesmo dentro de uma mesma rede de ensino. Embora formalmente situados no âmbito dos serviços públicos, esses sistemas educacionais passaram a incorporar fortemente lógicas concorrenciais e gerenciais, aproximando-se da lógica típica do setor privado.

Em tais lógicas, a avaliação em larga escala assume papel central como ferramenta de aferição da eficiência e produtividade educacional, segundo os parâmetros estabelecidos pelas políticas neoliberais. Saviani (2007) observa que, nesse contexto, a avaliação passa a operar não apenas para aferir a eficiência institucional das escolas, mas também dos processos pedagógicos e práticas administrativas nelas desenvolvidos. Consequentemente, a apropriação neoliberal da avaliação desloca seu foco original do acompanhamento pedagógico para ações de vigilância e controle de resultados, frequentemente comprometendo a dimensão formativa do processo educacional.

É importante reconhecer que essa leitura crítica, sustentada por autores como Saviani (2007), Freitas *et al.* (2009), Afonso (2023) e Dias Sobrinho (2023), traz contribuições relevantes para entender os limites e os riscos das avaliações em larga escala quando submetidas a uma lógica gerencialista. Esta dissertação, porém, adota uma perspectiva diferente, de caráter formativo, apoiada principalmente em Brooke e Cunha (2011) e Schneider (2021). Essa escolha não desconsidera as críticas apresentadas, mas parte do entendimento de que as avaliações externas, enquanto política pública consolidada, podem ser utilizadas de forma positiva quando a escola se apropria de seus resultados de maneira reflexiva e coletiva. O que esta pesquisa busca, portanto, não é questionar o sistema avaliativo em si, mas compreender como uma escola lida com esses dados e como esse processo pode ser aprimorado em favor da aprendizagem dos estudantes.

Feito esse posicionamento, é necessário situar historicamente como as avaliações externas se consolidaram no Brasil, pois esse contexto ajuda a compreender o cenário em que a escola investigada está inserida.

O processo de institucionalização da avaliação educacional em larga escala no Brasil consolidou-se especialmente a partir da década de 1990, por meio da incorporação das práticas avaliativas nas normativas legais e nas políticas públicas. Nesse período, a avaliação institucional, antes pouco estruturada, tornou-se um componente formal e estratégico dos dispositivos reguladores do sistema educacional, assumindo centralidade crescente nos debates sobre qualidade da educação. Gatti (2009) salienta que, nesse contexto, as políticas avaliativas passaram a priorizar fortemente resultados mensuráveis, muitas vezes em detrimento de análises mais amplas dos processos pedagógicos e organizacionais das escolas.

Essa abordagem da avaliação, centrada predominantemente em resultados quantitativos, alinha-se às diretrizes formuladas por organismos internacionais, adequando os sistemas educacionais às exigências de um mercado globalizado. Nesse cenário, a avaliação educacional adquire uma dupla função: por um lado, legitima o controle social sobre as escolas públicas por meio da publicização dos resultados; por outro, opera mecanismos de responsabilização e pressão sobre gestores, professores e estudantes, conferindo ao Estado o poder de estabelecer parâmetros universais de desempenho (Gatti, 2009).

Contudo, foi especialmente na década de 1990 que ocorreu uma inflexão significativa na abordagem da avaliação educacional, conferindo-lhe um papel central nas políticas públicas voltadas à educação básica. A ampliação do debate público sobre os baixos índices de desempenho escolar e a crescente demanda por transparência governamental contribuíram para que a avaliação se consolidasse como eixo estruturador das reformas educacionais. Esse processo foi impulsionado tanto por pressões internas, oriundas de setores acadêmicos e movimentos sociais, quanto por orientações externas alinhadas ao ideário neoliberal e gerencialista do Estado mínimo (Gatti, 2009).

O modelo de regulação educacional consolidado nas últimas décadas combina mecanismos de *accountability* com estratégias de controle hierarquizado. Saviani (2007) descreve que esse modelo se expressa prioritariamente através da mensuração dos resultados e da cobrança pelo cumprimento de metas predefinidas, em consonância com as necessidades do capital e orientações de organismos internacionais, embora legitimadas formalmente pela autoridade do Estado nacional.

Nesse novo cenário, a avaliação passou a ser concebida não apenas como ferramenta diagnóstica, mas também como dispositivo estratégico fundamental na gestão educacional, funcionando principalmente como mecanismo de controle e monitoramento do desempenho das escolas públicas. A lógica gerencial, baseada em metas, indicadores e comparações padronizadas, tornou-se norteadora das políticas educacionais, transformando a avaliação em instrumento essencial na regulação e monitoramento do sistema educacional (Saviani, 2007).

Entretanto, essa centralidade conferida aos resultados das avaliações externas suscitou críticas quanto à sua efetiva capacidade de promover melhorias substantivas na qualidade educacional. Embora as avaliações permitam o acompanhamento de tendências e identificação de problemas estruturais, sua ênfase excessiva nos resultados frequentemente obscurece aspectos essenciais do processo educativo, como as condições laborais dos professores, a infraestrutura escolar e as especificidades socioeconômicas dos estudantes (Saviani, 2007).

Quando se adota esse modelo gerencial, que prioriza a eficiência mensurada por metas e indicadores, reforçam-se as práticas de responsabilização que, geralmente, recaem sobre as escolas e os profissionais de educação, desconsiderando, muitas vezes, desigualdades históricas e estruturais que afetam o desempenho escolar (Dias Sobrinho, 2023). Ou seja, fomenta-se uma lógica competitiva, hierarquiza-se as escolas e ampliam-se as distorções já existentes.

Sob determinadas condições, contudo, a avaliação poderia ser ressignificada como instrumento de gestão democrática, direcionado à identificação de fragilidades e ao redirecionamento efetivo das políticas públicas educacionais. Quando adequadamente utilizada, pode subsidiar decisões embasadas dos gestores escolares, auxiliando no ajuste das práticas pedagógicas e na alocação eficiente de recursos educacionais. Porém, a predominância atual do modelo gerencialista acaba direcionando a avaliação para fins de controle, ranqueamento e punição, frequentemente desvinculada de ações concretas capazes de promover melhorias reais nos processos de ensino-aprendizagem (Dias Sobrinho, 2023).

No âmbito específico da educação básica brasileira, a implementação das avaliações em larga escala ganhou maior sistematização a partir dos anos 1990. Nesse contexto, destaca-se especialmente o Saeb, principal mecanismo nacional para aferir o desempenho escolar, e que será apresentado a seguir.

2.2.1 O Saeb e a Prova Brasil

O Saeb foi concebido inicialmente com o intuito de diagnosticar a aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, buscando-se coletar informações concernentes à qualidade do ensino ofertado (Gatti, 2009). O sistema foi estruturado por meio de um processo de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação.

A metodologia utilizada pelo Saeb passou por importantes reconfigurações ao longo do tempo. No ano de 1995, o Saeb introduziu a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para a construção de seus testes e análise dos resultados coletados (Bandeira; Alves, 2022). Segundo os autores, essa inovação metodológica permitiu a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo (séries históricas) e entre diferentes séries. Por meio dessa técnica, o desempenho dos estudantes é aferido em uma escala de proficiência, que é dividida em níveis por intervalos para classificá-los de acordo com as habilidades demonstradas. Além disso, a TRI possibilita que, após a aplicação dos testes, a descrição dos itens da escala ofereça uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada um desses intervalos.

No mesmo ano da adoção da TRI, o Saeb passou a aplicar questionários contextuais, com instrumentos destinados à identificação de possíveis fatores que interferem no desempenho discente. Esses questionários são respondidos por alunos, professores e diretores escolares, e sua inclusão foi considerada um avanço significativo no processo, por permitir o levantamento de dados contextuais que influenciam os resultados obtidos pelas redes.

Em 1997, ocorreu a alteração da nomenclatura de Matriz de Especificações para Matriz de Referência para o Saeb. Essa matriz passou a descrever as habilidades que seriam avaliadas. Nesse mesmo período, as matrizes passaram a utilizar os conceitos de competências e habilidades cognitivas, conceitos que também já passavam por discussões devido à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na mesma época (Richter; Silva, 2021).

Em 2001, as Matrizes de Referência passaram por modificações. Vale destacar que essa foi a última alteração e, desde esse período, é a utilizada na elaboração dos itens das avaliações. Na área de Língua Portuguesa, optou-se por avaliar somente habilidades de leitura e a resolução de problemas em Matemática. Ressaltamos que os descritores dessa matriz não

contemplam todo o currículo e que, nesse período, as habilidades contempladas no Saeb estavam ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Richter; Silva, 2021).

Em seguida, uma nova etapa de organização foi implementada pela Portaria nº 931/2005, a qual subdividiu o Saeb em duas modalidades: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Enquanto a Aneb manteve uma lógica amostral, voltada à análise dos sistemas educacionais em níveis nacional e estadual, a Prova Brasil era aplicada de forma censitária, abrangendo todas as escolas públicas urbanas com uma quantia de ao menos 20 alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental (Saviani, 2007).

A Prova Brasil concentrava-se especificamente nas competências de leitura e matemática, sendo realizada bienalmente. Além disso, era complementada por questionários contextuais dirigidos a alunos, professores e gestores escolares, visando identificar variáveis institucionais que possam influenciar os resultados obtidos. Contudo, Carnoy (2022) aponta que, apesar de seu significativo potencial diagnóstico, há escassez de políticas públicas capazes de promover o uso pedagógico sistemático desses resultados para reverter desigualdades ou aprimorar práticas educacionais efetivas.

Em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina taxas de rendimento escolar (aprovação e reprovação) com resultados obtidos pelos estudantes em avaliações de larga escala, como a Prova Brasil. Embora tenha sido criado em 2007, o governo projetou metas para as escolas e redes considerando os dados obtidos com a aplicação da Prova Brasil e com o Censo Escolar de 2005. Conforme destaca Fernandes (2007), idealizador da proposta, o Ideb foi concebido para atuar como um indicador da qualidade da educação, permitindo o acompanhamento e a verificação da educação em relação às metas fixadas para a educação brasileira.

O MEC disponibiliza, a cada dois anos, o Ideb dos estados, municípios e escolas obtido a partir das taxas de aprovação/reprovação, mensuradas pelo Censo Escolar, e as notas dos alunos na Prova Brasil, dentro de uma escala de 0 a 10. Também a partir desses dados o MEC projeta as metas a serem alcançadas para cada um desses segmentos.

Em geral, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são divulgados de forma a permitir a elaboração de um ranking das melhores e consequentemente das piores escolas do país. A nosso ver, essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo da realidade educacional e suas

dificuldades. Nesse sentido, defendemos que a avaliação deve ser utilizada como outro referencial, o que é corroborado por Vianna (2005, p. 16):

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

A centralidade das avaliações externas consolidou-se ainda mais no país com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo presidente Lula da Silva. Amplamente divulgado e bem recebido pela opinião pública, o PDE propunha enfrentar dificuldades históricas da educação básica brasileira². Contudo, Freitas *et al.* (2009) alertam que, desde sua origem, o plano foi objeto de críticas quanto à efetividade real de seus mecanismos na melhoria substancial da qualidade educacional.

O PDE foi formalizado pelo Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, acordo cooperativo entre União, estados, municípios e o Distrito Federal, estabelecendo diretrizes voltadas à elevação dos índices de aprendizagem na educação básica brasileira. Entre as principais inovações associadas ao PDE, destaca-se a criação do Ideb, já apresentado. Para Carnoy (2022), o Ideb representa avanço metodológico importante, considerando não apenas desempenho acadêmico, mas também fatores relacionados ao fluxo escolar, oferecendo visão abrangente da realidade educacional das escolas.

Contudo, Afonso (2023) ressalta que o Ideb, ao restringir-se a um conjunto reduzido de variáveis, acaba negligenciando aspectos fundamentais para uma compreensão mais profunda da qualidade educacional, como as condições socioeconômicas dos alunos, a infraestrutura escolar e os processos pedagógicos efetivamente desenvolvidos nas escolas brasileiras.

A adesão ao PDE e ao Compromisso Todos pela Educação tornou-se pré-requisito para que os estados e municípios tivessem acesso a transferências voluntárias de recursos e assistência técnica do MEC. Para isso, exigiu-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado a partir de diagnósticos locais e orientado ao alcance das metas estabelecidas pelos índices oficiais de avaliação, especialmente o Ideb (Dias Sobrinho, 2023).

² Baixa qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem; desigualdades regionais e socioeconômicas; elevadas taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série; baixa valorização e formação insuficiente dos professores; gestão escolar fragilizada e pouca autonomia administrativa e pedagógica; insuficiência de políticas integradas de acompanhamento e avaliação.

Essa estratégia reforçou o controle centralizado do MEC sobre as redes públicas de ensino, estabelecendo uma relação de subordinação das políticas educacionais locais às diretrizes do governo federal, por meio da vinculação entre recursos financeiros e desempenho em avaliações oficiais. Freitas (2007) destaca que tal lógica aprofundou o modelo gerencialista de gestão, centrado em metas, premiações às escolas de melhor desempenho e penalização às instituições com resultados considerados insatisfatórios.

Nesse cenário, aprofundou-se também a competição entre escolas públicas, privilegiando uma lógica meritocrática que amplia desigualdades educacionais. Instituições com melhores indicadores recebem recursos adicionais, enquanto aquelas situadas em contextos mais vulneráveis ficam mais expostas à estigmatização e redução de investimentos (Freitas, 2007).

Essas políticas avaliativas trouxeram mudanças significativas para o cotidiano escolar, pois direcionaram práticas pedagógicas e impuseram novas dinâmicas ao trabalho docente. Em outras palavras, com o pretexto de mobilizar profissionais e estudantes para obter resultados melhores em avaliações externas, muitos sistemas educacionais passaram a condicionar recursos, premiações e políticas públicas ao desempenho em provas padronizadas (Afonso, 2023).

Como consequência, escolas e professores passaram a priorizar conteúdos cobrados nas avaliações oficiais, em detrimento de uma formação mais integral, cidadã e crítica. Tal lógica restritiva tem frequentemente esvaziado o sentido formativo da prática educativa, limitando o currículo aos conteúdos exigidos nos testes oficiais e prejudicando o desenvolvimento de competências mais amplas, relevantes para uma educação integral (Afonso, 2023).

Em 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou por alterações significativas que ampliaram seu alcance e modernizaram seus objetivos. Entre as principais mudanças está a integração das avaliações externas anteriormente aplicadas de forma separada, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), transformando o Saeb no principal instrumento de medição da qualidade da educação básica no país. A partir dessa reformulação, novas etapas e componentes curriculares foram incluídos. Destaca-se a introdução de avaliações para o 2º ano do ensino fundamental, com foco nas competências de alfabetização, e para o 9º ano, com provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, aplicadas de forma amostral. Essas novas avaliações foram elaboradas com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando alinhar os processos

avaliativos às diretrizes curriculares nacionais. No que se refere à aplicação, as provas continuaram sendo realizadas de forma censitária nas redes públicas urbanas, desde que as escolas registrassem, no momento da aplicação, pelo menos dez estudantes da etapa avaliada e atingissem taxa mínima de participação de 80% dos alunos matriculados, conforme critérios estabelecidos no artigo 18 da Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Nas escolas privadas, a aplicação permaneceu amostral.

É preciso observar que, diante desse cenário, algumas contradições passaram a marcar a avaliação externa e começaram a ser debatidas. A primeira refere-se à prática de divulgar resultados em formato de *rankings* nacionais, que se intensificou a partir de 2008 e transferiu para as escolas, os docentes e os estudantes a responsabilidade quase exclusiva pelo sucesso ou fracasso escolar. Freitas (2007) adverte que essa estratégia ignora condicionantes socioeconômicos decisivos, produzindo uma narrativa meritocrática que obscurece as determinações estruturais do rendimento acadêmico.

Na mesma direção, Dias Sobrinho (2023) mostra que a predominância de avaliações externas, sobretudo do Ideb, como ferramenta de gestão, acaba por naturalizar profundas assimetrias sociais sob a aparência de indicadores neutros. Ao dissociar desempenho de contexto, reforça-se uma lógica de responsabilização que não promove, de fato, o avanço da qualidade educacional. Ainda assim, não se deve abdicar do potencial emancipatório inerente ao ato de avaliar. Quando orientada por propósitos diagnósticos e formativos, a avaliação pode oferecer subsídios valiosos para políticas de equidade. Trata-se, como sugere Freitas (2007), de deslocar o foco do ranqueamento para a leitura crítica dos dados, de modo que estes iluminem gargalos estruturais e inspirem intervenções concretas.

Afonso (2023) examina a tensão entre possibilidade emancipatória e apropriação seletiva: se, por um lado, os resultados, tratados qualitativamente, podem informar ajustes curriculares, aperfeiçoar práticas docentes e reconhecer iniciativas bem-sucedidas, por outro, o uso estritamente quantitativo, associado a mecanismos competitivos, tende a estigmatizar instituições já vulneráveis, aprofundando diferenciais de oportunidade.

Em escala sistêmica, a análise rigorosa dos resultados possibilita direcionar investimentos com maior eficácia, convertendo a avaliação em dispositivo de garantia do direito à educação de qualidade. Mais do que expor o fracasso, importa iluminar nós críticos e sustentar ações corretivas ajustadas às particularidades de redes e escolas (Dias Sobrinho, 2023). Dessa maneira, reaproximar a avaliação do cotidiano escolar constitui, pois, imperativo. Carnoy (2022) sustenta que, apropriados pelas próprias escolas, os dados

avaliatórios favorecem uma leitura mais densa do processo pedagógico, permitindo-nos identificar limites, potencialidades e caminhos de superação ancorados na realidade concreta dos sujeitos. Na próxima seção, apresentamos o sistema avaliativo do Estado de Minas Gerais.

2.3 SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)

Em 1998, Itamar Franco venceu as eleições para o governo de Minas Gerais e indicou como Secretário Estadual de Educação o professor Murílio Hingel, seu ex-ministro da Educação (1992-1994). Destacam-se essas duas figuras no poder executivo, pois foi no período da presidência de Franco (1992-1994) que ocorreram os debates sobre o Saeb em nível nacional. Um aspecto a ser considerado é a relação entre o grupo político responsável pela estruturação do Simave e os responsáveis pela criação do Saeb. No período da presidência de Franco, o Saeb foi estruturado tornando-se o principal mecanismo nacional para medir a qualidade da educação básica. Assim, observam-se atores políticos envolvidos na criação, desenvolvimento e aprimoramento do sistema de avaliação educacional federal, no caso de Minas Gerais (Inep, 2023). Tanto em âmbito federal quanto no estadual, a administração buscou o fortalecimento das políticas públicas de avaliação.

Em 1999, o então governador de Minas Gerais estruturou, na área educacional, a Escola Sagarana, política educacional que seria adotada pelo governo. Para tanto, lançou o *slogan* “Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança”, com o intuito de desenvolver uma política de educação de qualidade para todos.

No âmbito dessas políticas educacionais, iniciaram-se os debates voltados para a avaliação externa estadual e, em 2000, foi criado o Simave, representando um avanço no processo de implementação das políticas de avaliação educacional.

O Simave foi estruturado como instrumento de avaliação da educação, instituído pela Resolução nº 14, de fevereiro de 2000, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas mineiras (Minas Gerais, 2000a). A partir dos resultados obtidos, tornou-se possível oferecer à sociedade, e especificamente à comunidade escolar, um diagnóstico da educação ofertada no estado (Minas Gerais, 2010; Soares, 2011). O sistema foi concebido para desenvolver programas de avaliação cujos resultados fornecessem informações relevantes para o planejamento de ações em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, o Simave aponta prioridades educacionais não apenas para professores, especialistas e diretores, mas também para gestores do sistema, sendo fundamental na definição de ações e no subsídio a políticas públicas voltadas à construção de uma educação de qualidade, orientada para o pleno desenvolvimento do educando. Pela sua relevância, o Simave consolidou-se como um dos pilares do Projeto Estruturador do Governo de Minas Gerais (Caed, 2013).

O Plano Mineiro de Educação, em 2007, instituiu como responsabilidade do Simave:

Art. 112 - O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave - tem por responsabilidade promover a avaliação da educação pública e da educação privada, observados os seguintes princípios:

- I. igualdade de oportunidades educacionais;
- II. descentralização;
- III. participação;
- IV. transparência das ações e publicidade dos resultados;
- V. gestão consorciada com as instituições de educação superior.

Art. 113 - Fica instituída, no âmbito do Sistema Mineiro da Educação, a Agência Mineira de Avaliação Educacional.

Art. 114 - O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave - será gerido pela Agência Mineira de Avaliação Educacional.

§ 1º - A Agência Mineira de Avaliação Educacional tem competência para promover a avaliação da educação em todos os seus níveis e modalidades, de que trata o Título VIII desta lei.

§ 2º - A composição da Agência Mineira de Avaliação Educacional contará com representação de profissionais da educação, da comunidade atendida pela escola e da Secretaria de Estado da Educação, na forma de regulamento.

§ 3º - O Fórum Mineiro de Educação indicará os representantes dos profissionais da educação para o fim do disposto no parágrafo anterior.

Art. 115 - Os resultados da avaliação educacional têm o objetivo de redimensionar o processo educativo, não se destinando a classificar as unidades escolares nem as demais instituições de ensino do Sistema Mineiro de Educação (Minas Gerais, 2007).

Com o Simave, ascende o propósito de instruir um sistema de ensino mais justo e inclusivo para os mineiros, ofertando chances de aprendizagem iguais para todos os alunos. A proposta de utilização de seus resultados propõe:

Monitorar a qualidade da educação pública ofertada ao longo do tempo: orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública; estabelecer relações entre estratégias de ação adotadas na escola e na sala de aula e o desempenho dos alunos; produzir evidências a respeito da eficácia e de políticas e práticas educacionais adotadas pelos Territórios de Desenvolvimento ou pela Secretaria de Estado de Educação; produzir mais e melhores informações sobre o desempenho escolar dos alunos mineiros, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas ao responder os testes (Simave, 2015).

Naquele contexto o sistema de avaliação implantado em Minas Gerais era composto

por uma avaliação Interna denominada Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE)³, e por duas avaliações externas o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

O PAAE era um instrumento de avaliação formativa, sendo disponibilizado online e impresso pelas escolas para aplicação aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. O programa foi planejado em 2003 e aplicado como piloto em 2005. A partir desse ano, foi implantado gradativamente, entre 2005 e 2009. O programa possuía dois eixos formadores, sendo o Eixo 1 destinado a diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes, normalmente no início do ano letivo, e o Eixo 2 voltado a auxiliar os professores, a equipe pedagógica e os gestores a partir das evidências, proporcionando direcionamento que garantisse progresso no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o Instituto Avaliar (2014), eram objetivos do PAAE:

- 1 Realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar em relação aos tópicos/habilidades do CBC (Currículo Básico Comum);
- 2 Gerar informações para a autoavaliação do professor e da escola;
- 3 Oferecer subsídios para intervenções que promovam a melhoria da aprendizagem, da prática docente e do ensino.

Nesse sentido,

As avaliações realizadas pelo Simave buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio (Minas Gerais, 2013).

Outro dos elementos constituintes do Simave é o Proalfa. Esse tem como principal objetivo diagnosticar, de maneira sistemática, o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo à rede de ensino tomar decisões mais eficazes para reduzir desigualdades no processo de aprendizagem e promover a equidade.

Originalmente, o Proalfa realizava avaliações voltadas ao 3º ano do Ensino Fundamental, conforme o modelo vigente à época da implantação. Com a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes sobre alfabetização, o foco do programa foi alterado para o 2º ano, considerando que a criança deve alcançar a alfabetização

³ O PAAE constituía-se como um banco de itens disponibilizado aos professores, para que pudessem elaborar provas formadas por “questões objetivas diferenciadas, em três níveis de dificuldades” (Marques, 2017).

até o final desse ano de escolaridade, alinhando o domínio de competências essenciais à leitura e à compreensão textual. Entende-se que a alfabetização envolve mais do que a simples decodificação: ela requer fluência, interpretação e atribuição de significados aos textos.

A implementação do programa permitiu que as escolas tenham acesso a dados sobre o desempenho dos alunos, servindo como possíveis bases para o planejamento pedagógico e para ações de recuperação e reforço. Por fim, pode-se afirmar que a proposta do Proalfa reforça a concepção de avaliação com finalidade formativa. Nessa perspectiva, os resultados obtidos devem ser utilizados como insumo para intervenções pedagógicas e apoiar o trabalho docente, favorecendo uma alfabetização efetiva e inclusiva.

