

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

Osmar Carvalho da Silva

Desempenho dos alunos nas avaliações formativas de Língua Inglesa do Simave: estudo
em uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte - MG

Juiz de Fora

2026

Osmar Carvalho da Silva

**Desempenho dos alunos nas avaliações formativas de Língua Inglesa do Simave: estudo
em uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte - MG**

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

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi

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).



Carvalho da Silva, Osmar

Desempenho dos alunos nas avaliações formativas de Língua Inglesa do Simave : estudo em uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte-MG / Osmar Carvalho da Silva. – 2026.

163f.

Orientadora: Carolina Alves Magaldi

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. Avaliações Formativas. 2. Língua Inglesa. 3. Desempenho Escolar. I. Alves Magaldi, Carolina, orient. II. Título.

Osmar Carvalho da Silva

Desempenho dos alunos nas avaliações formativas de Língua Inglesa do Simave:

estudo em uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte - MG

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

Aprovada em 15 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dra. (a) Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. (a) Dr. (a) Elisabeth Gonçalves de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

Prof. (a) Dr. (a) Allan Cordeiro da Silveira

SEE-MG

Juiz de Fora, 03/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 15/07/2026, às 16:01, 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 **ALLAN CORDEIRO DA SILVEIRA, Usuário Externo**, em 16/07/2026, às 22:13, 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 **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 23/07/2026, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3015842** e o código CRC **3647CD42**.

À minha mãe, Maria Aparecida Carvalho Silva,
com eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha mãe, Maria Aparecida Carvalho Silva, e ao meu pai, Osmar da Silva, por todo o suporte, amor e incentivo ao longo da minha vida. Cada conquista pessoal que alcanço é mérito de vocês, pois, sem vocês, nada disso seria possível. Vocês representam a base afetiva e moral que tornou possível a concretização deste trabalho.

Agradeço também à minha orientadora, Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi, pelos direcionamentos, pela paciência e pelas contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, agradeço pelos conhecimentos compartilhados e pelas reflexões proporcionadas ao longo do curso.

Por fim, agradeço à minha coorientadora, Priscila Campos Cunha, que trabalhou comigo de forma próxima ao longo destes anos para que este trabalho pudesse ser produzido. Sua competência reflete-se na qualidade desta pesquisa.

É permitir que todos os estudantes adquiram conhecimentos que os levem para além de sua experiência. Trata-se de um conhecimento ao qual muitos não terão acesso em casa, entre seus amigos ou nas comunidades em que vivem. Desse modo, o acesso a esse conhecimento é o ‘direito’ de todos os alunos como futuros cidadãos. (Michael Young, 2014, p. 10).

RESUMO

Esta dissertação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-CAEd/UFJF), investigou o desempenho dos estudantes de uma escola da Região Metropolitana de Belo Horizonte-MG, nas avaliações formativas de Língua Inglesa do Simave (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública) aplicadas entre 2022 e 2024. Inicialmente, parte-se da seguinte pergunta: Considerando o desempenho variável dos alunos da escola investigada nas avaliações de Língua Inglesa aplicadas pelo Simave entre 2022 e 2024, quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar a fim de promover a melhoria desses indicadores de aprendizagem? O objetivo geral é analisar fatores associados ao desempenho dos alunos, com ênfase na análise de práticas pedagógicas, do engajamento discente, da formação docente e da infraestrutura. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever a E. E. Rodrigo de Azevedo e os resultados obtidos nas avaliações; analisar as características do desempenho em Língua Inglesa dos alunos da escola nas avaliações formativas do 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; propor um plano de ação educacional para aprimorar a gestão pedagógica na escola, buscando contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem em língua inglesa e, por consequência, dos resultados nas avaliações externas. Na metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados, a análise documental, entrevistas semiestruturadas com um Professor de Educação Básica (PEB) de Língua Inglesa, três Especialistas em Educação Básica (EEB) e o Coordenador do Novo Ensino Médio. Estes contribuíram com suas experiências acerca das práticas educacionais na escola pesquisada, especialmente no ensino de Língua Inglesa. O tratamento dos dados foi realizado à luz da metodologia de análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016), na qual, por meio de um processo de categorização, isto é, de organização das informações, acredita-se que é possível compreender as nuances do fenômeno investigado. Acerca do referencial teórico, ele se apoia em três pilares: currículo, metodologias de ensino de línguas e avaliação externa. Estes serviram de suporte ao longo de todas as etapas desta pesquisa, passando pela introdução, desenvolvimento e conclusão. No campo do currículo, as contribuições de Young (2014a), Apple (1979; 2006) e Sacristán (2006) permitem discutir o papel do conhecimento, as desigualdades e a adaptação ao contexto escolar. Sobre as metodologias de ensino de línguas, a pesquisa dialoga com Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003) e Larsen-Freeman (2000), que defendem abordagens comunicativas, flexíveis e centradas no aluno. Em relação à avaliação externa, utilizam-se as críticas e reflexões de Freitas (2007a; 2007b) e Apple (1979; 2006), que problematizam seus usos e impactos na qualidade e na equidade da educação. Diante disso, acredita-se que os resultados esperados nas avaliações externas são afetados por aspectos multifatoriais, incluindo traços pedagógicos, estruturais e contextuais. A proposição de estratégias de gestão pedagógica que possam ser incorporadas ao cotidiano escolar com vistas à melhoria da aprendizagem em língua inglesa passa pela identificação e discussão acerca desses fatores. Ao final, foi proposto um Plano de Ação Educacional, focado em cinco temas: trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa; formação continuada para o aprimoramento dos profissionais; sistematização do ensino de Língua Inglesa no ambiente da E. E. Rodrigo de Azevedo; elaboração de uma política de estímulo aos estudantes; estabelecimento de metas, monitoramento e revisão, dos resultados. Acredita-se que ele contribuirá para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as especificidades da escola investigada e promovendo uma educação mais equitativa e efetiva.

Palavras-chave: Avaliações formativas; Língua Inglesa; desempenho escolar.

ABSTRACT

This dissertation, conducted within the scope of the Professional Graduate Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP-CAEd/UFJF), investigated the performance of students from a public school located in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil, in the English Language formative assessments of Simave (Minas Gerais System for the Assessment and Equity of Public Education) administered between 2022 and 2024. The study was guided by the following research question: Considering the varying performance of students at the investigated school in the English Language assessments administered by Simave between 2022 and 2024, what actions can school management implement to improve these learning indicators? The general objective was to analyze the factors associated with students' performance, with emphasis on pedagogical practices, student engagement, teacher education, and school infrastructure. This general objective was further developed into the following specific objectives: to describe Rodrigo de Azevedo State School and the results obtained in the assessments; to analyze the characteristics of students' performance in English Language formative assessments in the 9th grade of Elementary Education and the 3rd year of Upper Secondary Education; and to propose an Educational Action Plan aimed at improving pedagogical management in the school, thereby contributing to the enhancement of English language teaching and learning and, consequently, to better results in large-scale assessments. The study adopted a qualitative approach with a case study design. Data were collected through document analysis and semi-structured interviews conducted with one English Language Basic Education Teacher, three Basic Education Specialists, and the Coordinator of the New Upper Secondary Education Program. These participants contributed with their experiences regarding the educational practices developed at the investigated school, particularly in English language teaching. Data were analyzed using Bardin's (2016) content analysis methodology, through a process of categorization and organization of information, enabling a deeper understanding of the nuances of the investigated phenomenon. The theoretical framework is grounded on three main pillars: curriculum, language teaching methodologies, and large-scale assessment. These foundations supported all stages of the research, from the introduction to the discussion and conclusion. In the field of curriculum studies, the contributions of Young (2014a), Apple (1979; 2006), and Sacristán (2006) support discussions on the role of knowledge, educational inequalities, and the adaptation of curriculum to the school context. Regarding language teaching methodologies, the study draws on Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003), and Larsen-Freeman (2000), who advocate communicative, flexible, and learner-centered approaches. Concerning large-scale assessment, the research is supported by the critical reflections of Freitas (2007a; 2007b) and Apple (1979; 2006), who discuss its uses and impacts on educational quality and equity. The findings suggest that students' performance in large-scale assessments is influenced by multiple pedagogical, structural, and contextual factors. Therefore, the proposal of pedagogical management strategies that can be incorporated into the daily routine of the school in order to improve English language learning depends on the identification and discussion of these factors. Finally, an Educational Action Plan was developed, focusing on five main areas: collaborative work among English language teachers; continuing professional development; the systematization of English language teaching at Rodrigo de Azevedo State School; the development of a student incentive policy; and the establishment of goals, monitoring, and review of educational outcomes. It is expected that this plan will contribute to strengthening the teaching-learning process while respecting the specific characteristics of the investigated school and promoting a more equitable and effective education.

Keywords: formative assessments; English language; academic achievement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Dados da pesquisa e ações propositivas.....	122
Quadro 2 –	Ações a serem executadas pela equipe gestora, coordenação pedagógica e professores.....	125
Quadro 3 –	Cronograma anual de formação dos professores de Língua Inglesa.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de turmas – E. E. Rodrigo de Azevedo – 2º Semestre/2024.....	46
Tabela 2 –	Quantitativo de espaços da E. E. Rodrigo de Azevedo destinados às práticas docentes.....	47
Tabela 3 –	Dados Gerais do Corpo Docente da E. E. Rodrigo de Azevedo em 2024.....	48
Tabela 4 –	Índice de Regularidade Docente.....	48
Tabela 5 –	Evolução do IDEB (2013-2023).....	51
Tabela 6 –	Taxa de Participação das Avaliações em Língua Inglesa – Simave (9º ano).....	52
Tabela 7 –	Desempenho em Língua Inglesa – Simave (9º ano).....	53
Tabela 8 –	Taxa de Participação das Avaliações em Língua Inglesa – Simave (3º ano).....	54
Tabela 9 –	Taxa de Acerto nas Avaliações em Língua Inglesa – Simave (3º ano).....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASMIJ	Ambulatório de Saúde Mental Infantojuvenil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEB	Especialista em Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ICGE	Índice de Complexidade de Gestão Escolar
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IED	Índice de Esforço Docente
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ILF	Inglês como Língua Franca
IRD	Índice de Regularidade Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEB	Professor de Educação Básica
PEB ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
PEUB	Professor de Ensino de Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proafa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
TCT	Teoria Clássica dos Testes
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Sejusp	Secretaria de Estado e Segurança Pública
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E MINEIRO: EVIDÊNCIAS NA E. E. RODRIGO DE AZEVEDO	20
2.1 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO.....	20
2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	23
2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA EM NÍVEL NACIONAL: INSTRUMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL	32
2.4 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG) PARA LÍNGUA INGLESA.....	36
2.5 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	40
2.6 O CONTEXTO DA E. E. RODRIGO DE AZEVEDO: EVIDÊNCIAS DO PROBLEMA	45
3 UMA ANÁLISE DO PROBLEMA À LUZ DA TEORIA E DO MÉTODO	58
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	58
3.1.1 O currículo	58
3.1.2 As metodologias de ensino de línguas	63
3.1.3 As avaliações externas	68
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	72
3.3 UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS.....	75
3.3.1 Roteiro de Entrevista para as Especialistas da Educação Básica (EEB) e Coordenador do Novo Ensino Médio da E. E. Rodrigo de Azevedo	75
3.3.2 Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Professora de Educação Básica (PEB) de Língua Inglesa da E. E. Rodrigo de Azevedo.....	76
3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS SERVIDORES DA E. E. RODRIGO DE AZEVEDO	78
3.4.1 Perfil dos servidores entrevistados.....	79
3.4.2 Eixo 1 – As avaliações externas, o desempenho dos alunos e as estratégias que podem interferir no processo	80
3.4.3 Eixo 2 – Condições de ensino de Língua Inglesa (imersão, recursos, cultura escolar e valorização do componente).....	93
3.4.4 Eixo 3 – Formação docente e apoio da gestão (coordenação pedagógica, capacitação e parceria).....	106
3.4.5 Propostas de ação para melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola	119
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): AÇÕES PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS EM LÍNGUA INGLESA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	122
4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	125
4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES	130
4.2.1 Detalhamento da Ação 1: Implementar um trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa.....	130
4.2.2 Detalhamento da Ação 2: Implementar um programa de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais	133
4.2.3 Detalhamento da Ação 3: Sistematizar o ensino de Língua Inglesa na E. E. Rodrigo de Azevedo.....	136
4.2.4 Detalhamento da Ação 4: Elaborar uma política de estímulo aos estudantes	140
4.2.5 Detalhamento da Ação 5: Estabelecer metas, monitoramento e revisão dos resultados	142

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para as Especialistas da Educação Básica (EEB) e Coordenador do Novo Ensino Médio (CNEM) da E. E. Rodrigo de Azevedo.....	154
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Professora de Educação Básica (PEB) de Língua Inglesa da E. E. Rodrigo de Azevedo:.....	156
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-CAEd-UFJF), foca no papel da gestão escolar no desempenho em Língua Inglesa dos alunos da Escola Estadual Rodrigo de Azevedo¹, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. A análise foi baseada nos resultados obtidos nas Avaliações Diagnósticas e Intermediárias do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública de Minas Gerais (Simave), aplicadas entre os anos de 2022 e 2024 aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Em vista disso, parte-se da seguinte pergunta: Considerando o desempenho variável dos alunos da escola investigada nas avaliações de Língua Inglesa aplicadas pelo Simave entre 2022 e 2024, quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para promover a melhoria desses indicadores de aprendizagem? Esta pergunta exige reflexões sobre outras questões que abrangem o currículo nacional e estadual, os objetivos das avaliações externas, o contexto da escola e o processo de ensino-aprendizagem.

O vínculo do pesquisador com o caso decorre de sua atuação como professor de Língua Inglesa em dois cargos efetivos na própria instituição, experiência que proporciona contato direto com os desafios pedagógicos, socioeconômicos e estruturais enfrentados pela comunidade escolar. Essa proximidade permite uma compreensão contextualizada das dinâmicas de ensino-aprendizagem e facilita o acesso a dados e interlocutores essenciais para a investigação.

A contextualização do problema evidencia a complexidade do cenário educacional da E. E. Rodrigo de Azevedo, localizada em um bairro periférico, onde os estudantes enfrentam defasagens significativas em Língua Portuguesa – cerca de 56% desses alunos são classificados no nível mais crítico nas avaliações diagnósticas de 2024, segundo os dados do Simave – além de limitações estruturais e de rotatividade docente. Essas condições, somadas às práticas pedagógicas pouco adaptadas às necessidades locais, criam um ambiente desafiador para o ensino de uma língua estrangeira.

Os dados do Simave reforçam essa preocupação. Na Avaliação Diagnóstica de 2024, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da E. E. Rodrigo de Azevedo acertaram apenas 37% em Língua Inglesa, enquanto a média da rede estadual foi de 40%. Além disso, 76% dos alunos foram classificados nos níveis "Muito Baixo" ou "Baixo", o que indica uma defasagem

¹ Trata-se da utilização de um nome fictício, cuja intenção de manter o sigilo da escola avaliada. Para efeito de padronização, chamar-se-á ao longo do texto de E. E. Rodrigo de Azevedo.

significativa no domínio do idioma. Esses resultados evidenciam a necessidade urgente de intervenções pedagógicas eficazes para melhorar o desempenho dos estudantes nessa disciplina.

Acerca dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, pode-se perceber que sua participação foi marcada por uma nota considerada baixa, conforme os dados da Avaliação Diagnóstica e da Avaliação Intermediária de 2024, com porcentagens de acertos de 37,8% e 35,56% em Língua Inglesa, de acordo com o Portal do Simave (2025). Esses índices serão analisados com mais profundidade no capítulo 2. Cabe ressaltar aqui que a média das avaliações desenvolvidas por aquele sistema e aplicadas nos últimos três anos aponta a manutenção de um baixo índice de acertos dos estudantes da E. E. Rodrigo de Azevedo: apenas 36,2%.

Frente a esse cenário, a pesquisa problematiza o desempenho dos alunos em Língua Inglesa nas avaliações formativas do Simave, como consequência de aspectos multifatoriais. O objetivo geral é analisar fatores associados ao desempenho dos alunos, com ênfase na análise de práticas pedagógicas, do engajamento discente, da formação docente e da infraestrutura. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever a E. E. Rodrigo de Azevedo e os resultados obtidos nas avaliações; analisar as características do desempenho em Língua Inglesa dos alunos da escola nas avaliações formativas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; propor um plano de ação educacional para aprimorar a gestão pedagógica na escola, buscando contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de língua inglesa e, por consequência, dos resultados nas avaliações externas.

É importante, nesta introdução, ressaltar que há diferença entre aprendizado e desempenho na educação escolar. Tal distinção é discutida na literatura pedagógica, sobretudo no campo da avaliação educacional. De acordo com Luckesi (2013), o desempenho refere-se ao resultado imediato de uma prova ou exercício, isto é, ao que o estudante consegue demonstrar em um momento específico do processo. Trata-se de uma medida pontual, sensível ao contexto, mas que não necessariamente expressa o domínio do conhecimento. Já a aprendizagem envolve uma mudança real e duradoura nas estruturas de conhecimento do aluno, manifestando-se pelo desenvolvimento de competências, de compreensão e de capacidade de uso significativo do conteúdo. Assim, aprender não se reduz à obtenção de notas elevadas, mas implica construir um saber com sentido e autonomia.

Luckesi (2013) ressalta que o desempenho escolar representa apenas um recorte pontual, situado e circunstancial do processo educativo, pois se manifesta em momentos específicos e sob determinadas condições de avaliação. Por isso, não pode ser confundido com a totalidade do aprendizado, que se constitui em um processo mais amplo, contínuo e dinâmico, construído ao longo do tempo por meio de experiências, mediações pedagógicas e interações

sociais. Nessa perspectiva, o desempenho deve ser compreendido como um indício provisório do que o estudante consegue expressar em determinada situação, e não como uma medida definitiva de sua aprendizagem, cuja complexidade extrapola os limites dos resultados imediatos e quantificáveis.

Nessa mesma direção, Hoffmann (2001) critica a centralidade do desempenho como único critério de sucesso escolar. A autora argumenta que as práticas avaliativas de caráter classificatório tendem a simplificar o processo de aprendizagem ao reduzi-lo a indicadores numéricos padronizados, desconsiderando a complexidade dos percursos formativos dos alunos. Ao priorizar a comparação, a hierarquização e a aprovação ou reprovação, esse tipo de avaliação invisibiliza os avanços qualitativos, os diferentes ritmos de aprendizagem e as estratégias construídas pelos estudantes ao longo do processo educativo. Dessa forma, o foco desloca-se da compreensão do aprendizado para a mensuração do desempenho, fragilizando o acompanhamento pedagógico e limitando as possibilidades de intervenção docente voltadas à promoção efetiva da aprendizagem. Hoffmann (2001) reforça ainda que o aprendizado envolve avanços qualitativos, muitas vezes invisíveis em avaliações tradicionais, enquanto o desempenho pode ser influenciado por fatores emocionais, sociais e contextuais, o que não reflete fielmente o que o estudante efetivamente aprendeu.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, Libâneo (1994) enfatiza que o ensino deve estar fundamentalmente orientado à aprendizagem efetiva dos alunos, e não restrito à obtenção de bons desempenhos em avaliações formais. Para o autor, a ação docente precisa considerar, de maneira articulada, os objetivos educacionais, os conteúdos, os métodos e as formas de avaliação, de modo a favorecer a construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Perrenoud (1999) defende a avaliação formativa como um instrumento de acompanhamento contínuo e de regulação das aprendizagens, capaz de subsidiar intervenções pedagógicas oportunas e adequadas às necessidades dos estudantes.

Assim, compreender a diferença entre aprendizado e desempenho implica reconhecer que os resultados avaliativos são apenas manifestações parciais do processo educativo, mas não o esgotam. Torna-se, portanto, indispensável valorizar práticas pedagógicas que priorizem a aprendizagem significativa, promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e respeitem seus ritmos, trajetórias e potencialidades.

Justificam-se as escolhas apresentadas nesta pesquisa, pois acredita-se que a produção acadêmica brasileira dedicada ao ensino de Língua Inglesa concentra-se, em grande medida, na discussão de concepções e práticas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem, enfatizando dimensões formativas, socioculturais e integradoras do processo educativo. Embora tais

abordagens sejam fundamentais, constituem um campo amplamente consolidado, no qual análises conceituais e críticas já assentaram diagnósticos recorrentes sobre a defasagem estrutural do ensino público. Frente a esse cenário, torna-se pertinente investigar dimensões ainda pouco exploradas, especialmente aquelas relacionadas à mensuração do desempenho discente e às possibilidades de intervenção docente em contextos marcados por pressão por resultados.

Nesse sentido, a escolha por privilegiar a análise tecnicista do desempenho escolar não decorre de adesão irrefletida ao produtivismo educacional, mas do reconhecimento de que essa lógica se constitui como uma realidade inescapável das políticas públicas contemporâneas. A centralidade crescente das avaliações externas e as consequentes análises dos indicadores de rendimento, estruturadas por premissas de eficiência e competitividade, incidem de maneira direta sobre o trabalho docente e sobre as trajetórias escolares dos estudantes, sobretudo aqueles pertencentes às camadas populares. Considerar tal materialidade significa admitir que o desempenho, enquanto dado objetivo e mensurável, estrutura não apenas as expectativas institucionais, mas também as possibilidades reais de mobilidade educacional e social.