O programa de avaliação em estudo apresenta caráter censitário, ou seja, é aplicado a todos os alunos regularmente matriculados na rede estadual, buscando oferecer um panorama detalhado dos níveis de desempenho e possibilitando à gestão pública e às escolas tomarem decisões mais fundamentadas. Os resultados obtidos ajudam a planejar ações pedagógicas, promover formações docentes mais alinhadas às necessidades reais dos alunos e desenvolver estratégias de apoio à aprendizagem. Realizada em ciclos regulares, essa avaliação tem se mostrado uma ferramenta importante para o acompanhamento da qualidade do ensino e para a construção de políticas educacionais mais eficazes em Minas Gerais.

As avaliações do Simave/Proeb ocorrem anualmente, sendo quase sempre aplicadas entre os meses de outubro e novembro e são elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) que:

[...] atua junto ao Governo Federal, Estadual, Municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. O objetivo principal é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais (CAED, 2013).

A partir de 2018, as avaliações do Proeb são elaboradas baseadas nas Matrizes de Referência do CRMG.⁴ As matrizes de referência são conjuntos de habilidades selecionadas com base no documento curricular do estado e descrevem as competências que devem ser avaliadas em cada componente curricular. Assim, pode-se afirmar que a matriz de referência é um recorte do currículo, uma vez que as habilidades selecionadas para a composição dos

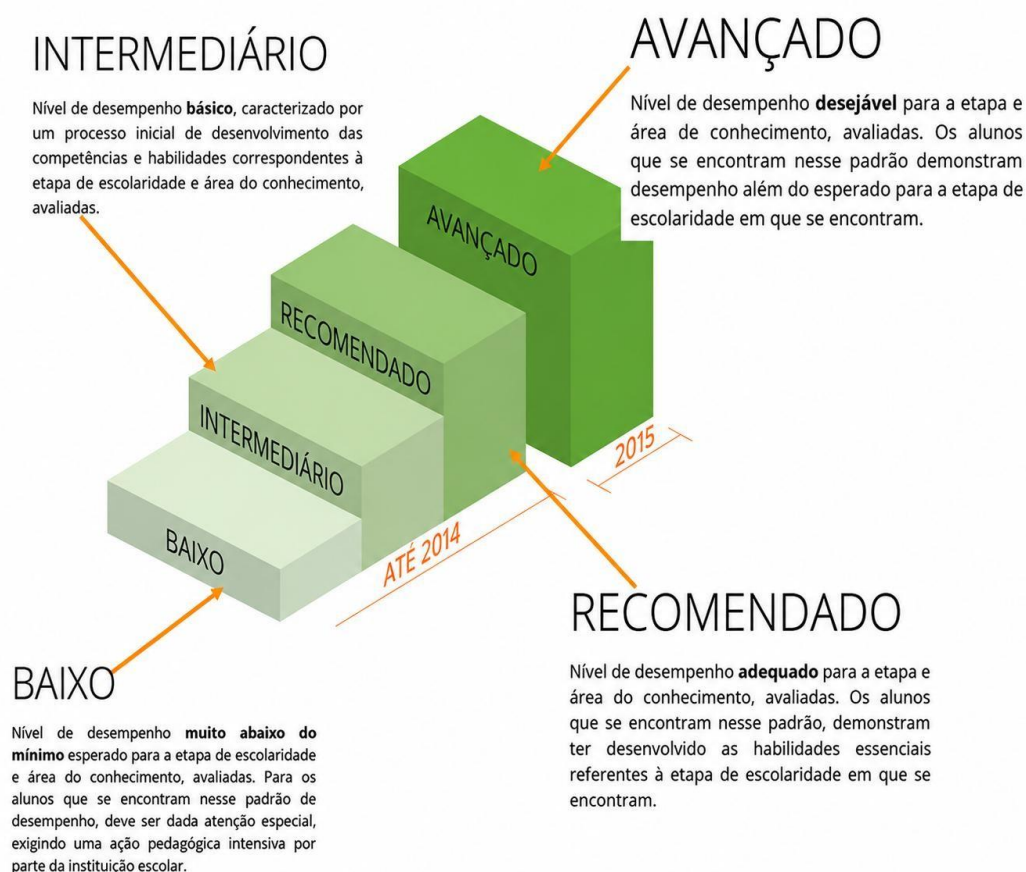
⁴ O CRMG, homologado em 2018 para o ensino fundamental e médio, substituiu os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Sua estruturação teve como objetivo estabelecer conexões entre o Documento Curricular de Minas Gerais e a BNCC, documento de referência nacional.

testes são consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado e passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho (Simave/Proeb, 2012).

Os resultados das avaliações são divulgados por meio de boletins pedagógicos no ano subsequente, os quais apresentam análises pedagógicas que possibilitam a realização de inferências educacionais. Sobre esse aspecto, existem críticas referentes à demora na divulgação, mas ressalta-se a necessidade de rigor na análise para a publicação de resultados de grande relevância.

Os resultados das avaliações do Simave/Proeb são agrupados, por padrões de desempenho, em quatro intervalos sendo representados na Figura 1⁵:

Figura 1 – Padrões de Desempenho



Fonte: Minas Gerais (2019)

Os padrões de desempenho classificam os estudantes de acordo com os níveis de proficiência alcançados nas diferentes competências e habilidades avaliadas. De acordo com a

⁵ Vale ressaltar que, até 2011, os desempenhos de proficiência eram divididos em três níveis: baixo, intermediário e recomendado. Em 2012, acrescentou-se o nível avançado, configuração que permanece até a atualidade.

Plataforma do Simave, os padrões de desempenho em Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio seguem os pontos de corte representados no Quadro 1.

Quadro 1 – Intervalos dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa (3º ano do Ensino Médio)

Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
Até 250	251 a 300	301 a 350	351 a mais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da Plataforma do Simave (2025)

Essa categorização vai além da simples apresentação de números: constitui uma ferramenta de orientação pedagógica que possibilita a professores e gestores compreenderem, de maneira mais precisa, o estágio de aprendizagem de cada aluno. A partir dos padrões expostos no Quadro 1, informações diagnósticas fundamentais para a tomada de decisões educacionais podem ser observadas. Ao identificar alunos com desempenho mais baixo, torna-se viável implementar ações direcionadas, como reforço, acompanhamento individualizado ou metodologias diferenciadas. Por sua vez, reconhecer aqueles que atingiram padrões mais altos, como “Recomendado” ou “Avançado”, permite a elaboração de estratégias de aprofundamento, desafiando os estudantes a expandirem seus conhecimentos e habilidades.

Além disso, esses padrões podem favorecer uma gestão pedagógica estratégica, ao permitir o acompanhamento do desempenho ao longo do tempo, a análise de tendências e o alinhamento das ações escolares aos objetivos do currículo. Dessa forma, os padrões de desempenho do Simave configuram-se como instrumentos essenciais para a promoção de uma educação de qualidade e equitativa, apoiando simultaneamente a recuperação de lacunas e o fortalecimento dos avanços já alcançados pelos estudantes.

Destacamos que, a partir de 2021, foram acrescentadas ao Simave as avaliações diagnósticas e formativas. De acordo com a Resolução SEE nº 5.138, de 2 de abril de 2025, são procedimentos realizados pelo professor no início de um processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de identificar o conhecimento prévio, as dificuldades e as necessidades dos alunos, de modo a subsidiar o planejamento do componente curricular (Minas Gerais, 2025).

As *Avaliações Internas Formativas* consistem em procedimentos realizados, ao longo do ano, com o objetivo de identificar os conhecimentos, as dificuldades e as potencialidades dos alunos (Minas Gerais, 2025). Essas podem utilizar instrumentos diversificados, como

observações, registros, atividades práticas, portfólios e avaliações escritas, adaptados às diferentes faixas etárias e níveis de ensino.

As *Avaliações Internas Somativas* referem-se a procedimentos realizados por meio de instrumentos complementares, para verificar o nível de aprendizagem dos alunos ao final de um período ou ciclo, buscando contemplar as diferentes habilidades e competências desenvolvidas, cujos resultados devem subsidiar a tomada de decisões sobre a progressão dos alunos e o planejamento de novas estratégias de ensino.

As avaliações externas podem assumir caráter inclusivo quando buscam identificar desigualdades de aprendizagem entre os alunos, permitindo planejar políticas e práticas pedagógicas que atendam a todos, de modo a garantir que cada criança tenha acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem e a orientar ações que reduzam barreiras e promovam a consolidação de habilidades. Na próxima seção, apresentamos a escola pesquisada.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A escola pesquisada está localizada no norte de Minas Gerais, sendo uma instituição pública pertencente à rede estadual de ensino, vinculada à Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas, e exerce papel central na formação educacional da população local.

A cidade na qual está localizada a escola, segundo dados do IBGE (2025), possui população estimada de 5.616 habitantes em 2025, distribuída em uma área territorial de aproximadamente 839,8 km², resultando em densidade demográfica de 6,61 habitantes por km². O município apresenta indicadores sociais relevantes, como taxa de escolarização de 99,85% para crianças de 6 a 14 anos e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,590, de acordo com o último levantamento disponível. Em termos econômicos, o PIB per capita é de R\$ 9.617,09, com receitas brutas realizadas em 2024 de R\$ 42.027.511,81 e despesas brutas empenhadas de R\$ 37.243.211,14 (IBGE, 2025). Vale destacar que esses dados refletem o perfil demográfico, social e econômico da cidade, fornecendo base para políticas públicas, planejamento municipal e análise do desenvolvimento local.

Situada na área central da cidade, a escola atende estudantes do Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio regular, Ensino Médio Tempo Integral e curso Técnico

Agronegócio, funcionando em turnos diurnos e noturnos. A escola possui um segundo endereço, situado em área remanescente de quilombos, a 70 km da sede, no turno noturno, com uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a escola conta com 496 estudantes regularmente matriculados e frequentes.

A escola atende 201 estudantes nos anos finais do ensino fundamental, 208 no ensino médio, 40 no curso profissionalizante, iniciado no 2º semestre de 2025, e 54 no anexo do distrito, localizado a 69 km da sede, em área remanescente de quilombos, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por ano/série

Ano/série	Quantitativo de alunos
Sede	
6º ano	56
7º ano	60
8º ano	40
9º ano	45
1ª Série do EM	72
2ª Série do EM	66
3ª Série do EM	70
Curso Técnico Agronegócio	40
Distrito	
1º Ano EM	15
2º Ano EM	19
3º Ano EM	20

Fonte: Elaboração própria a partir do portal do Simade⁶.

Do ponto de vista demográfico, a escola atende majoritariamente alunos provenientes de famílias de baixa renda, refletindo a realidade socioeconômica do município, que possui pequeno porte populacional e indicadores sociais e econômicos baixos; 86% dos discentes utilizam transporte escolar (Brasil, 2026).

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), elaborado pelo Inep, referente à escola em estudo, aponta valores de 4,33 em 2021 e 4,29 em 2023, período em estudo, ambos

⁶ Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces#>. Consulta realizada em: 28 set. 2025.

classificados no Nível III. Os dados indicam a continuidade do perfil socioeconômico dos estudantes ao longo do período analisado, sem alterações relevantes nas condições das famílias atendidas⁷.

A manutenção da escola nesse nível ao longo dos anos evidencia que o perfil socioeconômico dos estudantes permaneceu estável, reforçando a ideia de continuidade de um cenário socialmente vulnerável. Esse aspecto é particularmente relevante no campo educacional, pois o Inse funciona como um indicador de contexto para a interpretação de resultados de desempenho, como o Ideb. Os resultados mostram que a instituição segue atendendo a um público com características socioeconômicas semelhantes entre 2021 e 2023, o que ressalta a importância de ações pedagógicas e políticas educacionais alinhadas às especificidades do contexto. O público atendido pela escola possui faixa etária de 16 a 46 anos. A escola funciona como um dos principais espaços públicos de formação educacional e social da cidade.

Em relação aos aspectos estruturais, a instituição dispõe de infraestrutura básica considerada adequada ao funcionamento escolar. A instituição, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), conta com salas de aula, biblioteca ou sala de leitura, laboratório de informática com acesso à internet, laboratório de ciências, quadra poliesportiva coberta e espaços administrativos; atualmente a escola está em reforma. A escola também oferece alimentação escolar aos alunos e apresenta adaptações de acessibilidade, como rampas e corrimãos, favorecendo o atendimento de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Esses recursos possibilitam o desenvolvimento de atividades pedagógicas, esportivas e culturais, mesmo diante de limitações comuns a escolas públicas de municípios pequenos.

Quanto ao espaço físico, a escola possui 11 salas de aula equipadas com quadro branco, cortinas, televisão e ar-condicionado. Em relação aos aparelhos de ar-condicionado, eles não estão em funcionamento, uma vez que o padrão de energia atual não comporta o funcionamento desses equipamentos⁸.

A escola dispõe ainda de um laboratório de informática com 24 computadores em funcionamento e ar-condicionado; uma secretaria com ar-condicionado, quatro computadores e móveis planejados que atendem perfeitamente à demanda; cozinha com refeitório e

⁷ O Inse distribui as escolas em sete níveis, que vão de “Mais Baixo” a “Mais Alto”. O Nível III situa-se, em geral, na faixa considerada médio-baixa, refletindo um contexto de maior vulnerabilidade social. Nesse estrato, predomina um público cujos responsáveis apresentam escolaridade restrita ao ensino fundamental completo ou ao ensino médio incompleto.

⁸ A escola protocolou solicitação de alteração da carga elétrica, estando o processo em análise e aguardando parecer da Cemig para autorização da mudança de 110v para 220v.

despensa para alimentos; um banheiro masculino e um banheiro feminino para uso dos discentes; uma sala de professores; um banheiro de uso exclusivo dos servidores; uma diretoria; uma sala de supervisão; uma sala de recursos multifuncionais; biblioteca e quadra poliesportiva coberta.

Os espaços citados são de uso comum dos professores que lecionam na escola em sua rotina pedagógica, executando diversas estratégias e metodologias contempladas nos planejamentos de ensino, com o objetivo de promover o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O laboratório de informática é disponibilizado para uso dos professores mediante agendamento prévio com o especialista educacional do turno. A biblioteca é um espaço destinado ao despertar do gosto pela leitura e à realização de intervenções pedagógicas para estudantes que apresentam dificuldades nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (as quatro operações básicas).

Segundo dados extraídos do site Controle de Quadro Pessoal da Educação em Minas Gerais⁹, a escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, um servidor em ajustamento funcional atuando como apoio à biblioteca, 13 auxiliares de serviços da educação básica (ASB), cinco assistentes técnicos da educação básica (ATB), três especialistas da educação básica (EEB), três professores de uso da biblioteca (PEUB), dois professores de sala de recursos, 11 professores de apoio à comunicação alternativa e 40 professores regentes de aula. A Tabela 2 apresenta o quantitativo de docentes, separados por disciplina.

Tabela 2 – Distribuição de docentes por componente curricular

Componente Curricular	Quantitativo de docentes
Arte	03
Ciências / Biologia	03
Educação Física	02
Ensino Religioso	01
Física	03
Filosofia	01
Geografia	04
História	02
Inglês	02

⁹ Disponível em: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/regionais/validacaoinspetor/2>. Acesso em: 20 set. 2025.

Componente Curricular	Quantitativo de docentes
Matemática	06
Língua Portuguesa	06
Química	02
Sociologia	01
Curso Técnico Profissionalizante	04

Fonte: Elaboração própria a partir do Controle de Quadro Pessoal da Educação em Minas Gerais

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a escola segue as diretrizes curriculares e normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, organizando seu trabalho a partir de um Projeto Político-Pedagógico alinhado às políticas públicas estaduais. Desenvolve ações voltadas para a inclusão, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de projetos interdisciplinares e atividades que buscam integrar a escola à comunidade local. O curso técnico proporciona às discentes aulas práticas e visitas técnicas, representando eixo importante do trabalho pedagógico, contribuindo para a redução da evasão escolar e para a ampliação da escolarização da população jovem e adulta do município.

A equipe pedagógica, acompanhada do grupo de professores, realiza ao longo do ano diversos projetos interdisciplinares com o objetivo de promover a socialização, a integração, a valorização de habilidades e a interdisciplinaridade dos componentes curriculares.

A partir de tais dados, a escola é enquadrada no nível 5 de complexidade de gestão, uma vez que atende a um número superior a 500 estudantes devidamente matriculados. Esse porte exige uma organização administrativa mais estruturada, além de práticas pedagógicas e gerenciais bem definidas. Verifica-se também uma alta rotatividade no corpo de servidores¹⁰. Esse cenário está relacionado ao fato de a instituição estar localizada em uma cidade de pequeno porte, o que faz com que muitos profissionais sejam provenientes de outros municípios.

Ao surgirem oportunidades mais favoráveis ou mais próximas de suas residências, esses servidores optam pela remoção para outras unidades escolares, e essa realidade impõe desafios relevantes à gestão, sobretudo no que diz respeito à continuidade das ações pedagógicas, ao fortalecimento das relações com a comunidade escolar e à constante necessidade de integrar novos profissionais às práticas e à cultura institucional.

¹⁰ De acordo com a Nota Técnica nº 40/2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão.

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola realiza semana de provas, período em que os professores aplicam as avaliações para encerramento do bimestre. Antes disso, as avaliações são encaminhadas aos supervisores, os quais analisam se estão de acordo com o plano curricular anual e o planejamento diário; em seguida, são enviadas para reprodução e aplicadas nos dias e horários organizados e divulgados à comunidade escolar (Escola Estadual, 2022).

A escola também realiza, semestralmente, o Vestibulinho. Essa ação recebe esse nome devido à sua organização e objetivo: trata-se de uma prova que, em um só caderno, contempla questões de todos os componentes curriculares. No dia do Vestibulinho, a escola organiza-se de forma a garantir um ambiente adequado, seguro e tranquilo para todos os envolvidos no processo. As equipes gestora, pedagógica e administrativa reúnem-se previamente para definir os espaços de aplicação, preparar materiais e orientar os profissionais que atuarão como fiscais e apoio. As salas de aula são organizadas com antecedência, respeitando a disposição adequada das carteiras, a identificação externa com listas de candidatos afixadas no portão de entrada e nas portas das salas, bem como a disponibilização dos materiais necessários, como provas, folhas de resposta, canetas reservas, envelopes e relógios visíveis.

Há controle de entrada dos candidatos, com conferência de documentos e horários definidos para abertura e fechamento dos portões. A equipe de apoio permanece disponível para atender situações emergenciais, enquanto as ASBs atuam como fiscais de corredores e acompanham os estudantes quando solicitam licença para ir ao banheiro. Além disso, a escola preocupa-se com a sinalização dos ambientes e com o controle do silêncio nos corredores. Esses elementos são organizados como uma oportunidade para que os estudantes compreendam como funciona um dia de provas do ENEM ou de concursos e vestibulares diversos.

A escola também desenvolve projetos de acolhimento no início do ano à comunidade escolar, além da Semana da Educação para a Vida, dos Jogos Escolares, da Semana do Estudante, feira do empreendedor, dia da consciência negra, resgatando cultura, soletrando e gincana matemática entre outros. A seguir, apresentamos os resultados da Avaliação Externa do Simave da instituição.

2.4.1 Resultados da Avaliação Externa do Simave no 3º ano em Língua Portuguesa

No cenário atual da educação, observa-se uma preocupação constante com a melhoria

dos resultados educacionais, especialmente em Minas Gerais, no âmbito do Simave e, em particular, do Proeb. O Brasil vivenciou o período da pandemia da covid-19, iniciado oficialmente em março de 2020, quando o Ministério da Saúde reconheceu a transmissão comunitária do coronavírus em todo o território nacional. O fim da emergência de saúde pública foi decretado em 22 de abril de 2022, por meio da Portaria GM/MS nº 913/2022, com efeitos a partir de 22 de maio de 2022. Dessa forma, adotamos como recorte para esta pesquisa o período compreendido entre 2018 e 2023, abrangendo os resultados anteriores e posteriores à pandemia.

Como já citado, a escola pesquisada atende aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da análise dos resultados das avaliações externas, observa-se que o desempenho do 9º ano do ensino fundamental é superior ao registrado no 3º ano do ensino médio. Esse resultado sugere que, ao término do ensino fundamental, ocorre uma consolidação mais consistente das aprendizagens, evidenciada pela maior proporção de estudantes situados nos níveis de proficiência recomendados e avançados, além de uma menor incidência nos níveis de desempenho intermediário e baixo. Dessa forma, infere-se que as habilidades e competências esperadas para essa etapa estão sendo mais efetivamente alcançadas.

Já os dados referentes ao 3º ano do ensino médio apontam para um quadro de maior fragilidade no desempenho escolar, o que suscita reflexões sobre o desenvolvimento do percurso formativo dos estudantes ao longo dessa etapa. Nesse contexto, a escolha por delimitar a análise ao 3º ano do ensino médio se justifica por seu caráter de síntese da trajetória escolar na educação básica, uma vez que esse ano de escolaridade concentra os resultados acumulados dos três anos que compõem o ensino médio.

Desse modo, o foco no 3º ano possibilita uma análise mais aprofundada dos desafios enfrentados na etapa final da educação básica, permitindo identificar possíveis fatores associados à queda de desempenho em relação ao 9º ano, bem como subsidiar reflexões sobre estratégias que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Na Tabela 3, apresentamos a proficiência da escola, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e do Estado de Minas Gerais nas avaliações externas do Proeb, no 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa

Tabela 3 – Proficiência média em Língua Portuguesa no Proeb (3º ano do Ensino Médio) – Escola e Minas Gerais (2018-2023)

Ano	2018	2019	2021	2022	2023
Minas Gerais	269	269	261	255	258
SRE X*	284	270	249	244	247
Escola Pesquisada*	272	276	237	248	253

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da Plataforma Simave. * A SRE e a escola Y foram anonimizadas.

Ao analisar a proficiência da escola entre os anos de 2018 e 2023, pode-se afirmar que houve variações significativas. Em 2018, o índice registrado foi de 272, subindo ligeiramente para 276 em 2019. No entanto, em 2021, verificou-se uma queda, possivelmente em decorrência de fatores externos, como a pandemia e a suspensão das atividades presenciais. Nos anos seguintes, 2022 e 2023, os resultados mostraram uma recuperação gradual, o que sugere que as ações de retomada do aprendizado começaram a produzir efeitos positivos. Mesmo com essa evolução, o desempenho ainda não retornou aos níveis anteriores a 2021.

Fazendo o mesmo exercício com os resultados de proficiência em Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio em Minas Gerais, conclui-se que os índices evidenciam um percurso que demanda análise. Nos dois primeiros levantamentos, nota-se estabilidade e, posteriormente, ocorreu uma queda. Essa redução pode estar relacionada a fatores como os efeitos da pandemia, lacunas acumuladas ao longo do processo escolar ou dificuldades na implementação de práticas pedagógicas. O dado do último ano da tabela sinaliza uma leve recuperação.

Ao comparar o desempenho da escola com a média estadual em Língua Portuguesa entre 2018 e 2023, observa-se que, nos dois primeiros anos da série histórica, a escola apresentou resultados acima do estado. Em 2021, o cenário se altera significativamente: a proficiência da escola cai, tanto quando comparada ao próprio desempenho quanto ao resultado estadual. Para visualizarmos os dados mais pormenorizadamente, a Tabela 4 apresenta a dispersão dos alunos pelos padrões de desempenho na escola pesquisada, no componente curricular de Língua Portuguesa, no período de 2018 a 2023.

Tabela 4 – Desempenho do 3º ano do EM em Língua Portuguesa (2018 – 2023), os quantitativos abaixo mencionados referem-se aos números de presença absoluta.

Ano	Avançado	%	Recomendado	%	Intermediário	%	Baixo	%	Total de alunos avaliados	Total de Alunos previstos
2018	0	0%	31	31%	32	32%	37	37%	100	108
2019	2	2%	24	24%	28	28%	46	46%	100	107
2021	2	2%	10	10%	21	21%	67	67%	100	104
2022	1	1%	19	19%	29	29%	51	51%	100	103
2023	0	0%	15	20%	26	35%	34	45%	75	80

Fonte: DAAP/SAE/SB/SEE-MG

Com base em Gusso (2016), é possível afirmar que a interpretação adequada dos dados de avaliações externas é fundamental para que as escolas desenvolvam estratégias baseadas em evidências, fortalecendo a aprendizagem e melhorando os resultados educacionais. A pesquisa apresentada evidencia os padrões de desempenho que classificam os estudantes de acordo com o nível de proficiência atingido em cada área avaliada. Essa categorização não exerce apenas uma função descritiva, mas também fornece informações essenciais para o planejamento pedagógico, permitindo que professores e gestores identifiquem, com maior precisão, o estágio de aprendizagem de cada aluno.

A partir dos dados acima, é possível concluir que, em relação ao padrão “Avançado”, a escola, em 2023, não registrou nenhum estudante nesse nível. No padrão “Recomendado”, observa-se redução nos anos de 2018 e 2021, com melhora dos índices em 2022 e 2023, embora ainda em déficit quando comparados a 2018. Já no padrão “Intermediário”, verifica-se oscilação nos anos de 2019, 2021 e 2023, com avanço em 2023, superando o resultado de 2018.

O desempenho no padrão “Baixo” apresentou o pior resultado em 2021. Ainda nesse ano, embora tenha havido redução posterior, metade dos estudantes permanecia nesse patamar, o que evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas. Como ponto positivo, ressalta-se que, de 2022 para 2023, surgem indícios de melhoria, uma vez que ocorreu avanço nos percentuais de estudantes do padrão “Baixo” para o “Intermediário”.

A classificação em padrões de desempenho fornece dados diagnósticos que orientam decisões educacionais. Com base na interpretação da pesquisa, a identificação de estudantes com desempenho mais baixo possibilita a implementação de ações direcionadas, como

reforço escolar, tutoria individualizada ou uso de metodologias adaptadas. Por outro lado, aqueles que atingem níveis mais elevados, como os padrões “Recomendado” ou “Avançado”, podem ser desafiados com atividades de aprofundamento, favorecendo o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Para verificar como as discussões sobre as avaliações externas do Simave têm ocorrido no interior da instituição pesquisada, foram analisadas as atas de reuniões do Módulo II, referentes ao período de 2018 a 2026. Elas permitiram identificar elementos relevantes acerca do tratamento dado às avaliações externas no contexto escolar. Verificou-se que as reuniões ocorrem predominantemente com frequência mensal, com duração média entre seis e oito horas.¹¹

No que se refere à presença do tema nas pautas, observou-se que as menções às avaliações externas são esporádicas e concentram-se, majoritariamente, nos meses que antecedem sua aplicação, especialmente entre setembro e novembro.

Em termos quantitativos, foram identificadas oito atas em 2018, com registros pontuais sobre resultados em julho e outubro (Escola Estadual, 2018); dez atas em 2019, com menções concentradas em outubro (Escola Estadual, 2019); dez atas em 2020 e sete em 2021, sem qualquer referência ao tema (Escola Estadual, 2020, 2021); nove atas em 2022 e nove em 2023, com menções restritas, novamente, ao mês de outubro (Escola Estadual, 2022, 2023). No que concerne ao conteúdo dessas pautas, predominam ações de caráter operacional, como a apresentação das matrizes de referência, a divisão de descritores por componente curricular e a organização logística para a aplicação das avaliações.

Os dados indicam que a presença das avaliações externas nas pautas das reuniões não ocorre de forma sistemática ao longo do ano letivo, concentrando-se em momentos próximos à aplicação das provas. Tal padrão sugere que o tratamento dado ao tema assume caráter predominantemente administrativo, voltado à organização e à preparação para a aplicação das avaliações, em detrimento da análise pedagógica dos resultados. Desse modo, não se evidenciam, nos registros analisados, práticas consistentes de uso dos dados como subsídio para o planejamento pedagógico ou para a reorientação das práticas docentes.

Conforme destaca Perrenoud (1999), a avaliação deve ser compreendida como um

¹¹ Em relação às atas de reuniões internas da escola, o acesso foi solicitado pelo pesquisador à direção escolar, respeitando-se os critérios de confidencialidade. A consulta a esses documentos teve como objetivo identificar a frequência e a forma como os resultados das avaliações externas são abordados nas pautas de discussão.

instrumento de intervenção pedagógica, pois “avaliar é compreender para intervir”, permitindo que o ensino seja ajustado às necessidades específicas de cada estudante. De modo semelhante, Schneider (2021) ressalta que a organização dos resultados em categorias favorece a identificação de alunos que necessitam de apoio adicional e daqueles que podem ser estimulados com práticas mais complexas, contribuindo para uma gestão pedagógica mais eficaz e equitativa.

Além disso, a sistematização dos resultados possibilita o monitoramento contínuo da aprendizagem, a análise de tendências ao longo do tempo e o alinhamento das estratégias escolares aos objetivos curriculares. Por meio dessa abordagem, os padrões de desempenho do Simave configuram-se como ferramentas estratégicas para promover tanto a recuperação de lacunas quanto a valorização dos progressos obtidos, assegurando uma educação de qualidade e inclusiva.

Os resultados indicam que, apesar de o Simave oferecer diagnósticos relevantes, a escola apresenta dados em padrões de desempenho mais baixos. Para compreender a apropriação desses dados na escola e suas devolutivas, o próximo capítulo dedica-se a problematizar o uso das avaliações externas em uma perspectiva formativa e colaborativa, quando compreendidas pelos profissionais da instituição.

3 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: APROPRIAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Este capítulo tem como objetivo compreender de que forma os professores, bem como o Especialista de Educação Básica e a equipe gestora, têm se apropriado dos resultados das avaliações externas do Simave. Para isso, discute a apropriação dos resultados das avaliações externas em larga escala, articulando fundamentos teóricos, evidências empíricas e proposições para o uso pedagógico desses dados. Sua organização contempla diferentes momentos analíticos.

Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico sobre a apropriação dos resultados, abordando o conceito, os fatores que a favorecem e os principais entraves identificados na literatura. Na sequência, são analisadas dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da UFJF que investigam essa temática, evidenciando padrões recorrentes no contexto escolar.

Posteriormente, discute-se o uso pedagógico dos dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave/Proeb), com proposições voltadas à sua incorporação no planejamento e nas práticas docentes. Em continuidade, apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa de campo, seguido da análise dos dados produzidos, organizada em dimensões que contemplam o perfil dos participantes, as formas de acesso aos resultados, as percepções sobre sua utilização e as práticas pedagógicas decorrentes desse processo.

3.1 APROPRIAÇÃO PARA USO DE DADOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

O debate sobre a apropriação dos resultados da avaliação externa ocupa um espaço importante na literatura educacional, sobretudo a partir da ampliação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil. Schneider (2021) traz o entendimento de que a apropriação dos resultados das avaliações externas vai além do uso meramente burocrático e instrumental, englobando um processo mais profundo e reflexivo. Em outras palavras, “seus modos de apropriação são dinâmicos, complexos, delineados pelos diferentes olhares dos sujeitos que interagem com os resultados, nos distintos contextos institucionais” (Schneider, 2021, p. 40). Nesse processo, os dados devem ser analisados e apropriados de forma

contextualizada à prática educativa com a proposta de propiciar mudanças na organização do ensino e na atuação dos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional.

Borges *et al.* (2022) corroboram essa perspectiva ao defenderem que o uso e a apropriação dos resultados das avaliações externas não se limitam à sua divulgação, mas dependem de condições institucionais e formativas que permitam aos atores escolares interpretarem esses dados e transformá-los em ações. Os autores evidenciam que, quando essas condições não estão presentes, os resultados tendem a permanecer no nível de relatórios e índices, sem impacto real na prática pedagógica ou na aprendizagem, o que aparece nas análises sobre o papel das secretarias, da gestão escolar e dos professores.

Nessa esteira, a pesquisa de Barbosa (2013) demonstrou que a apropriação implica problematizar as causas dos desempenhos e ir além do mero conhecimento dos números; todavia, pode ser complexa e limitada no contexto da prática, cedendo espaço para a intensificação do trabalho docente, o foco nos resultados finalísticos e a perda de autonomia em função da pressão por metas e bonificações.

No estudo realizado pela Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas (2012), foram identificadas diferentes modalidades de uso e apropriação dos resultados, variando desde o atendimento a exigências administrativas até o desenvolvimento de projetos pedagógicos orientados por diagnósticos baseados nas avaliações. Os autores ressaltam que a apropriação efetiva depende de fatores como o entendimento claro dos indicadores, a articulação entre equipe gestora e corpo docente, e a inserção dos dados no planejamento escolar. Conforme destaca o estudo:

[...] é fundamental que essa discussão tome as avaliações externas e seus resultados como um ponto de partida e subsídio capaz de orientar a ação e não como simples instrumento de cobrança que não se paute pelo trabalho pedagógico que pode ser aperfeiçoado e pelo reconhecimento em torno daquilo que pode ser feito até o momento (Fundação Itaú Social; Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 94).

Rezende (2020) observa que, no cenário nacional, as avaliações externas em larga escala suscitam debates polarizados: de um lado, uma posição acadêmica dominante de rechaço, que as vincula a lógicas de mercado e à lógica meritocrática geradora de desigualdades; de outro, uma posição minoritária que aposta em seu potencial para promover mudanças na educação. Entre esses dois polos, situam-se posições intermediárias ocupadas por diferentes atores do campo educacional, que reconhecem tanto limites quanto possibilidades do instrumento. O autor destaca que muitos dos problemas apontados decorrem

mais do uso que se faz da avaliação do que de suas características intrínsecas, e defende que um caminho promissor é analisar, de forma detida, suas capacidades e limitações, produzindo evidências sobre seus usos e efeitos.

Rezende (2020) observa que, a despeito das críticas que marcaram sua trajetória, a avaliação externa em larga escala consolidou-se como uma das principais políticas educacionais no Brasil, sendo incorporada por redes de ensino e utilizada como suporte para a formulação de políticas públicas e para a tomada de decisões voltadas à melhoria da qualidade da educação. O autor enfatiza que esse processo de expansão decorreu mais da percepção de sua utilidade real para orientar decisões do que de uma imposição ideológica, ressaltando a importância de analisar suas capacidades e limitações, bem como os usos e efeitos que dela decorrem.

Isso posto, discutimos, a seguir, os fatores e condições que favorecem a sua apropriação.

3.1.1 Fatores e condições que favorecem a apropriação

Os estudos que encontramos na literatura indicam que a apropriação dos resultados das avaliações externas não se dá de forma automática, mas depende de um conjunto de condições institucionais, formativas e culturais.

Machado e Freitas (2014), ao analisarem a experiência de quatro escolas da rede municipal de São Paulo, evidenciam que a formação voltada à apropriação dos resultados das avaliações externas é escassa e pouco sistematizada. As iniciativas promovidas pela Diretoria Regional de Ensino e pelo núcleo de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação, embora relevantes, ocorrem de forma pontual e restrita à participação das equipes gestoras, que assumem a responsabilidade de repassar as informações aos demais profissionais, o que, segundo os autores, pode gerar distorções no processo de comunicação. As autoras defendem que não basta informar: é necessário investir em formação contínua e diversificada, por meio de cursos, estudos dirigidos, palestras e debates sobre o conjunto das avaliações externas, de modo a ampliar a capacidade das escolas de interpretar e utilizar esses resultados no planejamento e na prática pedagógica.

Hora e Lélis (2020), ao investigarem uma escola pública de Belém (PA), identificam que práticas de gestão pautadas na participação coletiva e na proximidade entre coordenação, direção e docentes favorecem a mobilização em torno da aprendizagem e podem repercutir

positivamente nos resultados do Ideb. Contudo, as autoras ressaltam que, na realidade analisada, a discussão dos dados avaliativos ocorre de forma restrita à equipe gestora e sem propostas sistemáticas, evidenciando a necessidade de ampliar espaços coletivos de análise e planejamento que envolvam toda a comunidade escolar.

Querido (2016), ao examinar escolas do Sesi-SP, observa que a apropriação dos resultados das avaliações externas se fortalece quando estes são incorporados a um ciclo de gestão que compreende diagnóstico, planejamento, execução e monitoramento das ações pedagógicas. Nesse contexto, a instituição oferece plataformas de análise de dados, assessoria técnica e pedagógica, bem como espaços de formação continuada, favorecendo a interpretação qualificada das informações e sua utilização no planejamento escolar.

Schneider (2021), ao investigar duas escolas da rede municipal de Sabará (MG), identificou que a apropriação dos resultados das avaliações externas se fortalece quando é transformada em um momento de reflexão das práticas pedagógicas. A pesquisa aponta que o planejamento coletivo, a definição conjunta de metas e a elaboração de planos de intervenção pedagógica são ações que favorecem o uso dos dados. A autora evidencia ainda que o conhecimento da metodologia (como a matriz de avaliação e os pressupostos do instrumento) é condição necessária para que esses dados sejam compreendidos e efetivamente incorporados ao planejamento e às práticas docentes.

Sahium, Magalhães e Araújo (2020), em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da apropriação de resultados, evidenciam que, para a melhoria da qualidade do ensino, a apropriação dos resultados das avaliações externas é favorecida por um conjunto de condições institucionais e pedagógicas. Entre elas, destacam-se a necessidade de articulação entre os envolvidos, o acompanhamento contínuo, a oferta de formação continuada específica para a compreensão e análise dos dados, a disponibilização de informações acessíveis, e a criação de espaços coletivos de discussão e planejamento no âmbito escolar. Os autores salientam ainda que uma cultura avaliativa que compreenda a avaliação como instrumento de diagnóstico, e não de classificação ou punição, contribui para potencializar o uso pedagógico dos resultados.

Por fim, Fontanive (2013), ao discutir o uso pedagógico das avaliações em larga escala, argumenta que a apropriação de seus resultados requer a compreensão da avaliação como parte integrante e contínua do projeto pedagógico escolar, evitando que se reduza à simples mensuração de desempenho. A autora salienta que tal apropriação é favorecida pela clareza quanto aos objetivos da avaliação, pela contextualização dos dados à realidade de cada escola e pela formação específica de professores e gestores para interpretação e uso dessas

informações. Ressalta, ainda, a importância do acesso tempestivo aos resultados, da oferta de materiais de apoio que auxiliem sua análise e da construção de uma cultura escolar pautada no diálogo e em espaços coletivos de discussão, capazes de transformar os dados em ações pedagógicas efetivas.

À luz dos estudos analisados, depreendemos que a apropriação dos resultados das avaliações externas requer a consolidação de uma cultura escolar orientada pelo trabalho coletivo e pelo diálogo pedagógico contínuo. Entendemos que o uso dos dados deve constituir-se como parte estrutural do cotidiano escolar, articulando-se ao planejamento, à execução e à avaliação das práticas, e não se limitar a respostas pontuais a exigências administrativas ou externas. Defendemos que é necessário criar condições permanentes para que gestores e docentes interpretem os resultados de forma crítica e contextualizada, identificando potencialidades e fragilidades do processo de ensino-aprendizagem e transformando essas informações em ações concretas de melhoria. Assim, a apropriação se efetiva quando os dados deixam de ser um fim em si mesmos e passam a configurar-se como instrumento de reflexão, tomada de decisão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no âmbito coletivo da instituição.

3.1.2 Entraves à apropriação dos resultados de avaliação externa

No estudo realizado em uma rede municipal de ensino de Minas Gerais, Almeida (2020) evidencia que a apropriação dos resultados das avaliações externas encontra barreiras significativas relacionadas à forma como esses dados são incorporados ao cotidiano escolar. Em vez de subsidiar reflexões amplas sobre o processo educativo, os resultados passam a orientar quase exclusivamente o planejamento e as práticas, ancorando-se na matriz de referência das provas. Essa orientação gera um conjunto de ações padronizadas, como simulados recorrentes e intervenções pedagógicas direcionadas apenas às habilidades consideradas deficitárias nos testes. Tal dinâmica limita o currículo e restringe a ação docente, reforçando uma lógica em que a melhoria de índices se sobrepõe ao compromisso com uma formação integral dos estudantes, esvaziando o potencial das avaliações como instrumento de desenvolvimento educacional contextualizado.

Em linha com essas constatações, Borges *et al.* (2022) destacam que a ausência de espaços institucionais para o debate coletivo dos resultados e a carência de formação voltada à leitura e interpretação dos indicadores constituem obstáculos adicionais à sua apropriação.

Sem o suporte técnico e pedagógico necessário, os dados acabam sendo pouco compreendidos e dificilmente incorporados de maneira consistente ao planejamento escolar, o que reduz ainda mais as possibilidades de que sejam transformados em ações pedagógicas capazes de promover mudanças efetivas.

Em convergência com essas barreiras, Rezende (2020) aponta que a forma como os resultados das avaliações externas é utilizada pode influenciar diretamente sua aceitação e efetividade no contexto escolar. Quando associados a práticas de competição entre escolas, divulgação de rankings ou políticas de bonificação, esses resultados tendem a reforçar percepções de controle e fiscalização, deslocando seu caráter diagnóstico.

Nessa mesma direção, Schneider (2021) observa que a exposição pública de desempenhos e a utilização dos indicadores como instrumento de comparação hierárquica podem gerar resistência entre professores e gestores, afetando a legitimidade da avaliação e dificultando a construção de um uso pedagógico consistente. Nessas circunstâncias, prevalece a leitura de que a avaliação serve mais a mecanismos de regulação externa do que à promoção de processos formativos e intervenções pedagógicas contextualizadas.

Complementando esse panorama, Hora e Lélis (2020) ressaltam que a busca por elevação rápida dos índices de desempenho pode induzir a práticas centradas no treino para as avaliações, em detrimento de processos de ensino mais amplos e significativos. Ao priorizar atividades voltadas exclusivamente para os conteúdos e formatos das provas, essas estratégias acabam por reduzir as oportunidades de aprendizagem integral e limitar o potencial formativo das avaliações externas. Tal movimento reforça a lógica de adequação às exigências dos testes, enfraquecendo a possibilidade de que seus resultados sejam apropriados de maneira crítica e contextualizada pelas escolas.

Por fim, Machado e Freitas (2014) evidenciam que a apropriação dos resultados também é limitada pela forma como a devolutiva das avaliações externas é conduzida. Em muitos casos, as informações chegam de modo pouco sistematizado e restrito às equipes gestoras, que assumem a responsabilidade de repassá-las aos demais profissionais. Essa dinâmica, associada à escassez de tempo para análise e à ausência de processos formativos amplos, reduz as oportunidades de reflexão coletiva e dificulta a incorporação consistente dos dados ao planejamento pedagógico.

A título de síntese, a análise dos estudos revela que a apropriação dos resultados das avaliações externas encontra múltiplas barreiras que impedem sua plena incorporação às práticas pedagógicas. Ainda que esses instrumentos possuam potencial formativo, a

efetividade de seu uso depende de condições institucionais, formativas e culturais que viabilizem a interpretação crítica e o trabalho coletivo com os dados. A ausência dessas condições favorece usos restritos e fragmentados, limitados ao atendimento imediato das demandas das provas.

Entre os obstáculos identificados destacam-se a devolutiva pouco sistematizada, restrita a determinados segmentos da escola; a escassez de tempo para análise e discussão dos resultados; a carência de formação específica e suporte técnico; a utilização punitiva ou competitiva dos indicadores; e a pressão por elevação rápida dos índices, que estimula práticas de treino para as avaliações em detrimento de processos educativos mais amplos. Essas barreiras, ao se combinarem, reduzem a legitimidade das avaliações, desestimulam a participação docente e comprometem a possibilidade de transformar os dados em ações pedagógicas consistentes e contextualizadas.

Trazidas essas contribuições teóricas, passamos, a seguir, a explorar como os estudos realizados no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (PPGP-UFJF) têm abordado a questão da apropriação dos resultados de avaliação externa.

3.2 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM ESTUDOS DO PPGP-UFJF

Após proceder a uma consulta no *site* do PPGP-UFJF acerca das dissertações desenvolvidas no programa, apresentamos algumas que abordaram a temática da apropriação da avaliação externa. Esses trabalhos, defendidos entre 2015 e 2021, investigaram diferentes dimensões do uso e da apropriação dos resultados de avaliações em larga escala, principalmente no âmbito do Simave/Proeb, mas também em outros sistemas estaduais, como o Sadeam. O Quadro 2, a seguir, apresenta essas dissertações, organizadas em ordem cronológica quanto ao ano de defesa.

Quadro 2 – Dissertações do PPGP sobre apropriação de resultados de avaliações externas

Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2015	Fernanda Sevarolli Creston Faria	A apropriação dos resultados do Proeb: estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG	Edna Rezende Silveira de Alcântara
2015	Luís Cláudio Rodrigues de Carvalho	A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora	Fernando Perlato Bom Jardim

Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2016	Aliziane da Mata Leão	Apropriação dos dados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “Bela Vista”	José Alcides Figueiredo Santos
2017	Maria de Nazaré do Carmo de Jesus	A apropriação dos resultados do SADEAM em língua portuguesa em uma escola do ensino médio em Careiro da Várzea (AM)	Marco Aurélio Kistemann Júnior
2017	Maria Gilda de Oliveira Alves	A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais	Lina Kátia Mesquita de Oliveira
2019	Ronaldo Martins Borges	A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa	Rosângela Veiga Júlio Ferreira
2020	Gislaine Aparecida Aguiar Silva Alves	Apropriação e uso de resultados do Simave/Proeb na Escola Estadual Fernando Melo Viana: um possível caminho na busca da qualidade da educação	Marcelo Câmara dos Santos
2021	Wilson Fernandes de Oliveira	Apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas	Marcelo Câmara dos Santos

Fonte: Elaboração própria

Faria (2015) conduziu um estudo de caso em uma escola estadual de Juiz de Fora (MG) com o objetivo de analisar o processo de apropriação dos resultados do Proeb nos anos de 2013 e 2014 nessa escola. Para tanto, adotou-se a metodologia do estudo de caso, empregando como instrumentos de produção de dados a observação direta da pesquisadora, pesquisa documental e revisão bibliográfica.

Os achados indicaram que, inicialmente, houve uma divulgação superficial realizada pela SRE em 2013, a qual não favoreceu debates nem possibilitou uma compreensão aprofundada dos dados na escola. Ademais, o material, ao chegar à escola, era “arquivado na secretaria, trancado em arquivos ou armários de metal, e não entregue aos professores para discussão e utilização” (Faria, 2015, p. 71), o que dificultava o uso das informações pela equipe pedagógica. Em consequência, os professores apresentavam baixa apropriação dos resultados do Proeb.

A partir de 2014, com a chegada de uma nova pedagoga, foi promovida uma oficina destinada à apropriação dos resultados junto aos professores, que ainda demonstravam pouca familiaridade com os dados e materiais disponíveis, limitando a problematização dos resultados. Apesar dessas limitações, a iniciativa possibilitou que os docentes reconhecessem a relevância das avaliações e dos resultados para a escola, constituindo um avanço no processo de apropriação.

O estudo ressaltou a necessidade de superar a simples divulgação dos dados, evidenciando a importância de estratégias que promovam compreensão, debate e utilização

dos resultados para o aprimoramento da prática pedagógica. Concluiu-se que a escola realizava

[...] uma espécie de apropriação superficial, não aquela que trata dos dados em toda sua magnitude de reconhecimento da escola e acompanhamento de sua evolução. O que ocorre na escola está mais para cumprimento de ordens do que para apropriação de resultados (Faria, 2015, p. 121).

Carvalho (2015), por sua vez, buscou verificar quais são as práticas e as estratégias desenvolvidas para a apropriação dos resultados do Proeb em duas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, avaliadas no 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários, além da análise documental dos resultados.

Os principais achados revelaram que a apropriação dos resultados era fragmentada e superficial, com muitos profissionais desconhecendo os conceitos e metodologias das avaliações. Constatou-se dificuldade de acesso aos materiais pedagógicos impressos, enquanto o conteúdo *online* era pouco utilizado pelos professores. As discussões sobre os resultados foram consideradas necessárias por todos, inclusive de forma interdisciplinar, mas mostram-se limitadas no tempo e na profundidade, frequentemente restritas a eventos pontuais, como o "Dia D" (momento específico e pontual no calendário escolar da rede estadual de ensino de Minas Gerais, dedicado à apropriação e discussão dos resultados das avaliações), sem continuidade nas reflexões.

Ao cotejarmos os resultados de Carvalho (2015) com o estudo de Faria (2015), observamos a recorrência de um padrão de apropriação predominantemente instrumental dos resultados do Proeb, no qual as informações são mobilizadas, em grande medida, para atender demandas administrativas ou responder a orientações externas, com pouca incorporação a processos de planejamento.

O estudo de Leão (2016) tratou da análise das ações da Escola "Bela Vista" (nome fictício), no município de Santo Antônio do Içá, interior do Estado do Amazonas, no tocante à apropriação dos resultados das avaliações externas (Prova Brasil e Sadeam), considerando as características do contexto escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, utilizando pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com o diretor, os professores de Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos do 9º ano da referida escola.