Dessa forma, este estudo propõe compreender o desempenho da E. E. Rodrigo de Azevedo como um elemento legítimo de análise pedagógica, capaz de orientar ações concretas de aprimoramento profissional e de reconfiguração de práticas didáticas em sala de aula. Em vez de rejeitar as avaliações externas, os professores podem se apropriar delas de modo crítico ao utilizá-las como instrumentos de diagnóstico, reflexão e aprimoramento. Tal perspectiva evita tanto a naturalização acrítica dos modelos avaliativos quanto sua rejeição automática, propondo que o docente se torne agente ativo na ressignificação dos indicadores que historicamente os atravessam e constroem.

Por fim, uma abordagem que se volta ao desempenho não implica abandonar a perspectiva do aprendizado, mas reconhece que, em um sistema educacional marcado por desigualdades socioeconômicas e pela competição seletiva por vagas no ensino superior, ignorar os instrumentos que regulam o acesso seria reproduzir mecanismos de exclusão. Ao analisar o desempenho como eixo estruturante das políticas vigentes, essa pesquisa busca contribuir para a construção de caminhos pedagógicos que ampliem a participação e o sucesso de estudantes da escola pública, explorando as possibilidades de intervenção docente nas condições objetivas que organizam a educação brasileira contemporânea.

Adotou-se a metodologia qualitativa, com enfoque em estudo de caso. Foram utilizadas técnicas de coleta de dados, tais como análise documental, entrevistas semiestruturadas com uma PEB de Língua Inglesa, três EEB e o Coordenador do Novo Ensino Médio. A análise dos

dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016), com o intuito de identificar padrões e categorias que permitam compreender os fatores que influenciam o desempenho dos alunos em Língua Inglesa.

A estrutura da dissertação está organizada em introdução, três capítulos de desenvolvimento e as considerações finais. Na Introdução, é apresentado o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. Já o capítulo 2, intitulado *As Avaliações em Larga Escala no Contexto Educacional Brasileiro e Mineiro: evidências na E. E. Rodrigo de Azevedo*, mostra aspectos gerais sobre a base curricular nacional e estadual, com ênfase nas orientações voltadas para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; traz um panorama geral sobre as avaliações formativas tanto em nível federal quanto estadual, suas características e objetivos; além de descrever o contexto regional e institucional da E. E. Rodrigo de Azevedo e os indicadores de desempenho da escola, no que se refere aos resultados das Avaliações Formativas do Simave. O capítulo 3, intitulado *Uma Análise do Problema à Luz da Teoria e do Método*, apresenta o referencial teórico que servirá de base para as análises acerca dos dados coletados na pesquisa de campo; fornece o detalhamento da metodologia adotada para a execução da pesquisa; ademais, traz os dados coletados por meio das entrevistas e suas respectivas análises. O capítulo 4, intitulado *Plano de Ação Educacional (PAE): ações para a melhoria dos resultados em Língua Inglesa nas Avaliações Externas*, propõe um plano de ação que visa a melhoria dos resultados dos estudantes no cotidiano escolar, em especial nas Avaliações Externas de Língua Inglesa. Por fim, o último capítulo será dedicado às considerações finais sobre a pesquisa.

2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E MINEIRO: EVIDÊNCIAS NA E. E. RODRIGO DE AZEVEDO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o contexto da pesquisa, descrevendo o problema observado pelo pesquisador por meio de uma análise que parte do geral para o particular. O capítulo está estruturado em cinco seções principais: na seção 2.1, intitulada Uma breve definição de currículo, tratou-se do conceito de currículo para a educação. Por sua vez, a seção 2.2, intitulada A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Inglesa, tratou-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes para o ensino de Língua Inglesa. A seção 2.3, intitulada Avaliação Externa em Nível Nacional: Instrumento de Gestão Educacional, discutiu o papel da avaliação externa em nível nacional como instrumento de gestão educacional, com foco nos sistemas de avaliação e na classificação das avaliações. A seção 2.4, intitulada O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para Língua Inglesa, apresentou o CRMG para Língua Inglesa, abordando seus fundamentos e orientações metodológicas. Na seção 2.5, intitulada O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), explorou-se o Sistema de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais (Simave), detalhando suas características, componentes e a aplicação das avaliações externas no estado. Por fim, a seção 2.6, intitulada Contexto da E. E. Rodrigo de Azevedo: Evidências do Problema, contextualizou a E. E. Rodrigo de Azevedo, apresentando seus dados institucionais e indicadores de desempenho em Língua Inglesa que evidenciam o problema investigado.

2.1 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

Sacristán (2013) diz que o termo latino curriculum significa curso, rota ou as atividades de uma pessoa ou de um grupo. No âmbito escolar, o currículo pode ser entendido como o conjunto de diretrizes e conteúdos necessários à formação dos estudantes. Ele não define a aprendizagem, mas sim elenca os conteúdos básicos ou mínimos que precisam ser aprendidos.

Ao fazer referência ao currículo escolar no mundo contemporâneo, Sacristán (2000) entende que é importante refletir sobre: qual o objetivo final do currículo implementado; o que ensinar e por que ensinar; qual o seguimento desses objetivos; quais são as pessoas que possuem acesso aos recursos para o conhecimento; se existe distância entre a teoria e a prática; como transmitir uma cultura escolar; como conectar os diferentes conteúdos; quais recursos e metodologias devem ser adotados; como organizar o trabalho nos diferentes grupos; qual o

tempo e o espaço adequados; como avaliar os diferentes percursos; como saber se os objetivos foram alcançados; e, caso não tenham sido, como modificar as práticas para a correção de rotas. Acredita-se que, a partir dessas reflexões, é possível pensar de maneira crítica sobre o que é uma base curricular e como ela pode contribuir para a organização das diferentes etapas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, desde os momentos em sala de aula até as avaliações internas e externas, sendo um conceito importante para essa pesquisa.

Nas últimas décadas, os processos de globalização têm exercido forte influência e provocado profundas transformações na essência, nos propósitos e nas formas de exercer o direito à educação. Esse movimento vem redefinindo o papel do Estado e sua responsabilidade pelas políticas sociais, sob a égide de um pensamento neoliberal que vem ganhando cada vez mais espaço no campo educacional. Esse modelo impacta de forma decisiva os currículos escolares, uma vez que exige que se delimitem quais tipos de saber são considerados válidos em cada etapa da escolarização – esta forma de organização é necessária para a manutenção do modo de produção vigente.

Silva e Barbosa (2005) afirma que “o currículo transmite a teoria dominante” e que, por isso, “o currículo é, em suma, um território político” (Silva; Barbosa, 2005, p. 148). Essa compreensão rompe com a ideia de neutralidade curricular, ao evidenciar que o currículo funciona como um dispositivo de produção e reprodução de relações de poder, articulado a interesses de classe, gênero, raça e cultura. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de uma proposta educacional comprometida com a emancipação dos sujeitos, capaz de favorecer a formação crítica e a consciência do papel social dos estudantes.

O autor também acrescenta que o currículo constitui uma invenção social, assim como o Estado, a nação, a religião e o futebol, uma vez que é o “resultado de um processo histórico” (Silva; Barbosa, 2005, p. 148). Em determinados contextos, esse processo foi marcado por disputas, conflitos e embates políticos que resultaram na legitimação e institucionalização de certas formas curriculares, em detrimento de outras. Desse modo, o currículo que se consolidou nas instituições escolares não decorre de escolhas naturais ou imparciais, mas de relações de poder que definiram quais saberes seriam reconhecidos como conhecimento escolar legítimo, enquanto outros foram historicamente marginalizados no espaço educativo.

Ainda nos rastros dessas reflexões, Gaspar e Roldão (2007) acreditam que o currículo assume duas funções ao mesmo tempo: “[...] conscientiza simultaneamente o indivíduo e determina a vida escolar.” (Gaspar; Roldão, 2007, p. 20). Nesse sentido, o currículo constitui-se em três perspectivas que se influenciam mutuamente: “histórica, ontológica e epistemológica” (Gaspar; Roldão, 2007, p. 20). A primeira perspectiva entende o currículo

como uma construção histórica: ele não é fixo nem eterno, mas resulta de processos do passado, transformando-se ao longo do tempo em função de disputas políticas e dos valores culturais de cada período. A segunda considera o currículo como uma realidade concreta, manifestada em diferentes níveis: no currículo prescrito, presente em documentos e orientações oficiais; no currículo em ação, implementado nas práticas escolares; e no currículo vivenciado por professores e alunos. A terceira perspectiva se volta para a dimensão epistemológica, ao investigar quais saberes fundamentam o currículo, de que modo se decide o que deve ou não o integrar, com base em teorias, evidências e valores, além de reconhecer que a própria prática educativa pode produzir novos conhecimentos curriculares.

É importante destacar que essas três dimensões não se separam, mas se alimentam reciprocamente: o currículo só pode ser compreendido quando se reconhece essa circularidade entre tempo histórico, natureza do objeto e modos de conhecer. Resta pensar sobre como esses aspectos influenciaram a elaboração de um currículo nacional.

Nesse sentido, cabe ressaltar que nenhum currículo é neutro. Por ser o fruto de diferentes movimentos culturais, econômicos e sociais, ele se caracteriza por uma intencionalidade. Apesar de esta pesquisa não se aprofundar nesse tema, em alguns momentos ela propõe uma análise mais crítica acerca das relações entre as bases curriculares e o modelo de produção vigente, isto é, o neoliberalismo. Diante disso, Engels e Marx (2001) afirmam que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante.” (Engels; Marx, 2001, p. 48). Com essa afirmação, os autores evidenciam que a produção e a difusão do conhecimento escolar não ocorrem à margem das disputas sociais, mas refletem interesses econômicos, políticos e culturais hegemônicos. Nesse sentido, o currículo escolar funciona como um dos principais mecanismos de mediação dessas ideias, selecionando, organizando e legitimando determinados saberes em detrimento de outros, o que revela seu caráter ideológico e historicamente situado.

Associada a essa perspectiva, a crítica marxiana à ilusão de uma educação universal e neutra permite problematizar a forma como os currículos escolares são frequentemente apresentados como consensuais, técnicos ou despolitizados. Na prática, tais currículos incorporam visões de mundo específicas, valores dominantes e concepções de sujeito alinhadas às demandas do modo de produção vigente, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Assim, a ausência de neutralidade curricular não é um desvio, mas uma condição estrutural: ao definir o que deve ser ensinado, como e com quais finalidades deve ser ensinado, o currículo assume uma função política central, podendo tanto reforçar a ordem social existente

quanto se constituir como espaço de resistência e de construção de projetos educativos emancipatórios.

2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo de abrangência nacional que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das diferentes etapas da Educação Básica (Brasil, 2025). Sob uma perspectiva histórica, sua formulação resulta de um processo construído ao longo de várias décadas, iniciado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado. Esse movimento é aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual, em seu artigo 26, estabelece a necessidade da definição de uma base nacional comum para os currículos da educação escolar, consolidando princípios que mais tarde fundamentariam a elaboração da BNCC (Brasil, 2025).

Cerca de um ano depois da promulgação da LDB, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, organizados em dez volumes; em 1998, publicaram-se os PCNs referentes ao 6º ao 9º ano; e, em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Diferentemente de um currículo, que define de forma sistematizada os conteúdos, objetivos e a organização do ensino em determinado sistema ou instituição, os PCNs configuram-se como parâmetros orientadores que oferecem diretrizes e fundamentos pedagógicos. Por não possuírem caráter obrigatório, esses documentos tiveram como finalidade subsidiar estados, municípios e escolas na elaboração e reelaboração de seus próprios currículos, respeitando as especificidades regionais e locais (Brasil, 2025).

Em 2008, foi criado o Programa Currículo em Movimento, com o objetivo de elevar a qualidade da educação básica por meio da elaboração e do aprimoramento curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa iniciativa permaneceu em vigor até 2010. Nesse mesmo ano, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual, entre outros temas, foi discutida a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular. Em 2014, ocorreu a 2ª CONAE, que produziu um documento orientador, contendo proposições e reflexões acerca da educação brasileira, consolidando-se como um marco referencial no processo de mobilização e formulação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2025).

A necessidade de uniformizar parâmetros curriculares em nível nacional que motivou a criação da BNCC, sem desconsiderar as diversidades regionais, foi intensificada a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, especialmente na Meta 7², que aborda a qualidade da educação. O PNE é um instrumento de planejamento de longo prazo que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira ao longo de dez anos. A versão mais recente, instituída pela Lei nº 13.005/2014, abrange o período de 2014 a 2024 e busca a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da área e a redução das desigualdades educacionais no país (Brasil, 2025).

Em junho de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. A partir dos trabalhos deste grupo, em setembro daquele mesmo ano, foi publicada a primeira versão da BNCC. Entre os dias 02 e 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar publicado (Brasil, 2025).

A segunda versão da BNCC foi publicada em 03 de maio de 2016. Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, foram realizados vinte e sete Seminários Estaduais, reunindo professores, gestores e especialistas, com a finalidade de discutir a segunda versão da BNCC. A iniciativa foi organizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Após um amplo processo de consulta pública, envolvendo especialistas, professores, universidades e órgãos de governo, a BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Ela representa um marco na tentativa de garantir equidade e coerência curricular em todas as redes de ensino do país. A partir da homologação da BNCC, começa o processo de formação e capacitação dos professores, e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (Brasil, 2025).

A implementação da BNCC trouxe instrumentos significativos para a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à tentativa de assegurar a todos os estudantes uma base comum de direitos de aprendizagem, independentemente da região ou rede de ensino. Ao organizar o currículo por competências e habilidades, a BNCC propõe uma abordagem mais integrada e significativa, aproximando os conteúdos escolares das demandas sociais, culturais e comunicativas do século XXI. Contudo, essa perspectiva também revela uma base liberal, ao priorizar a adaptação dos sujeitos às exigências do mundo do trabalho e da produtividade. Tal

² De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Meta 7 estabelece que se deve: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (Brasil, 2014).

enfoque pode reduzir a centralidade da formação crítica e humanística, deslocando o currículo para uma lógica de desempenho e empregabilidade.

Acerca da necessidade de se estudar a língua inglesa na educação básica, o documento orientador da BNCC propõe que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (Brasil, 2017, p. 241).

Assim, é possível dizer que a BNCC compreende a aprendizagem da língua inglesa como um meio de ampliar as formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo globalizado, marcado por fluxos culturais, sociais e comunicativos cada vez mais complexos. Contudo, essa orientação curricular não está isenta de tensões. Ao mesmo tempo em que propõe uma formação que ultrapassa o caráter instrumental da língua, aproximando esta de práticas sociais significativas, a BNCC tende a naturalizar a ideia de que todos os alunos podem se inserir de modo equitativo nesses espaços globais. Essa perspectiva desconsidera as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública brasileira, o que pode converter o discurso de participação e protagonismo em uma expectativa normativa, distante das condições reais de aprendizagem e de acesso dos estudantes.

Nesse sentido, a própria BNCC reconhece a necessidade de rever as relações entre língua, território e cultura ao afirmar que a língua inglesa não se restringe aos países em que é língua oficial, aproximando-se de sua função política e social. A indagação “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (Brasil, 2017, p. 241) torna-se, portanto, central para uma leitura crítica do documento, pois evidencia o risco de se manterem modelos linguísticos hegemônicos sob um discurso de pluralidade. Embora a BNCC valorize a diversidade de usos da língua, sua operacionalização curricular pode acabar privilegiando padrões globais, reforçando hierarquias linguísticas e culturais. Diante disso, o desafio posto pela BNCC consiste em transformar essa perspectiva teórica em práticas pedagógicas que reconheçam os usos locais do inglês, legitimem as identidades dos alunos e problematizem as relações de poder que atravessam a circulação global da língua.

A estrutura do documento contempla as quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e as articula na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, reforçando a importância de um percurso formativo coeso, progressivo e interdisciplinar. No caso da área de Linguagens, que interessa a esta

pesquisa, estão incluídos componentes como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte e suas respectivas linguagens (música, teatro, artes visuais e dança).

No que se refere especificamente à Língua Inglesa, a BNCC promoveu um refinamento na forma de perceber o ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras. Este processo vem sendo construído desde a década de 1990, iniciando-se com a LDB nº 9394/1996 e, antes da BNCC, passando pelos PCNs. Em vez de priorizar apenas a gramática normativa e a tradução de textos, a BNCC orienta as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências comunicativas e socioculturais, conforme é observado a seguir:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao engajamento e à participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (Brasil, 2017, p. 241).

Diante disso, a proposta curricular valoriza o uso social da língua, priorizando práticas de letramento, interação e compreensão intercultural, em consonância com abordagens atuais sobre o ensino de línguas. Acima de tudo, cabe ressaltar que a BNCC propõe que todas essas características devem estar a serviço de um uso crítico da língua para o exercício da cidadania, por parte dos estudantes, voltado para a interculturalidade e para o reconhecimento e respeito às diferenças. Neste sentido, a língua inglesa “[...] não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos” (Brasil, 2017, p. 241) – isto é, uma língua local de povos específicos – e reforça a “função social e política do inglês” (Brasil, 2017, p. 241).

De modo sucinto, é possível pensar que houve uma mudança de foco, a partir da qual a língua inglesa deixa de ser vista como o idioma de um povo (seja da Inglaterra ou dos Estados Unidos), com identidade nacional única, em que a atenção era voltada ao ensino da gramática e à tradução. Depois, diante de uma realidade cada vez mais mediada por uma gama de tecnologias da informação, a língua inglesa passa a ser utilizada como um meio de comunicação em um mundo globalizado, que valoriza a diversidade linguística e cultural.

De acordo com Mattos (2011), a construção de uma cultura de ensino-aprendizagem no mundo atual deve levar em conta as novas práticas educacionais, como a utilização de diferentes suportes, que, para além do texto escrito, considerem também as imagens e os sons. Estas práticas envolvem o uso de instrumentos tecnológicos multimodais.

Levando em consideração esta perspectiva acerca do ensino de Língua Inglesa e dos instrumentos que podem ser utilizados para a sua aplicação, espera-se que os professores e

especialistas da educação se apropriem das diretrizes da BNCC por meio de processos formativos continuados que os capacitem a implementar as propostas. Cabe ressaltar que esta implementação visa garantir a coesão do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular em âmbito nacional, especialmente entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. Ao mesmo tempo, valoriza a existência de contextos diferentes, cada um com as suas características. Por isso, para além da ideia de um cânone educacional, o uso da BNCC deve considerar a flexibilidade do currículo para as adequações necessárias.

Nesse sentido, a efetivação das propostas da BNCC no ensino de Língua Inglesa também depende das condições concretas oferecidas aos docentes. Conforme ressalta Schmitz (2011), é sempre possível ensinar Língua Inglesa nas escolas públicas, desde que os professores e demais profissionais da educação não sejam deixados à margem desse processo de implementação. A valorização docente, nesse contexto, torna-se elemento central para viabilizar a coesão e a flexibilidade curricular defendidas pela BNCC e passa por ações como o pagamento de salários mais dignos, a concessão de bolsas de estudo e a garantia de licenças para a formação continuada, condições indispensáveis para que as diretrizes curriculares se materializem de forma efetiva no cotidiano escolar.

Em uma trajetória semelhante, Lima (2011) desenvolve uma crítica consistente aos discursos hegemônicos que tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública a partir de parâmetros idealizados e descontextualizados. O autor problematiza a tendência de avaliar esse ensino com base em modelos importados de contextos socioeducacionais distintos, nos quais a língua inglesa ocupa uma posição central no cotidiano social. Ao fazer esta análise, o autor evidencia que tais comparações produzem uma narrativa de déficit, que desconsidera as condições materiais, institucionais e simbólicas da escola pública brasileira, invisibilizando as práticas possíveis e os sentidos que o ensino de Língua Inglesa pode assumir nesse espaço.

Outro aspecto importante é a distinção proposta por Lima (2011) entre o possível e o desejável. Para o autor, o desejável frequentemente se apresenta como um horizonte normativo que orienta políticas curriculares, formações docentes e materiais didáticos, mas que, ao não dialogar com a realidade concreta das escolas, acaba por se tornar excludente. Diferentemente, o possível não deve ser entendido como sinônimo de precariedade ou acomodação, mas como um campo legítimo de ação pedagógica, construído a partir das condições reais de ensino e das experiências dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva desloca o foco do julgamento do fracasso para a valorização de práticas situadas, reconhecendo a sala de aula como um espaço social real e produtivo.

À luz dessas reflexões, os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa na escola pública tornam-se mais evidentes e complexos. Além das limitações estruturais, como carga horária reduzida, turmas numerosas e escassez de recursos, os docentes lidam com expectativas irreais impostas por currículos e avaliações externas, que frequentemente responsabilizam o professor pelos resultados insatisfatórios. Soma-se a isso uma formação docente nem sempre voltada para o enfrentamento dessas realidades, o que intensifica o sentimento de inadequação e desgaste profissional. Nesse contexto, o desafio central consiste em construir práticas pedagógicas significativas dentro dos limites existentes, ao mesmo tempo em que se resiste a discursos que deslegitimam o trabalho docente e reforçam a ideia de fracasso do ensino de Língua Inglesa na escola pública.

Diante disso, é necessário compreender como as políticas educacionais, especialmente os documentos normativos nacionais, procuram orientar ou responder a tais desafios. É nesse cenário que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume relevância, uma vez que suas diretrizes não apenas definem expectativas de aprendizagem, mas também revelam concepções de língua, ensino e sujeito que impactam diretamente o trabalho dos docentes em sala de aula. Assim, antes de aprofundar as demandas práticas, é fundamental observar como o currículo oficial organiza e propõe o ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira.

É possível dizer que a BNCC, para o ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, organiza-se em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (Brasil, 2017), voltadas para a interação discursiva para a construção de laços afetivos e convívio social, dentro e fora de sala de aula; a compreensão e a produção oral em língua inglesa; as estratégias e práticas de leitura e escrita para a apropriação de um repertório gramatical e lexical; os aspectos culturais decorrentes da universalização da língua inglesa, considerando-a como língua franca e a decorrente comunicação intercultural. Tendo em vista a Enciclopédia de Línguas no Brasil³, desenvolvida pelo Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a língua franca é um conceito linguístico que se refere ao fenômeno em que uma língua é adotada como língua comum por grupos sociais que falam línguas distintas.

Para o Ensino Médio, além de reforçar os aspectos estudados nos Anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe para os estudos sobre a língua inglesa a inserção das práticas de linguagem em diferentes contextos de atuação que possibilitam aos estudantes investigarem como a língua inglesa é utilizada na cultura digital, nas expressões juvenis e em atividades de

³ Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm.

estudo e pesquisa, na vida pessoal e profissional. Além disso, o domínio da língua inglesa possibilita a aproximação e a interação com comunidades multilíngues e multiculturais no cenário global (Brasil, 2017).

Diante disso, o Inglês como Língua Franca (ILF) pode ser definido como: “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” (Seidlhofer, 2011b, p. 7). Diante disso, a ILF pode ser concebida como uma prática social complexa, histórica e ideologicamente situada, marcada pela diversidade de usos e pelas trocas diuturnas de sentidos entre indivíduos falantes de diferentes línguas e culturas. Nessa perspectiva, a língua inglesa não é entendida como um sistema linguístico estável, regulado por normas fixas cujas origens são os países anglófonos centrais, mas como um recurso comunicativo em permanente construção. Conforme discutido por Jordão, Duboc e Siqueira (2014), a ênfase desloca-se da correção gramatical baseada em modelos nativos para a inteligibilidade, a cooperação comunicativa e a capacidade de apropriação dos sujeitos que utilizam a língua inglesa em contextos multilíngues e interculturais.

Sobre o campo dos estudos internacionais, Jenkins (2009) e Seidlhofer (2011a) problematizam de modo incisivo as hierarquias linguísticas associadas ao Norte Global. Jenkins (2009) argumenta que a centralidade atribuída ao falante nativo reforça relações assimétricas de poder, legitimando determinadas variedades da língua inglesa em detrimento de outras. De forma convergente, Seidlhofer (2011a) demonstra que a maior parte das interações em língua inglesa ocorre entre falantes não nativos, muitos deles situados no Sul Global, o que torna inadequada a manutenção de padrões normativos eurocêntricos. Assim, a ILF evidencia tensões históricas entre Norte e Sul Global, ao questionar a autoridade linguística tradicionalmente concentrada em países centrais e ao revelar o caráter plural e descentralizado da língua inglesa contemporânea.

No contexto brasileiro, Siqueira, Duboc e Jordão (2014) aprofundam essa discussão ao articular a ILF a uma perspectiva crítica, política e decolonial de educação linguística. Para esses autores, pensar a língua inglesa como língua franca implica reconhecer que o ensino da língua está atravessado por disputas simbólicas e relações de poder globais, nas quais o Sul Global historicamente ocupa uma posição subalternizada. Ao invés de promover a assimilação acrítica de valores, culturas e normas do Norte Global, o ensino de Língua Inglesa deve favorecer a apropriação crítica da língua como instrumento de participação social, produção de conhecimento e afirmação identitária. Assim, a ILF torna-se uma possibilidade pedagógica para ressignificar o lugar da língua inglesa na escola, transformando-o de um mecanismo de

reprodução de desigualdades em uma ferramenta de diálogo intercultural, justiça social e emancipação dos sujeitos.

Deste modo, os pressupostos do ILF mostram-se especialmente relevantes para a análise do desempenho dos alunos da E. E. Rodrigo de Azevedo nas avaliações do Simave, na medida em que permitem problematizar concepções tradicionais de proficiência e sucesso escolar baseadas em modelos normativos da língua inglesa do Norte Global. Ao considerar a língua inglesa como uma prática comunicativa plural e situada, a perspectiva da ILF possibilita interpretar os resultados dessas avaliações para além de uma leitura estritamente quantitativa, reconhecendo que o desempenho dos estudantes pode refletir não apenas seu nível de aprendizagem, mas também o distanciamento entre as propostas avaliativas padronizadas e os usos reais e significativos da língua em seus contextos socioculturais. Assim, a ILF contribui para uma análise crítica do Simave, ao evidenciar possíveis tensões entre critérios avaliativos hegemônicos e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola, e que podem favorecer a construção de reflexões pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e alinhadas às realidades do Sul Global.

Apesar dos avanços conceituais propostos pela BNCC, o documento também tem sido alvo de críticas por pesquisadores e profissionais da educação. Além das preocupações quanto à centralização curricular, que pode enfraquecer a autonomia das escolas e das redes no planejamento pedagógico, uma das principais questões levantadas diz respeito à forma como a BNCC foi elaborada e implementada, em um processo marcado por tensões políticas e por participação social considerada limitada.

Diante disso, podem-se considerar, nesse debate, as contribuições de Cury, Reis e Zanardi (2018), que, ao criticarem a Base Nacional Comum Curricular, concentram-se, primeiramente, no modo como o documento foi elaborado e no alcance de sua legitimidade democrática. Embora tenha havido momentos de consulta pública, os autores apontam que a participação de professores, estudantes e comunidades foi restrita, configurando um processo marcado mais por formalidades do que por escuta efetiva. Essa limitação gera dúvidas quanto à representatividade da BNCC em relação à diversidade cultural, social e regional do país. Além disso, eles ressaltam que a proposta não define de maneira clara os recursos e o financiamento necessários para sua implementação, o que compromete a efetividade das mudanças propostas. Outro ponto destacado é a ausência de uma política consistente para a formação inicial e continuada dos professores, elemento considerado fundamental para que o currículo seja efetivado, como destacado anteriormente nesta pesquisa.

Outro conjunto de críticas refere-se ao caráter conceitual e político da BNCC. Os três autores entendem que a noção de comum presente no documento pode assumir uma forma homogeneizadora, desconsiderando as particularidades locais e impondo um padrão único que enfraquece a autonomia das redes de ensino. Tal centralização tende a favorecer uma visão tecnicista e prescritiva do currículo, orientada por competências e habilidades predefinidas, o que pode reduzir a prática pedagógica a um conjunto de procedimentos controlados externamente. Essa perspectiva, ao priorizar avaliações padronizadas e resultados meritocráticos, pode reforçar desigualdades já existentes, beneficiando escolas com melhores estruturas, em detrimento daquelas que estão em condições mais precárias. Os pesquisadores ainda chamam a atenção para a influência de agendas políticas e econômicas externas no processo de elaboração da BNCC, o que coloca em risco a legitimidade da Base como instrumento democrático e inclusivo na política educacional.

Como maneira de colaborar com esta leitura crítica, Freitas (2012) argumenta que propostas como a Base Nacional Comum Curricular reforçam uma lógica de padronização do currículo, que se distancia das reais necessidades de professores, estudantes e comunidades escolares. Tais modelos alinham-se a uma agenda de caráter empresarial, voltada ao controle e à regulação da prática docente por meio de parâmetros previamente definidos e de avaliações em larga escala. Esse processo tende a reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores de desempenho e resultados quantificáveis, favorecendo interesses de mercado, em detrimento da autonomia escolar e da valorização da experiência docente. Diante disso, o currículo deixa de ser um espaço de construção coletiva e plural para se tornar um mecanismo de uniformização, que pode comprometer a qualidade e a equidade educacional.

No que lhe diz respeito, Saviani (2014) critica o caráter centralizador do processo de formulação curricular, ressaltando que a participação de professores e da comunidade escolar – sujeitos diretamente afetados – foi bastante limitada. Para o autor, essa condução verticalizada compromete a legitimidade democrática das decisões, pois não dá voz aos atores interessados na construção do currículo. Saviani (2014) enfatiza que os parâmetros estabelecidos não contemplam adequadamente a formação integral do estudante, pois reduzem a proposta educativa a um currículo mínimo, orientado por exigências externas e pragmáticas. Essa redução empobrece a função social da escola, que deveria priorizar o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões cognitivas, éticas, culturais e políticas. Ao privilegiar uma lógica curricular restritiva e instrumental, corre-se o risco não apenas de consolidar uma educação fragmentada, mas também de reproduzir e legitimar as desigualdades históricas e sociais que estruturam o sistema educacional brasileiro, ao limitar o acesso dos estudantes, especialmente

aqueles oriundos das classes populares, a uma formação crítica, ampla e socialmente referenciada, enfraquecendo o papel da escola como espaço de emancipação, participação democrática e transformação social.

No caso da Língua Inglesa, embora a proposta da BNCC represente um avanço no plano teórico ao incorporar uma abordagem comunicativa e mais contextualizada, sua efetivação enfrenta limites estruturais significativos, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores, à precariedade da infraestrutura escolar e à escassez de materiais didáticos coerentes com os pressupostos anunciados. Nesse sentido, há o risco de que a BNCC se restrinja a um documento prescritivo, dissociado das condições reais das escolas públicas e que pode transferir para os estudantes a responsabilidade por resultados que não dependem apenas de sua atuação. Assim, o êxito da BNCC não pode ser avaliado apenas pela consistência de suas orientações curriculares, mas exige políticas públicas articuladas que assegurem condições materiais, formativas e institucionais capazes de viabilizar sua implementação de modo equitativo e socialmente comprometido.

A compreensão e a implementação do currículo pelo corpo docente são fatores decisivos para que os alunos desenvolvam as competências esperadas ao longo da trajetória escolar. Embora cada rede de ensino tenha autonomia para elaborar seus próprios currículos, tais documentos devem, obrigatoriamente, estar alinhados à BNCC, respeitando suas diretrizes gerais e assegurando os direitos de aprendizagem dos estudantes. É o caso, por exemplo, dos currículos estaduais e municipais que têm como referência a BNCC, mas incorporam as especificidades locais. A seção 2.3 será dedicada ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Antes de tratar destes aspectos locais de Minas Gerais, torna-se importante refletir um pouco sobre as avaliações externas em nível nacional, utilizadas para analisar o processo de ensino-aprendizagem, determinar o que é satisfatório e, se necessário, propor correções de rota.

2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA EM NÍVEL NACIONAL: INSTRUMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL

As avaliações externas em larga escala constituem instrumentos aplicados por órgãos governamentais para aferir a qualidade da educação oferecida nas redes públicas e privadas de ensino, com foco em componentes curriculares específicos, como Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações são elaboradas fora do contexto escolar, por entidades como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou secretarias estaduais de educação e visam gerar indicadores objetivos que orientem políticas públicas,

diagnósticos institucionais e o monitoramento do sistema educacional como um todo. Ao longo dos últimos anos, tais avaliações se consolidaram como dispositivos estratégicos de gestão educacional, influenciando diretamente o planejamento pedagógico das escolas e o desempenho dos estudantes.

Nagle (2001) explica que o Inep é uma autarquia⁴ federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC)⁵, criada com o objetivo de produzir e disseminar informações, estatísticas e avaliações que subsidiem a formulação, o monitoramento e a melhoria das políticas educacionais no Brasil. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi fundado em 1937 pelo Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, baseado na atuação do educador Anísio Teixeira, cujo nome foi dado posteriormente à instituição como uma homenagem. O Inep surgiu como parte de um movimento que buscava modernizar e racionalizar a gestão da educação pública, com base em evidências e em planejamento técnico. Com o passar das décadas, o instituto se tornou responsável pela realização de avaliações em larga escala, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Censo Escolar – um instrumento de coleta de informações da Educação Básica e pesquisa estatística educacional brasileira – bem como pela manutenção de bases de dados e indicadores educacionais. Sua missão central é garantir transparência, diagnóstico e orientação técnica às políticas educacionais, promovendo a equidade e a qualidade do ensino em todo o território nacional (Nagle, 2001).

No entanto, a criação do Inep vem de um processo histórico que remete aos primeiros anos do século XX. Horta Neto (2007) apresenta um panorama histórico do surgimento e da consolidação das avaliações externas no país, destacando que as primeiras iniciativas de mensuração educacional ocorreram ainda nos anos 1900 com o Anuário Estatístico do Brasil, fortemente influenciadas pelo movimento da psicometria e pelos testes padronizados de origem estadunidense. O anuário perdurou até meados dos anos 1920. Nesse período, a avaliação tinha caráter puramente técnico e classificatório, voltado para a mensuração do rendimento escolar e para a seleção de estudantes, com pouca preocupação pedagógica ou social.

⁴ Autarquia é uma entidade administrativa com personalidade jurídica própria, criada por lei para executar atividades típicas do Estado, com autonomia administrativa e financeira, embora esteja vinculada a um órgão do poder público. No caso do Inep, trata-se de uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

⁵ Ministério da Educação (MEC) é o órgão do governo federal responsável por formular e implementar as políticas públicas de educação no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Atua na coordenação de programas, financiamento, regulação e supervisão do sistema educacional em âmbito nacional.

A partir das décadas de 1980 e 1990, especialmente no contexto da redemocratização e das reformas do Estado, as avaliações externas passam a ocupar um lugar central nas políticas educacionais brasileiras. É nesse cenário que se consolida o Saeb, com o objetivo de produzir indicadores sobre a qualidade da educação no país. O texto destaca que, até 2005, o Saeb foi sendo gradualmente aperfeiçoado, ampliando sua abrangência, padronizando instrumentos e incorporando metodologias estatísticas mais sofisticadas, assumindo um papel estratégico na formulação de políticas públicas e no monitoramento do desempenho dos sistemas educacionais.

Além disso, Horta Neto (2007) evidencia que, embora as avaliações externas tenham contribuído para a produção de dados comparativos e para a visibilização das desigualdades educacionais, elas também reforçaram uma lógica de controle e responsabilização dos sistemas e das escolas. O papel central atribuído aos resultados quantitativos das avaliações tende a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores de desempenho, desconsiderando fatores contextuais, sociais e pedagógicos que influenciam a aprendizagem. Assim, a avaliação passa a ser mais um instrumento de regulação do que de compreensão aprofundada da realidade escolar.

Ademais, o fortalecimento do Saeb e de outras avaliações externas contribuiu para a difusão de uma cultura avaliativa orientada por padrões de eficiência e desempenho, muitas vezes alinhada a agendas neoliberais de gestão educacional. Essa lógica pode induzir práticas pedagógicas voltadas a treinar os alunos para testes, esvaziando o currículo e comprometendo a formação integral dos estudantes. Assim, o processo histórico analisado no texto revela que, embora as avaliações externas tenham potencial informativo e diagnóstico, seu uso acrítico pode limitar o papel social da escola e aprofundar desigualdades, caso não esteja articulado a políticas educacionais mais amplas, democráticas e comprometidas com a equidade.

As avaliações externas são geralmente classificadas em diagnósticas, formativas e somativas⁶. As avaliações diagnósticas, aplicadas no início do ano letivo, têm como objetivo mapear lacunas de aprendizagem e orientar as intervenções pedagógicas. Elas são fundamentais para que os docentes compreendam o ponto de partida de cada turma e desenvolvam estratégias ajustadas às necessidades dos alunos desde as primeiras semanas. Bonamino e Souza (2012) ressaltam que esse tipo de avaliação, além de identificar dificuldades, fornece subsídios concretos para a elaboração de ações pedagógicas mais adequadas ao contexto.

⁶ É importante ressaltar que esses processos avaliativos também ocorrem internamente no âmbito escolar, uma vez que, de modo geral, os professores desenvolvem diferentes instrumentos para diagnosticar e avaliar os avanços dos estudantes.

Por sua vez, as avaliações formativas são realizadas ao longo do percurso escolar, com o propósito de acompanhar o desenvolvimento contínuo da aprendizagem. Aguiar (2018) destaca que esse modelo de avaliação assume um caráter pedagógico, oferecendo *feedback* constante a alunos e professores e permitindo ajustes nas estratégias de ensino a curto prazo. Sua ênfase não está apenas no resultado, mas também no processo, o que favorece práticas mais dialógicas e adaptativas. Em contraste, as avaliações somativas são tradicionalmente aplicadas ao final de etapas ou ciclos escolares, com o intuito de mensurar e certificar o desempenho dos estudantes. Elas são geralmente associadas à lógica classificatória, servindo de base para decisões como aprovação, reprovação, ranqueamento ou distribuição de recursos, como reforça Aguiar (2018).

Diante do exposto, é possível afirmar que os diferentes entes da federação investem em avaliações para mensurar a aprendizagem na Educação Básica. Um destes instrumentos é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Trata-se de um sistema abrangente que aplica provas padronizadas a estudantes de diferentes etapas escolares. Atualmente, são avaliados alunos do 2º ano (em caráter amostral, com foco na alfabetização), do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com foco principal em Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações são aplicadas em ciclos bienais e visam aferir o nível de proficiência dos estudantes, subsidiando a formulação de políticas públicas educacionais e o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Um dos componentes do Saeb é a Prova Brasil, aplicada aos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Durante algum tempo, ela foi utilizada como uma avaliação voltada exclusivamente para escolas públicas localizadas em áreas urbanas. Uma de suas características era a possibilidade de gerar resultados por escola, oferecendo dados mais precisos para as gestões locais. No entanto, a partir de 2017, a Prova Brasil foi incorporada formalmente ao conjunto de avaliações do Saeb, tornando-se uma das aplicações censitárias⁷ do sistema. Apesar dessa integração, ainda é comum encontrar menções à Prova Brasil como uma forma de se referir aos testes aplicados em larga escala nas escolas públicas urbanas.

⁷ Avaliações censitárias são aquelas aplicadas a todos os alunos de determinada etapa ou série em uma rede de ensino ou em todo o país, possibilitando a obtenção de resultados individualizados por escola. Diferem das avaliações amostrais, que são aplicadas apenas a uma parte representativa dos estudantes, gerando resultados estatísticos gerais, mas não específicos por unidade escolar.

Os resultados de todas essas avaliações subsidiam o cálculo do Ideb, que combina o desempenho dos estudantes com os indicadores de fluxo⁸ escolar. Essas provas têm sido utilizadas não apenas para diagnóstico e formulação de políticas públicas, mas também como mecanismos de prestação de contas e de definição de metas para as redes de ensino.

Freitas (2007a) adverte que, embora essas avaliações possam oferecer diagnósticos valiosos, seu uso deve estar articulado a um projeto pedagógico comprometido com a aprendizagem significativa e com a equidade. Quando utilizadas de forma descontextualizada, punitiva ou meramente burocrática, essas provas podem reforçar desigualdades e desviar o foco da função formativa da avaliação. Nesse cenário, instrumentos como o Saeb desempenham um papel importante na medição da qualidade educacional e também impactam diretamente a cultura avaliativa das escolas.

Assim, tanto Bonamino e Souza (2012) quanto Freitas (2007a) convergem ao defender que as avaliações externas devem priorizar seus aspectos diagnósticos e formativos, apoiando o trabalho docente e a construção de estratégias pedagógicas que respondam às especificidades dos territórios escolares, como o da E. E. Rodrigo de Azevedo, foco desta pesquisa. A avaliação educacional em larga escala tem se consolidado como uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos sobre a qualidade da educação ofertada. Mais do que indicadores para a formulação de políticas públicas, as avaliações externas transformaram-se em instrumentos que podem indicar a qualidade, impulsionando a busca pela melhoria do desempenho escolar. Bonamino e Souza (2012) acrescentam que a avaliação deve servir tanto aos gestores dos sistemas quanto à orientação do planejamento e do trabalho pedagógico nas escolas.

2.4 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG) PARA LÍNGUA INGLESA

Como a E. E. Rodrigo de Azevedo está localizada no estado de Minas Gerais, torna-se importante a construção deste subcapítulo, que apresenta algumas características estruturais do currículo de referência para as escolas da rede estadual, bem como especificidades voltadas ao ensino de Língua Inglesa nessa mesma rede.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é o documento que estabelece os princípios, objetivos e diretrizes para a Educação Básica no estado, em consonância com a Base

⁸ Fluxo escolar é um indicador que mede o percurso dos estudantes ao longo das etapas escolares, considerando taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série. Um bom fluxo escolar indica que os alunos estão progredindo adequadamente, sem repetências ou evasão.