Os resultados da pesquisa revelaram uma série de pontos críticos. Primeiramente, identificou-se um uso ineficiente dos resultados das avaliações externas, decorrente da ausência de uma cultura avaliativa sistemática na escola, sem espaços, tempos ou ações organizadas para análise, discussão e divulgação dos resultados, que ocorrem de forma esporádica e sem monitoramento. Consequentemente, a apropriação dos resultados mostrou-se fragmentada e superficial, com muitos profissionais desconhecendo as teorias, metodologias e o próprio conteúdo que embasam essas avaliações. Agravando esse cenário, há dificuldade de acesso e utilização dos materiais de divulgação, que permanecem arquivados e não são sistematicamente empregados pelos professores para discussão e análise. A escola não promove formação continuada ou capacitação sobre as avaliações externas e seus instrumentos.

Ademais, a instabilidade funcional dos professores, com alta rotatividade decorrente de contratos temporários, dificulta a construção de uma identidade escolar e de um trabalho pedagógico contínuo. Por fim, a pesquisa revelou a incompreensão dos alunos sobre as avaliações externas, que desconhecem sua finalidade e objetivos, associando-as a propósitos distorcidos, como somar pontos para o ingresso na faculdade ou tratá-las como mera formalidade governamental. Tais aspectos foram também encontrados nos estudos de Faria (2015) e Carvalho (2015), apresentados anteriormente.

Diante do baixo desempenho dos alunos, Leão (2016) observou uma tendência em atribuir a culpa pelo insucesso aos próprios estudantes e suas famílias, citando falta de interesse e acompanhamento, o que desresponsabiliza a gestão e as práticas escolares. Destaca-se que, no caso dos estudos de Faria (2015) e Carvalho (2015), as discussões sobre os resultados eram pontuais e sem continuidade, geralmente limitadas a eventos como o “Dia D”, com o diretor atuando mais na divulgação do que na análise aprofundada.

O estudo de Jesus (2017) investigou as ações gestoras de uma escola municipal em Careiro da Várzea (AM) para manter ou melhorar o desempenho dos alunos no Sadeam, comparando os resultados da 1ª série em 2013 com os da 3ª série em 2015. A pesquisa foi motivada pela queda acentuada na proficiência em Língua Portuguesa, que passou de 32,4% para 16,1% de alunos proficientes. Para a pesquisa, a autora realizou uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas direcionadas à gestora da escola e à professora de Língua Portuguesa atuante nesse período. Os principais resultados revelaram falta de clareza, por parte dos atores escolares, quanto às finalidades do Sadeam, percebido mais como instrumento burocrático e de cobrança de resultados. Identificou-se, ainda, tendência ao

trabalho pedagógico individual, prevalência de práticas preparatórias para o exame (como simulados) em detrimento do desenvolvimento integral do aluno, dificuldades na implementação de ações efetivas para a aprendizagem (agravadas pela rotatividade de professores) e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola desatualizado.

Dando continuidade, Alves (2017) analisou a apropriação dos resultados do Proeb em uma escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre (MG), com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pela gestão escolar para melhorar o desempenho dos alunos do 3º ano em Língua Portuguesa e Matemática.

Foi realizado um estudo de caso com uma abordagem qualitativa complementada por dados quantitativos para uma descrição mais abrangente. Os instrumentos de coleta de dados incluíram análise documental (como o PPP da escola, boletins do Simave, taxas de desempenho e legislação) e entrevistas semiestruturadas com todo o corpo docente (dez professores) e a supervisora pedagógica da escola.

Em relação à apropriação dos resultados do Simave, a investigação constatou que, embora a cultura de apropriação tenha sido iniciada, ela necessita de um planejamento estratégico para que a avaliação externa cumpra seu papel de direcionar as práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa indicaram que os docentes, especialmente das disciplinas não avaliadas, têm um entendimento superficial da política avaliativa mineira e uma falta de clareza sobre as finalidades do Simave. Assim como identificado no estudo de Leão (2016), houve tendência à culpabilização dos alunos e até de suas famílias pelo baixo desempenho, e os professores, de modo geral, não se sentem responsáveis pelos resultados. Além disso, observou-se uma baixa utilização da metodologia de projetos e a ausência de planejamento coletivo.

A escola apresentava também a desatualização de seu PPP, elaborado em 2012 e sem revisões significativas que incorporassem as avaliações externas, pode-se afirmar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição aborda de forma bastante limitada as avaliações externas, apresentando poucas referências à sua finalidade, aos indicadores educacionais e à importância da apropriação dos resultados para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. Observa-se a ausência de estratégias claras que orientem a análise, a divulgação e o uso pedagógico desses resultados, o que dificulta sua utilização como instrumento para o planejamento de ações, o monitoramento das aprendizagens e a tomada de decisões voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Outras fragilidades identificadas foram a rotatividade de professores, o que prejudica a continuidade das ações pedagógicas, e a baixa participação das famílias nas reuniões e discussões sobre os resultados.

Borges (2019), em sua dissertação, investigou de que maneira os dados provenientes do

Simave, na área de Matemática, eram utilizados para subsidiar estratégias educacionais em uma escola estadual localizada no município de Vazante, em Minas Gerais, onde o pesquisador atua como gestor. Para a coleta e o tratamento dos dados, adotou-se uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Os procedimentos metodológicos compreenderam um estudo exploratório inicial (reunião coletiva com os participantes),

destinado a levantar evidências e sondar o campo, seguido da aplicação de um questionário não identificado, elaborado a partir do estudo exploratório. Realizou-se também uma análise documental, com o intuito de ampliar as informações sobre o caso de gestão. Os participantes da pesquisa foram os professores do 3º ano do Ensino Médio e um especialista em Educação Básica da escola. O estudo exploratório foi realizado em 21 de agosto de 2017, enquanto a aplicação do questionário ocorreu em 10 de setembro de 2018. No primeiro momento, participaram 13 professores e o especialista; no segundo momento, 12 professores e o especialista.

Os resultados indicaram que parte significativa dos professores desconhece as especificidades da política pública da avaliação em larga escala, incluindo a composição das avaliações e as políticas estaduais que as regem. Apesar disso, observou-se que a escola utiliza os resultados das avaliações em larga escala na prática em sala de aula e no aprimoramento das ações pedagógicas, inserindo aspectos obtidos nos resultados no planejamento das aulas e nos projetos pedagógicos.

A pesquisa revelou ainda que a maioria dos professores percebe as avaliações do Simave como um instrumento de avaliação do trabalho docente, gerando exposição e constrangimento, e atrela a qualidade da educação diretamente aos resultados apresentados. Essa percepção se manifesta na cobrança sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática, visto que são as disciplinas avaliadas, o que os leva a dar mais ênfase a esses conteúdos e, por vezes, a adotar a prática do treinamento dos alunos para as provas.

O estudo mostra que, embora haja um reconhecimento do valor das avaliações como ferramenta para diagnóstico e para repensar a prática pedagógica, há uma carência de preparo dos professores para utilizar os resultados do Simave de forma eficaz. Além disso, foi identificada a sobrecarga de trabalho para os professores das disciplinas avaliadas e a necessidade de formação continuada para gestores e professores para que possam interpretar e se apropriar criticamente dos resultados. A pesquisa apontou a necessidade de uma visão mais holística e colaborativa, que utilize os dados para intervenções pedagógicas sem desconsiderar as condições culturais, estruturais e econômicas da realidade escolar.

Alves (2020) investigou se e como ocorre a apropriação dos resultados do Proeb em uma escola estadual localizada no município de Minduri, região do sul de Minas Gerais, com o intuito de identificar os desafios para a melhoria do desempenho dos estudantes. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com o vice-diretor e a especialista em Educação Básica da escola, além de questionários aplicados, por

meio de formulário do Google, a 20 professores regentes. Entre esses, estavam incluídos os Professores para Ensino e Uso da Biblioteca (PEUBs) e os professores da Educação Especial.

Os resultados mostraram que, embora os professores conheçam o Simave e concordem que ele oferece um diagnóstico da educação, a análise e a apropriação dos dados são frequentemente superficiais e fragmentadas, sem um trabalho coletivo e sistemático. Constatou-se que a maioria dos docentes percebe o Simave/Proeb como um instrumento de avaliação do trabalho docente, o que gera uma cobrança acentuada sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Verificou-se ainda que poucos professores realmente utilizam os resultados para (re)planejar suas aulas ou inovar nas metodologias, mesmo após as discussões com a equipe diretiva. O vice-diretor tem acesso limitado ao sistema de resultados, e a especialista em Educação Básica aponta a sobrecarga burocrática de trabalho e a alta rotatividade de professores como entraves para um acompanhamento sistemático e para a continuidade de ações eficazes.

A pesquisa conclui pela necessidade de formação continuada e de capacitação de gestores e professores, de modo que possam interpretar e se apropriar criticamente dos resultados, promovendo o engajamento coletivo e consolidando uma cultura de apropriação mais efetiva na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por fim, o estudo de Oliveira (2021) analisou como uma escola estadual localizada em Salinas, Minas Gerais, se apropria dos resultados das avaliações externas (Simave/Proeb) e associa esses dados à gestão das práticas pedagógicas. Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos para a coleta de dados. No primeiro grupo, referente ao questionário, foram contatados 12 professores, sendo três regentes de turma do 5º ano e os demais regentes de aula atuantes nas turmas de 9º ano, dos quais oito eram servidores efetivos e quatro contratados temporários. No segundo grupo, destinado à entrevista coletiva, participaram a vice-diretora e três especialistas em Educação Básica (supervisoras).

Os resultados do estudo foram categorizados em três eixos, revelando fragilidades. No eixo “Apropriação dos resultados”, constatou-se uma concepção limitada sobre o papel e os objetivos das avaliações externas, com dificuldades em reconhecê-las como diagnóstico da situação escolar e restrições na implementação das propostas de apropriação. No eixo “Gestão pedagógica”, verificou-se que a apropriação dos resultados ocorre de modo superficial, com entraves em sua utilização para subsidiar intervenções. Observou-se ainda a ausência de responsabilidade compartilhada pelos resultados, recaindo a cobrança principalmente sobre os

professores de Língua Portuguesa e Matemática, o que evidencia a necessidade de planejamento, orientação e acompanhamento mais eficazes.

Por fim, no eixo “Trabalho coletivo”, a pesquisa apontou a inexistência de uma ação articulada entre direção, especialistas e docentes, além da carência de um diálogo mais aprofundado com os professores para identificar desafios e construir soluções em conjunto. Embora a maioria dos docentes afirme compreender a escala de proficiência e a média da escola, e reconheça que os resultados são debatidos e utilizados no planejamento, parte deles admite que essa compreensão e uso permanecem apenas parciais.

As pesquisas apresentadas nas dissertações desenvolvidas no âmbito do PPGP-UFJF convergem em indicar que a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, como o Simave/Proeb e o Sadeam, permanece, muitas vezes, superficial e fragmentada. Ainda que algumas escolas desenvolvam atividades, não há um trabalho coletivo mais consistente, assim como uma organização espaço-tempo que possibilite o recebimento, a análise e o uso efetivo dos dados.

Outro aspecto recorrente é a leitura de que as avaliações externas sejam instrumentos de aferição do trabalho docente ou de controle estatal. Tal interpretação gera pressões e, em alguns casos, constrangimentos, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Esse entendimento desvia o caráter diagnóstico das avaliações, reduzindo sua função de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e concentrando responsabilidades em poucos profissionais, comprometendo o engajamento coletivo.

As dissertações também mostram fragilidade na construção de uma cultura de responsabilização compartilhada. O trabalho pedagógico ocorre, muitas vezes, de maneira individualizada, sem articulação entre direção, especialistas e docentes, o que limita o diálogo e a reflexão conjunta diante dos desafios da escola. A esse cenário soma-se a elevada rotatividade de professores, apontada como um obstáculo à continuidade e à efetividade das ações educativas.

Outro elemento enfatizado nas pesquisas é a necessidade de formação continuada e de capacitação de gestores e docentes, sobretudo no que se refere à interpretação crítica e ao uso pedagógico dos resultados. O desconhecimento sobre as especificidades das políticas de avaliação, bem como as dificuldades na leitura e análise dos boletins pedagógicos, são barreiras que restringem a apropriação efetiva dos dados.

A oferta de formação continuada é também proposta em pesquisas como as de Borges (2019), ao indicar que a compreensão e o uso pedagógico dos resultados das avaliações

externas exigem processos formativos permanentes, voltados tanto para a equipe gestora quanto para o corpo docente, de modo a promover uma apropriação crítica dos indicadores e sua articulação ao planejamento escolar.

No mesmo sentido, Oliveira (2021) aponta a atenção à formação dos profissionais como um dos eixos centrais para consolidar uma nova cultura de apropriação dos resultados do Simave/Proeb, associada ao aprimoramento da gestão pedagógica e ao fortalecimento do trabalho coletivo. De forma convergente, Jesus (2017) enfatiza que capacitações sistemáticas para professores e coordenadores podem potencializar o uso dos dados no replanejamento das ações escolares, enquanto Alves (2017) defende a integração da formação continuada ao calendário escolar, articulando-a diretamente às demandas evidenciadas pelas avaliações externas.

Os estudos destacam o risco do estreitamento curricular. A tendência de “treinar” os estudantes para as provas, priorizando conteúdos avaliados em detrimento de outras dimensões do currículo, evidencia uma distorção do sentido pedagógico das avaliações externas e compromete a integralidade do processo educativo.

Conforme estabelece o Edital nº 01, publicado no Diário Oficial do Executivo de Minas Gerais em 6 de fevereiro de 2026, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, instituiu o Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA). A iniciativa caracteriza-se como uma política de formação continuada destinada aos Professores da Educação Básica (PEB) e aos Especialistas em Educação Básica (EEB), com o propósito de qualificá-los para o exercício da função de formadores no âmbito da rede estadual de ensino. Fundamentado na avaliação, na disseminação e na consolidação de habilidades e conteúdos essenciais, o programa busca fortalecer o acompanhamento pedagógico e promover intervenções orientadas pelas necessidades de aprendizagem identificadas nas escolas. Nessa perspectiva, o PRA constitui um importante instrumento para a consolidação de uma cultura de uso pedagógico dos dados educacionais, ao favorecer a apropriação crítica e sistemática dos resultados das avaliações externas pelos profissionais da educação. Dessa forma, amplia as possibilidades de utilização dessas evidências como subsídio para o planejamento pedagógico, a tomada de decisões, o monitoramento das aprendizagens e a implementação de ações voltadas à recomposição das defasagens educacionais, contribuindo para a elevação da qualidade e da equidade da educação pública estadual.

3.3 COMO UTILIZAR OS DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DO SIMAVE/PROEB

No tocante ao uso e à apropriação dos resultados, Machado (2012) reflete que as

avaliações externas, como o Simave/Proeb, não devem ser compreendidas como um fim em si mesmas, mas como insumos para orientar transformações na escola pública, fortalecendo seu caráter democrático e garantindo a aprendizagem de todos.

Ou seja, esse uso adequado pressupõe um conjunto de ações articuladas, como a interpretação contextualizada dos dados por gestores e professores, a vinculação dos resultados ao planejamento pedagógico, a análise ampliada para além das disciplinas tradicionalmente avaliadas e a participação de diferentes atores escolares e comunitários na leitura e utilização dos indicadores (Machado, 2012). Complementa a autora: “a avaliação externa das redes e escolas e a reflexão sobre suas realidades devem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação cuidadosa e comprometida” (Machado, 2012, p. 31).

Na mesma perspectiva, a Fundação Nova Escola (2025) propõe um plano de ação que parta da sistematização dos dados de aprendizagem pelos gestores, seguida de reuniões específicas com professores para discutir as lacunas de aprendizagem identificadas.

Recomenda que, diante de discrepâncias significativas entre diferentes instrumentos avaliativos, seja revista a proposta curricular, considerando os conteúdos e as formas de ensino. A publicação enfatiza a importância de não restringir o uso dos resultados a ações meramente celebratórias, como a divulgação de notas em murais, mas de promover debates que orientem intervenções pedagógicas. Nas palavras de Alves (2020, p. 93):

Considera-se que todo o processo das avaliações não se resume a mera aplicação de testes para aferir resultados dos estudantes. O processo vai muito além. É preciso compreendê-lo e fazê-lo presente metodicamente na rotina escolar, não simplesmente para medir, mas para nortear caminhos e fazer com que a equipe busque novas rotas, novas estratégias, novos rumos, que provoquem impactos no ensinar e aprender. Que haja, de fato, significado na rotina pedagógica e que as avaliações sejam mecanismos que sinalizem aos professores em que sentido estão caminhando.

Nessa direção, a Fundação Nova Escola (2025) sugere que a escola compartilhe os resultados com a Secretaria Municipal de Educação, acompanhados de análises e planos de ação, de modo a obter apoio institucional para a implementação das estratégias propostas. Tal prática demanda organização de planilhas, gráficos e relatórios com comparações entre resultados internos e externos, bem como a identificação de demandas de formação e de apoio técnico (Fundação Nova Escola, 2025).

Experiências concretas, como a divulgada pela Fundação Nova Escola (2025) em relação à Escola Antonio Rozendo Neto, em Santa Inês (Maranhão), reforçam a importância da apropriação coletiva e participativa dos resultados. A gestora traz o relato que, a partir da análise e discussão dos dados em reuniões com professores e com a comunidade escolar, foi possível elaborar planos de ação focados em leitura e matemática, o que resultou em melhorias observáveis nas aprendizagens e no engajamento dos alunos. O compartilhamento dos resultados com a secretaria municipal e a articulação com outras escolas também favoreceram o alinhamento de estratégias e a superação de dificuldades comuns (Fundação Nova Escola, 2025).

Assim, a literatura e os relatos de práticas evidenciam que a apropriação dos resultados das avaliações externas, quando orientada por análises contextualizadas, articulação interinstitucional e investimento em formação, pode converter esses dados em instrumentos efetivos para a melhoria das práticas pedagógicas e para a promoção de aprendizagens mais consistentes.

Ainda no tocante ao Simave/Proeb, destacamos a necessidade de uma análise segmentada e multidimensional dos dados. A equipe gestora e docente deve examinar o

desempenho por descritor. Estudos de caso, como a dissertação de Alves (2020) sobre a Escola Estadual Fernando Melo Viana, demonstram que essa análise permite identificar com precisão as habilidades nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades. Por exemplo, pode-se constatar que a turma tem um desempenho insatisfatório em "resolver problemas com números racionais" ou em "inferir informações implícitas de um texto", direcionando o foco das intervenções de forma cirúrgica.

Ou seja, as avaliações externas podem ser “uma ferramenta capaz de indicar as lacunas no aprendizado dos alunos em dada disciplina e etapa de escolaridade para que a prática pedagógica seja repensada a fim de que tais deficiências sejam sanadas” (Carvalho, 2015, p. 105). Do mesmo modo, uma análise longitudinal permite a comparação dos resultados atuais com os de anos anteriores. Conforme evidenciado por diversos trabalhos (cf. Carvalho, 2015), essa perspectiva permite que a escola avalie a eficácia de estratégias pedagógicas previamente adotadas e ajuste o planejamento futuro com base em tendências de desempenho.

Nesse cenário, entendemos que a verdadeira apropriação acontece quando a análise dos dados se converte em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, o que exige o envolvimento colaborativo de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, os dados do Proeb devem ser o ponto de partida para o replanejamento das atividades em sala de aula. Se a análise, por exemplo, revelar que o 9º ano tem dificuldade em uma determinada área, os professores, de forma colaborativa, podem desenvolver projetos e atividades que reforcem essa habilidade de forma contextualizada e engajadora.

Ademais, a apropriação dos dados também pode e deve subsidiar a formação docente. Se a análise indicar fragilidades no ensino de certos conteúdos, a escola pode organizar oficinas ou grupos de estudo para que os professores aprimorem suas metodologias. A formação se torna, assim, mais relevante e impactante por estar alinhada com as necessidades reais e diagnósticas da instituição.

Destacamos, por fim, em concordância com os estudos resenhados neste capítulo, a relevância da formação para o uso pedagógico das avaliações, tendo em vista que muitos cursos de licenciatura pouco abordam o tema avaliação, o que leva professores e equipes gestoras a carecerem de orientações claras sobre como utilizar tais instrumentos. Nesse sentido, Gimenes (*apud* Fundação Nova Escola, 2025) defende a oferta de formações contínuas, de caráter prático e articuladas ao cotidiano escolar, priorizando, inclusive, a capacitação dos coordenadores pedagógicos, que se tornam atores estratégicos para multiplicar o conhecimento junto aos docentes.

Contribuindo com a discussão, Fontanive (2013) afirma que, devido ao fato de professores, coordenadores e diretores muitas vezes não compreenderem as tecnologias e metodologias das avaliações, o que limita a apropriação dos resultados, há necessidade de ações estruturadas, entre elas capacitação e materiais de apoio, para melhorar o uso pedagógico desses dados.

Retomando o objetivo desta subseção, sobre como utilizar os dados do Simave/Proeb, entendemos que a apropriação efetiva desses resultados exige um movimento que ultrapassa a mera divulgação de índices, envolvendo leitura contextualizada, análise segmentada por descritores e articulação direta com o planejamento pedagógico. Esse processo pressupõe a participação integrada de gestores, docentes, comunidade escolar e órgãos de gestão educacional, de modo a construirmos interpretações coletivas e alinhadas às demandas reais.

A identificação precisa das habilidades deficitárias deve orientar intervenções pedagógicas direcionadas, potencializando o impacto sobre as aprendizagens. Quando acompanhada de diagnósticos e planos de ação consistentes, a apresentação desses resultados à secretaria municipal ou estadual de Educação pode favorecer o acesso a apoio institucional, recursos e à articulação de estratégias comuns entre escolas.

Vincular esse uso a ações de formação continuada, planejadas a partir das fragilidades diagnosticadas, contribui no sentido de suprir lacunas da formação inicial e promover metodologias mais adequadas ao contexto. Desse modo, a avaliação se converte em instrumento de reflexão e transformação, inserindo-se em um ciclo permanente de ação-reflexão-ação sustentado por formação continuada e respaldo institucional. Ressaltamos, no entanto, que deve haver vontade política para que isso aconteça e apoio institucional.

3.4 PLANEJAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, voltada para o uso de dados das avaliações externas do Simave/Proeb, sendo realizada em uma escola de Ensino Médio localizada no extremo norte de Minas Gerais. A investigação está estruturada em duas fases: a pesquisa documental e a realização de entrevistas e questionários com os profissionais da instituição.

No que se refere ao levantamento documental, foram consultados documentos orientadores da rede, como o Currículo Básico de Minas Gerais, os planos de curso, a matriz de referência do Simave/Proeb e as revistas das avaliações externas do Simave, todos

disponibilizados em canais oficiais do estado de acesso público. Também foram analisados o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da instituição, com o objetivo de verificar a presença de menções às avaliações externas. Os documentos foram analisados previamente à aplicação dos instrumentos de pesquisa, com a finalidade de identificar evidências da apropriação dos resultados das avaliações externas, bem como subsidiar a elaboração das questões da entrevista e do questionário.

A segunda fase da pesquisa foi realizada após o processo de qualificação e consistiu na aplicação de questionários e na realização de entrevistas com os participantes. A coleta de dados ocorreu durante uma reunião de Módulo II, momento em que foi realizada uma apresentação pelo pesquisador aos servidores da escola presentes, na qual foram explicitados os objetivos da pesquisa e os procedimentos relacionados à aplicação dos instrumentos.

Na sequência, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. Na ocasião, estiveram presentes 35 professores, dos quais 34 manifestaram concordância em participar da pesquisa. Após a formalização dos consentimentos, os questionários foram aplicados em formato impresso, conforme modelo apresentado no Apêndice A, durante a reunião de Módulo II, no turno matutino.

A equipe gestora, representada pela diretora escolar, também emitiu parecer favorável à realização do estudo. No que se refere aos Especialistas da Educação Básica, estava prevista a participação de quatro profissionais. Contudo, uma encontrava-se afastada por licença para tratamento de saúde, sem substituição, enquanto outra também estava afastada, porém com substituta em exercício. Esta, por sua vez, declarou possuir pouco tempo de atuação na função, o que inviabilizou sua participação. Dessa forma, participaram da pesquisa duas especialistas. Para a equipe gestora, foram adotadas as entrevistas semiestruturadas elaboradas em blocos definidos *a priori* relacionados aos seguintes aspectos: perfil dos entrevistados, planejamento escolar, compreensão sobre os documentos e dados do Simave/Proeb, formas de uso dos dados para (re)planejar os processos escolares e pedagógicos.

As entrevistas foram realizadas no turno da manhã e se estenderam até o início da noite, sendo a última finalizada às 19h45, garantindo a participação de todos os sujeitos que consentiram com essa etapa do estudo. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas em sala previamente preparada, em conformidade com as exigências do Comitê de Ética, tendo sido aprovadas mediante o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de número 92561125.8.0000.5147 com o parecer 8.027.851.