Nacional Comum Curricular. Sua elaboração foi coordenada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e contou com a colaboração de professores da rede pública estadual, de especialistas em educação e de representantes de universidades. A construção do CRMG teve início logo após a homologação da BNCC, em 2018, como parte do esforço de todos os estados brasileiros para adequar seus currículos às diretrizes nacionais, respeitando as especificidades regionais. Publicado oficialmente em 27 de junho de 2019, pela Resolução nº 470, o CRMG representa um marco no processo de implementação da BNCC em Minas Gerais, buscando aliar a padronização dos direitos de aprendizagem à valorização dos contextos locais (Minas Gerais, 2019a).

Tal como a BNCC, o CRMG está estruturado em áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e organiza as aprendizagens em competências e habilidades. A área de Linguagens abrange os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, bem como, suas respectivas tecnologias (Minas Gerais, 2019a). O documento visa orientar os profissionais da rede estadual de educação quanto ao planejamento pedagógico, à seleção de conteúdos e às práticas de ensino mais significativas e contextualizadas. Além disso, o CRMG serve de base para as avaliações externas realizadas no estado, como as promovidas pelo Simave, possibilitando o alinhamento de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto a destacar é que os currículos são elaborados em um determinado período histórico, levando em conta as demandas daquele contexto. O currículo deve estar em constante construção e reconstrução, para não se limitar a uma escolha política, que se manifesta por meio de documentos oficiais que indicam um conjunto de conteúdos que são considerados mais importantes, em detrimento de outros. Sendo assim, deve-se considerar que o CRMG foi elaborado com o objetivo de formar sujeitos capazes de exercerem sua cidadania e de contribuir para a sociedade atual (Minas Gerais, 2019a). Desta maneira, não se trata de um currículo permanente ou inflexível. Pelo contrário, ele deve priorizar saberes escolares, científicos e sociais em constante mudança.

Pode-se entender que o elemento central na elaboração do currículo deve ser o estudante e a forma como ele se relaciona e atua no mundo. Busca-se favorecer o desenvolvimento de competências (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas e socioemocionais), bem como atitudes e valores, de modo a possibilitar a resolução de situações complexas da vida cotidiana, respeitando as particularidades dos estudantes e promovendo uma educação mais inclusiva.

No que se refere à Língua Inglesa, o CRMG propõe uma abordagem crítica, discursiva e intercultural do ensino da língua. Assim como foi ressaltado anteriormente, o ensino da língua

estrangeira moderna é concebido como uma prática social que visa ampliar a compreensão do mundo dos estudantes, possibilitar sua participação ativa em diferentes esferas sociais e fomentar o respeito à diversidade cultural e linguística (Minas Gerais, 2019a). A proposta rompe com práticas tradicionais baseadas na repetição e na memorização gramatical, priorizando o desenvolvimento de competências comunicativas, reflexivas e colaborativas.

Para alcançar tais objetivos, o Artigo 32 do CRMG (Minas Gerais, 2019a) propõe que o ensino de Língua Inglesa seja desenvolvido com base em cinco eixos articuladores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Esses eixos não devem ser trabalhados de forma isolada, mas integrados às experiências dos estudantes, permitindo que a língua seja usada de modo funcional, expressivo e situado. No Ensino Médio, o documento recomenda que as práticas pedagógicas envolvam projetos, produções multimodais, debates e análises críticas de discursos em língua inglesa, favorecendo a autonomia, o protagonismo juvenil e a compreensão do inglês como língua franca.

Outro aspecto central da proposta é o reconhecimento da heterogeneidade da língua inglesa e de suas múltiplas variações linguísticas e culturais (Minas Gerais, 2019a). O CRMG orienta que o foco do ensino seja a inteligibilidade e a competência comunicativa, mais do que o domínio de uma norma padrão ou de uma pronúncia específica. Essa perspectiva reforça a importância de que os alunos desenvolvam a capacidade de interagir em contextos reais, pluriculturais e multilíngues.

Ademais, o CRMG (Minas Gerais, 2019a) destaca o papel das tecnologias como recurso didático complementar. Para tanto, o documento incentiva o uso de plataformas digitais, mídias audiovisuais, softwares educativos e ferramentas interativas que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é relevante ressaltar que o uso de aparatos tecnológicos deve ser intencional, com fins pedagógicos e em articulação com os objetivos de aprendizagem. Também se evidencia a necessidade de trabalho interdisciplinar, sugerindo que o professor de Língua Inglesa colabore com outros membros do corpo docente da escola para promover uma formação integral e combater a fragmentação do saber.

Por fim, pode-se observar que o CRMG apresenta uma proposta alinhada a discursos contemporâneos de inovação curricular, ao organizar o ensino por eixos articuladores e competências, bem como, promover a autonomia e o protagonismo discente. No entanto, quando confrontada com as condições concretas da escola pública, essa proposta revela limites significativos. Em turmas numerosas, com 30 a 35 estudantes, e tempos reduzidos de aula, frequentemente fragmentados por questões administrativas e disciplinares, torna-se legítimo questionar se é, de fato, viável desenvolver de maneira consistente os cinco eixos articuladores

previstos pelo documento. Essa organização, embora coerente no plano normativo, parece desconsiderar as restrições estruturais do cotidiano escolar, produzindo expectativas pedagógicas que dificilmente se materializam na prática.

No ensino de Língua Inglesa, essas tensões são ainda mais evidentes. O papel central atribuído à oralidade, por exemplo, suscita questionamentos quanto à sua exequibilidade e relevância avaliativa. Os exames de larga escala, como o Enem e o Simave, não contemplam habilidades de *speaking* ou *listening*, priorizando a leitura e, em menor grau, a escrita. Nesse contexto, a insistência na oralidade como eixo estruturante pode gerar um descompasso entre currículo, avaliação externa e realidade escolar, além de, talvez, provocar frustrações em professores e estudantes, muitos dos quais expressam o desejo pragmático de aprender língua inglesa para lidar com questões de ordem prática. Ademais, a introdução de debates excessivamente abstratos ou politizados nos materiais didáticos pode afastar estudantes, especialmente quando nem mesmo os docentes tiveram formação adequada para mediar tais discussões.

A crítica torna-se mais profunda quando se analisam conceitos como autonomia, protagonismo e formação integral, amplamente mobilizados pelo CRMG. Tais noções, embora apresentadas como vanguardistas, dialogam com uma racionalidade neoliberal que transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional. Nesse sentido, Blommaert (2010) entende que os discursos educacionais globais frequentemente produzem expectativas descoladas dos contextos locais, ignorando desigualdades materiais, simbólicas e geográficas. Por exemplo, esperar que um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental seja autônomo e protagonista, desconsidera seu estágio de desenvolvimento, sua trajetória social e as mediações necessárias do processo educativo. Além disso, a ideia de que todos devem ser protagonistas é paradoxal: nem todos podem ocupar o centro da ação ao mesmo tempo, sob pena de se invisibilizar a coletividade e culpabilizar quem não atinge tais ideais.

Ao final, o CRMG parece operar a partir de uma lógica de expectativas dificilmente atingíveis, sobretudo quando aplicado a contextos periféricos ou interioranos de Minas Gerais, como municípios pequenos, com poucos recursos e acesso limitado a experiências culturais. Pensar um currículo homogêneo para realidades tão diversas implica desconsiderar o princípio da contextualização do ensino de línguas. Muitos alunos sequer saem de suas cidades ou mesmo dos seus bairros, o que torna problemático pressupor experiências globais e cosmopolitas como ponto de partida. Nesse sentido, a noção de formação integral também merece questionamento: trata-se de um ideal abstrato, que acaba por sobrecarregar professores com responsabilidades que extrapolam suas condições de trabalho e formação.

Assim, a crítica ao CRMG não se alinha automaticamente a um polo ideológico específico, mas aponta para a necessidade de repensar os currículos a partir das condições reais da escola pública, evitando tanto o tecnicismo instrumental quanto o idealismo pedagógico distante da realidade. Nessa direção, tal como a BNCC, o CRMG (Minas Gerais, 2019a) reconhece que a efetivação de suas propostas depende de múltiplos fatores, dentre eles a formação continuada dos professores, a adequação dos materiais didáticos, o tempo pedagógico disponível e a realidade sociocultural de cada comunidade escolar, aspectos que devem ser considerados desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento deve estar fundamentado no CRMG e, em decorrência, na BNCC, mas de maneira contextualizada e sensível às especificidades locais. Desse modo, embora o documento mineiro proponha um currículo que valoriza a aprendizagem significativa, o respeito à diversidade e a construção de sujeitos críticos, seu êxito permanece condicionado à forma como será interpretado, planejado e implementado nas distintas regiões do estado.

Nesse contexto, torna-se imprescindível não restringir a análise ao plano curricular, ampliando-a ao campo das políticas de avaliação e monitoramento educacional, uma vez que são esses mecanismos que, em grande medida, materializam as diretrizes curriculares no cotidiano das escolas. A articulação entre currículo e avaliação revela-se central para compreender como as orientações do CRMG e da BNCC são operacionalizadas, interpretadas e tensionadas na prática pedagógica. Assim, ao examinar os sistemas avaliativos vigentes, é possível identificar de que modo eles influenciam o planejamento escolar, as decisões pedagógicas e as expectativas em relação ao desempenho dos estudantes.

2.5 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) foi criado em 2000, em consonância com as diretrizes nacionais voltadas à avaliação da educação básica e à busca por uma gestão educacional mais eficiente e equitativa (Minas Gerais, 2024c). Sua instituição ocorreu no contexto da expansão de políticas públicas de *accountability*⁹ educacional e do fortalecimento de instrumentos capazes de diagnosticar o desempenho dos estudantes das redes públicas. O Simave representa uma iniciativa pioneira entre os estados brasileiros e surgiu a partir de uma parceria técnico-pedagógica entre a Secretaria de Estado de

⁹ *Accountability* é um termo em língua inglesa amplamente utilizado nas políticas públicas educacionais, que remete à responsabilização dos gestores e instituições pelos resultados obtidos, especialmente aqueles mensurados por avaliações externas.

Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Desde então, o sistema desempenha um papel significativo na geração de evidências sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como no monitoramento e na formulação de políticas públicas educacionais.

Calderón e Franco (2017) afirmam que os primórdios da avaliação da educação básica em Minas Gerais remontam ao final da década de 1980. A primeira experiência avaliativa ocorreu em 1988, restrita ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), marcando o início de uma preocupação sistemática com o desempenho escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse movimento ganhou maior robustez com a pesquisa Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização, coordenada por Heraldo Vianna, cujo planejamento se deu em 1990, ainda no governo de Newton Cardoso, mas cuja aplicação efetiva ocorreu em 1991, durante a gestão de Hélio Garcia. Esse contexto político-administrativo foi decisivo para a consolidação de uma agenda de reformas educacionais que incorporou a avaliação como instrumento estratégico de gestão e de diagnóstico do sistema de ensino.

A partir dessas iniciativas, em 1992 foi instituído o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, alinhado à Constituição Estadual de 1989 e orientado pela necessidade de cooperação entre os diferentes agentes educacionais. O programa tinha como finalidade central criar uma cultura avaliativa voltada ao desempenho escolar, buscando identificar falhas de aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, e subsidiar a melhoria da prática pedagógica e da eficiência do sistema educacional. Para isso, adotou um modelo de avaliação contextualizado, sensível às realidades socioeducativas regionais, utilizando provas padronizadas, questionários aplicados aos alunos e às escolas, em avaliações de caráter censitário que contemplavam séries consideradas críticas nos diferentes níveis de ensino (Calderón; Franco, 2017).

Entre 1992 e 1997, o programa foi implementado em três ciclos avaliativos, abrangendo diversas áreas do conhecimento e permitindo a produção de um amplo acervo de dados educacionais. A partir de 1998, com a implantação do Regime de Progressão Continuada, a avaliação passou por mudanças significativas, tornando-se anual e focada nas séries finais de cada etapa do ensino fundamental, além de incorporar novos instrumentos, como questionários para professores e responsáveis. Contudo, em 1999, com a mudança de governo e a posse de Itamar Franco, o modelo anterior foi interrompido e a avaliação educacional mineira foi reformulada no âmbito do projeto Escola Sagarana, passando a ser denominado Simave, o que marcou uma nova fase na política de avaliação da educação básica em Minas Gerais (Calderón; Franco, 2017).

Calderón e Franco (2017) acrescentam que o Simave foi criado a partir de parcerias que envolveram instituições governamentais com o objetivo de contemplar a diversidade e as especificidades regionais do estado. Sua implantação iniciou-se por meio de um projeto piloto na região de Juiz de Fora, denominado Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental. As avaliações passaram a ocorrer de forma censitária durante o governo de Itamar Franco (1999–2002) e foram posteriormente incorporadas à agenda do primeiro mandato de Aécio Neves (2003–2006), no âmbito do programa Choque de Gestão.

O Simave é composto por três programas distintos, mas interligados: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e as Avaliações Formativas (Avaliação Diagnóstica e Avaliação Intermediária). A partir de 2024, o Proalfa e o Proeb passaram a ser denominados avaliações externas somativas, consolidando o esforço de unificação conceitual do sistema de avaliação estadual (Minas Gerais, 2024c). Essas avaliações são aplicadas em etapas da Educação Básica e têm como objetivo mensurar, em larga escala, a aprendizagem dos estudantes, promovendo diagnósticos que orientem o planejamento e a intervenção pedagógica.

De acordo com Minas Gerais (2024c), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), um dos pilares do Simave, tem como foco a avaliação externa em larga escala dos estudantes do Ensino Fundamental – 5º e 9º ano – e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Seu principal objetivo é produzir dados confiáveis sobre os níveis de proficiência dos alunos, permitindo a identificação de padrões de desempenho e o monitoramento da evolução da aprendizagem ao longo dos anos. Além disso, o programa contribui para que as redes de ensino e as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas mais eficazes, fundamentadas na realidade local. A avaliação do Proeb é realizada de forma censitária, com aplicação em ciclos regulares, o que possibilita comparações longitudinais. Os resultados são apresentados em uma escala de proficiência e organizados em níveis de desempenho, o que facilita a interpretação por parte de professores e gestores. Essa abordagem permite, por exemplo, compreender se os estudantes de determinado ano escolar conseguem localizar informações explícitas em textos, resolver problemas envolvendo operações matemáticas ou interpretar gráficos e tabelas. O uso sistemático dos dados do Proeb tem sido crucial para a elaboração de políticas de formação docente, a revisão de práticas curriculares e o planejamento de intervenções pedagógicas nos diferentes níveis da gestão educacional.

Em 2022, de forma excepcional, o governo mineiro optou por distribuir as avaliações formativas em três momentos: Diagnóstica, Trimestral 1 e Trimestral 2 – as duas últimas

substituíram temporariamente o modelo de avaliação intermediária tradicional aplicada em uma única etapa. Apesar de a pesquisa não ter encontrado uma justificativa explícita para a mudança naquele ano, acredita-se que há uma relação direta entre ela e a busca pelo entendimento dos impactos da pandemia da Covid-19. A publicação do Simave de 2022, Revista da Rede – Rede estadual e redes municipais (2022a) ressalta que diferentes estratégias foram adotadas naquele ano visando recompor as aprendizagens, dentre elas a “avaliação diagnóstica e contínua” (Minas Gerais, 2022a, p. 7). No entanto, desde 2023 o padrão original foi retomado, com a aplicação de duas avaliações formativas anuais: Diagnóstica e Intermediária. Além disso, o portal do Simave disponibiliza os dados por escola e por aluno, permitindo que as instituições educacionais e os profissionais da educação se apropriem dos resultados e construam planos de ação pedagógica voltados à superação das dificuldades identificadas, tanto coletivas quanto individuais.

Os conteúdos avaliados nas provas são organizados com base em matrizes de referência, que constituem recortes específicos dos currículos e descrevem as habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da escolarização. Essas matrizes têm como função central orientar a elaboração dos itens das provas, bem como definir os padrões de desempenho esperados. Embora estejam alinhadas ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), as matrizes não substituem o currículo: atuam como instrumentos técnicos que operacionalizam o que será avaliado, enquanto o CRMG estabelece um conjunto mais amplo de saberes, competências e habilidades para orientar o ensino e a aprendizagem ao longo do ano letivo. Em outras palavras, à medida que o currículo organiza a trajetória formativa dos estudantes, a matriz de referência seleciona um recorte avaliativo desse percurso, com foco nos aspectos passíveis de mensuração em larga escala. Essa distinção permite a compreensão da natureza e dos limites da avaliação externa.

Acerca da relação com a BNCC, conforme a plataforma do Simave (Minas Gerais, 2024c), na seção Conheça o Simave, é possível observar que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê quais habilidades e competências os estudantes devem desenvolver em cada etapa de escolarização, de forma que, consolidá-las na idade adequada é um direito de todas as crianças e jovens. Diante disso, as avaliações educacionais em larga escala auxiliam a monitorar se o Estado está cumprindo com seu dever, fornecendo uma educação pública de qualidade, que permita aos estudantes se desenvolverem plenamente, tendo seus direitos garantidos. Para monitorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes mineiros, o estado de Minas Gerais realiza o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). (Minas Gerais, 2024c).

A relação entre a BNCC e o Simave revela uma proximidade normativa, na medida em que ambos se apresentam como instrumentos orientadores da política educacional e compartilham o discurso da garantia da qualidade da educação básica. Nesse sentido, o Simave é frequentemente interpretado como um mecanismo de monitoramento da implementação da BNCC, produzindo indicadores que podem ajudar a avaliar se aprendizagens previstas estão sendo de fato alcançadas. Essa aproximação pode conferir legitimidade técnica às avaliações externas e reforça a centralidade dos resultados quantitativos na gestão educacional.

Entretanto, é possível observar também uma distância entre a BNCC e o Simave, sobretudo no que diz respeito à concepção de aprendizagem e à complexidade do processo educativo. Enquanto a BNCC afirma valorizar o desenvolvimento integral do estudante, a diversidade de contextos e a aprendizagem significativa, o Simave opera por meio de instrumentos normativos, ou por meio de matrizes de referência¹⁰, que reduzem esse processo a recortes mensuráveis de desempenho, às vezes desconsiderando fatores pedagógicos, sociais e culturais que podem influenciar a aprendizagem. Essa tensão pode evidenciar uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que o currículo propõe flexibilidade e contextualização, a avaliação externa induz práticas homogeneizadoras e alinhadas ao treinamento para testes. Assim, a relação entre BNCC e Simave oscila entre alinhamento discursivo e desencontro prático, levantando questionamentos sobre até que ponto as avaliações externas contribuem para a efetivação do currículo ou acabam por limitar suas possibilidades pedagógicas.

Adicionalmente, os instrumentos somativos do Simave são elaborados com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), em substituição à antiga Teoria Clássica dos Testes (TCT), que ainda é utilizada em avaliações de caráter formativo – ou seja, as avaliações de Língua Inglesa em larga escala do Simave utilizam o formato TCT. Nesta, de acordo com Pasquali (2010), o foco é o teste como um todo, considerando-se apenas o percentual de acertos do estudante, o que limita a precisão e a comparabilidade dos resultados. Por seu turno, a TRI considera parâmetros específicos de cada item, como dificuldade, discriminação e possibilidade de acerto ao acaso, permitindo estimar com maior rigor a proficiência dos estudantes, mesmo quando realizam diferentes conjuntos de questões. Esse modelo viabiliza a chamada resposta

¹⁰ De acordo com Klein (2003), pode-se compreender a matriz de referência na educação como um instrumento técnico-pedagógico que organiza os conteúdos e habilidades avaliáveis, servindo de base para a construção de itens e para a interpretação dos resultados das avaliações. Para Klein, a matriz de referência é essencial para assegurar a validade dos testes, pois explicita as escolhas teóricas e metodológicas que sustentam o processo avaliativo, ao mesmo tempo em que delimita o alcance e os limites da avaliação em relação ao currículo escolar.

ao item, na qual cada resposta do estudante contribui para a estimativa probabilística de seu desempenho real, com base em modelos estatísticos que atribuem pesos diferenciados às questões. A utilização da TRI permite maior equidade e precisão nos resultados, além de assegurar que os dados coletados possam ser comparados ao longo do tempo e entre diferentes grupos escolares. Esse modelo é amplamente utilizado em avaliações de larga escala em todo o país, como o Enem, por exemplo, e foi adotado pelo estado de Minas Gerais em suas avaliações externas como parte da busca por instrumentos mais confiáveis e diagnósticos mais acurados, como pode ser observado em Minas Gerais (2019): “Dentre as várias possibilidades que esse modelo estatístico oferece para analisar os resultados dos estudantes no teste, está a de colocar, numa mesma métrica, ou escala, os estudantes e os itens do teste que foram respondidos por eles.” (Minas Gerais, 2019, p.16).

Ao longo dos anos, os dados produzidos pelo Simave têm sido fundamentais na implementação, monitoramento e, quando necessário, na reformulação de políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à promoção da equidade e da qualidade. Sua contribuição se efetiva à medida que as equipes escolares utilizam os resultados como ferramenta de diagnóstico, planejamento e reorientação do trabalho docente, promovendo uma cultura avaliativa que transcende a mera mensuração de resultados e passa a integrar a prática pedagógica cotidiana.

2.6 O CONTEXTO DA E. E. RODRIGO DE AZEVEDO: EVIDÊNCIAS DO PROBLEMA

A escola E. E. Rodrigo de Azevedo apresenta uma realidade complexa, considerando a multiplicidade de características que compõem o seu contexto. Inicialmente, podemos dizer que a escola está localizada em um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte-MG, a cerca de 50 Km de distância da capital mineira.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município em questão possuía aproximadamente 46.000 habitantes, em 2022, estando entre as 80 cidades mais populosas de Minas Gerais, entre as 300 da Região Sudeste e as 800 no Brasil (IBGE, 2022). O PIB *per capita* do município era por volta de R\$ 21.800,00, em 2021. A base econômica do município é mista, tendo como atividades principais a mineração, a indústria e o comércio. Dentre estas, destaca-se a primeira atividade, uma vez que o município faz parte do Quadrilátero Ferrífero, considerado a principal província mineral do sudeste do Brasil, de acordo com o Centro de Estudos Avançados do Quadrilátero Ferrífero (CEAQFe) da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAQFe, 2025).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do município onde se situa a E. E. Rodrigo de Azevedo é de cerca de 0,7 (IBGE, 2022), o que é considerado um índice médio. O índice varia entre 0 e 1 em que quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento da localidade. Para fazer esse cálculo são levados em consideração os dados de renda, saúde e educação da população. Acerca do primeiro dado, o município tem a renda média mensal dos trabalhadores formais de 02 (dois) salários mínimos, com aproximadamente 30% da população formalmente ocupada (IBGE, 2022). Sobre a saúde, a taxa de mortalidade infantil é considerada baixa, já que o índice do município é 10,7 a cada mil nascidos vivos (IBGE, 2022). Ele conta com uma rede de atendimento composta por: 08 (oito) Unidades Básicas de Saúde (UBS); 01 (uma) Unidade de Pronto Atendimento (UPA); 01 (um) Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e 01 (um) Ambulatório de Saúde Mental Infantojuvenil (ASMIJ). Sobre a educação, a taxa de escolarização entre os 6 e os 14 anos era de mais de 98% em 2022 (IBGE, 2022), ultrapassando a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, que era de 95%.

Acerca da violência, apesar de se tratar de uma escola situada em um bairro periférico – o que poderia levar a acreditar que os índices educacionais da E. E. Rodrigo de Azevedo possam ser influenciados pelo contexto local – em termos gerais, os índices de criminalidade do município vêm reduzindo ao longo dos últimos dez anos, nos quais foram registradas cerca de 447 (quatrocentos e quarenta e sete) ocorrências em 2015 e apenas 44 (quarenta e quatro) no primeiro semestre do ano de 2025. Esses dados consideram crimes diversos, como homicídios, tentados e consumados, assaltos e roubos, tentados e consumados, apreensão de substâncias entorpecentes ilícitas, dentre outros. Desta maneira, ainda que a realidade periférica possa ser um fator que influencia negativamente no processo de ensino-aprendizagem, não é possível inferir de maneira segura sobre a influência da criminalidade local nos dados divulgados sobre os processos educacionais da escola. Tais informações foram coletadas por meio do portal do Observatório de Segurança Pública da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp) de Minas Gerais¹¹.

Passando para os aspectos que caracterizam a escola, o quadro abaixo indica que no 2º semestre de 2024 ela possuía 34 (trinta e quatro) turmas, distribuídas entre Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), nas modalidades Regular, Tempo Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a tabela abaixo.

¹¹ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYzhjZjg2MzAtOTgwZi00ZGUyLWI1MjYtOWFINDZkMzRiYTFmIiwidCI6ImU1ZDNhZTdjLTliMzgtNDhkZS1hMDg3LWY2Nm0yTI4NzU3NCJ9>

Tabela 1 – Quantitativo de turmas – E. E. Rodrigo de Azevedo – 2º Semestre/2024

TURNO	SÉRIE	MODALIDADE	QUANTIDADE
MATUTINO	9º ANO – EF	Regular	02 (duas)
	1º ANO – EM	Regular	04 (quatro)
	2º ANO – EM	Regular	03 (três)
	3º ANO – EM	Regular	02 (duas)
INTEGRAL	6º ANO – EF	Integral	01 (uma)
	7º ANO – EF	Integral	01 (uma)
	8º ANO – EF	Integral	01 (uma)
	9º ANO – EF	Integral	01 (uma)
VESPERTINO	6º ANO – EF	Regular	03 (três)
	7º ANO – EF	Regular	03 (três)
	8º ANO – EF	Regular	03 (três)
	9º ANO – EF	Regular	02 (duas)
NOTURNO	2º PERÍODO – EF	EJA	01 (uma)
	4º PERÍODO – EF	EJA	01 (uma)
	1º PERÍODO – EM	EJA	01 (uma)
	2º PERÍODO – EM	EJA	01 (uma)
	3º PERÍODO – EM	EJA	01 (uma)
	1º ANO – EM	Regular	01 (uma)
	2º ANO – EM	Regular	01 (uma)
	3º ANO – EM	Regular	01 (uma)

Fonte: Secretaria da E. E. Rodrigo de Azevedo (2024)

Ressaltamos que este quantitativo de turmas pode variar, às vezes semestralmente, às vezes anualmente: no primeiro caso, diante da negativa de autorização da SEE-MG para abertura de novas turmas semestrais (modalidade EJA); já no segundo, diante da diminuição ou do aumento de alunos, que podem implicar na redução ou criação de turmas ao longo do ano letivo (modalidade Regular).

Acerca da infraestrutura voltada para atividades docentes, podemos dizer que a escola possui ao todo 21 (vinte e um) espaços, conforme a tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Quantitativo de espaços da E. E. Rodrigo de Azevedo destinados às práticas docentes

TIPO	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Sala de Aula	Sala de aula composta por mesas e cadeiras para alunos e professores; quadro branco; projetor; microcomputador; caixa de som e televisor de 42”.	15 (quinze)
Sala de Informática	Sala de informática para o uso de professores e alunos, com quadro branco e 30 (trinta) microcomputadores.	01 (uma)
Biblioteca	Biblioteca com acervo composto por material para pesquisa e literário, para o uso de professores e alunos.	01 (uma)
Sala de Recursos	Sala com microcomputador, mobiliário adaptado, jogos e atividades adaptadas, destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).	01 (uma)
Laboratório de Ciências	Laboratório de ciências equipado para aulas práticas dos Componentes Curriculares de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).	01 (uma)
Quadra Poliesportiva	Quadra poliesportiva para a prática de basquetebol, futebol, handebol e voleibol. Em anexo área com jogos de mesa (tênis de mesa, aero hockey, pebolim e mesa de futmesa).	02 (duas)

Fonte: Secretaria da E. E. Rodrigo de Azevedo (2024)

Considerando os dados acima, é possível dizer que a E. E. Rodrigo de Azevedo possui boa infraestrutura, sobretudo tecnológica. Esse fato possibilita o uso de diferentes suportes que podem incrementar as práticas docentes, oferecendo mais qualidade às aulas.

Acerca do corpo docente, no ano de 2024 a escola dispunha de um número total de 73 (setenta e três) professores e 04 (quatro) Especialistas em Educação Básica (EEB) dispostos da seguinte forma:

Tabela 3 – Dados Gerais do Corpo Docente da E. E. Rodrigo de Azevedo em 2024

Número total de Professores de Educação Básica (PEB) (2024):	73
PEB Efetivos	28
PEB Contratados	45
PEB que atuam no Ensino Fundamental	59
PEB que atuam no Ensino Médio	34
Professor de Ensino de Uso da Biblioteca (PEUB)	03
PEB Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA)	15
Número total de Especialista em Educação Básica (EEB)	06
Especialista em Educação Básica (EEB) efetivos	03
Especialista em Educação Básica (EEB) Contratados	03

Fonte: E. E. Rodrigo de Azevedo (2024)

Diante disso, é possível perceber que a escola contava com um número considerável de professores e EEB no ano de 2024. Podemos ainda acrescentar que, entre o número total de professores, 20 (vinte) atuavam ao mesmo tempo no Ensino Fundamental e Ensino Médio; dentre os PEB-ACLTA, 12 (doze) atuavam no Ensino Fundamental e 03 (três) no Ensino Médio; dentre os EEB efetivos, 01 (uma) estava afastada de suas atividades, por Licença para Tratamento de Saúde (LTS), enquanto a outra permanece afastada, por ter assumido a função de Diretora Escolar.

Acerca do Índice de Regularidade Docente (IRD), percebe-se os seguintes dados:

Tabela 4 – Índice de Regularidade Docente

ANO	Média da E.E. Rodrigo de Azevedo	Média de Minas Gerais	Média do Brasil
2024	2,8	2,9	3,0

Fonte: INEP (2025)¹²

Considerando os dados acima, é possível observar que a média de regularidade docente da E. E. Rodrigo de Azevedo é de 2,8 pontos, 0,1 ponto se comparada à média estadual e 0,2 se comparada à média nacional, que são, respectivamente 2,9 e 3,0. Todavia, o seu índice é

¹² As informações citadas foram publicizadas pelo Inep (Brasil, 2025) e estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Por meio do link é possível ter acesso aos dados entre os anos de 2013-2024, separados por: Brasil, regiões geográficas e unidades federativas; municípios; e escolas.

considerado Médio-baixo. De acordo com o Inep (Brasil, 2017), o IRD varia entre 0 e 5 pontos, sendo considerada baixa a regularidade média menor que 2 pontos; média-baixa a regularidade média entre 2 e 3; média-alta a regularidade média entre 3 e 4 e alta a regularidade média entre 4 e 5.

Conjuntamente, apesar do médio-baixo índice geral de Rotatividade Docente da escola, quando tratamos apenas dos dados referentes à Língua Inglesa, pode-se perceber que, dos 03 (três) professores que atuam na escola (tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio) 02 (dois) são efetivos e 01 (um) é designado. Ademais, em nenhum momento no período entre 2022 e 2024 se repetiu o professor designado. Para agravar o cenário, no ano de 2024, algumas das turmas de 9º ano tiveram dois professores diferentes e, posteriormente, ficaram sem aulas por um período de aproximadamente dois meses, aguardando uma nova contratação. Esses fatos podem impedir a continuidade do trabalho ao longo do ano letivo.

Além disso, dentre as Especialistas da Educação Básica (EEB), só uma delas atua na sua função: esta foi efetivada no segundo semestre de 2024. Como dito anteriormente, as demais estão afastadas de suas funções por motivações distintas. Em 2022 e 2023, todas as especialistas eram designadas. Isso evidencia que, se tratarmos de maneira isolada alguns grupos dentro da equipe de servidores, pode-se observar uma alta rotatividade que pode dificultar o seguimento de um projeto coeso a médio e longo prazo, afinal, a cada ano são especialistas diferentes, com formas de trabalhar e compreensão distintas da escola.

Outro índice importante a ser apresentado nesta descrição da escola é o Índice de Complexidade de Gestão Escolar (ICGE). Nesta escola se encontra em nível 5, demonstrando ser uma instituição difícil de gerir e que envolve uma responsabilidade extra diante de sua complexidade. Esse índice vai de 1 até 6, em que, quanto maior o número, mais complexa é a escola. O cálculo leva em consideração o porte da escola (número de matrículas), a quantidade de turnos e as diversas etapas e modalidades.

Mais um dado importante a ser destacado acerca das características da E. E. Rodrigo de Azevedo, é o Índice de Esforço Docente (IED). Este demonstra que boa parte dos professores da escola pesquisada estão em Nível 4, que é um nível difícil. Assim como o ICGE, este vai de 1 até 6 e quanto mais próximo ou igual a 6 maior o esforço docente. Para se mensurar esse índice são levados em consideração: o número de escolas em que atua; o número de turnos de trabalho; o número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona.

Tal como o IRD, os dados do ICGE e do IED podem ser obtidos em meio aos Indicadores Educacionais do Inep¹³.

Diante disso, é possível perceber que esse ambiente escolar enfrenta muitos desafios que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Um dos mais significativos é o rápido crescimento no número de matrículas. Em 2023, a escola atendia 806 estudantes, número que saltou para 1.008 em 2024, de acordo com Inep. Esse aumento substancial em um único ano letivo eleva a demanda para a infraestrutura, resultando em turmas maiores, dificultando um acompanhamento pedagógico mais próximo e individualizado. Ao mesmo tempo, conseguir a atenção dos estudantes se torna algo mais moroso e difícil para os professores, resultando em menos minutos de aula líquida, isto é, quando os alunos estão concentrados em produzir e a ouvir o docente.

Acerca da evasão escolar precoce, os índices da E. E. Rodrigo de Azevedo podem demonstrar que no ano de 2022, a escola teve 8,7% de evasão no Ensino Médio e 2,2% no Ensino Fundamental Anos Finais (Inep, 2024).

É relevante lembrar que a pergunta central desta pesquisa é: Considerando o desempenho variável dos alunos da escola investigada nas avaliações de Língua Inglesa aplicadas pelo Simave entre os anos de 2022 e 2024, quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar a fim de promover a melhoria desses indicadores de aprendizagem? A partir das entrevistas, talvez seja possível compreender a percepção dos atores envolvidos sobre como essas características da escola – localização, corpo docente, aspectos socioeconômicos – descritas até aqui podem influenciar nos resultados da escola. Analisar esses fatores pode ser a chave para apresentar propostas de atuação que promovam melhoria na aprendizagem.

Acerca dos indicadores educacionais dos estudantes ao longo do período analisado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) merece ser observado. De acordo com o Inep (2025), o Ideb, instituído em 2007, integra em um único indicador dois aspectos fundamentais para avaliar a qualidade do ensino: o progresso dos estudantes ao longo da escolaridade e o desempenho obtido nas avaliações educacionais. Seu cálculo considera as taxas de aprovação registradas pelo Censo Escolar e as notas alcançadas pelos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O quadro abaixo mostra a evolução do Ideb da E. E. Rodrigo de Azevedo entre os anos de 2013 e 2023.

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>.

Tabela 5 – Evolução do IDEB (2013-2023)

ANO	IDEB da Escola	Meta	Fluxo Escolar	Situação
2013	5,2	4,5	0,90	Meta superada
2019	4,1	5,4	0,86	Abaixo da meta
2023	5,1	-	0,99	Recuperação parcial

Fonte: INEP (2024)

Diante do exposto, em 2013, a escola superou a meta estipulada de 4,5, atingindo 5,2. No entanto, em 2019, o Ideb caiu para 4,1, ficando abaixo da meta de 5,4. Em 2023, houve uma recuperação parcial para 5,1. O fluxo escolar, que mede as taxas de aprovação e progressão dos estudantes, também apresentou variação, melhorando de 0,86 em 2019 para 0,99 em 2023. Apesar desses avanços pontuais no Ideb e no fluxo escolar, a escola ainda enfrenta desafios estruturais para manter um crescimento contínuo e sustentável na qualidade de aprendizagem.

Outros dados relevantes a serem considerados acerca do desempenho educacional dos estudantes provêm das avaliações formativas do Simave. Como ressaltado na seção 2.4 deste capítulo, o Simave é um sistema desenvolvido em parceria entre a SEE-MG e o CAEd/UFJF que, por meio de suas avaliações formativas (Avaliação Diagnóstica e Avaliação Intermediária), desempenha um papel significativo na geração de evidências sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como no monitoramento, discussões e na formulação de políticas públicas educacionais.

Acerca dos dados da E. E. Rodrigo de Azevedo, eles reforçam a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa no período pesquisado. A tabela 6 apresenta mais detalhes sobre os resultados.

Tabela 6 – Taxa de Participação das Avaliações em Língua Inglesa – Simave (9º ano)

Ano	Avaliação	Participação %
2022	Avaliação Diagnóstica	62%
	1ª Avaliação Intermediária	95%
	2ª Avaliação Intermediária	96%
2023	Avaliação Diagnóstica	94%
	Avaliação Intermediária	95%
2024	Avaliação Diagnóstica	94%
	Avaliação Intermediária	96%

Fonte: Portal Simave (2022-2024)

Entre os anos de 2022 e 2024, observa-se uma variação positiva na participação dos alunos da E. E. Rodrigo de Azevedo nas Avaliações Diagnósticas e Intermediárias. Em 2022, embora a participação na Avaliação Diagnóstica tenha sido de 62%, nas Avaliações Intermediárias o índice subiu significativamente para 95% na 1ª e 96% na 2ª. Esses fatos podem demonstrar um engajamento maior da comunidade escolar ao longo do ano letivo. Além disso, o crescimento pode indicar que os alunos foram sendo gradualmente incorporados às rotinas avaliativas, possivelmente devido a ações pedagógicas e da gestão escolar que fortaleceram a mobilização e a conscientização sobre a importância dessas avaliações.

Nos anos seguintes, a participação manteve-se alta e estável, com 94% na Diagnóstica de 2023 e 95% na Intermediária, repetindo o mesmo comportamento em 2024, com 94% na Diagnóstica e 96% na Intermediária. Essa constância pode revelar a consolidação de uma cultura de participação nas avaliações externas, sugerindo que a escola estabeleceu estratégias eficazes para engajar os estudantes e acompanhar sua presença nesses instrumentos. Assim, o período analisado evidencia um desenvolvimento consistente, marcado inicialmente por um avanço expressivo e posteriormente pela manutenção de elevados índices de participação.

Tabela 7 – Desempenho em Língua Inglesa – Simave (9º ano)

Ano/Avaliação	Muito Baixo	Baixo	Total crítico	Média Escola	Média Rede
2022 (Diagnóstica)	40%	30%	70%	41%	40%
2022 (1ª Intermediária)	38%	47%	85%	38%	42%
2022 (2ª Intermediária)	28%	44%	72%	46%	45%
2023 (Diagnóstica)	37%	48%	85%	36%	41%
2023 (Intermediária)	27%	45%	72%	44%	46%
2024 (Diagnóstica)	36%	49%	76%	37%	40%
2024 (Intermediária)	25%	44%	69%	45%	47%

Fonte: Portal Simave (2022-2024)

A análise dos dados evidencia que, em 2022, os alunos da E. E. Rodrigo de Azevedo apresentavam um desempenho inicial preocupante, com 70% no nível crítico na Avaliação Diagnóstica e média escolar de 41%, muito próxima à média da rede (40%). Na 1ª Avaliação Intermediária do mesmo ano, observa-se uma piora: o total crítico sobe para 85% e a média escolar cai para 38%, ficando abaixo da média da rede (42%). Já na 2ª Avaliação Intermediária, o nível crítico foi de 72%, melhorando cerca de 10%, se comparado à avaliação anterior. Esse desempenho trouxe melhora significativa para a média escolar, que foi de cerca de 46%,

deixando-a acima da média da rede (45%). Esses resultados sugerem dificuldades significativas no desenvolvimento das competências avaliadas ao longo de 2022, podendo indicar a necessidade de intervenções pedagógicas mais efetivas desde o início do processo formativo.

Em 2023, a Avaliação Diagnóstica apresenta novamente 85% no nível crítico e média escolar de 36%, inferior à da rede (41%), indicando que os desafios de aprendizagem persistiam no início do ano. Entretanto, na Avaliação Intermediária de 2023, há um avanço consistente: o total crítico reduz-se para 72% e a média escolar sobe para 44%, aproximando-se da média da rede (46%). Esses dados sugerem que, talvez, as estratégias pedagógicas implementadas pela escola começaram a surtir efeito, favorecendo uma melhora no desempenho dos estudantes.

Em 2024, nota-se uma trajetória semelhante. A Avaliação Diagnóstica registra 76% de alunos no nível crítico e média escolar de 37%, demonstrando um cenário ainda frágil no início do período letivo. Porém, na avaliação intermediária, observa-se uma nova progressão: o total crítico cai para 69% e a média escolar cresce para 45%, aproximando-se novamente da média da rede (47%). Esses resultados podem reforçar uma tendência de melhoria contínua para os anos seguintes, embora ainda haja desafios a serem superados nos momentos iniciais de avaliação, apontando para a importância de fortalecer ações pedagógicas desde o começo do ano escolar para garantir avanços mais uniformes.

Acerca dos dados referentes ao 3º ano do Ensino Médio nas Avaliações do Simave entre os anos de 2022 e 2024, pode-se observar as seguintes informações:

Tabela 8 – Taxa de Participação das Avaliações em Língua Inglesa – Simave (3º ano)

Ano	Avaliação	Participação %
2022	Avaliação Diagnóstica	48%
	1ª Avaliação Intermediária	92%
	2ª Avaliação Intermediária	92%
2023	Avaliação Diagnóstica	86%
	Avaliação Intermediária	96%
2024	Avaliação Diagnóstica	96%
	Avaliação Intermediária	93%

Fonte: Portal Simave (2022-2024)

Entre 2022 e 2024, a participação dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da E. E. Rodrigo de Azevedo nas avaliações de Língua Inglesa do Simave¹⁴ apresentou um desenvolvimento significativo, especialmente nas Avaliações Diagnósticas. Em 2022, a taxa de participação na Avaliação Diagnóstica foi de apenas 48%, indicando baixo engajamento dos estudantes nesse instrumento, importante para identificar as aprendizagens consolidadas e lacunas existentes no início do ano letivo. Apesar disso, as Avaliações Trimestrais registraram 92% de participação em ambas as edições, o que pode indicar que, ainda naquele ano, a escola conseguiu mobilizar a maioria dos alunos para as avaliações regulares, possivelmente por meio de ações internas de incentivo e de acompanhamento pedagógico.