Em relação ao questionário aplicado aos professores, adotou-se o tipo fechado, conforme previsto no projeto de pesquisa. Os instrumentos foram entregues aos docentes, que deveriam devolvê-los em uma caixa específica disponibilizada para esse fim. Essa medida teve por objetivo impedir a identificação pelo pesquisador dos respondentes a cada questionário específico. Organizou-se o questionário seguindo os mesmos blocos temáticos da entrevista. O questionário utilizou a escala Likert de quatro pontos: Discordo (A), Mais discordo que concordo (B), Mais concordo que discordo (C) e Concordo (D). Seguindo o critério padrão das ciências sociais, as categorias C e D são agregadas como concordância e as categorias A e B como discordância. Quando a distinção entre as categorias internas é analiticamente relevante, ela é explicitada no texto. Em cada bloco, os dados do questionário são articulados às falas da equipe gestora e das especialistas, buscando evidenciar convergências e contrastes entre o que os professores percebem e o que a gestão escolar pratica ou concebe em relação ao uso dos dados.

Os instrumentos de pesquisa aplicados tiveram como objetivo central verificar como ocorre a apropriação dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb na instituição investigada. A partir das entrevistas e da tabulação dos resultados dos questionários, estruturaram-se as categorias de análise.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados está organizada em torno de quatro dimensões temáticas: o perfil dos docentes participantes; as formas de acesso aos resultados das avaliações externas; as percepções profissionais sobre análise, uso e compreensão dos dados; e as práticas pedagógicas que decorrem dessa apropriação. Em cada dimensão, os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos 34 docentes são apresentados e, na sequência, articulados às falas da equipe gestora e das especialistas pedagógicas, coletadas por meio de entrevistas. Esse movimento permite evidenciar convergências e, sobretudo, contrastes entre o que os professores percebem e o que a gestão escolar pratica ou concebe em relação ao uso dos resultados do Simave/Proeb.

3.5.1 Perfil dos participantes

Os dados de perfil, vínculo empregatício, formação acadêmica e componente curricular de atuação oferecem o contexto institucional em que se desenvolvem as práticas de apropriação dos resultados das avaliações externas. As Tabelas 5, 6 e 7 apresentam essas informações no tocante aos docentes.

Tabela 5 – Vínculo empregatício dos docentes participantes (n=34)

Vínculo	N	Percentual
Contratado	21	61,76%
Efetivo	13	38,24%
Total	34	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dos 34 docentes participantes, 61,76% são professores contratados e 38,24% são efetivos. A elevada proporção de contratados pode constituir um elemento interferente no processo de apropriação dos resultados: uma maior rotatividade associada ao vínculo temporário pode dificultar a consolidação de estratégias pedagógicas baseadas nos dados do Simave/Proeb ao longo do tempo.

Sabemos, entretanto, que na realidade de Minas Gerais podem existir profissionais contratados que permanecem na escola por mais tempo e constituem uma relação de menor rotatividade. Essa dubiedade de relações trabalhistas aponta, contudo, para a necessidade de a escola instituir práticas de apropriação que independam do vínculo dos docentes, ancorando esse processo na gestão escolar como eixo estruturante, de modo que a chegada de novos profissionais não interrompa o ciclo de uso dos dados. Os 38,24% efetivos, por outro lado, podem favorecer a preservação da memória pedagógica institucional e o acúmulo de experiência com os instrumentos avaliativos ao longo do tempo.

Achados similares foram identificados por Rabelo (2021) em uma escola pública de anos iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais. A autora, conforme seus dados coletados para a pesquisa, destaca que a rotatividade docente “acarreta prejuízos nas rotinas escolares e no desenvolvimento de ações” (p. 91) e aponta que isso pode ser “um fator que dificulta os processos de apropriação de resultados, devido à perda de determinado conhecimento adquirido pelos docentes em suas práticas cotidianas” (p. 91). A pesquisadora

observa ainda que a baixa rotatividade, por sua vez, “possibilita o amadurecimento profissional da equipe e o alinhamento de ações” (Rabelo, 2021, p. 70), indicando que a estabilidade do quadro docente constitui condição favorável à consolidação de uma cultura de apropriação dos resultados. Esses dados reforçam a pertinência de estratégias institucionais que garantam a continuidade dos processos de apropriação mesmo diante da renovação do quadro docente.

Quanto à formação acadêmica, 64,71% dos docentes possuem graduação como maior titulação e 35,29% têm especialização; nenhum docente possui mestrado ou doutorado, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Grau de formação acadêmica dos docentes participantes (n=34)

Formação	N	Percentual
Graduação	22	64,71%
Especialização	12	35,29%
Mestrado ou Doutorado	0	0,00%
Total	34	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A instituição não registra nenhum servidor em situação de autorização temporária para lecionar, instrumento legal previsto em Minas Gerais para suprir deficiências temporárias no quadro docente com profissionais sem habilitação plena no componente curricular em que atuam.

A presença de 35,29% de docentes com especialização constitui elemento favorável, pois a formação adicional pode ampliar o repertório teórico e metodológico desses profissionais na leitura e no uso dos dados das avaliações externas, uma vez que a ausência de formação específica nessa área é apontada na literatura como um dos principais entraves à apropriação qualificada dos resultados (Fontanive, 2013; Machado; Freitas, 2014).

Quanto ao componente curricular de atuação, os 34 participantes distribuem-se por diferentes áreas conforme exposto na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição dos docentes participantes por componente curricular (n=34)

Componente Curricular	N	Percentual
Itinerário Formativo	8	23,53%
Língua Portuguesa	6	17,65%
Matemática	5	14,71%
História	3	8,82%
Biologia	3	8,82%
Geografia	2	5,88%
Educação Física	2	5,88%
Química	1	2,94%
Física	1	2,94%
Sociologia	1	2,94%
Filosofia	1	2,94%
Arte	1	2,94%
Total	34	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A diversidade de componentes representados é relevante para verificar em que medida o uso dos dados das avaliações externas se efetiva para além de Língua Portuguesa e Matemática, componentes diretamente avaliados pelo Proeb. Essa diversidade permite ainda analisar se a política de avaliação é compreendida como responsabilidade coletiva de toda a equipe docente, conforme pressupõe a perspectiva de responsabilização adotada pelo sistema mineiro de avaliação.

Além dos docentes, participaram da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, duas Especialistas da Educação Básica, a diretora e duas vice-diretoras. As duas especialistas possuem formação superior em Pedagogia, com especialização. A Especialista 1 conta com dois anos de atuação na instituição, enquanto a Especialista 2 exerce

a função há mais de cinco anos. A diretora possui graduação em Arte e pós-graduação em Docência para o Ensino Superior, atua na instituição há mais de dez anos e está no exercício do cargo de diretora há um ano e quatro meses. A vice-diretora 1 tem formação superior em Letras/Inglês e pós-graduação em Leitura e Produção de Texto; a vice-diretora 2 possui graduação em Física e pós-graduação em Docência para o Ensino Superior. Ambas atuam na instituição há mais de dez anos.

Nessa perspectiva, analisar como os resultados das avaliações externas chegam aos docentes e demais profissionais da escola permite compreender as condições de acesso às informações, elemento inicial dos processos de leitura, interpretação e apropriação pedagógica dos dados, aspecto que discutimos na seção a seguir.

3.5.2 Acesso às informações sobre os resultados das avaliações externas

Quanto às formas pelas quais os docentes acessam os resultados, fator importante para o estabelecimento das informações relativas ao uso dos dados do Simave/Proeb, a Tabela 8 apresenta os percentuais da resposta

Tabela 8 – Formas de acesso dos docentes aos resultados do Simave/Proeb (n=34)

Forma de acesso	N	Percentual
A escola apresenta os resultados	30	88,24%
Pelo boletim pedagógico	3	8,82%
Pelo site do Simave	1	2,94%
Não acessa	0	0,00%
Total	34	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados revelam que quase a totalidade dos professores depende da mediação institucional para chegar aos resultados das avaliações externas, o que concentra na gestão escolar a responsabilidade de garantir não apenas a apresentação dos resultados, mas a qualidade e a profundidade com que eles chegam aos docentes.

Esse padrão de centralização é confirmado pelas entrevistas. A diretora afirma que enxerga a escola "no todo, né, toda uma comunidade" (Diretora Escolar, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), revelando uma concepção sistêmica que abarca toda a equipe.

A especialista do turno vespertino descreve a mesma dinâmica ao relatar que "sentamos com professores, passamos essas habilidades, que eram mais foco" (Especialista do turno vespertino, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), confirmando que os dados são discutidos coletivamente antes de chegar aos docentes.

Costa *et al.* (2021), ao investigarem gestores de escolas públicas em municípios do Ceará, identificaram que a discussão e o uso dos resultados das avaliações externas passam, necessariamente, pela mediação da gestão escolar. Os autores observaram que, independentemente do perfil das escolas investigadas, os gestores constituem-se como ponto central na organização e repasse das informações sobre o desempenho dos estudantes. Esse achado converge com o padrão identificado nesta pesquisa: quando 88,24% dos docentes dependem da escola para acessar os resultados, a qualidade da apropriação docente torna-se diretamente tributária da forma como a gestão conduz esse processo.

Contudo, há diferenças relevantes na forma como essa mediação é conduzida dentro da própria equipe gestora, o que pode ter impacto direto sobre como os dados chegam aos professores. A diretora demonstra perspectiva estratégica e contínua ao afirmar que "não é só ter o plano, é executar" (Diretora Escolar, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), indicando que os dados devem se converter em ação permanente. A vice-diretora 2, por sua vez, revela abordagem mais pontual ao declarar que "trabalhamos sobre o Proeb, pois é pouco tempo para muita demanda" (vice-diretora 2, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), sugerindo que os dados tendem a ser tratados em momentos específicos próximos às avaliações, e não como parte de um processo contínuo de diagnóstico.

Costa *et al.* (2021) identificaram que há graus diferenciados de internalização das políticas de avaliação, sendo esses mais robustos nas redes que possuíam sistemas próprios de avaliação. Os autores observam que a forma como as políticas chegam às escolas é mediada pelas condições políticas e institucionais dos municípios, o que influencia a atuação dos agentes escolares e repercute sobre as práticas de gestão. Embora esse estudo não trate especificamente de divergências internas a uma mesma equipe gestora, o achado sugere que a profundidade com que os resultados são mediados pode variar conforme as condições institucionais em que cada gestora atua e o suporte ofertado pelo estado para essas ações, o que contribui para compreender por que, na escola investigada, a diretora e as vice-diretoras operam com perspectivas distintas sobre o papel dos dados na condução pedagógica.

Essa heterogeneidade interna à gestão pode ajudar a explicar, ao menos em parte, por que a maioria dos professores permanece dependente da mediação institucional para acessar

os dados. Do ponto de vista da política educacional, esse cenário aponta para a necessidade de incentivar o acesso direto dos docentes às plataformas e materiais oficiais do Simave, o que pode ampliar sua autonomia na leitura e interpretação dos dados, qualificando o processo de apropriação, independentemente da disponibilidade ou da perspectiva da gestão.

Nesse contexto, além das formas de acesso aos resultados, importa compreender como os profissionais da escola percebem a análise e o uso desses dados no cotidiano pedagógico, questão que abordamos a seguir.

3.5.3 Percepções profissionais sobre a análise e o uso dos resultados

Um dos blocos do questionário, como enunciado anteriormente, destinava-se ao uso de dados. A partir da categorização das respostas, estabelecemos a divisão, *a posteriori*, em quatro partes: a capacidade de análise dos dados pelos participantes da pesquisa, identificando o seu uso e suporte pedagógico; as práticas de compreensão diagnóstica e reflexão dos dados; o treinamento para o uso dos resultados; e a corresponsabilização, acompanhamento e compreensão dos dados para o planejamento.

Em relação à capacidade de análise dos dados, com o uso e suporte pedagógico, buscamos identificar a percepção dos docentes quanto à sua capacidade de analisar e utilizar os dados do Simave/Proeb, bem como sobre o suporte oferecido pela equipe pedagógica nesse processo. A Tabela 9 apresenta a distribuição das respostas.

Tabela 9 – Autopercepção docente sobre capacidade de análise, uso dos dados e suporte pedagógico (Percentual)

Assertiva	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
1. Consigo analisar os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio.	2,94%	2,94%	38,24%	55,88%
2. Consigo utilizar os resultados das avaliações do Simave/Proeb de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio para realizar atividades de intervenção pedagógica.	0,00%	5,88%	20,59%	73,53%
3. A equipe gestora realiza reuniões para discussão dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio.	0,00%	2,94%	2,94%	94,12%

Assertiva	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
4. A equipe pedagógica (supervisores), nas reuniões, incentiva o uso dos dados das avaliações externas do Simave/Proeb em Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio no planejamento.	0,00%	2,94%	2,94%	94,12%
5. A equipe pedagógica auxilia no planejamento das atividades de intervenção pedagógica de Língua Portuguesa no Ensino Médio.	0,00%	26,47%	29,41%	44,12%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na assertiva 1, 94,12% dos docentes apresentaram graus de concordância quanto à capacidade de analisar os resultados do Simave/Proeb, sendo que 55,88% concordam e 38,24% concordam mais do que discordam. Em relação à utilização dos dados para planejar intervenções pedagógicas (assertiva 2), 94,12% dos respondentes também se posicionaram nas categorias de concordância, dos quais 73,53% concordam e 20,59% concordam mais do que discordam. Esses resultados apontam para uma percepção docente majoritariamente positiva acerca de sua própria capacidade de análise e uso dos dados educacionais.

Contudo, essa percepção pode não corresponder inteiramente à prática observada pelas especialistas: a supervisora do turno noturno reconhece que “alguns professores também ainda têm uma dificuldade de entender aquilo” (Supervisora do turno noturno, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), sugerindo que a dificuldade de compreensão dos dados pode ser mais frequente do que os próprios professores reconhecem. Uma hipótese para essa contraposição entre os dados do questionário e a fala dos membros da equipe gestora é que essa divergência reflita a ausência de momentos coletivos de discussão e análise dos resultados, conforme evidenciamos no capítulo 2: sem espaços regulares de diálogo sobre os dados, professores e especialistas podem construir percepções distintas sobre as mesmas dificuldades.

As assertivas 3 e 4 indicam elevada concordância dos docentes quanto às práticas institucionais de discussão e utilização dos resultados das avaliações externas. Na assertiva 3, 97,06% dos respondentes situaram-se nas categorias de concordância acerca da realização de reuniões para discussão dos resultados do Simave/Proeb, sendo 94,12% na categoria "Concordo" e 2,94% na categoria "Mais concordo que discordo". De forma semelhante, na assertiva 4, 97,06% dos docentes posicionaram-se nas categorias de concordância quanto ao incentivo da equipe pedagógica ao uso dos dados no planejamento, dos quais 94,12%

concordam e 2,94% concordam mais do que discordam. Esses dados sugerem a existência de uma cultura institucional de mediação coletiva dos resultados em processo de consolidação.

A especialista do turno vespertino confirma esse papel ao relatar que monitora semanalmente os planejamentos no drive, verificando coerência com as orientações. A especialista do turno noturno afirma que "quando você entrega a proposta, eles desenvolvem mesmo, abraçam" (Especialista do turno noturno, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), indicando que, quando o suporte é oferecido de forma estruturada, há resposta positiva dos professores.

O ponto de maior tensão neste bloco está na assertiva 5. No conjunto das categorias de concordância, 73,53% dos docentes percebem receber apoio para o planejamento de atividades de intervenção pedagógica, sendo que 44,12% concordam (15 docentes) e 29,41% concordam mais do que discordam (10 docentes). Em contrapartida, 26,47% dos respondentes (9 docentes) manifestam algum grau de discordância.

O dado analiticamente relevante não está na proporção absoluta, mas no contraste com os itens anteriores. Enquanto 97,06% dos docentes reconhecem a realização de reuniões para discussão dos resultados e o incentivo ao uso dos dados no planejamento pedagógico (assertivas 3 e 4), apenas 44,12% expressam concordância plena quanto ao apoio recebido para o planejamento das intervenções (assertiva 5). Esses resultados indicam que as reuniões ocorrem e o incentivo institucional é reconhecido, mas o suporte concreto ao planejamento pedagógico não se traduz, na mesma medida, na percepção docente.

Tal descompasso é problemático porque, sem apoio efetivo no momento do planejamento, o professor pode reconhecer os dados das avaliações externas sem saber como transformá-los em ações pedagógicas concretas, o que esvazia o potencial formativo do processo de apropriação e reduz o uso dos resultados a um exercício reflexivo sem desdobramentos práticos (Brooke; Cunha, 2011). A fala da vice-diretora 1 é coerente com essa lacuna: ao afirmar que "não sou responsável pelo pedagógico" (vice-diretora 1, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), revela uma concepção compartimentada das funções gestoras que pode estar associada a uma fragmentação percebida na cadeia de suporte entre a discussão dos dados e a prática em sala de aula.

Nessa perspectiva, a compartimentação expressa na fala da vice-diretora 1 pode ser compreendida não como postura individual isolada, mas como efeito possível da reconfiguração das funções gestoras em um modelo orientado por indicadores, no qual o

acompanhamento pedagógico próximo tende a ser percebido como atribuição de outros atores.

Essa reconfiguração encontra respaldo na literatura sobre gestão escolar e políticas de avaliação. Com base no referencial mobilizado por Amaro (2017), particularmente a partir de Ball (2004) e Afonso (2000), entendemos que a lógica gerencial introduzida pelas reformas educacionais tende a redefinir as funções dos gestores escolares, aproximando-as de um perfil de controle de resultados. Segundo Ball (2004), referenciado por Amaro (2017), esse novo paradigma institui uma transição de um regime administrativo e burocrático para um regime baseado em resultados, o que altera o ambiente institucional das escolas e as funções de quem as lidera.

Em relação às práticas de compreensão dos dados e reflexão a partir deles, buscamos compreender, pelas assertivas, o uso dos resultados para inovar as práticas pedagógicas, alinhadas à percepção do Proeb como instrumento de diagnóstico escolar e à reflexão sobre o próprio trabalho docente. A Tabela 10 apresenta a distribuição das respostas.

Tabela 10 – Percepções docentes sobre inovação pedagógica, compreensão diagnóstica e reflexão a partir dos resultados do Simave/Proeb (Percentual)

Assertiva	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
6. Utilizo o Módulo II para planejamento.	0,00%	0,00%	11,76%	88,24%
7. Busco inovar as práticas pedagógicas com os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb em Língua Portuguesa.	23,53%	35,29%	23,53%	17,65%
8. Considero que os resultados das avaliações do Proeb proporcionam um diagnóstico da escola.	17,65%	47,06%	17,65%	17,64%
9. Entendo a escala de proficiência do Simave do 3º ano de Língua Portuguesa.	35,29%	8,83%	35,29%	20,59%
10. Os resultados das avaliações do Simave/Proeb em Língua Portuguesa contribuem para que seja feita uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas no contexto escolar.	0,00%	2,94%	32,35%	64,71%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Módulo II é amplamente utilizado para planejamento, sendo que 100% dos docentes se situam no conjunto das categorias de concordância (assertiva 6). A reflexão sobre as

práticas a partir dos dados (assertiva 10) é reconhecida por 97,06% dos docentes (64,71% concordam e 32,35% concordam mais do que discordam), constituindo uma das dimensões de maior concordância no bloco.

O dado mais expressivo está na assertiva relacionada à inovação de práticas pedagógicas a partir dos resultados: 58,82% discordam em algum grau de buscar inovar as práticas pedagógicas a partir dos resultados (23,53% discordam e 35,29% discordam mais do que concordam), enquanto 41,18% concordam no conjunto das categorias de concordância (23,53% concordam mais do que discordam e 17,65% concordam). Cabe delimitar que a assertiva 7 interroga a percepção dos docentes sobre a busca por inovação das práticas a partir dos dados, e a baixa concordância pode estar associada a fatores distintos: resistência, falta de suporte, ausência de tempo ou de formação específica. Este instrumento não permite identificar qual desses fatores predomina. O que os dados indicam, no entanto, é uma tensão central no processo de apropriação: os dados podem provocar reflexão (assertiva 10), mas não necessariamente levam à inovação das práticas na maioria dos docentes.

As entrevistas com as especialistas ajudam a esclarecer esse ponto. A especialista do turno vespertino relata que os simulados são utilizados como principal estratégia de uso dos resultados, especialmente nos períodos que antecedem a aplicação do Simave (Especialista do turno vespertino, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025). A especialista do turno noturno confirma essa dinâmica ao descrever que os professores são orientados a trabalhar as habilidades com menor índice de consolidação identificadas nos resultados anteriores (Especialista do turno noturno, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025). Essa ênfase no treinamento, embora reconhecida como prática recorrente pela equipe pedagógica, não é percebida pelos docentes como inovação pedagógica, o que ajuda a explicar o baixo índice de concordância na assertiva 7.

Gesqui (2015), ao acompanhar reuniões pedagógicas em quatro escolas públicas paulistas entre 2008 e 2011, documentou que os simulados passaram a dominar os espaços coletivos de planejamento, sendo realizados repetidamente nos períodos que antecedem as avaliações externas, em detrimento da discussão pedagógica mais ampla ao longo do ano. O autor observou que gestores e professores, pressionados pelo cumprimento de metas, adotavam essas práticas mesmo reconhecendo que não contribuíam para o processo de ensino e aprendizagem, descrevendo esse movimento como a produção de práticas que buscam cumprir metas sem respaldo teórico que relacione esse cumprimento à aquisição de qualidade educacional.

Esse achado sugere uma interpretação possível para o desencontro identificado nesta pesquisa: quando as especialistas descrevem os simulados como estratégia de uso dos resultados, mas os professores não os reconhecem como inovação pedagógica, o uso dos dados pode estar circunscrito a um modelo de preparação para as provas que não se traduz, na percepção docente, em transformação efetiva das práticas de ensino.

A assertiva 8 aponta uma fragilidade: dos 34 docentes, aproximadamente 22 (64,71%) discordam em algum grau de que os resultados do Proeb proporcionam um diagnóstico da escola, sendo que 17,65% discordam e 47,06% discordam mais do que concordam. Em contrapartida, aproximadamente 12 docentes (35,29%) situam-se nas categorias de concordância, dos quais 17,65% concordam mais do que discordam e 17,64% concordam. Esse dado dialoga com a fala da vice-diretora 2, que trata a avaliação como um evento a ser gerenciado pontualmente (vice-diretora 2, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025). A diretora, em contraponto, demonstra uma perspectiva diagnóstica ao afirmar que “não tem como a gente trabalhar sem fazer o estudo” (Diretora Escolar, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), embora essa concepção possa não estar suficientemente disseminada no cotidiano escolar a ponto de alterar a percepção da maioria dos docentes.

A assertiva 9 revela uma divisão significativa entre os docentes: 44,12% discordam em algum grau de compreender a escala de proficiência do Simave do 3º ano de Língua Portuguesa, sendo que 35,29% discordam e 8,83% discordam mais do que concordam. Em contrapartida, 55,88% situam-se nas categorias de concordância, dos quais 35,29% concordam mais do que discordam e 20,59% concordam. Essa distribuição próxima ao equilíbrio é, por si só, um dado relevante: em uma assertiva que remete ao instrumento central da política de avaliação, o fato de que quase metade dos docentes não se percebe como compreendendo adequadamente a escala aponta para uma fragilidade estrutural no processo de apropriação. Sem a compreensão da escala de proficiência, o professor não consegue identificar com precisão em que nível de aprendizagem cada estudante se encontra, nem planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades concretas da turma.

Schneider (2021) destaca que a compreensão da metodologia das avaliações, incluindo seus instrumentos de medição, é condição necessária para que os dados sejam efetivamente incorporados ao planejamento e às práticas docentes. Fontanive (2013), na mesma direção, aponta que a dificuldade dos profissionais em compreender as tecnologias das avaliações é um dos principais obstáculos ao seu uso pedagógico qualificado. Esse dado adquire ainda maior peso quando posteriormente contrastado com a assertiva 21, apresentada no Bloco IV,

na qual 94,12% dos docentes afirmam, no conjunto das categorias de concordância, compreender as informações contidas na escala, o que representa uma diferença aproximada de 13 respondentes entre os dois itens.

Em relação ao uso dos resultados e corresponsabilização, procurou-se identificar a percepção dos docentes sobre o treinamento dos alunos para as avaliações, a utilização dos resultados nos processos de ensino e a corresponsabilização pelo desempenho escolar. Os dados estão expostos na Tabela 11.

Tabela 11 – Percepções docentes sobre treinamento para avaliações, uso dos resultados no ensino e corresponsabilização

Assertiva	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
11. Repenso minha prática em face dos resultados dos alunos nas avaliações do Simave/Proeb em Língua Portuguesa.	17,65%	2,94%	23,53%	55,88%
12. O treinamento dos alunos para as avaliações do Simave/Proeb pode contribuir para melhorar seu desempenho nas avaliações.	2,94%	5,88%	17,65%	73,53%
13. Utilizo os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb para processos de ensino na escola.	2,94%	5,88%	26,47%	64,71%
14. A partir das avaliações do Simave, compreendo quais conteúdos merecem maior atenção.	0%	8,82%	11,77%	79,41%
15. Os professores que não ministram aulas de Língua Portuguesa se sentem responsáveis pelo resultado das avaliações externas.	0%	2,94%	35,30%	61,76%
16. O resultado da avaliação do Simave/Proeb é apresentado para os pais em reunião.	0%	0%	38,24%	61,76%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação ao (re)pensar a própria prática a partir dos resultados (assertiva 11), os dados revelam um quadro expressivamente positivo: 79,41% dos docentes concordam com essa prática (55,88% concordam e 23,53% concordam mais do que discordam), enquanto 20,59% discordam em algum grau (17,65% discordam e 2,94% discordam mais do que concordam). Esse é um dos resultados mais consistentes do questionário no que se refere à dimensão reflexiva da apropriação. Esse dado é relevante porque, conforme destacam Brooke e Cunha (2011), o uso adequado das avaliações externas deve ir além dos números e se

transformar em insumo para a reflexão e a ação educativa, o que pressupõe exatamente essa disposição dos professores de repensar suas práticas a partir dos resultados.

Em relação ao treinamento dos alunos para as avaliações (assertiva 12), 91,18% dos docentes concordam no conjunto das categorias de concordância que essa prática pode contribuir para melhorar o desempenho (73,53% concordam e 17,65% concordam mais do que discordam). Esse dado dialoga com as práticas descritas pelas especialistas, que relatam o uso sistemático de simulados no período pré-avaliação. Contudo, a ênfase excessiva no treinamento pode estreitar o currículo e limitar as experiências formativas dos estudantes ao que é diretamente avaliado, em detrimento de aprendizagens mais amplas.

Gesqui (2015, p. 234) define o estreitamento curricular como "a opção feita pelas escolas por ampliar deliberadamente o número de atividades relacionadas aos componentes curriculares presentes nas avaliações externas e reduzir, também deliberadamente, as atividades relacionadas aos demais componentes curriculares", movimento que ocorre como resposta à pressão pelo cumprimento de metas, mesmo quando gestores e professores reconhecem seus limites. A concordância de 91,18% dos docentes com o potencial do treinamento como estratégia eficaz, articulada à ênfase nos componentes avaliados relatada pelas especialistas, sugere que a escola investigada pode operar, ao menos parcialmente, dentro dessa lógica.

Em relação à utilização dos resultados nos processos de ensino (assertiva 13), 91,18% dos professores concordam no conjunto das categorias de concordância (64,71% concordam e 26,47% concordam mais do que discordam), indicando que os resultados tendem a ser incorporados às práticas de ensino pela maior parte dos participantes.

Em relação à identificação dos conteúdos que merecem maior atenção (assertiva 14), 91,18% dos professores concordam no conjunto das categorias de concordância (79,41% concordam e 11,77% concordam mais do que discordam), indicando que os docentes reconhecem o potencial diagnóstico das avaliações no direcionamento do currículo. Esse reconhecimento é relevante porque abre a possibilidade de repensar o currículo a partir dos dados: quando os professores identificam quais habilidades não foram consolidadas pelos estudantes, os resultados do Simave/Proeb podem orientar ajustes no planejamento de ensino, promovendo o que Ferreira (2019) denomina círculo virtuoso, em que a análise e a interpretação dos padrões de desempenho retroalimentam o currículo e as práticas pedagógicas, tornando as intervenções mais precisas e contextualizadas.

A assertiva 15 aponta para a construção de uma cultura de corresponsabilização: 97,06% dos professores concordam no conjunto das categorias de concordância que professores de outros componentes se sentem responsáveis pelos resultados das avaliações externas (61,76% concordam e 35,30% concordam mais do que discordam). Esse dado contrasta com a fala da vice-diretora 2, que afirma que "a responsabilidade fica sempre com professores de português e matemática" (vice-diretora 2, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025). A diretora e a especialista do turno noturno expressam posição alinhada à percepção docente: a diretora afirma que os resultados "não têm que vir como obrigatoriedade pra português e matemática" (Diretora Escolar, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), e a especialista descreve que "toda a escola estava sendo responsável" (Especialista do turno noturno, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), com docentes de Sociologia, Filosofia e Ciências da Natureza incorporando habilidades relacionadas.

Amaro (2017), ao investigar os efeitos das avaliações em larga escala em escolas da Baixada Fluminense, coleta relatos que documentam essa concentração da responsabilização: uma das professoras entrevistadas afirma diretamente que o trabalho da escola se limita às disciplinas de Português e Matemática. Amaro (2017), à luz do referencial de Ball e Afonso que embasa sua análise, interpreta essa dinâmica como efeito da lógica das avaliações padronizadas, que, ao associar qualidade educacional ao desempenho em componentes específicos, tende a concentrar sobre os docentes dessas áreas a pressão por resultados. Esse achado é coerente com o contraste identificado nesta pesquisa: enquanto 97,06% dos docentes reconhecem a corresponsabilização como valor (assertiva 15), a fala da vice-diretora 2, acima, reproduz a lógica disciplinar documentada por Amaro (2017), revelando que, mesmo quando o discurso coletivo avança na direção da corresponsabilização, essa lógica pode persistir nas concepções de parte da equipe gestora.

Essa visão disciplinar, que concentra nos professores dos componentes avaliados a responsabilidade pelos resultados, é justamente o que Rabelo (2021) buscou superar no Plano de Ação Educacional proposto em sua dissertação sobre uma escola pública mineira. A autora defende que a apropriação dos resultados implica um processo de "responsabilização coletiva pelos resultados do trabalho" (Rabelo, 2021, p. 32), o que pressupõe o envolvimento de toda a equipe escolar, e não apenas dos professores dos componentes avaliados.

Para operacionalizar essa perspectiva, seu Plano de Ação Educacional incluiu ação específica de sensibilização da equipe escolar, com o objetivo de promover o sentimento de pertencimento e a "corresponsabilização da equipe da escola" pelos resultados das avaliações

externas (Rabelo, 2021, p. 121), ampliando a participação de todos os professores no processo de uso pedagógico dos dados.

A assertiva 16 apresenta um dos maiores consensos do questionário: 100% dos docentes concordam no conjunto das categorias de concordância que os resultados do Simave/Proeb são apresentados para os pais em reunião (**61,76%** concordam e **38,24%** concordam mais do que discordam), sem nenhum registro de discordância. Esse dado indica que a escola extrapola os limites internos na socialização dos dados, alcançando as famílias e criando condições para maior engajamento comunitário com os objetivos das avaliações.

A Tabela 12 a seguir reúne assertivas sobre o acompanhamento histórico dos resultados do Proeb, a compreensão da escala de proficiência e dos padrões de desempenho, e o papel da matriz de referência na orientação do planejamento.

Tabela 12 – Percepções docentes sobre acompanhamento histórico dos resultados, compreensão da escala de proficiência e orientação do planejamento

Assertiva	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
17. Você tem acompanhado os dados do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio desta escola no Simave/Proeb nos últimos anos.	0,00%	2,94%	47,06%	50,00%
18. São usados materiais de apoio dos boletins pedagógicos do Simave/Proeb na discussão dos dados das avaliações externas.	0,00%	2,94%	29,41%	67,65%
19. Compreendo as médias de proficiência da escola.	2,94%	5,88%	29,42%	61,76%
20. Ao apropriar-me dos resultados das avaliações, compreendo o que é padrão de desempenho.	0,00%	2,94%	26,47%	70,59%
21. Compreendo as informações contidas na escala de proficiência.	0,00%	5,88%	8,83%	85,29%
22. O material orientador do planejamento das turmas de 3º ano é a matriz de referência.	11,76%	17,65%	23,53%	47,06%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As assertivas 17 a 21 revelam um padrão consistente de concordância entre os docentes. No conjunto das categorias de concordância, 97,06% dos professores afirmam acompanhar o histórico de desempenho dos estudantes nos últimos anos (assertiva 17); 97,06% reconhecem o uso de materiais dos boletins pedagógicos nas discussões sobre os

resultados (assertiva 18); 91,18% afirmam compreender as médias de proficiência da escola (assertiva 19); 97,06% compreendem os padrões de desempenho (assertiva 20); e 94,12% afirmam compreender as informações contidas na escala de proficiência (assertiva 21).

Cabe destacar que o reconhecimento do uso de materiais dos boletins nas reuniões (assertiva 18) não contradiz o dado da Tabela 8, segundo o qual apenas 8,82% dos docentes acessam autonomamente o boletim pedagógico: uma situação é o professor buscar o boletim de forma independente; outra é a escola utilizar seus materiais como suporte nas reuniões coletivas de análise dos resultados. Esses são fenômenos complementares, e não contraditórios.

O conjunto de dados das assertivas 17 a 21 é coerente com o processo de mediação descrito pelas especialistas: a supervisora do turno noturno afirma que "através do resultado a gente vê de certa forma onde que a gente está falhando", e a supervisora do turno vespertino detalha que "sentamos com professores, passamos essas habilidades, que eram mais foco" (Supervisora do turno noturno, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), sugerindo que o trabalho coletivo com boletins e escala efetivamente ocorre e produz sentido para os docentes.

Ao comparar a assertiva 9 da Tabela 10 ("Entendo a escala de proficiência") com a assertiva 21 ("Compreendo as informações contidas na escala"), é possível identificar uma divergência nas respostas dos docentes. Enquanto 94,12% dos participantes concordam, em diferentes níveis, que compreendem as informações contidas na escala, apenas 55,88% afirmam compreender a escala de proficiência como instrumento de interpretação dos resultados.

A diferença de 13 respondentes entre esses dois itens sugere que compreender as informações apresentadas pela escala não implica, necessariamente, domínio de sua utilização para fins diagnósticos ou de (re)planejamento pedagógico. A percepção de compreensão, portanto, pode não corresponder ao uso pedagógico efetivo dos dados. É possível que parte dos docentes consiga interpretar os dados organizados na escala sem, contudo, compreender plenamente a lógica de mensuração que a estrutura. Esse achado é coerente com as dificuldades de inovação pedagógica identificadas na assertiva 7.

A assertiva 22 apresenta o padrão de menor concordância do bloco: 70,59% dos docentes situam-se no conjunto das categorias de concordância quanto à percepção de que a matriz de referência orienta o planejamento das turmas de 3º ano (47,06% concordam e

23,53% concordam mais do que discordam), enquanto 29,41% discordam em algum grau (11,76% discordam e 17,65% discordam mais do que concordam).

Entende-se que a matriz de referência não deve ser confundida com o currículo em sua integralidade: ela constitui um recorte das habilidades passíveis de mensuração por testes padronizados, e não um substituto do currículo pleno. Assim, o principal material orientador do planejamento deve ser a matriz curricular, enquanto a matriz de referência pode atuar como instrumento de diagnóstico e apoio às ações pedagógicas.

Ferreira (2019) reforça essa perspectiva ao argumentar que os dados fornecidos pelas avaliações externas devem ser compreendidos à luz do currículo, de modo que façam sentido no contexto das práticas docentes e da gestão escolar, sem reduzir o planejamento às habilidades diretamente avaliadas nos testes.

Dois achados da literatura contribuem para contextualizar esse dado. Costa et al. (2021), a partir de relatos de gestores de municípios cearenses, observaram que, em tempos de avaliação em larga escala, o currículo tende a ser percebido pelas matrizes de referência dos testes, com foco nas séries e habilidades específicas avaliadas, em um movimento que denominam, com base em Conti, Lima e Nascente (2017), de inversão de prioridades: o planejamento docente passa a ser balizado pelas demandas das avaliações, e não pelos objetivos mais amplos do currículo.

Tomados em conjunto, esses achados sugerem que, na escola investigada, os 70,59% dos docentes que se situam no conjunto das categorias de concordância quanto ao uso da matriz de referência como orientadora do planejamento podem estar operando dentro dessa lógica ou utilizando a matriz como referência complementar ao currículo, distinção que o instrumento não permite captar. Por outro lado, os 29,41% que discordam em algum grau podem estar resistindo a essa lógica ou adotando outros referenciais de planejamento não capturados pelo questionário.

Um dado relevante para interpretar o conjunto das assertivas sobre treinamento e responsabilização é o reconhecimento da diretora de que “quando ele chega no terceiro, é como se ele quisesse só formar” (Diretora Escolar, entrevista concedida em 17 de dezembro de 2025), indicando que parte dos estudantes chega ao final da Educação Básica com vínculos escolares fragilizados. Embora esse aspecto não apareça diretamente nos dados do questionário, ele ajuda a compreender os limites de ações pedagógicas concentradas apenas no 3º ano do Ensino Médio. Os achados sugerem, portanto, a necessidade de construção de

estratégias contínuas de acompanhamento, apropriação de resultados e intervenção pedagógica desde o ingresso dos estudantes no Ensino Médio.

3.5.4 Síntese dos dados

A análise dos dados do questionário e das entrevistas revela um cenário de apropriação dos resultados das avaliações externas que apresenta avanços consolidados em algumas dimensões técnicas e operacionais, mas enfrenta tensões estruturais relevantes em outras, especialmente no que se refere ao reconhecimento, pelos docentes, do potencial diagnóstico dessas avaliações.

Do ponto de vista técnico e reflexivo, os docentes demonstram resultados expressivamente positivos. No conjunto das categorias de concordância, 79,41% afirmam repensar suas práticas a partir dos resultados das avaliações (assertiva 11); 100% concordam que os resultados do Simave/Proeb são apresentados aos pais em reuniões (assertiva 16); 94,12% indicam compreender as informações contidas na escala de proficiência (assertiva 21); e 91,18% afirmam identificar, a partir dos resultados das avaliações, os conteúdos que merecem maior atenção (assertiva 14). O uso do Módulo II para o planejamento é reconhecido por todos os respondentes (100%, assertiva 6), enquanto a cultura de reuniões para discussão dos resultados também se mostra consolidada, com 97,06% de concordância (assertiva 3). Além disso, 97,06% dos docentes reconhecem que a equipe pedagógica utiliza os dados das avaliações externas no planejamento escolar (assertiva 4).

Contudo, esse quadro positivo convive com uma percepção crítica igualmente significativa: 64,71% dos docentes discordam, em algum grau, de que os resultados do Proeb proporcionam um diagnóstico da escola (assertiva 8). Esse dado sugere que, embora os mecanismos de acesso, discussão e uso dos dados estejam institucionalizados, há limitações quanto ao reconhecimento da capacidade dessas avaliações de traduzirem a realidade escolar em sua complexidade. Tal resultado pode indicar, entre outras possibilidades, lacunas na formação continuada, dificuldades de interpretação dos relatórios devolutivos ou fragilidades na articulação entre os dados produzidos pelas avaliações externas e o projeto pedagógico da escola.

Contudo, esse nível técnico e reflexivo não se converte, de forma consistente, em inovação pedagógica. No conjunto das categorias de discordância, 58,82% dos docentes afirmam não buscar inovar suas práticas pedagógicas a partir dos dados das avaliações

externas (assertiva 7), e 64,71% não reconhecem plenamente o Proeb como instrumento diagnóstico da escola (assertiva 8). Além disso, a divisão observada na assertiva 9, em que 44,12% dos respondentes discordam, em algum grau, de compreender a escala de proficiência do Simave, aponta para limitações na apropriação mais aprofundada dos dados. Esse resultado relativiza o elevado percentual de concordância identificado na assertiva 21 (94,12%), indicando que a compreensão das informações contidas na escala de proficiência não necessariamente se traduz em domínio mais amplo de seus pressupostos, níveis e possibilidades de uso pedagógico.

Tomados em conjunto, esses achados permitem caracterizar analiticamente o estágio de apropriação da escola investigada como técnico-reflexivo, categoria construída a partir da triangulação dos dados desta pesquisa e não derivada de tipologias preexistentes na literatura. Nessa configuração, os docentes demonstram capacidade de acessar, interpretar e refletir sobre os resultados das avaliações externas, mas ainda não os utilizam de forma sistemática como fundamento para a transformação das práticas pedagógicas.

Em contexto similar, Rabelo (2021) discute o risco de que o tratamento dado às informações das avaliações externas se reduza a práticas voltadas para a melhoria imediata dos índices. Para isso, mobiliza Bonamino e Souza (2012) ao alertar que um dos riscos nesse processo é a situação conhecida como ‘ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo’ (Rabelo, 2021, p. 113). Em contraposição, a autora defende, em seu Plano de Ação Educacional, que a avaliação deve ser compreendida como instrumento transformador e não reduzida a ‘falsas aparências’, mas como ‘vontade coletiva de desenvolver a qualidade do sistema’ (Rabelo, 2021, p. 123). Ao mesmo tempo, o reconhecimento reflexivo expressivo dos docentes (assertiva 11) e o amplo consenso sobre a socialização dos resultados com as famílias (assertiva 16) constituem potencialidades institucionais sobre as quais uma política de formação continuada mais estruturada poderia se apoiar.

As entrevistas revelam que as tensões mais relevantes se concentram em dois pontos. O primeiro refere-se ao suporte pedagógico ao planejamento: embora 73,53% dos docentes concordem, em algum grau, que a equipe pedagógica auxilia no planejamento das atividades de intervenção pedagógica, sendo 44,12% em concordância plena (assertiva 5), a vice-diretora 1 afirma que a responsabilidade pelas questões pedagógicas não é assumida por ela como atribuição direta. O segundo ponto diz respeito à corresponsabilização pelos resultados das

avaliações externas: enquanto 97,06% dos docentes concordam, em algum grau, que os professores de outras áreas também se sentem responsáveis pelos resultados (assertiva 15), a vice-diretora 2 associa essa responsabilidade principalmente aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Esses dois contrastes indicam que há uma divergência entre a cultura docente, que avança na direção da corresponsabilização e do uso dos dados, e a concepção de parte da equipe gestora, que pode ainda operar em lógica disciplinar e fragmentada. Essa divergência sugere a necessidade de ações de formação continuada que envolvam não apenas os docentes, mas toda a equipe gestora, articulando a leitura dos dados à construção de práticas pedagógicas mais coletivas e sistemáticas.

Assim, o próximo capítulo visa estruturar um plano de ação que auxilie a escola no uso e no entendimento dos dados das avaliações externas.

4 PLANO DE AÇÃO – CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO E TRABALHO INTERDISCIPLINAR

O objetivo do presente capítulo é propor um plano de ação para a constituição de uma gestão escolar atenta aos desafios e possibilidades do uso de dados na instituição pesquisada. A apropriação dos resultados das avaliações externas, em particular as do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave), é uma estratégia importante para a reflexão sobre o processo educativo e o aprimoramento das práticas pedagógicas educacionais. Este plano de ação se baseia em estudos sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas e busca proporcionar uma aplicação prática dos dados.

De acordo com Luck (2012), a apropriação dos resultados das avaliações externas vai além de uma simples análise quantitativa, sendo essencial que educadores compreendam os resultados dentro de seu contexto real, aplicando-os de maneira que produzam efeitos nas práticas escolares. Para que a apropriação seja efetiva, é necessário um trabalho contínuo de formação e conscientização dos profissionais da educação, envolvendo-os em processos de reflexão e prática que possibilitem o uso dos resultados para a adaptação das metodologias e estratégias pedagógicas.

A estratégia central deste plano consiste na utilização dos resultados das avaliações externas como subsídio para a elaboração de ações pedagógicas orientadas à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Partimos da compreensão de que os dados educacionais, quando apropriados de forma crítica e contextualizada, podem contribuir muito para a qualificação das práticas docentes e para a promoção de uma educação mais justa e eficaz (Brooke; Cunha, 2011).

Entre as estratégias delineadas, sobressaem: a socialização dos resultados da pesquisa junto à escola campo; a incorporação dos dados ao planejamento pedagógico; o estímulo a uma cultura de corresponsabilização associada ao trabalho interdisciplinar; e a oferta de formação continuada destinada a professores e especialistas. Essas ações convergem para assegurar uma educação de qualidade, sensível às demandas dos estudantes, promovendo uma formação integral em sintonia com as exigências da contemporaneidade (Libâneo, 2013; Sacristán, 2000).

Para a efetividade das ações, compreendemos a devolutiva dos resultados à escola como um momento essencial do processo investigativo, pois possibilita que o conhecimento produzido na pesquisa seja socializado e debatido no espaço escolar. Esse movimento

contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma cultura institucional baseada na análise e no uso pedagógico de dados. Além disso, favorece a construção de espaços coletivos de reflexão sobre o desempenho dos estudantes e as estratégias de ensino, conforme ressaltam Brooke e Cunha (2011) ao destacarem a importância de interpretar os resultados avaliativos no contexto educacional.

Em relação à formação continuada, destacamos a importância de ações formativas voltadas aos profissionais da educação, com foco na leitura, compreensão e uso pedagógico dos dados das avaliações externas, especialmente do Simave. Esse processo formativo busca aprimorar a análise dos resultados educacionais, trabalhando a interpretação dos descritores, o reconhecimento de habilidades já consolidadas e daquelas ainda em desenvolvimento, além da proposição de intervenções didáticas baseadas em evidências. Freitas *et al.* (2009) destacam que a efetividade das avaliações externas está diretamente relacionada à capacidade dos educadores de se apropriarem de forma crítica dos seus resultados.

Com a integração dos dados ao planejamento pedagógico, pretendemos dar maior intencionalidade e regularidade ao trabalho docente, tornando-o mais próximo das necessidades concretas dos estudantes. O uso dos resultados das avaliações externas como base para o planejamento abre espaço para ações pedagógicas mais eficazes, orientadas por evidências e comprometidas com a aprendizagem (Libâneo, 2013).

A proposta intitulada *Cultura de corresponsabilização e trabalho interdisciplinar* parte da compreensão de que os resultados educacionais devem ser assumidos como responsabilidade coletiva. Nessa direção, buscamos promover mudanças na cultura organizacional da escola, incentivando o engajamento de todos os profissionais no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Destacamos, nesse contexto, a necessidade de romper com a centralização da responsabilidade nos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, tradicionalmente mais associados aos resultados das avaliações externas, reconhecendo que todas as áreas do conhecimento contribuem para o desenvolvimento das competências dos alunos, o que reforça a importância de práticas interdisciplinares e colaborativas (Sacristán, 2000).

Enfatizamos a importância de superar práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o treinamento nas avaliações externas. Essa abordagem, ao privilegiar a matriz de referência em detrimento da matriz curricular, pode limitar o processo formativo dos estudantes. Em contraposição, defendemos uma prática pedagógica que valorize a amplitude

do currículo, garantindo o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, para além daquelas medidas nos instrumentos avaliativos.

O Quadro 3 apresenta uma visão geral das cinco ações propostas neste plano, relacionando cada evidência identificada na pesquisa à respectiva ação propositiva.

Quadro 3 – Visão Geral do PAE direcionado à Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas do Simave

Nº	Dados evidenciados na pesquisa	Ação propositiva
1	Necessidade da devolutiva da pesquisa à escola pesquisada.	Reunião com professores, especialista e equipe gestora. Apresentação dos dados da pesquisa aos servidores da instituição.
2	Dificuldade dos docentes na compreensão da escala de proficiência e dos padrões de desempenho.	Formação com especialistas e professores para leitura e interpretação dos dados.
3	Uso parcial ou pouco sistematizado dos resultados no planejamento docente.	Integração dos dados ao planejamento pedagógico.
4	Centralização da responsabilidade nos professores de Língua Portuguesa e Matemática.	Cultura de corresponsabilização e trabalho interdisciplinar.
5	Predominância de ações pontuais (simulados, intensivos) voltadas para o desempenho em avaliações.	Superação de práticas pedagógicas centradas no treinamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Para a construção dos quadros de análise de dados realizados nesta pesquisa será utilizada a ferramenta 5W2H, por ser um instrumento de caráter prático, voltado à organização e sistematização de ações de forma clara e objetiva.