No ano de 2023, verifica-se um avanço expressivo na adesão dos estudantes à Avaliação Diagnóstica, que alcançou 86% de participação, representando um aumento de 38% se comparada a 2022. Esse crescimento pode evidenciar o fortalecimento da cultura avaliativa e do comprometimento da comunidade escolar – se não da gestão da escola – com o processo de monitoramento das aprendizagens. Além disso, a Avaliação Trimestral manteve-se em um patamar elevado, com 96% de participação, o que pode refletir estabilidade e engajamento ao longo do ano letivo.

Em 2024, a participação nas avaliações manteve-se alta. A Avaliação Diagnóstica atingiu 96% de adesão, o maior índice do período analisado, o que demonstra o envolvimento quase integral dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na primeira etapa do processo avaliativo naquele ano. Já a Avaliação Trimestral, com 93% de participação, manteve o desempenho dentro de uma faixa que pode ser considerada positiva, indicando uma possível continuidade nas práticas de valorização da avaliação como instrumento no processo de ensino-aprendizagem e gestão pedagógica.

Assim, pode-se entender que os dados apresentados apontam para um crescimento progressivo e consistente da participação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio entre 2022 e 2024, especialmente nas Avaliações Diagnósticas. Essa tendência pode apontar para avanços na organização pedagógica da escola, na eficácia das estratégias de mobilização estudantil e no fortalecimento da cultura avaliativa. A consolidação dos índices de participação acima de 90% pode demonstrar o comprometimento da gestão e do corpo docente com o monitoramento das aprendizagens, favorecendo o planejamento de ações mais assertivas para melhorar o desempenho dos estudantes.

¹⁴ Durante a pesquisa, procuramos informações acerca da participação geral dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual e da média da taxa de acerto destes mesmos estudantes para efeitos de comparação. No entanto, não obtivemos esses dados.

Tabela 9 – Taxa de Acerto nas Avaliações em Língua Inglesa – Simave (3º ano)

Ano	Avaliação	Taxa de Acerto %	Faixa de Acerto
2022	Avaliação Diagnóstica	34,18%	Baixo
	1ª Avaliação Intermediária	37,43%	Baixo
	2ª Avaliação Intermediária	36,40%	Baixo
2023	Avaliação Diagnóstica	35,56%	Baixo
	Avaliação Intermediária	36,77%	Baixo
2024	Avaliação Diagnóstica	37,80%	Baixo
	Avaliação Intermediária	35,56%	Baixo

Fonte: Portal Simave (2022-2024)¹⁵

Entre 2022 e 2024, os índices de acerto dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da E. E. Rodrigo de Azevedo nas avaliações de Língua Inglesa desenvolvidas pelo Simave permaneceram dentro da faixa de desempenho baixo, demonstrando a necessidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas ao desenvolvimento das competências linguísticas e de leitura na língua estrangeira.

Em 2022, os resultados podem indicar taxas de acerto insatisfatórias: 34,18% na Avaliação Diagnóstica, 37,43% na 1ª Avaliação Trimestral e 36,40% na 2ª Avaliação Trimestral. A proximidade entre as taxas de acerto ao longo do ano sugere estabilidade no desempenho, sem avanços significativos no aproveitamento das habilidades avaliadas. Esses dados evidenciam que, embora tenha havido alta taxa de participação, o nível de aprendizagem em língua inglesa ainda se manteve aquém do esperado para a série final do Ensino Médio.

Em 2023, pode-se afirmar que os índices mostraram aspectos negativos. A Avaliação Diagnóstica registrou 35,56% de acertos, e a Avaliação Trimestral, 36,77%, ambas ainda na faixa baixa. Esses resultados indicam uma manutenção do padrão de desempenho, com pequenas variações percentuais que não configuram melhora significativa. A constância dos baixos índices sugere que as ações pedagógicas implementadas até então não foram suficientes para promover avanços expressivos na aprendizagem, sobretudo na consolidação de habilidades esperadas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Em 2024, verificou-se na Avaliação Diagnóstica que o 3º ano do Ensino Médio atingiu 37,80% de acertos, mostrando uma pequena alteração em relação ao ano anterior. Entretanto,

¹⁵ Na busca pelos dados acerca do desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, esta pesquisa teve acesso a informações diferentes, sobretudo porque, o período de acesso foi distinto para cada uma das séries. Justifica-se assim a diferença entre as informações expostas sobre as duas.

na Avaliação Trimestral, o percentual voltou a cair para 35,56%, retornando ao mesmo patamar da Avaliação Diagnóstica de 2023. Essa flutuação dos índices pode evidenciar que, embora haja esforços contínuos da escola, a consolidação das aprendizagens ainda não se efetivou de maneira consistente, apontando a necessidade de revisão das estratégias de ensino e de práticas avaliativas voltadas à disciplina de Língua Inglesa.

De modo geral, a análise dos dados revela um quadro de estabilidade em patamares baixos de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio entre 2022 e 2024, sem avanços significativos no domínio das competências linguísticas avaliadas. Essa constância indica que as ações de intervenção pedagógica precisam ser repensadas. Um caminho pode ser o foco em metodologias mais interativas e contextualizadas, ampliando o uso da língua inglesa em situações comunicativas e fortalecendo o trabalho com leitura, vocabulário e compreensão textual. Além disso, a articulação entre professores, Especialistas em Educação Básica e gestão escolar pode ser considerada importante para o planejamento de estratégias contínuas de reforço e acompanhamento, especialmente voltadas aos alunos que apresentam maiores dificuldades, de modo a elevar gradativamente os índices de acerto e melhorar o desempenho geral da escola nas próximas edições do Simave. Ressalta-se que estas são hipóteses que podem ser apuradas a partir das investigações dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Assim, ao longo do período analisado na pesquisa, os dados de desempenho das turmas do 3º ano do Ensino Médio da E. E. Rodrigo de Azevedo, nas avaliações externas de língua Inglesa avaliadas pelo Simave, evidenciam um percurso marcado por avanços e desafios. Estes dados podem reforçar a importância de investimentos contínuos na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de assegurar uma trajetória de aprendizagem mais consistente para todos os estudantes.

Após os dados expostos neste capítulo, tratar-se-á a seguir dos aspectos metodológicos que envolvem a pesquisa, considerando o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento desta, os conceitos centrais que estarão presentes no processo de análise e as características que irão compor a pesquisa de campo.

3 UMA ANÁLISE DO PROBLEMA À LUZ DA TEORIA E DO MÉTODO

O presente capítulo tem como propósito apresentar os eixos teóricos que fundamentam a análise do caso de gestão, bem como o planejamento metodológico da pesquisa de campo que foi realizada na E. E. Rodrigo de Azevedo. Ademais, pretende-se trazer os dados coletados a partir das entrevistas com a coordenação pedagógica da escola do ano de 2025 e uma professora de Língua Inglesa, além de uma análise destas, fundamentada em uma literatura pertinente. Nesse sentido, buscou-se articular a fundamentação teórica com os objetivos do estudo, alinhando os conceitos selecionados à realidade vivida na escola e aos dados apresentados no capítulo anterior.

Nesse sentido, destacaram-se as contribuições de Young (2014a), Apple (1979; 2006), Sacristán (2000), Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003), Larsen-Freeman (2000) e Freitas (2007b). Além disso, descreveu-se o planejamento da pesquisa de campo, detalhando os sujeitos, instrumentos e procedimentos metodológicos. A articulação entre teoria e prática será fundamental para compreender os fatores que impactam o desempenho dos alunos da E. E. Rodrigo de Azevedo em Língua Inglesa, nas avaliações do Simave, bem como propor ações que contribuam efetivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Como dito anteriormente, o problema central da pesquisa é o desempenho oscilante dos estudantes da escola nas avaliações formativas de Língua Inglesa, aplicadas pelo Simave entre os anos de 2022 e 2024. Busca-se compreender os fatores que contribuem para esses resultados, considerando possíveis causas multifatoriais, tais como: fatores pedagógicos, socioeconômicos, estruturais e de gestão educacional. Mais do que isso, para embasar as investigações e a busca por soluções para tais problemas, foram escolhidos três eixos conceituais que se interrelacionam: o currículo, as metodologias de ensino de línguas e a avaliação externa.

3.1.1 O currículo

O primeiro eixo teórico diz respeito ao currículo e suas implicações na promoção de uma educação equitativa e significativa.

Young (2014a) traz reflexões que podem ser compreendidas como a formulação de uma teoria do currículo orientada por preocupações epistemológicas e sociais. O autor inglês parte

da importância de se enfrentar uma questão considerada necessária no processo de elaboração curricular: “O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (Young, 2014a, p. 192). Essa pergunta não apenas guia a definição dos conteúdos, mas implica igualmente nas decisões sobre o tipo de cidadão e de sociedade que se pretende formar. Nessa perspectiva, Young (2014a) sustenta que a teoria curricular é indispensável para compreender e orientar as escolhas educacionais, já que está diretamente relacionada ao direito de todos os estudantes ao acesso ao conhecimento. Além do mais, ao destacar a centralidade da formação humana integral, o autor inglês critica abordagens reducionistas que transformam o currículo em uma mera resposta às exigências do mercado de trabalho ou em um rol de competências instrumentais e fragmentadas. Para ele, tais concepções negligenciam o papel emancipador do conhecimento escolar e restringem a função social da escola a parâmetros imediatistas.

Em contraposição a essas visões pragmáticas e relativistas, o Young (2014a) introduz o conceito de conhecimento poderoso, estabelecendo uma distinção importante entre este e um tipo de conhecimento que pode ser chamado de cotidiano. Enquanto este último se limita ao senso comum e à resolução de questões práticas do dia a dia, o conhecimento poderoso é produzido em comunidades científicas e culturais, sendo sistematizado, especializado e capaz de ampliar horizontes de compreensão sobre o mundo. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento poderoso constitui, para Young (2014a), uma condição fundamental para a democratização das oportunidades educacionais, uma vez que permite que estudantes de diferentes origens sociais transcendam as limitações impostas por seus contextos.

Apesar de se tratar de um conceito pulverizado, presente em diferentes textos do sociólogo, acredita-se que é possível compreender melhor o conhecimento poderoso a partir de uma entrevista concedida por Young (2014a) para Galian e Louzano. Na ocasião, quando perguntado sobre o conhecimento poderoso e o que ele quer dizer com esta expressão, o pesquisador afirma que:

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência esse é o ponto principal de onde eu parto. (Young, 2014b, p. 1118).

Dessa forma, o currículo deve ser concebido não apenas como uma lista de conteúdos, mas como um instrumento de justiça social e de formação crítica, que garante a todos o direito de interpretar a realidade de modo mais amplo e transformador. Destarte, a teoria do currículo, tal como formulada por Young (2014a), assume relevância não apenas acadêmica, mas também

política, pois oferece fundamentos sólidos para resistir a concepções utilitaristas e reafirmar a educação como prática voltada à emancipação humana.

Por outro lado, Apple (1979; 2006) enfatiza a relação entre escola, poder e reprodução social. De acordo com o pesquisador estadunidense, nenhum currículo é neutro: ele é sempre uma construção social permeada por disputas ideológicas, servindo muitas vezes para legitimar a cultura dominante e reforçar desigualdades. As escolhas curriculares refletem relações de poder e interesses hegemônicos, de modo que aquilo que é considerado conhecimento válido reflita a visão de determinados grupos sociais. Assim sendo, compreender a educação, requer analisar não apenas os conteúdos transmitidos no ambiente escolar, mas também os mecanismos institucionais e políticos que os sustentam.

Apple (1979), ao analisar o contexto educacional estadunidense do final da década de 1970, desenvolve uma crítica à naturalização dos saberes escolares, argumentando que a escola não se limita à transmissão de conhecimentos considerados universais, mas também participa da reprodução de valores, crenças e hierarquias sociais. Embora sua análise tenha sido elaborada em um contexto histórico e social distinto da realidade da escola pública brasileira contemporânea, suas reflexões permanecem relevantes por evidenciarem que as escolhas curriculares são permeadas por relações de poder e por disputas em torno da legitimidade dos conhecimentos. Essa perspectiva é retomada e atualizada pelo próprio autor em obras posteriores (Apple, 2006), nas quais reafirma que as políticas curriculares continuam sendo influenciadas por interesses econômicos, culturais e políticos, ainda que em novos cenários marcados pela globalização, pelas reformas educacionais e pelos mecanismos de responsabilização das escolas.

Nessa perspectiva, o currículo desempenha funções que extrapolam sua dimensão pedagógica, uma vez que seleciona, organiza e hierarquiza conhecimentos, legitimando determinados saberes em detrimento de outros. Para Apple (1979; 2006), essa seleção não é neutra, pois tende a privilegiar conhecimentos associados aos grupos socialmente hegemônicos, enquanto outros saberes, produzidos em contextos populares, periféricos ou contra-hegemônicos, permanecem marginalizados. Desse modo, o autor defende uma abordagem crítica do currículo, capaz de tornar explícitas essas relações e de favorecer práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Em relação às contribuições de Young (2014a), observam-se tanto aproximações quanto divergências. Ambos os autores reconhecem que o currículo resulta de escolhas políticas e sociais sobre o que deve ser ensinado e rejeitam concepções que o reduzem a um conjunto de conteúdos técnicos ou instrumentais. Entretanto, Apple problematiza a centralidade atribuída

por Young (2014a) ao conceito de conhecimento poderoso. Enquanto Young (2014a) defende que o acesso ao conhecimento científico e sistematizado constitui condição fundamental para ampliar as oportunidades educacionais e sociais dos estudantes, Apple argumenta que essa concepção precisa ser acompanhada de uma análise crítica sobre os processos pelos quais determinados conhecimentos são reconhecidos como legítimos e outros são excluídos. Em sua perspectiva, não basta assegurar o acesso ao conhecimento considerado universal; é necessário compreender quem define sua legitimidade, quais interesses orientam essas escolhas e quais grupos são beneficiados ou silenciados por elas.

Dessa forma, as contribuições de Young (2014a) e de Apple (1979; 2006) podem ser compreendidas como complementares. Young (2014a) enfatiza a importância de garantir a todos os estudantes o acesso a conhecimentos socialmente produzidos e reconhecidos, entendendo-os como condição para a justiça educacional. Apple, por sua vez, amplia esse debate ao demonstrar que a própria definição do que é considerado conhecimento legítimo está inserida em relações históricas, políticas e ideológicas. Assim, considerando as transformações ocorridas entre o contexto analisado por Apple em 1979 e a realidade da educação brasileira em 2026, suas reflexões não devem ser interpretadas como uma descrição direta da escola contemporânea, mas como um referencial teórico que continua oferecendo categorias analíticas relevantes para compreender os processos de seleção curricular, as disputas em torno do conhecimento escolar e os desafios relacionados à democratização da educação.

Sacristán (2000) entende o currículo como um campo complexo, dinâmico e influenciado por aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos. Para o pesquisador espanhol, o currículo não deve ser reduzido a um documento prescritivo ou a uma simples lista de conteúdos, mas sim analisado como prática concreta que se materializa nas escolas, nas salas de aula e nas interações cotidianas e deve ser um reflexo das necessidades desses espaços. Nesse sentido, Sacristán defende que o currículo expressa valores e escolhas sociais, estando profundamente ligado à função social da educação e à formação cidadã. Sacristán (2000) ainda destaca que os processos curriculares envolvem tanto a prescrição normativa quanto a interpretação e a mediação dos professores, o que evidencia seu caráter vivo e contextualizado.

Pensando em possíveis diálogos entre Sacristán (2000) e Apple (1979), é possível acreditar que eles convergem na crítica à aparente neutralidade do currículo. Ambos reconhecem que as escolhas curriculares não são inocentes, mas carregadas de ideologia e vinculadas a interesses hegemônicos que tendem a reproduzir desigualdades sociais e culturais. No entanto, enquanto Apple enfatiza mais fortemente a dimensão crítica e a denúncia do currículo como instrumento de legitimação da cultura dominante, Sacristán (2000) procura

articular essa crítica com uma análise da prática pedagógica e da possibilidade de transformação nas instituições escolares. Assim sendo, ele complementa a visão de Apple (1979) ao destacar o papel ativo dos professores e das práticas pedagógicas na ressignificação do currículo, não o reduzindo apenas a um mecanismo de reprodução social.

Se confrontarmos com a teoria do currículo de Young (2014a), é possível pensar que as ideias de Sacristán apresentam pontos de confluências e de divergências com o pesquisador inglês. Ambos concordam que o currículo deve garantir o acesso ao conhecimento como forma de potencializar as capacidades dos estudantes e reduzir desigualdades. No entanto, Sacristán (2000) problematiza a ênfase de Young (2014a) no conhecimento poderoso. Para o pesquisador espanhol, embora seja necessário garantir que todos tenham acesso a saberes sistematizados, é igualmente fundamental compreender que o valor do conhecimento não é absoluto: a maneira como ele é valorizado varia de acordo com os contextos sociais, culturais e pedagógicos em que o conhecimento é trabalhado. Diferentemente de Young (2014a), que tende a priorizar uma visão mais epistemológica do currículo, Sacristán considera as condições práticas, as mediações docentes e os contextos institucionais em que o conhecimento se transforma em aprendizagem.

Por fim, pode-se acreditar que o pesquisador espanhol compreende a construção do currículo como um exercício constante e paulatino, por meio do qual no encontro cotidiano entre o professor, o aluno e o conhecimento, as práticas são pensadas, aplicadas e repensadas. Além disso, para ele, o currículo pode ser entendido como seleção cultural, considerando o que ensinar, como ensinar e com qual finalidade; também como campo de disputas entre diferentes visões de mundo, o que aproxima o pedagogo espanhol de Apple (1979; 2006); o currículo como prática formativa, em que ele não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos, mas como um projeto que forma sujeitos e, em decorrência, uma sociedade. Sua contribuição é, portanto, a de ampliar o debate curricular, articulando crítica social, epistemológica e pedagógica em uma reflexão que busca não apenas denunciar desigualdades, mas também propor caminhos para práticas educativas transformadoras.

A partir da pergunta motivadora desta pesquisa, que busca compreender quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para promover a melhoria dos indicadores de aprendizagem em língua inglesa observados nas avaliações do Simave (2022-2024), o eixo Currículo assume papel fundamental ao evidenciar que as práticas pedagógicas e os resultados avaliativos não podem ser dissociados das concepções curriculares que orientam o processo educativo. Considerando que o objetivo geral é analisar fatores associados ao desempenho dos alunos, com ênfase na análise de práticas pedagógicas, engajamento discente, formação docente

e infraestrutura, torna-se evidente que o currículo constitui a base sobre a qual essas dimensões se articulam.

Nesse sentido, a reflexão teórica apresentada por Young (2014a), Apple (1979; 2006) e Sacristán (2000) oferece um arcabouço sólido para compreender que o currículo não é um instrumento neutro, mas sim um campo de disputas epistemológicas e políticas, que reflete e, ao mesmo tempo, produz desigualdades. Deste modo, para analisar o desempenho em Língua Inglesa, é preciso compreender de que forma o currículo vigente traduz ou limita o direito ao acesso ao conhecimento e como as práticas docentes e as condições escolares podem mediar esse acesso de forma equitativa.

Assim, as teorias de Young (2014a), Apple (1979; 2006) e Sacristán (2000) permitem inferir que as ações de gestão voltadas à melhoria dos resultados em Língua Inglesa devem ultrapassar medidas pontuais ou meramente técnicas, envolvendo uma reconfiguração curricular que conduza à democratização do conhecimento e a valorização das práticas pedagógicas contextualizadas. Isso implica reconhecer que o desempenho dos alunos não é apenas um reflexo da metodologia de ensino, mas também das escolhas curriculares e das condições socioeducacionais nas quais o ensino se materializa. Nesse sentido, a gestão escolar precisa promover espaços de formação docente contínua, de diálogo sobre o currículo e de revisão das práticas pedagógicas, de modo que a aprendizagem da língua inglesa se torne significativa, crítica e socialmente relevante. Conclui-se, assim, que o eixo conceitual em questão sustenta teoricamente a necessidade de um currículo emancipador e reflexivo, capaz de alinhar as políticas educacionais, as práticas docentes e o contexto sociocultural dos alunos, oferecendo fundamentos sólidos para a formulação de estratégias de gestão voltadas à equidade e à melhoria do desempenho escolar.

Dialogando diretamente com o currículo, as metodologias ajudam a compor as práticas do ensino de línguas que serão apresentadas na próxima seção.

3.1.2 As metodologias de ensino de línguas

O segundo eixo teórico está centrado nas metodologias de ensino de línguas. Nesse sentido, pode-se destacar as propostas teóricas de Ellis (1997) que defendem a flexibilidade metodológica como princípio fundamental do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Para o pesquisador, não existe uma metodologia única capaz de atender satisfatoriamente a todos os contextos escolares e perfis de estudantes. Ao contrário, o ensino de línguas deve ser entendido como um campo em constante negociação, no qual o professor

precisa avaliar continuamente as necessidades de sua turma e, a partir dessa análise, adaptar suas estratégias didáticas. Esta visão se integra às abordagens contemporâneas que rejeitam modelos fixos e prescritivos, ressaltando a importância de práticas pedagógicas dinâmicas e responsivas. Tal perspectiva mostra-se particularmente relevante para a realidade da E. E. Rodrigo de Azevedo, na qual fatores como a alta rotatividade docente e a defasagem em Língua Portuguesa impactam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, exigindo maior sensibilidade metodológica por parte dos professores.