Essa forma de estruturação das ações parte de um conjunto de perguntas orientadoras, formuladas originalmente em língua inglesa, que têm como finalidade detalhar e organizar planos de ação de maneira sistemática. Essas perguntas são:

- *What* (O quê?) – definição da ação a ser realizada;
- *Why* (Por quê?) – justificativa e finalidade da ação;
- *Where* (Onde?) – local de execução;
- *When* (Quando?) – período ou cronograma de realização;
- *Who* (Quem?) – responsáveis pela execução;
- *How* (Como?) – metodologia ou forma de execução;
- *How much* (Quanto custa?) – recursos ou custos envolvidos.

Dessa forma, o 5W2H constitui-se como uma ferramenta de apoio ao planejamento, aplicada em diferentes áreas, inclusive na educação, por favorecer a organização e a clareza na definição de ações e estratégias. A seguir, passamos para a primeira ação.

4.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA PESQUISADA

A apresentação da dissertação de mestrado à escola campo da pesquisa fundamenta-se, em primeiro lugar, no princípio ético que orienta as investigações na área educacional, no que diz respeito à devolutiva dos resultados aos participantes e à instituição envolvida. Essa iniciativa contribui para a transparência do percurso investigativo e valoriza a participação da comunidade escolar, atribuindo relevância social e legitimidade ao trabalho realizado. Além disso, tal ação possibilita a disseminação dos resultados obtidos, promovendo um espaço de análise e reflexão coletiva acerca da apropriação dos dados provenientes das avaliações externas do Simave no 3º ano do Ensino Médio, com ênfase na área de Língua Portuguesa. Ao compartilhar as interpretações construídas ao longo da pesquisa, favorecemos o desenvolvimento de uma leitura mais crítica dos dados por parte de professores e gestores, o que pode impactar positivamente as práticas pedagógicas. O Quadro 4 apresenta a organização dessa ação a partir da ferramenta 5W2H.

Quadro 4 – Plano de Ação (5W2H): Apresentação da Dissertação à Escola Pesquisada

<i>What</i> O que?	Apresentação da dissertação de mestrado e do plano de ação à equipe gestora e aos professores da escola participante da pesquisa, com foco nos resultados do Simave no 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa.
<i>Why</i> Por quê?	Realizar a devolutiva dos resultados da pesquisa, promover a reflexão sobre a apropriação dos dados das avaliações externas e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas.
<i>Where</i> Onde?	Sala dos professores da Escola Estadual.
<i>When</i> Quando?	Durante reunião de Módulo II do segundo semestre de 2026, em data a ser agendada com a equipe gestora.
<i>Who</i> Quem?	Pesquisador, equipe gestora, especialistas e professores.
<i>How</i> Como?	Reunião presencial com apresentação expositiva dos resultados por meio de slides.
<i>How much</i> Quanto custa?	Custos embutidos nas atribuições profissionais dos servidores. Eventuais impressões de material ficam sob responsabilidade do pesquisador, a serem orçadas conforme a quantidade de participantes e o volume dos materiais produzidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A sala dos professores foi escolhida como local da ação por ser o espaço habitualmente utilizado nas reuniões de Módulo II da escola, já equipado com computador e projetor, dispensando adaptações e garantindo condições adequadas à realização de apresentações expositivas. Trata-se, ainda, de um ambiente familiar a todos os participantes, o que contribui para a criação de um clima de diálogo mais espontâneo e produtivo.

A realização durante o Módulo II do segundo semestre de 2026 decorre do fato de esse ser o momento formativo regular previsto no calendário escolar, assegurando a presença dos professores sem que haja necessidade de convocações extraordinárias ou interrupção das atividades de ensino. A data exata será agendada mediante contato prévio com a direção escolar, respeitando a organização interna da instituição e as demandas específicas do período.

A presença do pesquisador justifica-se por ser ele o responsável pela produção da dissertação e, portanto, o mais indicado para apresentar os achados e as propostas do plano de ação. A equipe gestora participará por deter o poder decisório sobre a implementação das ações propostas: sem o engajamento dos gestores, a viabilidade do plano fica comprometida. Já os especialistas da educação básica serão incluídos por serem os profissionais que articulam, no cotidiano escolar, os dados avaliativos ao trabalho pedagógico, sendo agentes centrais na condução das formações subsequentes. Os professores participam por serem os sujeitos diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas que se pretende qualificar a partir dos resultados da pesquisa.

A opção pela reunião presencial justifica-se pela necessidade de diálogo direto, possibilitando que os participantes façam perguntas, apresentem suas percepções e contribuam com análises oriundas de sua experiência concreta na escola. Os slides utilizados na apresentação conterão: síntese dos objetivos e do percurso metodológico da pesquisa; principais evidências sobre o processo de apropriação dos resultados do Simave na escola; análise dos dados históricos de proficiência no 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa no período de 2018 a 2023; e apresentação das cinco ações que compõem o plano de ação educacional.

Em relação aos custos, o tempo dos profissionais da escola está incorporado às suas atribuições funcionais regulares, não gerando despesas adicionais à instituição. Caso seja necessária a impressão de material de apoio para os participantes, esses custos ficam sob responsabilidade do pesquisador e serão estimados de acordo com a quantidade de participantes e o volume dos materiais a serem produzidos.

Vale destacar que a socialização do plano de ação junto à equipe escolar representa um elemento estratégico para o fortalecimento de práticas voltadas ao uso pedagógico das avaliações externas. Ao relacionar os achados da pesquisa a propostas de intervenção, cria-se a possibilidade de atribuir novos significados aos resultados avaliativos, incentivando sua utilização no planejamento escolar e nos processos decisórios. O caráter colaborativo dessa ação merece destaque: o diálogo com os profissionais da escola favorece a escuta qualificada e a incorporação de contribuições que podem ajustar o plano às demandas e particularidades do contexto investigado, ampliando suas chances de efetivação.

4.2 FORMAÇÃO COM ESPECIALISTA E PROFESSORES PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A realização de formação envolvendo especialistas e professores com o objetivo de aprofundar a leitura e a interpretação dos dados das avaliações externas do Simave constitui uma ação estratégica no âmbito deste plano, especialmente diante de uma dificuldade recorrente identificada no contexto escolar: a limitação na utilização pedagógica dos resultados avaliativos.

Os dados da pesquisa indicam que, embora as informações provenientes das avaliações externas estejam acessíveis às escolas, sua incorporação ao planejamento pedagógico ainda ocorre de maneira incipiente. A pesquisa aponta que a maioria dos professores se apropria dos resultados nas reuniões de Módulo II, o que confere a esse espaço um papel central no processo formativo, e que parte dos docentes apresenta dificuldades na compreensão da escala de proficiência e dos padrões de desempenho. O Quadro 5 sintetiza a organização dessa ação.

Quadro 5 – Plano de Ação (5W2H): Formação a Professores e Especialistas

What O que?	Realização de formação continuada com especialistas e professores para leitura, análise e interpretação dos dados das avaliações externas do Simave, com foco no 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa.
Why Por quê?	Promover a compreensão qualificada dos dados das avaliações externas, aprimorando a capacidade analítica dos profissionais na interpretação da escala de proficiência, dos padrões de desempenho e dos descritores.
Where Onde?	Salas de aula da Escola Estadual.
When Quando?	Dois encontros formativos de 8 horas cada, realizados no segundo semestre de 2026, aos sábados, em datas definidas em conjunto com a equipe gestora.
Who Quem?	Analista educacional da SRE, equipe gestora, especialistas e professores.
How Como?	Primeiro encontro: leitura e interpretação da escala de proficiência e dos descritores com maior índice de não consolidação, por meio de atividades práticas e discussões coletivas. Segundo encontro: elaboração de propostas de intervenção pedagógica fundamentadas nos dados analisados.
How much Quanto custa?	Sem custo adicional para a escola. O analista da SRE atua em caráter oficial. Os recursos materiais básicos estão disponíveis na instituição. Eventuais impressões complementares serão orçadas conforme a demanda de cada encontro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As salas de aula foram definidas como local dos encontros formativos por comportarem adequadamente o número de participantes em atividades de grupo e por disporem dos recursos necessários para as dinâmicas coletivas, como quadro branco e televisão. A realização em fins de semana, fora do horário regular de aulas, garante maior disponibilidade de espaço e condições de concentração adequadas ao aprofundamento das atividades formativas, sem interferência na rotina escolar.

Os dois encontros formativos serão realizados no segundo semestre de 2026, aos sábados, com datas a serem pactuadas com a equipe gestora. A organização em dois encontros de 8 horas cada permite o aprofundamento das temáticas, evitando a fragmentação que ocorreria em reuniões mais curtas. O intervalo entre os dois encontros possibilitará que os participantes observem, em suas práticas regulares, os conhecimentos trabalhados no primeiro encontro, enriquecendo a reflexão coletiva do segundo.

A presença do analista educacional da SRE justifica-se por ser esse profissional o responsável, entre outras atribuições, por apoiar tecnicamente as escolas na interpretação e no uso dos resultados das avaliações externas. Sua participação confere respaldo técnico à formação e amplia as possibilidades de articulação entre as orientações da rede estadual e as necessidades específicas da Escola Estadual. Os especialistas da educação básica participam

por serem os protagonistas da mediação pedagógica entre os dados avaliativos e o trabalho docente cotidiano, sendo fundamental que aprofundem suas habilidades analíticas nesse campo para assumirem, com mais segurança, a condução das etapas subsequentes do plano. Os professores são incluídos por serem os destinatários finais do processo formativo, pois precisam incorporar os dados do Simave ao seu planejamento e às suas práticas pedagógicas de forma intencional e sistemática.

A seleção dos descritores a serem priorizados nos encontros será feita com base nos dados históricos da escola no período de 2018 a 2023, com ênfase nas habilidades que apresentaram menor índice de consolidação nas avaliações do Simave. No primeiro encontro, o trabalho centrar-se-á na leitura e na interpretação da escala de proficiência e dos padrões de desempenho, bem como na análise coletiva dos descritores selecionados por meio de atividades práticas. O segundo encontro será dedicado à aplicação desses conhecimentos na elaboração de propostas de intervenção pedagógica, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual.

Em relação aos custos, o analista da SRE participará no exercício de suas atribuições funcionais, sem geração de despesas de deslocamento para a escola. Os materiais básicos necessários aos encontros, como projetor, quadro e equipamentos de informática, já estão disponíveis na instituição. Eventuais impressões complementares serão orçadas conforme a demanda identificada para cada encontro.

A participação de um especialista nesse processo amplia as possibilidades formativas, ao oferecer referenciais teóricos e orientações metodológicas que auxiliam na interpretação dos indicadores de desempenho, dos descritores e dos níveis de proficiência. Essa mediação contribui para deslocar a compreensão das avaliações externas de uma perspectiva restrita à mensuração de resultados para uma abordagem diagnóstica, voltada à identificação de necessidades de aprendizagem e ao planejamento de intervenções pedagógicas mais consistentes. Paralelamente, a formação promove o fortalecimento de práticas colaborativas no ambiente escolar: a análise coletiva dos dados possibilita a troca de experiências entre os professores, a identificação de desafios comuns enfrentados pelos estudantes e a elaboração conjunta de estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Destaca-se que o domínio mais qualificado dessas informações tende a impactar diretamente os processos de tomada de decisão pedagógica. Com maior segurança na interpretação dos dados, os docentes podem planejar suas ações de forma mais intencional,

alinhando suas práticas às habilidades que demandam maior atenção, conforme evidenciado pelos resultados das avaliações.

4.3 INTEGRAÇÃO DOS DADOS AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A integração dos dados das avaliações externas ao planejamento pedagógico é uma ação estruturante deste plano, pois transforma informações avaliativas em referências concretas para a organização do trabalho docente e, por isso, em eixo orientador da prática pedagógica. Essa perspectiva vai além da ideia restrita de avaliação como instrumento de medição, promovendo seu uso como elemento orientador das práticas pedagógicas e das decisões didáticas no cotidiano escolar. A importância dessa ação está, sobretudo, na necessidade de superar leituras fragmentadas dos resultados avaliativos, muitas vezes limitadas ao momento do diagnóstico.

Ao incorporar esses dados ao planejamento, os professores passam a usá-los de forma intencional na definição de objetivos de aprendizagem, na seleção de conteúdos, na escolha de estratégias e na elaboração de instrumentos avaliativos, criando uma relação mais sólida entre diagnóstico e intervenção pedagógica. O Quadro 6 apresenta a organização dessa ação.

Quadro 6 – Plano de Ação (5W2H): Integração dos Dados Provenientes das Avaliações Externas do Simave ao Planejamento Pedagógico

What O que?	Integração dos dados provenientes das avaliações externas do Simave ao planejamento pedagógico dos professores.
Why Por quê?	Possibilitar o uso pedagógico dos dados como referência para a organização do trabalho docente, tornando o planejamento mais intencional e alinhado às necessidades concretas dos estudantes.
Where Onde?	Sala dos professores da Escola Estadual.
When Quando?	Durante reuniões de Módulo II do segundo semestre de 2026.
Who Quem?	Especialistas da escola, que conduzem o processo; equipe gestora e professores, que participam ativamente.
How Como?	Encontros coletivos de análise dos dados do Simave, com estudo cruzado entre os resultados das avaliações externas, os documentos curriculares (CRMG e matriz de referência), identificação das habilidades com menor índice de consolidação e definição coletiva de estratégias didáticas e intervenções pedagógicas.
How much Quanto custa?	Custos embutidos nas atribuições profissionais dos servidores. Recursos materiais já disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A sala dos professores foi definida como local dessa ação por ser o espaço habitualmente utilizado nas reuniões de Módulo II, já organizado e equipado para encontros coletivos de planejamento. Sua escolha assegura continuidade com a rotina pedagógica já estabelecida na escola, facilitando a participação de todos os envolvidos sem necessidade de adaptações adicionais.

A realização no Módulo II do segundo semestre de 2026 decorre da necessidade de integrar o uso dos dados ao calendário regular de planejamento. O Módulo II constitui o momento formativo previsto na legislação estadual para o trabalho coletivo dos professores, sendo o espaço institucional mais adequado para a análise dos resultados e a tomada de decisões pedagógicas, sem necessidade de atividades extraordinárias ou convocações adicionais.

A ação será conduzida pelos especialistas da educação básica, que assumem o papel de articuladores entre os dados das avaliações externas e o trabalho docente. Essa opção fundamenta-se na centralidade do especialista como profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico na escola, papel evidenciado nos achados da pesquisa: é o especialista quem, no cotidiano escolar, medeia a relação entre os dados avaliativos e o planejamento dos professores. A equipe gestora participa para garantir o suporte institucional ao processo e acompanhar os encaminhamentos produzidos coletivamente. Os professores participam ativamente, pois são os responsáveis diretos pelo planejamento das atividades de ensino e os principais beneficiários da qualificação desse processo.

O processo de integração dos dados ao planejamento ocorrerá a partir de encontros coletivos organizados em três movimentos principais: análise dos resultados do Simave com base nos boletins pedagógicos e na plataforma institucional; estudo cruzado entre os dados de proficiência, os descritores avaliados e os documentos curriculares vigentes, em especial o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a matriz de referência do Simave; e definição coletiva de estratégias didáticas e intervenções pedagógicas para os componentes e habilidades identificados como prioritários.

A articulação entre os documentos curriculares e os dados avaliativos é fundamental para que o planejamento docente ganhe maior coerência e intencionalidade. O CRMG e a matriz de referência do Simave, embora tenham finalidades distintas, operam como instrumentos complementares: o primeiro define o conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de escolarização; a segunda indica as habilidades passíveis de mensuração por meio de testes padronizados.

Compreender as relações entre esses documentos permite ao professor situar os dados das avaliações externas dentro de um contexto curricular mais amplo, reconhecendo tanto as habilidades avaliadas quanto aquelas que precisam ser trabalhadas além da matriz de referência. Esse movimento favorece o que se pode denominar círculo virtuoso de uso dos dados: os resultados das avaliações externas alimentam o planejamento docente, que orienta as práticas pedagógicas em sala de aula, que por sua vez impactam os resultados das avaliações subsequentes, retroalimentando continuamente o ciclo de melhoria.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio, essa integração adquire especial relevância, considerando a complexidade das competências envolvidas, especialmente no que se refere à leitura, à interpretação e à produção textual. A análise criteriosa dos resultados do Simave possibilita a identificação mais precisa das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes, favorecendo a implementação de ações pedagógicas mais direcionadas e eficazes. Essa iniciativa contribui para o fortalecimento de uma cultura institucional pautada no uso de evidências. Ao fundamentar o planejamento em dados concretos, amplia-se a capacidade de acompanhamento do processo de aprendizagem, bem como a realização de ajustes pedagógicos contínuos, conforme as necessidades identificadas (Libâneo, 2013).

Ao utilizar os resultados das avaliações externas como subsídios para orientar o planejamento docente, é possível promover intervenções pedagógicas mais precisas e alinhadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Esse processo favorece ainda uma maior articulação entre currículo, práticas pedagógicas e processos avaliativos. Ao alinhar esses elementos, a escola avança na construção de um trabalho pedagógico mais coerente e integrado, no qual as avaliações externas passam a ser compreendidas como parte constitutiva do processo educativo, e não como instrumentos dissociados da prática docente.

Em relação aos custos, os gastos com o tempo dos profissionais estão incorporados às suas atribuições funcionais. Os materiais necessários, incluindo impressões de boletins pedagógicos e orientações didáticas, estão disponíveis na escola ou podem ser acessados digitalmente pelos docentes, sem necessidade de investimentos adicionais significativos.

4.4 FORTALECIMENTO DA CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO E DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR

A ação de fortalecimento da cultura de corresponsabilização e do trabalho

interdisciplinar é central neste plano porque contribui para superar uma lógica comum nas escolas, em que a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas recai sobretudo sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Essa visão reducionista tende a ignorar que o desenvolvimento das competências avaliadas pelo Simave envolve múltiplas áreas do conhecimento e se constrói ao longo de toda a trajetória escolar do estudante, e não apenas no 3º ano do Ensino Médio. O Quadro 7 apresenta a organização dessa ação.

Quadro 7 – Plano de Ação (5W2H): Implementação de Ações Voltadas ao Fortalecimento da Cultura de Corresponsabilização

What O quê?	Implementação de ações voltadas ao fortalecimento da cultura de corresponsabilização entre os professores e ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.
Why Por quê?	Superar a visão de responsabilização exclusiva dos professores de Língua Portuguesa e Matemática pelos resultados das avaliações externas, promovendo o engajamento coletivo de toda a equipe docente.
Where Onde?	Sala dos professores da Escola Estadual.
When Quando?	Durante reuniões de Módulo II do segundo semestre de 2026.
Who Quem?	Equipe gestora, especialistas, analistas educacionais da SRE e professores de todos os componentes curriculares.
How Como?	Reuniões presenciais estruturadas em três momentos: apresentação dos dados do Simave para toda a equipe; grupos de trabalho por área do conhecimento para identificação de contribuições disciplinares e proposição de ações interdisciplinares; plenária de socialização e definição coletiva de compromissos e formas de acompanhamento.
How much Quanto custa?	Custos embutidos nas atribuições profissionais dos servidores. O analista da SRE participa em caráter oficial. Recursos materiais disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A sala dos professores foi definida como local dessa ação por ser o espaço habitualmente destinado às reuniões coletivas no âmbito do Módulo II, reunindo as condições necessárias para a condução de encontros participativos com toda a equipe docente da escola.

As reuniões ocorrerão durante o Módulo II do segundo semestre de 2026, período que garante a presença de todos os professores sem necessidade de convocações extraordinárias. A regularidade dos encontros ao longo do semestre favorecerá o acompanhamento progressivo das ações interdisciplinares acordadas coletivamente, possibilitando ajustes e aprofundamentos ao longo do processo.

A participação da equipe gestora justifica-se pelo papel de liderança que os gestores exercem na mobilização e no engajamento de toda a equipe escolar: sem o respaldo da gestão, iniciativas de transformação da cultura institucional tendem a ter baixa adesão. Os especialistas estão incluídos por serem os mediadores pedagógicos responsáveis por facilitar

as discussões e orientar a proposição de ações interdisciplinares. A presença de analistas educacionais da SRE oferece suporte técnico e amplia o caráter formativo dos encontros. Professores de todos os componentes curriculares são convocados a participar porque a corresponsabilização exige o envolvimento de toda a equipe docente, independentemente das disciplinas que ministram: cada área do conhecimento contribui, de maneira específica, para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como leitura, interpretação, raciocínio lógico, argumentação e produção de sentidos, mobilizadas nas avaliações externas do Simave/Proeb.

As reuniões serão organizadas em três momentos articulados. No primeiro, será realizada uma apresentação dos dados do Simave para toda a equipe, com ênfase na demonstração de que as competências avaliadas estão presentes em múltiplos componentes curriculares e se desenvolvem ao longo de toda a trajetória escolar, e não apenas no 3º ano ou nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No segundo momento, os professores se reunirão por área do conhecimento para identificar de que forma seus componentes contribuem para o desenvolvimento das habilidades avaliadas e para propor ações pedagógicas articuladas entre si. No terceiro momento, os grupos apresentarão suas propostas em plenária, e a equipe definirá coletivamente compromissos e estratégias de acompanhamento das ações interdisciplinares ao longo do semestre.

Os custos dessa ação estão embutidos nas atribuições funcionais dos profissionais envolvidos. O analista da SRE participará em caráter oficial. Os recursos materiais necessários estão disponíveis na escola.

O trabalho interdisciplinar reforça a corresponsabilização ao promover a articulação entre os diferentes componentes curriculares, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais integradas e significativas. Ao atuar de forma conjunta, os professores ampliam as possibilidades de intervenção sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, compartilhando responsabilidades e estratégias de ensino. Essa ação contribui para o uso mais crítico e coletivo dos dados do Simave, favorecendo análises que considerem o desempenho dos estudantes de forma global, e não fragmentada por disciplina.

A consolidação de uma cultura de corresponsabilização e de práticas interdisciplinares favorece a construção de um ambiente escolar mais colaborativo, no qual todos os profissionais se reconhecem como agentes do processo de aprendizagem. Dessa forma, promove-se uma distribuição mais equitativa das responsabilidades e uma atuação pedagógica mais articulada, com impactos positivos na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento integral dos estudantes.

4.5 SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO TREINAMENTO

A superação de práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o treinamento de estudantes, especialmente aquelas baseadas na aplicação frequente de simulados e na resolução de questões direcionadas, é uma ação necessária neste plano, considerando o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas do Simave no ensino de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio. Essa necessidade fica clara quando se constata que, em determinados contextos escolares, ainda predominam estratégias pedagógicas voltadas à preparação mecânica para avaliações, baseadas na repetição de exercícios e na familiarização com o formato dos itens avaliativos. Embora essas práticas possam contribuir para o reconhecimento da estrutura das provas, elas tendem a restringir o processo educativo a uma lógica instrumental, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas e significativas. O Quadro 8 detalha a organização dessa ação.

Quadro 8 – Plano de Ação (5W2H): Reorientação das Práticas Pedagógicas

What O que?	Reorientação das práticas pedagógicas, deslocando o foco do treinamento para avaliações em direção a práticas formativas e diversificadas, com uso dos dados do Simave como diagnóstico pedagógico.
Why Por quê?	Fortalecer o uso pedagógico dos dados do Simave como diagnóstico e promover o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e produção textual de forma mais ampla e significativa.
Where Onde?	Salas de aula da Escola Estadual.
When Quando?	Duas oficinas de 8 horas cada, realizadas no segundo semestre de 2026, aos sábados, em datas definidas em conjunto com a equipe gestora.
Who Quem?	Professores e equipes gestora e pedagógica.
How Como?	Primeira oficina: análise crítica dos dados do Simave como diagnóstico pedagógico e discussão dos limites do treinamento como estratégia formativa, com base em textos teóricos sobre avaliação formativa. Segunda oficina: planejamento colaborativo de sequências didáticas com leitura crítica de gêneros textuais, produção textual em contextos comunicativos reais e análise linguística.
How much Quanto custa?	Custos embutidos nas atribuições profissionais dos servidores. Materiais pedagógicos disponíveis na escola. Eventuais impressões a serem orçadas conforme a demanda de cada oficina.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As salas de aula foram definidas como local das oficinas por comportarem adequadamente o número de participantes em atividades de grupo e por disporem dos recursos necessários para as dinâmicas coletivas, como quadro branco e televisão. A realização em fins de semana permite maior disponibilidade de espaço e garante condições de

concentração adequadas ao aprofundamento das atividades formativas, sem interferência nas rotinas escolares regulares.

As duas oficinas de 8 horas cada serão realizadas no segundo semestre de 2026, aos sábados, com datas a serem pactuadas com a equipe gestora. A organização em dois encontros de longa duração permite o aprofundamento das temáticas, evitando a fragmentação que ocorreria em reuniões mais curtas e frequentes. O intervalo entre as oficinas possibilitará que os professores experimentem, em suas práticas regulares, as estratégias discutidas no primeiro encontro, enriquecendo a reflexão coletiva do segundo.

A participação de todos os professores, independentemente do componente curricular que ministram, é condição fundamental dessa ação. As competências de leitura, interpretação e produção de sentidos são mobilizadas em todas as disciplinas, o que faz da formação para práticas pedagógicas diversificadas uma responsabilidade coletiva. A presença das equipes gestora e pedagógica assegura o suporte institucional necessário e reforça o caráter estratégico da ação no âmbito do plano.

A primeira oficina será organizada em torno de dois eixos principais: a análise crítica dos dados do Simave como ferramenta diagnóstica e a discussão sobre os limites das práticas centradas no treinamento. Os participantes estudarão os resultados da escola, identificarão os descritores com menor índice de consolidação e discutirão, com base em textos teóricos sobre avaliação formativa, de que forma práticas pedagógicas mais amplas e diversificadas contribuem para o desenvolvimento efetivo das competências avaliadas. A segunda oficina será dedicada ao planejamento colaborativo de sequências didáticas formativas, com atividades práticas de leitura crítica de diferentes gêneros textuais, de análise linguística e de proposição de situações de produção textual em contextos comunicativos reais. Os materiais utilizados incluirão boletins pedagógicos do Simave, matrizes de referência, textos teóricos selecionados sobre avaliação formativa e gêneros textuais variados.

Os custos da ação estão embutidos nas atribuições funcionais dos profissionais participantes. Os materiais pedagógicos necessários estão disponíveis na escola. Eventuais impressões adicionais serão orçadas conforme a demanda identificada para cada oficina.

Ao repensar as práticas, deslocando o foco do ensino baseado em treinamento para uma perspectiva formativa, a instituição passa a refletir sobre formas mais consistentes e abrangentes de ação pedagógica. O desenvolvimento das competências avaliadas pelo Simave não se consolida por meio da repetição de modelos de questões, mas por meio de práticas pedagógicas diversificadas e significativas, entre as quais se destacam a leitura crítica de

diferentes gêneros textuais, a produção de textos em situações comunicativas reais e o trabalho com a linguagem em seus variados usos sociais.

A consolidação de uma prática educativa mais consistente e reflexiva, na qual o processo de aprendizagem assume centralidade em relação à lógica da preparação para testes, contribui para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de mobilizar conhecimentos de forma significativa em diferentes contextos. Essas práticas superam as centradas exclusivamente no treinamento para avaliações externas, fortalecendo o uso pedagógico dos dados do Simave como diagnóstico e ampliando as possibilidades de uma aprendizagem mais crítica, significativa e equânime para todos os estudantes.

As cinco ações que compõem este plano foram concebidas de forma articulada e progressiva, respondendo diretamente aos achados da pesquisa realizada na escola do extremo norte de Minas Gerais. Não se trata de propostas genéricas, aplicáveis a qualquer contexto: cada ação nasce de uma evidência identificada na instituição pesquisada e foi pensada para as condições concretas daquela realidade, levando em conta seus espaços, seus profissionais, sua organização do tempo escolar e os desafios específicos que marcam a apropriação dos resultados do Simave/Proeb em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio.

A sequência proposta obedece a uma lógica de construção gradual: parte-se da devolutiva da pesquisa à escola (4.1), que cria as condições de legitimidade e diálogo para as ações seguintes; avança-se para a formação técnica sobre os dados (4.2), que desenvolve a capacidade analítica dos profissionais; passa-se à integração desses dados ao planejamento docente (4.3), que converte o conhecimento em prática intencional; amplia-se o alcance por meio da corresponsabilização e da interdisciplinaridade (4.4), que distribui a responsabilidade pelos resultados por toda a equipe; e finaliza-se com a reorientação das práticas pedagógicas (4.5), que consolida uma abordagem formativa em substituição à lógica do treinamento. Compreendidas em conjunto, essas ações apontam para a construção de uma cultura escolar baseada no uso crítico e pedagógico dos dados avaliativos, com impactos esperados não apenas nos resultados das avaliações externas, mas, principalmente, na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou como uma escola estadual localizada no extremo norte de Minas Gerais se apropria dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, foram analisados documentos institucionais, aplicados questionários a 34 docentes e realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora, as Vice-Diretoras e as especialistas da educação básica, com recorte temporal de 2018 a 2023.

A análise permitiu compreender como ocorre a apropriação dos resultados do Simave/Proeb na escola investigada, revelando um processo que pode ser caracterizado como técnico-reflexivo: os professores acompanham os dados, reconhecem sua relevância e, em grande medida, afirmam repensar suas práticas a partir deles, mas essa reflexão não se converte, de forma consistente, em inovação pedagógica.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar evidências do caso de gestão, a análise documental das atas de reuniões revelou que as avaliações externas aparecem de forma pontual nas pautas, concentradas nos meses próximos à aplicação das provas, com caráter predominantemente operacional e sem continuidade ao longo do ano letivo. A escola dispõe de instrumentos e espaços formais de análise, como as reuniões de Módulo II e o uso dos boletins pedagógicos do Simave, mas ainda carece de uma sistematização mais consistente desses processos. Verificou-se também que, embora os documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico, reconheçam a importância da avaliação, nem sempre há coerência entre o que está previsto nesses registros e as práticas efetivamente desenvolvidas na escola, o que evidencia a necessidade de maior alinhamento entre o planejamento formal e as ações pedagógicas cotidianas. Os dados históricos de proficiência no período de 2018 a 2023 mostram que a escola apresentou resultados acima da média estadual em 2018 e 2019, sofreu queda acentuada em 2021, possivelmente associada aos efeitos da pandemia, e registrou recuperação gradual nos anos seguintes, sem retorno aos níveis anteriores. Em 2023, nenhum estudante foi classificado no padrão Avançado em Língua Portuguesa, o que reforça a necessidade de intervenções pedagógicas mais sistemáticas.

O segundo objetivo específico buscou compreender como professores, especialistas e equipe gestora se apropriam dos resultados. Os dados revelaram que os docentes dependem da mediação institucional para acessar os resultados, o que concentra na gestão a

responsabilidade de garantir não apenas a apresentação dos dados, mas também a qualidade com que eles chegam aos professores. As reuniões de Módulo II se consolidaram como o principal espaço de discussão, e a equipe pedagógica desempenha papel central nessa mediação. Contudo, identificou-se uma tensão relevante: enquanto 33 dos 34 docentes reconhecem a corresponsabilização pelos resultados como um valor coletivo, a vice-diretora 2 afirma que a responsabilidade recai sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática, e a vice-diretora 1 declara não ser responsável pelo acompanhamento pedagógico. Essa divergência entre o discurso docente e a concepção de parte da gestão constitui um dos principais obstáculos à consolidação de uma cultura de uso de dados na escola.

Identificou-se, ainda, que os resultados das avaliações externas são, muitas vezes, utilizados mais como instrumentos de prestação de contas do que como ferramentas de reflexão pedagógica, o que reforça uma lógica gerencialista em detrimento do caráter formativo e diagnóstico das avaliações, limitando sua contribuição para a melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem. Os simulados predominam como principal estratégia de uso dos dados, em detrimento de intervenções pedagógicas mais amplas e sistemáticas.

A ausência de formação continuada voltada ao uso pedagógico dos dados mostra-se como um dos principais entraves à consolidação desse processo, dificultando a transformação das informações obtidas em ações concretas que impactem positivamente o desempenho dos estudantes. A isso somam-se fatores estruturais que também contribuem para que os resultados não sejam plenamente incorporados ao cotidiano pedagógico: a sobrecarga de trabalho docente, a limitação de tempo para estudos coletivos e a fragilidade na articulação entre os diferentes segmentos da escola. Ainda assim, quando há momentos de análise coletiva e reflexão sobre os resultados, surgem possibilidades concretas de reorientação das práticas, indicando que a escola possui potencialidades sobre as quais o plano de ação pode se apoiar, especialmente por contar com uma equipe comprometida e com espaços institucionais que favorecem a reflexão coletiva.

O terceiro objetivo específico resultou na elaboração do Plano de Ação Educacional, composto por cinco ações diretamente ancoradas nas evidências da pesquisa: a devolutiva dos resultados à escola, a formação continuada de especialistas e professores para leitura e interpretação dos dados do Simave, a integração sistemática dos resultados ao planejamento pedagógico, o fortalecimento da cultura de corresponsabilização e do trabalho interdisciplinar, e a superação de práticas centradas exclusivamente no treinamento para as avaliações. As ações foram organizadas pela ferramenta 5W2H e estão previstas para o segundo semestre de

2026, nos espaços e tempos regulares da instituição, sem geração de custos adicionais. Trata-se de uma contribuição prática e aplicável, alinhada às necessidades reais da escola investigada.

Em síntese, embora esta pesquisa tenha como objeto de análise a apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE em Língua Portuguesa, no 3º ano do Ensino Médio, compreende-se que os princípios que orientam esse processo extrapolam os limites desse componente curricular. A apropriação pedagógica dos resultados configura-se como uma estratégia de gestão educacional capaz de subsidiar a tomada de decisões fundamentadas em evidências, favorecendo o planejamento, o acompanhamento das aprendizagens e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, respeitadas as especificidades de cada área do conhecimento, essa perspectiva pode ser estendida a componentes como Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, fortalecendo uma gestão integrada do currículo e promovendo maior articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem. Assim, as reflexões produzidas nesta dissertação, embora ancoradas na realidade da Língua Portuguesa, apresentam potencial para contribuir com a consolidação de uma cultura institucional de uso qualificado dos resultados das avaliações externas, orientada pela melhoria contínua da qualidade da educação e pelo desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Conclui-se que a apropriação dos resultados do Simave/Proeb na escola investigada é um processo em construção, marcado por avanços no reconhecimento da importância dos dados e por limitações na sua incorporação efetiva às práticas pedagógicas. O caminho para superar esse estágio técnico-reflexivo passa pela oferta de formação continuada contextualizada, pelo fortalecimento do trabalho coletivo, pelo alinhamento entre o planejamento formal e as ações cotidianas, e pela construção de uma gestão que compreenda o uso de dados não como exigência burocrática ou instrumento de prestação de contas, mas como ferramenta de melhoria real da aprendizagem dos estudantes.

O trabalho contribui para o campo da gestão e avaliação da educação pública ao evidenciar, de forma concreta, os desafios e possibilidades relacionados à apropriação dos resultados das avaliações externas em contextos escolares reais, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidades sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. **Avaliação educacional – regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

AGÊNCIA BRASIL. Renda e cor são determinantes para não concluir ensino médio no país. São Paulo, 18 nov. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-11/renda-e-cor-sao-determinantes-para-nao-concluir-o-ensino-medio-no-pais>. Acesso em: 1 maio 2026.

ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, v. 36, e233713, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233713>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ALVES, G. A. A. **Apropriação e uso de resultados do Simave/Proeb na Escola Estadual Fernando Melo Viana**: um possível caminho na busca da qualidade da educação. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2020.

ALVES, M. G. O. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

AMARO, I. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n2p417-436>. Acesso em: 30 abr. 2026.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BANDEIRA, A. S.; ALVES, J. C. Avaliação em larga escala no Brasil: alterações estruturais do SAEB nos últimos trinta anos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 5314-5326, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-356>. Acesso em: 1 maio 2026.

BARBOSA, L. C. M. **O uso dos resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores**: o caso das escolas públicas de Formiga - MG. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARBOSA, M. E. F. **A escola faz diferença?** Uma busca dos resultados da escola na capacidade em matemática dos estudantes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BORGES, R. M. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BORGES, R. M.; CARVALHO, K. R.; FREITAS, T. M.; MENDONÇA, E. A. Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores: análise da produção científica publicada no Brasil (2008-2018). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 16-33, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2022.v19.h524>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação das escolas: alinhando sentidos, produzindo significados**. 3. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2025: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Belo Horizonte: Game/FaE/UFMG, 2011.

CABRAL NETO, A. Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, M. (org.). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Xamã, 2023.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126819>. Acesso em: 20 set. 2025.

CARVALHO, L. C. R. **A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

COSTA, A. G.; SOUSA, E. J.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 959–972, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1274>. Acesso em: 1 maio 2026.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

ESCOLA ESTADUAL. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. 2022. Documento interno (não publicado).

FARIA, F. S. C. **A apropriação dos resultados do Proeb**: estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 26).

FERREIRA, A. S. V. **Interpretação e apropriação dos resultados do Simave**: um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000005>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FRANCO, C. Princípio de avaliação da educação básica: potenciais, dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa sobre o uso dos resultados de avaliação em redes de escolas públicas**. São Paulo: Fundação Itaú Social; Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/38-pesquisa-fis-fcc_1510327619.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

FUNDAÇÃO NOVA ESCOLA. Avaliação externa: compreender e utilizar os resultados. **Nova Escola**, 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_d_e_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695476961012>. Acesso em: 30 abr. 2026.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2023.

HORA, D. L.; LÉLIS, L. S. C. O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônida. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, p. 39-54, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49408>. Acesso em: 3 jul. 2025.

IBGE. **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 2 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. Brasília, 31 ago. 2020. Atualizado em: 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 2 out. 2025.

JESUS, M. N. C. **A apropriação dos resultados do SADEAM em língua portuguesa em uma escola do ensino médio em Careiro da Várzea (AM)**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

LEÃO, A. M. **Apropriação dos resultados das avaliações externas**: um estudo investigativo na escola "Bela Vista". 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Possíveis contribuições da avaliação externa para a gestão educacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 12, p. 22-34, 2012.

MACHADO, C.; FREITAS, P. F. Gestão escolar e avaliação externa: experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199919>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 14, de 3 de fevereiro de 2000. Institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 4 fev. 2000a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000. Reedita, com alterações, a Resolução nº 14, de 3 de fevereiro de 2000, que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. Belo Horizonte, 14 jul. 2000b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital nº 01, de 6 de fevereiro de 2026**. Institui o Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA). *Diário do Executivo de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 6 fev. 2026. p. 315.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educação em Revista**, n. 28, p. 71-87, jul. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200006>. Acesso em: 7 jul. 2025.

OLIVEIRA, W. F. **Apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Juiz de Fora, 2021.

QUERIDO, P. H. A. **Os usos dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RABELO, M. A. L. A. **Análise da apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o caso dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

REZENDE, W. S. As múltiplas faces da avaliação externa. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 884-889, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/32004/21217/127659>. Acesso em: 14 jul. 2025.

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAHIUM, P. F.; MAGALHÃES, C. V.; ARAÚJO, Í. T. Apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. **Educação In Loco**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/216986.1.1-3>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

SCHNEIDER, M. **Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.

SILVA, A. C. *et al.* Quem Fica Fora da Escola? Análise da Evasão Escolar no Brasil a Partir dos Dados do Censo Escolar. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1-21, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774507061>. Acesso em: 1 maio 2026.

SILVA, A. F. Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. (orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

SOARES, C. R. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SOUSA, E. M. **A reprovação, evasão e abandono no ensino médio noturno de uma escola estadual do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora. Acesso em: 1 maio 2026.

SOUZA, A. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do BM. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica: Língua Portuguesa 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública do extremo Norte de Minas.” O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de verificar como a escola se apropria dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

Nesta pesquisa pretendemos analisar de que maneira ocorre a apropriação de resultados de Língua Portuguesa do Simave/Proeb em uma escola pública do extremo Norte de Minas.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: aplicação de um questionário.

Esta pesquisa tem como risco de exposição à identificação do participante devido às informações utilizadas na dissertação a partir das entrevistas, risco de desconforto, risco referente ao tempo não ser suficiente para responder todas as questões, temer que as respostas sejam avaliadas de maneira negativa ou haja vazamento de informação, estresse, quebra de sigilo das informações, cansaço e desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador.

Porém, será garantido o sigilo em relação às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. O ambiente para aplicação dos instrumentos proporcionará privacidade durante toda a coleta, com uma abordagem humanizada, optando no caso da entrevista por uma escuta atenta e pelo acolhimento do participante garantindo as explicações necessárias para responder às questões e garantia de um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, caso seja assim julgada pelo participante. Não haverá identificação nominal no formulário nem no banco de dados a fim de garantir o anonimato e garantia da retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não devolver o instrumento, caso desista de participar, garantindo a liberdade de se recusar a qualquer momento da participação do estudo, sem penalização alguma por parte do pesquisador caso o participante se sinta constrangido em algum momento.

Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos entrevistados. Asseguraremos a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa realizada, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes e a interrupção ou cancelamento das entrevistas caso o participante se sinta constrangido em algum momento.

Asseguraremos a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos resultados da pesquisa realizada. A pesquisa pode ajudar propondo ações para superar a dificuldade encontrada, a qual deu origem ao estudo.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que

fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido

(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Item I – Perfil dos participantes

1. Qual seu vínculo com a instituição?

- a. ☐ Contratado
- b. ☐ Efetivo

2. Possui Graduação?

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

3. Qual maior grau de formação?

- a. ☐ Graduação
- b. ☐ Especialização
- c. ☐ Mestrado
- d. ☐ Doutorado

4. De qual maneira acessa os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb?

- a. ☐ Pelo site do Simave
- b. ☐ Pelo boletim pedagógico
- c. ☐ A escola apresenta
- d. ☐ Não acesso

5. Qual matéria você ministra na Instituição?

- a. ☐ Língua Portuguesa
- b. ☐ Matemática
- c. ☐ História
- d. ☐ Geografia
- e. ☐ Química
- f. ☐ Física
- g. ☐ Sociologia
- h. ☐ Filosofia
- i. ☐ Biologia
- j. ☐ Educação Física
- k. ☐ Arte
- l. ☐ Itinerário Formativo
- m. ☐ Outro componente: _____(especificar)

Item II – Percepções profissionais

Pensando em suas concepções sobre apropriação dos resultados das avaliações externas, você concorda com as seguintes frases	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
1. Consigo analisar os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb de Língua Portuguesa.	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Consigo utilizar os resultados das avaliações Simave/Proeb para realizar atividades de intervenção pedagógica.	(A)	(B)	(C)	(D)
3. A equipe gestora realiza reuniões para discussão dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb em Língua Portuguesa	(A)	(B)	(C)	(D)
4-A equipe pedagógica (Supervisores) nas reuniões incentiva o uso dos dados das avaliações externas do Simave/Proeb Língua Portuguesa no planejamento	(A)	(B)	(C)	(D)
5. A equipe pedagógica auxilia no planejamento das atividades de intervenção pedagógica de Língua Portuguesa	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Utilizo o módulo II para planejamento.	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Busco inovar as práticas pedagógicas com os resultados das avaliações externas Simave/Proeb	(A)	(B)	(C)	(D)
8-Considero que os resultados das avaliações do Proeb proporcionam um diagnóstico da escola	(A)	(B)	(C)	(D)
9-Entendo a escala de proficiência do Simave do 3º Ano Língua Portuguesa	(A)	(B)	(C)	(D)
10 Os resultados das avaliações do Simave/Proeb contribuem para que seja feita uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas no contexto escolar.	(A)	(B)	(C)	(D)
11- Repenso minha prática em face dos resultados dos alunos nas avaliações do Simave /Proeb	(A)	(B)	(C)	(D)
12-O treinamento dos alunos para as avaliações do Simave/Proeb pode contribuir para melhorar seu desempenho nas avaliações	(A)	(B)	(C)	(D)
12 - Utilizo os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb para processos de ensino na escola	(A)	(B)	(C)	(D)
13-A partir das avaliações do Simave, compreendo quais conteúdos merecem maior atenção	(A)	(B)	(C)	(D)
14-Os professores que não ministram aulas de Língua Portuguesa sentem responsáveis pelo resultado das avaliações externas.	(A)	(B)	(C)	(D)
15-O resultado da avaliação do Simave/Proeb é apresentado para os pais em reunião.	(A)	(B)	(C)	(D)
16-Você tem acompanhado os dados do desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio desta escola no Simave/Proeb nos últimos anos	(A)	(B)	(C)	(D)
17-São usados materiais de apoio dos boletins	(A)	(B)	(C)	(D)

Pensando em suas concepções sobre apropriação dos resultados das avaliações externas, você concorda com as seguintes frases	Discordo	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo
pedagógicos do Simave/Proeb na discussão dos dados das avaliações externas.				
18- compreendo as médias de proficiências da escola	(A)	(B)	(C)	(D)
19-Ao me apropriar dos resultados das avaliações compreendo o que é padrão de desempenho.	(A)	(B)	(C)	(D)
20 - -Compreendo as informações contidas na escala de proficiência	(A)	(B)	(C)	(D)
21-O material orientador do planejamento das turmas de 3º ano é a matriz de referência	(A)	(B)	(C)	(D)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SUPERVISOR EDUCACIONAL

1. Para começarmos nossa entrevista fale de sua experiência na área educacional.
2. Quando e como acontecem as reuniões de planejamento da instituição?
3. Quais temas normalmente são tratados nessas reuniões?
4. Como você acompanha o planejamento dos professores da instituição?
5. Qual o documento que norteia o trabalho docente das turmas avaliadas pelo Simave/Proeb?
6. Como os resultados de Língua Portuguesa podem ser utilizados pelas diferentes áreas do conhecimento?
7. Como os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb são apresentados para professores da Instituição?
8. De qual maneira os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do Simave/Proeb são debatidos na escola?
9. Em relação à apropriação dos dados das avaliações externas, quais são os principais pontos de dificuldade? E de facilidade?
10. Ao analisar o resultado das avaliações externas do Simave/Proeb, você compreende os dados contidos no padrão de desempenho?
11. De que maneira os dados das avaliações dos padrões de desempenho podem ser mobilizados para pensar no planejamento educacional?
12. Ao tratar de resultados de avaliações externas de Língua Portuguesa no Proeb, quem são os responsáveis pelo resultado obtido? Por quê?
13. A escola utiliza os resultados das avaliações externas do Simave/Proeb para o planejamento diário? Caso positivo, como isso acontece?
14. De qual maneira é organizada a intervenção pedagógica pelos docentes? É responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa ou de todos?
15. Os resultados da avaliação externa do Simave/Proeb propõem repensar a prática pedagógica?
16. Há algo sobre a apropriação de resultados que gostaria de mencionar e que não foi abordado nas perguntas elencadas?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS VICE-DIRETORES

- 1.** Para começarmos nossa entrevista fale sobre sua experiência na função na área educacional e no cargo de vice-diretor.
- 2.** Como acontecem as reuniões de atividades extraclasse da instituição?
- 3.** Quais as temáticas que normalmente são discutidas nas reuniões de atividades extraclasse?
- 4.** De qual maneira você, vice-diretor, monitora as atividades dos professores?
- 5.** De qual maneira os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do Simave/Proeb são debatidos na escola?
- 6.** Quem você considera responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas? Por quê?
- 7.** A escola trabalha com intervenção pedagógica de aprendizagem? Ela utiliza os resultados das avaliações externas do Simave? Caso positivo, como isso acontece?
- 8.** Como o vice-diretor pode auxiliar os professores na apropriação dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb?
- 9.** Quais são as dificuldades que os professores encontram na compreensão e utilização dos dados das avaliações externas do Proeb?
- 10.** A escola se utiliza dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb para o seu planejamento? Caso positivo, como isso acontece?
- 11.** Há algo sobre a apropriação de resultados que gostaria de mencionar e não foi abordado nas perguntas anteriores?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DIRETORES

- 1.** Para começarmos nossa entrevista fale sobre sua experiência na função na área educacional e no cargo de diretor.
- 2.** Como acontecem as reuniões de atividades extraclasse da instituição?
- 3.** Quais as temáticas que normalmente são discutidas nas reuniões de atividades extraclasse?
- 4.** De qual maneira você, diretor, monitora as atividades dos professores?
- 5.** De qual maneira os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do Simave/Proeb são debatidos na escola?
- 6.** Quem você considera responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas? Por quê?
- 7.** A escola trabalha com intervenção pedagógica de aprendizagem? A escola utiliza os resultados das avaliações externas do Simave? Caso positivo, como isso acontece?
- 8.** Como o diretor pode auxiliar os professores na apropriação dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb?
- 9.** Quais são as dificuldades que os professores encontram na compreensão e utilização dos dados das avaliações externas do Proeb?
- 10.** A escola se utiliza dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb para o seu planejamento? Caso positivo, como isso acontece?
- 11.** Há algo sobre a apropriação de resultados que gostaria de mencionar e não foi abordado nas perguntas anteriores?