Nesse sentido, Ellis (1997) também enfatiza a importância de integrar o ensino da gramática de maneira contextualizada e significativa, buscando superar práticas tradicionais baseadas apenas na memorização de regras. Para o autor britânico, o aprendizado se torna mais profícuo quando os estudantes realizam tarefas comunicativas de uso da língua no cotidiano, promovendo a interação, a resolução de problemas e a construção de sentidos em contextos reais. Ademais, Ellis (1997) chama a atenção para o papel do *feedback* corretivo, da exposição repetida ao *input* linguístico e da consciência metalinguística como elementos essenciais para o desenvolvimento da proficiência. Estes fatores podem contribuir de forma significativa para aumentar o engajamento dos alunos, melhorar seus resultados em avaliações formativas e favorecer a autonomia no aprendizado.

Considerando o trecho acima, uma leitura crítica permite problematizar a noção de reprodução de contextos reais no ensino e aprendizagem da língua inglesa, especialmente quando essa perspectiva é transposta de forma pouco reflexiva para o contexto brasileiro. Ao defender tarefas comunicativas baseadas no uso cotidiano da língua, Ellis (1997) parte, muitas vezes, de uma concepção de realidade comunicativa vinculada a contextos em que a língua inglesa circula socialmente com maior intensidade. No entanto, as salas de aula de Língua Inglesa não são espaços irreais, mas ambientes habitados por sujeitos concretos, com histórias de vida, repertórios linguísticos e experiências socioculturais específicas. Assim, o desafio não está em simular artificialmente contextos externos idealizados, mas em reconhecer a sala de aula como um contexto legítimo de uso da língua, no qual práticas comunicativas podem emergir a partir das vivências reais dos estudantes.

Nesse sentido, a ênfase de Ellis (1997) na interação, no *input* e no *feedback* corretivo corre o risco de assumir um viés normativo e universalizante, caso desconsidere as condições materiais, institucionais e simbólicas da escola pública brasileira. A noção de tarefas autênticas pode tornar-se problemática quando orientada por expectativas de uso da língua distantes da realidade dos alunos, reforçando frustrações e desigualdades, em vez motivar. Portanto, mais do que reproduzir contextos supostamente reais, o ensino de Língua Inglesa precisa

problematizar o próprio conceito de realidade, valorizando práticas situadas, localmente significativas e pedagogicamente possíveis. Assim, a autonomia e a proficiência defendidas por Ellis só se tornam efetivas quando ancoradas em uma compreensão crítica da sala de aula como um espaço social real, marcado por relações de poder, limites estruturais e possibilidades concretas de produção de sentidos.

Assim, acredita-se que as ideias de Ellis (1997) fornecem um referencial teórico consistente para repensar as práticas pedagógicas em Língua Inglesa, especialmente em contextos escolares desafiadores. Sua proposta de flexibilidade metodológica, aliada à integração de atividades comunicativas e à adaptação ao perfil dos estudantes, pode proporcionar caminhos para uma abordagem mais centrada no aluno e mais adequada às especificidades do contexto. Para escolas que enfrentam problemas estruturais, esse referencial representa não apenas uma alternativa prática, mas também uma concepção de ensino que reconhece a complexidade do processo de aquisição de línguas e aposta na capacidade transformadora da educação quando fundamentada em princípios de equidade e inovação pedagógica.

Somada a essas ideias, Kumaravadivelu (2003) traz a proposta da pedagogia pós-método, cujo objetivo principal é valorizar a autonomia docente, a consciência crítica e um olhar sensível sobre as particularidades locais. Essa abordagem rompe com a rigidez dos métodos tradicionais, defendendo que os professores não devem apenas aplicar pacotes metodológicos prontos, mas desenvolver soluções pedagógicas a partir da observação e da reflexão sobre suas práticas. Essa proposta tem como base três parâmetros: o da particularidade, que dá ênfase à necessidade de considerar o contexto social e cultural dos estudantes, e o conhecimento prático do professor; o da praticidade, segundo o qual o docente não deve ser visto como mero reproduzidor de teorias acadêmicas, mas como agente capaz de gerar conhecimento a partir da própria prática; por fim, o da possibilidade, que reconhece que o ensino de línguas é diretamente influenciado por questões socioeconômicas e culturais, podendo ser também espaço de reflexão crítica e emancipação.

A perspectiva de Kumaravadivelu (2003) dialoga de maneira produtiva com as contribuições de Ellis (1997), que igualmente defende a flexibilidade metodológica no ensino de línguas. Para Ellis, assim como para Kumaravadivelu, não existe um método único que possa responder adequadamente a todos os contextos de aprendizagem; ao contrário, o professor deve avaliar de modo constante as necessidades da turma e adaptar suas estratégias de acordo com os objetivos e condições locais. Ademais, quando o linguista indiano fala em praticidade, ele se aproxima da ênfase de Ellis na autonomia do professor e na relevância do ensino baseado

em tarefas comunicativas (*task-based learning*), em que a teoria só se torna significativa se for mobilizada em práticas que gerem aprendizagem real e contextualizada. Já o parâmetro da possibilidade pode ser relacionado à concepção de Ellis de que o ensino de línguas deve ir além da simples memorização de estruturas gramaticais, engajando os alunos em atividades que lhes permitam refletir criticamente sobre a linguagem, a cultura e o papel da língua inglesa em seus próprios projetos de vida. Desse modo, a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu e a visão de Ellis dialogam ao propor um ensino que é, concomitantemente, contextualizado, crítico e flexível, ao reforçar a ideia de que a eficácia pedagógica está vinculada a uma prática docente situada e reflexiva.

Ademais, Larsen-Freeman (2000) traz contribuições significativas para as reflexões sobre o ensino de línguas ao enfatizar a interação e a comunicação autêntica como elementos do processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, o aprendizado não ocorre por meio da mera repetição de estruturas linguísticas ou da memorização acrítica de regras gramaticais, mas pelo uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação. É na interação que o estudante amplia sua competência linguística, pois a língua é compreendida como ação social, como prática de produção de sentidos que envolve a comunicação de ideias, emoções e significados. Assim sendo, a autenticidade não se resume a simulações artificiais de diálogos em sala de aula, mas emerge de práticas que aproximam o estudante de experiências comunicativas concretas, como discussões de problemas, resolução de tarefas, trocas de opiniões e participação em projetos colaborativos. Ao se engajar nessas situações, o estudante não apenas reorganiza seu conhecimento, mas também amplia seu repertório e cria possibilidades de uso da língua.

A partir de uma análise da perspectiva de Larsen-Freeman, pode-se inferir que esta dialoga estreitamente com as contribuições de Ellis (1997), especialmente no que se refere ao *task-based language teaching*. Assim como o linguista britânico, Larsen-Freeman entende que o ensino deve privilegiar tarefas comunicativas que reflitam o uso real da língua, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado. Ao dar ênfase à importância de atividades autênticas, Ellis reforça a ideia de que a gramática deve ser ensinada de modo integrado ao uso prático da língua, e não como conteúdo isolado.

De maneira semelhante, é possível dizer que a visão de Larsen-Freeman (2000) a respeito da interação como motor da aprendizagem converge com a proposta de Kumaravadivelu (2003) e sua pedagogia pós-método. O parâmetro da particularidade do linguista indiano, por exemplo, valoriza o contexto local e as necessidades concretas dos estudantes, conectando-se, assim, à defesa de práticas comunicativas situadas. Já o parâmetro da praticidade articula-se com a crítica de Larsen-Freeman à simples aplicação de métodos

fixos: ambos defendem que o professor construa soluções pedagógicas a partir da própria experiência e da realidade da turma. Por fim, o parâmetro da possibilidade ressoa na ideia de que o uso autêntico da língua em interações reais pode fomentar não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a reflexão crítica sobre aspectos sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Assim, pode-se acreditar que as teorias de Larsen-Freeman, Ellis e Kumaravadivelu se complementam ao enfatizar que o ensino de línguas deve ser centrado no aluno, orientado por práticas comunicativas reais e sempre aberto à flexibilidade metodológica. Juntos, esses autores oferecem um arcabouço teórico que legitima a valorização da interação, da autonomia docente e da contextualização do ensino, apontando para um modelo pedagógico mais crítico, democrático e efetivo. Ainda que não dialoguem intencionalmente, é possível perceber que os três pesquisadores estão alinhados aos princípios da BNCC e do CRMG, pois estes também valorizam o protagonismo discente.

Diante da pergunta motivadora da pesquisa, que propõe identificar ações de gestão capazes de promover a melhoria dos indicadores de aprendizagem em língua inglesa observados nas avaliações do Simave entre 2022 e 2024, o eixo “As metodologias de ensino de línguas” revela-se importante para compreender como as práticas pedagógicas influenciam diretamente o desempenho discente. O objetivo geral da pesquisa, voltado à identificação das causas subjacentes aos resultados, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, ao engajamento discente, à formação docente e à infraestrutura, encontra respaldo teórico nas concepções de Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003) e Larsen-Freeman (2000). Tais autores, ao defenderem metodologias flexíveis, comunicativas e centradas no aluno, apontam que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira depende da capacidade do professor de adaptar suas estratégias às necessidades específicas de sua turma e ao contexto sociocultural em que atua. Assim, a gestão escolar, ao buscar a melhoria dos indicadores, deve investir em formação continuada que estimule a autonomia docente, a reflexão crítica sobre as práticas e o uso de abordagens comunicativas que favoreçam a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes.

Desse modo, o eixo em questão contribui para a consolidação dos objetivos da pesquisa, ao demonstrar que a elevação dos resultados em Língua Inglesa requer mais do que intervenções pontuais, exige uma reestruturação metodológica alinhada à realidade escolar e às diretrizes curriculares. A integração das ideias de Ellis, Kumaravadivelu e Larsen-Freeman evidencia que metodologias de ensino flexíveis e situadas podem transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de interação, experimentação e construção de sentidos, fortalecendo o protagonismo

discente e a prática reflexiva docente. Assim, o aprimoramento dos indicadores de desempenho depende de uma gestão que seja capaz de fomentar práticas pedagógicas inovadoras, que articulem teoria e prática e reconheçam a importância da linguagem como instrumento de comunicação, expressão cultural e emancipação. Sendo assim, é possível entender que o fortalecimento das metodologias de ensino de línguas é condição para a promoção de uma aprendizagem mais equitativa, crítica e contextualizada, capaz de se refletir diretamente nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas.

3.1.3 As avaliações externas

O terceiro eixo teórico volta-se para as avaliações externas. Nesse sentido, pode-se destacar as contribuições de Freitas (2007b), em *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*, e de Apple (2006), em *Educação e poder*. Ambos os autores, embora partam de contextos distintos, compartilham preocupações quanto ao uso das avaliações em larga escala como instrumentos de regulação da escola e de seus sujeitos. Freitas (2007b) enfatiza que tais mecanismos, embora possam servir ao diagnóstico da qualidade da educação, apresentam sérias limitações quando utilizados de forma punitiva ou desconectados do cotidiano escolar. Em sua análise, as provas padronizadas tendem a produzir um estreitamento curricular, reduzindo o ensino às áreas mais cobradas, como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de uma formação ampla e crítica.

Além disso, Freitas (2007b) argumenta que a lógica gerencialista e neoliberal se apropria das avaliações externas, transformando-as em ferramentas de responsabilização das escolas e dos professores pelo fracasso dos alunos, sem enfrentar as desigualdades estruturais que marcam a educação pública brasileira. Esses instrumentos frequentemente reforçam desigualdades sociais, ao invés de ajudar a mitigá-los, já que instituições localizadas em contextos mais vulneráveis acabam estigmatizadas por seus baixos índices. Para o autor, o risco é que a avaliação deixe de ser um meio de aprimoramento pedagógico e passe a ser um dispositivo de controle burocrático, que oculta a precarização das condições de ensino.

Para solucionar esses problemas, Freitas (2007b) acredita que seja necessário efetivar mudanças que partem das comunidades locais e atinjam âmbitos mais amplos:

O que propomos é um modelo alternativo baseado na mobilização da comunidade local da escola, com a finalidade dupla de comprometer-se com resultado e, ao mesmo tempo, demandar do poder público condições para tal.

Uma proposta como esta só pode ser implementada como política de Estado. Governos temem demandas. (Freitas, 2007b, 980-981)

No entanto, Freitas adverte que os custos financeiros podem se tornar um empecilho significativo para que tal proposta se concretize. Alterar de forma efetiva o ensino em contextos precários não se resume apenas à adoção de novas metodologias, mas envolve também a criação de condições estruturais adequadas. Isso implica, por exemplo, investimentos em estratégias mais complexas e onerosas, como a formação continuada de professores, a compra de materiais didáticos diversificados e o uso de recursos tecnológicos. Ademais, o pesquisador destaca que a organização das turmas é um fator determinante: não é possível garantir uma aprendizagem de qualidade em salas superlotadas, o que exige a construção de novas escolas, a contratação de mais servidores e a ampliação da rede de apoio pedagógico. Assim, a mudança demanda não apenas vontade política, mas também priorização orçamentária e compromisso social, já que sem investimentos consistentes e de longo prazo, qualquer proposta corre o risco de se reduzir a um discurso retórico, incapaz de transformar de fato a realidade educacional.

Apple (2006), ao discutir as políticas educacionais sob a ótica do poder e da ideologia, enfatiza que as avaliações externas em larga escala não são neutras, mas carregam intencionalidades políticas que servem a determinados interesses sociais e econômicos. Para o autor, esses instrumentos funcionam como dispositivos de regulação cultural, reforçando práticas de controle sobre as escolas e os professores. Apple (2006) acredita que as políticas de avaliação são elementos centrais de um projeto hegemônico que busca redefinir o sentido da educação, subordinando-a às demandas do mercado. Nesse sentido, medir aprendizagens se torna apenas um aspecto secundário; o que prevalece é a legitimação de uma visão instrumental da escola, reduzida a índices e resultados.

Além disso, Apple (2006) chama atenção para a forma como a cultura escolar é moldada por pressões externas, vinculadas a políticas neoliberais que privilegiam eficiência, competitividade e produtividade. Esse processo, segundo ele, não apenas limita a autonomia docente, como também reforça desigualdades históricas. No prefácio da 1ª edição, de acordo com Apple: “Assistimos a uma notável investida empresarial, na qual o sistema educativo paulatinamente se vai desviando para a órbita ideológica empresarial e respectivas necessidades.” (Apple, 2006, p. 42). Deste modo, a educação é transformada em mercadoria, e a lógica empresarial passa a orientar currículos, práticas pedagógicas e critérios de sucesso. Assim, em vez de promover a emancipação intelectual dos alunos, a escola passa a operar como

reprodutora de uma ordem social já marcada pela exclusão, restringindo-se a preparar mão de obra adaptável às exigências do capital.

Ademais, o autor denuncia o caráter ideológico desse modelo de avaliação, que transfere responsabilidades coletivas para indivíduos. Ao naturalizar a desigualdade, pode-se acreditar que as políticas de *accountability* deslocam o foco das condições estruturais de ensino para a suposta falta de empenho de professores e estudantes. Para Apple (2006), as avaliações padronizadas individualizam o fracasso, obscurecendo as determinações sociais mais amplas que moldam os resultados educacionais. Enfim, as avaliações cumprem um papel político: legitima hierarquias sociais, culpabiliza os sujeitos escolares e reforça mecanismos de exclusão, afastando-se do horizonte de uma educação democrática e capaz de transformar a realidade dos alunos e das comunidades onde suas escolas estão inseridas.

A comparação entre estes autores evidencia convergências significativas. Tanto Freitas quanto Apple denunciam o caráter regulatório e excludente das avaliações externas, pois as entendem como expressões de um projeto político que reforça desigualdades e transforma a educação em mercadoria. No entanto, diferem quanto ao foco de suas análises: enquanto Freitas se debruça sobre as consequências pedagógicas diretas das avaliações no contexto brasileiro – como o afunilamento curricular e a intensificação da responsabilização docente – Apple prioriza a análise crítica do papel ideológico das avaliações no interior das relações de poder que estruturam a sociedade capitalista.

No contexto da E. E. Rodrigo de Azevedo, tais críticas se revelam pertinentes, já que os resultados do Simave não apenas expõem fragilidades específicas no ensino de Língua Inglesa, mas também podem evidenciar desigualdades sociais que extrapolam os limites da sala de aula. Inspirando-se em Freitas (2007b), é possível acreditar que as avaliações só fazem sentido quando integradas a projetos pedagógicos democráticos, voltados à aprendizagem significativa. Em diálogo com Apple (2006), compreende-se que as avaliações externas devem ser problematizadas politicamente, reconhecendo sua função ideológica e resistindo às tentativas de reduzi-las a *rankings* e métricas de controle.

Ainda no sentido de uma análise crítica sobre as avaliações externas, em Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições, a reflexão de Luckesi (2013) parte da defesa de uma concepção formativa, diagnóstica e emancipadora, capaz de se opor às práticas tradicionais de caráter classificatório e excludente. Embora a produção de Luckesi (2013) se concentre na avaliação da aprendizagem escolar, seus princípios teóricos permitem uma leitura crítica das avaliações externas em larga escala, que, para ele, reforçam uma lógica normativa, comparativa e punitiva. Luckesi (2013) entende que a avaliação não deve servir ao ranqueamento de

estudantes e instituições, mas ao acompanhamento efetivo do processo educativo, com vistas à melhoria da prática pedagógica e à promoção da aprendizagem significativa. Nesse sentido, o pesquisador brasileiro critica a prática de reduzir a avaliação a números e classificações, o que desconsidera a diversidade dos sujeitos e os contextos em que a educação se dá. Ao transferir essa crítica para as avaliações externas, é possível perceber como essas provas, centradas em resultados padronizados, ficam distantes da realidade concreta das escolas e pouco contribuem para a transformação da prática pedagógica.

Luckesi (2013) ainda chama a atenção para os riscos de as avaliações externas se converterem em instrumentos de controle burocrático e de responsabilização, ao invés de favorecerem a democratização da educação. A ênfase em resultados quantificáveis, segundo ele, desvirtua o sentido pedagógico da avaliação e pode acentuar desigualdades, já que escolas de contextos mais vulneráveis tendem a ter desempenhos mais baixos. Sua proposta, portanto, é a de que qualquer avaliação – seja interna ou externa – só pode fazer sentido se estiver a serviço da aprendizagem, ajudando os professores e os alunos a identificarem dificuldades e a construir caminhos de superação. Essa visão aproxima-se de Freitas (2007b) e Apple (2006), mas se diferencia pelo foco em conceber a avaliação como parte constitutiva da prática pedagógica, e não como um instrumento de regulação ou de legitimação de políticas neoliberais.

A escolha desses referenciais teóricos, portanto, visa subsidiar uma análise crítica da realidade escolar que não se limite a diagnósticos superficiais, mas que permita tensionar as políticas curriculares e os usos das avaliações externas. Mais do que apontar fragilidades, trata-se de compreender como esses mecanismos participam da regulação do trabalho pedagógico e como podem ser ressignificados a serviço da equidade, da emancipação e da transformação social.

Levando em conta a pergunta motivadora desta pesquisa, que busca identificar ações de gestão escolar capazes de promover a melhoria dos indicadores de aprendizagem da língua inglesa, o eixo “As avaliações externas” oferece suporte teórico para compreender o papel e as limitações desses instrumentos no processo educativo. Considerando a relação dessa com os objetivos da pesquisa, que incluem a análise das práticas pedagógicas, do engajamento discente, da formação docente e da infraestrutura, observa-se que autores como Freitas (2007b), Apple (2006) e Luckesi (2013) convergem ao problematizar o uso das avaliações em larga escala como mecanismos de controle e regulação, em detrimento de uma função formativa e emancipadora. Sob essa ótica, o desafio da gestão da E. E. Rodrigo de Azevedo consiste em ressignificar os resultados do Simave entre 2022 e 2024, não como instrumentos de punição ou de

ranqueamento, mas como ferramentas diagnósticas capazes de orientar intervenções pedagógicas contextualizadas, que considerem as características dos alunos e as condições estruturais da escola. Assim, compreender criticamente as avaliações externas permite à gestão construir um plano de ação que integre o acompanhamento formativo, a valorização da docência e o fortalecimento das práticas pedagógicas, contribuindo efetivamente para a melhoria dos indicadores.

Dessa forma, o eixo sobre o qual essa seção trata conclui que a superação dos resultados variáveis nas avaliações externas depende de uma mudança paradigmática na forma como a escola se relaciona com esses instrumentos. Em sintonia com as reflexões de Freitas (2007b), Apple (2006) e Luckesi (2013), é necessário que a gestão escolar promova uma cultura avaliativa mais democrática, que valorize o diagnóstico contínuo, a reflexão crítica e o compromisso coletivo com a aprendizagem. Ao invés de reproduzir uma lógica meritocrática e punitiva, a escola deve utilizar os dados do Simave como ponto de partida para o planejamento pedagógico e para o desenvolvimento profissional docente, articulando ações que envolvam toda a comunidade escolar. Dessa maneira, o eixo reafirma que as avaliações externas só adquirem sentido quando integradas a uma prática pedagógica comprometida com a equidade e a emancipação, servindo não à regulação burocrática, mas à transformação social e à promoção de uma educação pública de qualidade.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta parte do texto, pretende-se apresentar os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa documental, a elaboração e a condução das entrevistas, e a análise dos dados gerados a partir destas.

Com base no arcabouço teórico apresentado anteriormente, a pesquisa de campo foi realizada por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Gil (2002) apresenta a pesquisa qualitativa como uma abordagem que se caracteriza, sobretudo, pela ênfase no aprofundamento da compreensão de um fenômeno, mais do que pela quantificação de dados. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca medir e generalizar resultados, a qualitativa concentra-se em analisar significados, percepções, valores e processos, privilegiando a subjetividade e a complexidade dos fenômenos sociais. Entende-se que esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois prioriza a interpretação e a compreensão do significado das experiências, percepções e relações sociais. Mais do que tratar números estatísticos, é necessário abordar aspectos descritivos da realidade da E. E. Rodrigo de Azevedo.

De acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, conforme delineados por Gil (2002), a coleta de dados deve ser orientada por procedimentos que possibilitem a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, dando ênfase à análise dos significados e os contextos. Assim, a primeira etapa foi a análise documental, que incidiu sobre materiais institucionais como a BNCC, o CRMG, relatórios de desempenho em avaliações externas. O objetivo destes procedimentos de coleta de dados é traçar um panorama institucional da escola, identificando marcos normativos e desafios específicos relacionados ao ensino de Língua Inglesa. Como ressalta Gil (2002), a pesquisa qualitativa não se limita à mera descrição de dados, mas busca interpretá-los à luz da realidade social, de modo que tais documentos serão analisados criticamente, articulando sua dimensão normativa às práticas cotidianas da escola. Ressalta-se que tais aspectos da E. E. Rodrigo de Azevedo foram tratados na próxima etapa desta pesquisa.

A segunda etapa focou na escuta dos profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, por meio de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Manzini (1990/1991), a entrevista concentra-se em um tema previamente definido, para o qual se elabora um roteiro com questões centrais, que podem ser ampliadas por outras indagações surgidas no decorrer da interação. Esse formato, segundo o autor, favorece o surgimento de informações de maneira mais espontânea, uma vez que as respostas não ficam limitadas a um conjunto fixo ou padronizado de alternativas. Neste contexto, foram entrevistados uma PEB de Língua Inglesa, três EEB e um Coordenador do Novo Ensino Médio.

A escolha dessa técnica se alinha à perspectiva de Gil (2002), para quem a entrevista em pesquisas qualitativas possibilita captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos, indo além da coleta de informações factuais. As entrevistas ocorreram em espaço reservado da escola, com base em um roteiro previamente construído, mas aberto para favorecer a liberdade de expressão e a emergência de novas questões durante a interação. Dessa forma, pretendeu-se compreender os desafios enfrentados pelos docentes e coordenadores no cotidiano e as estratégias construídas para o ensino de Língua Inglesa.

Além disso, como assinala Gil (2002), a coleta de dados em pesquisas qualitativas deve buscar não apenas descrever, mas interpretar os significados atribuídos pelos atores sociais às situações vividas. Para tanto, todos os procedimentos éticos serão assegurados, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹⁶) assinado pelos entrevistados. A escolha desses agentes se justifica pela necessidade de captar diferentes perspectivas sobre o ensino de

¹⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento assinado pelos participantes da pesquisa (ou seus responsáveis, em caso de menores), confirmando que consentem em participar de forma voluntária após serem devidamente informados sobre o estudo.

Língua Inglesa e compreender o impacto das práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar.

A análise dos dados provenientes das entrevistas foi conduzida segundo a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa abordagem metodológica permite organizar e interpretar os registros coletados de modo sistemático, ultrapassando o âmbito de uma leitura imediata das falas e dos documentos, a fim de evidenciar núcleos de sentido que se repetem ou se destacam em função de sua relevância no contexto estudado. Assim sendo, busca-se transformar o material coletado nas interações em unidades significativas, passíveis de comparação, categorização e interpretação crítica.

No processo de tratamento, serão observadas as três fases propostas por Bardin: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase se refere à organização do corpus e a formulação de hipóteses iniciais; a exploração do material coletado corresponde ao processo de codificação e categorização das unidades de registro; por fim, o tratamento dos resultados possibilita a inferência e a interpretação, articulando as informações obtidas por meio das entrevistas ao referencial teórico. Esse percurso confere rigor científico ao trabalho, garantindo que a interpretação não seja fruto apenas da subjetividade do pesquisador, mas fundamentada em procedimentos sistematizados.

A análise de conteúdo, conforme afirma Moraes (1999), constitui-se como uma metodologia de pesquisa capaz de descrever e interpretar, de forma rigorosa, o conteúdo de diferentes tipos de documentos e textos, indo além de uma leitura superficial das mensagens. Ao possibilitar descrições sistemáticas, de natureza qualitativa e/ou quantitativa, esse método contribui para a construção de sentidos mais elaborados, permitindo compreender os significados subjacentes às falas analisadas. Inserida no campo das investigações sociais, a análise de conteúdo ultrapassa o estatuto de mera técnica de tratamento de dados, configurando-se como uma abordagem metodológica consistente, dotada de fundamentos teóricos e operacionais próprios (Moraes, 1999).

Nesse sentido, a presente pesquisa adota a análise de conteúdo como método científico para examinar as entrevistas realizadas com os profissionais da educação da E. E. Rodrigo de Azevedo. Tal escolha justifica-se pelo caráter flexível e adaptável desse procedimento, que, segundo Moraes (1999), oferece referências ao leitor crítico de mensagens oriundas de diferentes campos do conhecimento e se renova em função dos problemas investigados. Ao aplicar esse método ao estudo das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, busca-se organizar, sistematizar e interpretar os dados empíricos de modo a compreender as

percepções, experiências e significados atribuídos à prática escolar, especialmente no que se refere às relações entre currículo, avaliação e aprendizagem.

Além disso, a triangulação entre os dados obtidos nas entrevistas e nos documentos institucionais contribuirá para ampliar a consistência da investigação. Tal estratégia permitirá confrontar diferentes fontes de informação, possibilitando uma leitura mais ampla e heterogênea do problema pesquisado. Assim, o estudo pretende produzir evidências que, ao mesmo tempo, dialoguem com a realidade concreta da escola e subsidiem propostas de intervenção que sejam realistas, mas que possam trazer mudanças ao contexto da E. E. Rodrigo de Azevedo, alinhando-se à perspectiva crítica de que a educação deve responder às demandas sociais de forma ética e emancipadora.

3.3 UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS

Esta seção apresenta uma análise das questões que compõem os roteiros das entrevistas propostas para os três grupos distintos: Professores de Educação Básica (PEB) de Língua Inglesa, Especialistas da Educação Básica (EEB) e o Coordenador do Novo Ensino Médio. A íntegra das questões está disponível nos apêndices A e B.

3.3.1 Roteiro de Entrevista para as Especialistas da Educação Básica (EEB) e Coordenador do Novo Ensino Médio da E. E. Rodrigo de Azevedo

As questões propostas configuram um roteiro de entrevista semiestruturada com o objetivo de investigar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos em Língua Inglesa na E. E. Rodrigo de Azevedo, a partir das percepções dos Especialistas da Educação Básica (EEB). Esse tipo de entrevista se caracteriza pela combinação entre uma estrutura e a flexibilidade que permite ao pesquisador conduzir a conversa com base em um conjunto de perguntas previamente elaboradas, porém abertas à introdução de novos temas conforme as respostas emergem. Tal abordagem possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos educacionais, pois privilegia a subjetividade e a experiência dos participantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento sobre a prática escolar.

No primeiro bloco de perguntas, que trata da percepção sobre os desafios no ensino de Inglês, evidencia-se a intenção de explorar as causas do baixo desempenho discente nas avaliações externas e a relação entre a aprendizagem da língua estrangeira e a proficiência em Língua Portuguesa. Essas questões contribuem para identificar tanto fatores pedagógicos e

metodológicos quanto aspectos cognitivos e socioculturais que interferem na aprendizagem. Ao incluir indagações sobre o trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores, o roteiro também reconhece a importância da identidade profissional e das condições de trabalho para que haja a qualidade do ensino, aproximando-se de uma perspectiva reflexiva sobre a prática pedagógica.

O segundo conjunto de questões é voltado para à gestão e o suporte pedagógico e busca ampliar o olhar sobre a dimensão institucional, abordando o papel da coordenação pedagógica e da gestão escolar no acompanhamento e na formação dos professores. Tal abordagem é coerente com a ideia de que a melhoria do ensino depende de uma ação coletiva e integrada entre os diferentes atores da escola. Além disso, as perguntas sobre infraestrutura e recursos disponíveis permitem avaliar o impacto das condições materiais – como tamanho das turmas e disponibilidade de materiais didáticos – no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a relação entre fatores estruturais e resultados pedagógicos. A inclusão desses eixos reforça o caráter holístico da entrevista, que considera o contexto escolar em suas múltiplas dimensões: pedagógica, administrativa e social.

Ademais, as perguntas relacionadas às estratégias de melhoria e sugestões demonstram o caráter dialógico e participativo da entrevista semiestruturada. Ao incentivar os entrevistados a refletirem sobre práticas bem-sucedidas e propor alternativas, o instrumento não se limita a um diagnóstico, mas estimula a construção colaborativa de soluções para os desafios do ensino de Língua Inglesa. Essa dimensão propositiva está em consonância com a perspectiva segundo a qual o diálogo é condição essencial para a produção de saberes significativos. Deste modo, o roteiro apresentado constitui um instrumento metodológico consistente, capaz de gerar dados ricos e interpretativos, revelando não apenas os problemas que permeiam o ensino de Língua Inglesa na escola investigada, mas também as possibilidades de ação coletiva voltadas à melhoria da qualidade educacional.

3.3.2 Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Professora de Educação Básica (PEB) de Língua Inglesa da E. E. Rodrigo de Azevedo

As questões apresentadas neste roteiro de entrevista buscam compreender as percepções e práticas dos professores de Língua Inglesa no contexto da escola investigada. A estrutura do instrumento evidencia a intenção de explorar múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem – desde as concepções pedagógicas até as condições institucionais e os resultados avaliativos. Pode-se dizer que esse tipo de entrevista combina a organização de um roteiro

orientador com a flexibilidade necessária para que o entrevistado expresse suas experiências e significados livremente. Assim, as perguntas formuladas favorecem o diálogo e a construção de sentidos compartilhados, possibilitando ao entrevistador captar as nuances da prática docente e do cotidiano escolar.

O primeiro conjunto de perguntas, intitulado Percepção sobre o ensino de Língua Inglesa na escola, tem como objetivo identificar as representações dos docentes sobre o desempenho dos alunos e as possíveis causas do baixo rendimento nas avaliações externas. Além disso, ao incluir uma questão sobre o alinhamento entre a BNCC, o CRMG e as necessidades dos estudantes, o roteiro problematiza a relação entre política educacional e realidade pedagógica, promovendo uma reflexão crítica sobre a efetividade dos documentos normativos. Essa abordagem percebe o diálogo como um meio de tomada de consciência e transformação da prática educativa, reconhecendo o professor como sujeito histórico e agente de mudança.

As seções seguintes, voltadas às metodologias de ensino, aos desafios e à infraestrutura, ampliam a investigação ao abordar aspectos práticos e estruturais do trabalho docente. As perguntas sobre metodologias e estratégias didáticas possibilitam compreender as concepções de ensino que orientam as práticas em sala de aula e sua recepção pelos alunos, revelando tanto as potencialidades quanto as limitações do processo pedagógico. Já as questões sobre desafios, recursos e carga horária exploram as condições objetivas que interferem no ensino de Língua Inglesa, evidenciando a interdependência entre a formação do professor, o engajamento discente e o suporte institucional. Tais dimensões levam a uma interpretação na qual identidade e a qualidade da prática docente são construídas na interação entre o sujeito, o contexto e a cultura escolar.

Por fim, o bloco relativo às avaliações externas e sugestões de melhorias tem caráter reflexivo e propositivo, incentivando os participantes a pensarem criticamente sobre os instrumentos avaliativos e a sugerir caminhos para a melhoria do desempenho dos alunos. Essa etapa final reforça o caráter participativo da entrevista semiestruturada, que, além da coleta de dados, visa a produção de conhecimento compartilhado entre pesquisador e entrevistado. Deste modo, o roteiro proposto se mostra coerente com os princípios da pesquisa qualitativa, pois permite uma leitura capaz de integrar um fenômeno educativo que abrange as dimensões pedagógicas, institucionais e humanas. Trata-se, assim, de um instrumento metodologicamente consistente e teoricamente fundamentado, capaz de gerar dados ricos e interpretativos sobre o ensino de Língua Inglesa e seus desafios no âmbito da E. E. Rodrigo de Azevedo.

3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS SERVIDORES DA E. E. RODRIGO DE AZEVEDO

Esta seção dedica-se à análise das entrevistas realizadas com o Coordenador do Novo Ensino Médio, três EEB e uma PEB de Língua Inglesa da E. E. Rodrigo de Azevedo, buscando compreender, a partir de suas perspectivas, os principais desafios, limitações e possibilidades relacionados ao ensino de Língua Inglesa na instituição investigada. Apesar da complexidade das características analisadas nas respostas, estas podem permitir a identificação de aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, bem como os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas, especialmente no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave).

Nesse sentido, é importante reiterar que se considera como pergunta norteadora desta análise a seguinte questão: Considerando o desempenho variável dos alunos da escola investigada nas avaliações de Língua Inglesa aplicadas pelo Simave entre 2022 e 2024, quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para promover a melhoria desses indicadores de aprendizagem? Ao mobilizar as percepções dos servidores, busca-se compreender como os processos de gestão pedagógica, organização curricular e suporte institucional se articulam com os resultados educacionais e com as condições concretas de ensino da língua estrangeira no contexto da escola pública.

Além disso, a análise se fundamenta nas contribuições teóricas de Young (2014a), Apple (1979; 2006), Sacristán (2000), Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003), Larsen-Freeman (2000) e Freitas (2007b), cujas abordagens permitem examinar criticamente as relações entre currículo, conhecimento, formação dos profissionais da educação, ensino de línguas e avaliação educacional. O referencial adotado possibilita compreender o ensino de Língua Inglesa não apenas como uma prática pedagógica isolada, mas como um fenômeno inserido em um contexto mais amplo, atravessado por fatores sociais, políticos, institucionais e epistemológicos. Nesse sentido, mobilizam-se categorias analíticas como currículo prescrito e currículo em ação, conhecimento poderoso, formação docente, condições estruturais de ensino e implicações das avaliações externas. O intuito aqui é compreender de que maneira esses elementos se articulam no cotidiano escolar e influenciam os resultados de desempenho. Assim, esta análise busca contribuir para a identificação de caminhos possíveis para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa e para a melhoria dos indicadores educacionais da escola investigada.

Para melhor organização das informações, adotaremos as seguintes expressões para identificar os entrevistados: CNEM (Coordenador do Novo Ensino Médio); EEB1 (Especialista

da Educação Básica 1); EEB2 (Especialista da Educação Básica 2), EEB3 (Especialista da Educação Básica 3) e PLI (Professora de Educação Básica – Língua Inglesa).

3.4.1 Perfil dos servidores entrevistados

Antes de iniciar a análise das respostas apresentadas pelos entrevistados, cabe apresentar o perfil de cada um deles. Com base nas respostas apresentadas pelos participantes, é possível delinear o perfil profissional dos entrevistados, considerando sua formação acadêmica, trajetória na educação e tempo de atuação na área.

O CNEM possui formação em Engenharia Mecânica e licenciatura em Física. Sua trajetória profissional na educação está diretamente vinculada à E. E. Rodrigo de Azevedo, onde atua como professor de Física há aproximadamente cinco anos. Recentemente, iniciou também uma experiência em uma escola da rede privada, buscando ampliar sua vivência profissional no campo educacional. Dessa forma, sua carreira docente tem sido marcada principalmente pela atuação no ensino de Física na rede pública estadual.

A EEB1 possui licenciatura em Pedagogia e formação em Educação Especial. Além da graduação, apresenta ampla formação continuada, com pós-graduações em Educação Inclusiva, Gestão Escolar Integradora e Neuropsicopedagogia institucional e clínica. Conta com mais de seis anos de experiência na função de especialista da educação básica, tendo atuado em diversas escolas ao longo de sua trajetória profissional. Atualmente, exerce a função de especialista na escola pesquisada e atua como PEB ACLTA no turno da tarde, o que demonstra sua proximidade com as práticas de acompanhamento pedagógico e inclusão escolar.

A EEB2 é pedagoga e especialista em educação, possuindo experiência de trabalho em diferentes escolas do estado de Minas Gerais. Sua trajetória profissional é marcada pela atuação em múltiplos contextos escolares da rede estadual, o que lhe proporcionou contato com diferentes realidades educacionais e práticas pedagógicas.

A EEB3 é formada em Pedagogia, possui mestrado em Ciências da Educação e pós-graduação na área de Psicopedagogia. Apresenta uma longa trajetória na rede estadual de ensino, com mais de vinte anos de atuação profissional. Atualmente, trabalha na escola pesquisada, trazendo consigo uma experiência consolidada na área educacional, especialmente no campo da gestão pedagógica e do acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Por fim, a PLI é formada em Letras. Sua carreira docente teve início em 1994, inicialmente atuando na Educação Infantil e posteriormente no ensino de Língua Portuguesa. A partir de 2005, passou a dedicar-se exclusivamente ao ensino de Língua Inglesa, área na qual

vem atuando desde então. Assim, sua trajetória profissional é marcada por uma longa experiência na docência e por uma especialização progressiva no ensino daquele componente curricular.

3.4.2 Eixo 1 – As avaliações externas, o desempenho dos alunos e as estratégias que podem interferir no processo

A presente seção busca analisar as respostas dos entrevistados a respeito da preparação, aplicação e dos resultados das avaliações externas. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas para a PLI, relacionadas ao EIXO 1: 1. Como você avalia o desempenho geral dos alunos em Língua Inglesa nas provas externas? 2. Como você prepara os alunos para as provas externas de inglês? 3. Você acha que as provas externas de Língua Inglesa refletem o que é ensinado em sala de aula? 4. Você acredita que o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular estão alinhados às práticas dos professores e às avaliações externas do Simave? 5. Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos em inglês?

Já no roteiro elaborado para entrevistar os demais servidores, foram feitas as seguintes perguntas: 1. Você enxerga esse quantitativo médio de alunos por turma como algo positivo ou negativo? Conectando a sua resposta: como esse número pode estar impactando os resultados alcançados nas avaliações externas? 2. Quais estratégias você considera mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas provas externas de inglês? 3. Você já conheceu ou ouviu falar de algum projeto ou ação pedagógica aplicada em outra escola que poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Inglesa aqui na escola? Estas perguntas foram apresentadas nos roteiros de entrevistas do CNEM e das EEB.

Diante da pergunta “1. Como você avalia o desempenho geral dos alunos em Língua Inglesa nas provas externas?” a PLI respondeu que:

O desempenho dos alunos na prova externa de inglês eu acho que é mediano, devido aos alunos virem de escolas públicas do 1º ao 5º ano, que não têm inglês. Então, eu tenho o primeiro contato deles com o inglês do 6º ao 9º ano. E os livros que a gente trabalha não vêm de acordo com a realidade dos alunos. (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Para a pergunta “2. Como você prepara os alunos para as provas externas de inglês?” a resposta foi: “Eu preparo meus alunos de acordo com o planejamento que é feito, de acordo

com a BNCC, porque essas provas têm que vir de acordo com a realidade do que a gente cobra dentro de sala de aula.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Já na pergunta “3. Você acha que as provas externas de Língua Inglesa refletem o que é ensinado em sala de aula?”, a PLI respondeu que “Não. Eu acho que elas vêm em um nível bem mais avançado do que a gente trabalha com os meninos, porque eles têm um rendimento baixo.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Quando perguntada se “4. Você acredita que o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular estão alinhados às práticas dos professores e às avaliações externas do Simave? Há coerência entre os currículos e as provas?”, a resposta da PLI foi: “Eu acho que não há. Eu acho que a maioria das provas vem bem fora da realidade do que é enfrentado nas escolas.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Por fim, para a pergunta “5. Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos em inglês?” a resposta da PLI foi: “Acho que o principal fator é a desmotivação, porque eles não são motivados a aprender uma língua estrangeira e por não ter esse contato com a língua desde a infância.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Diante das perguntas e respostas citadas acima, a análise das respostas da PLI evidencia uma percepção crítica acerca do desempenho dos estudantes nas avaliações externas de Língua Inglesa, bem como das condições estruturais e curriculares que influenciam esse processo. Ao avaliar o desempenho dos alunos, a professora afirma que ele é “mediano”, justificando essa avaliação pelo fato de que muitos estudantes “vêm de escolas públicas do 1º ao 5º ano, que não têm inglês” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Segundo ela, o contato com o idioma ocorre apenas a partir do 6º ano, o que impacta diretamente a construção das habilidades linguísticas. Além disso, a docente ressalta que “os livros que a gente trabalha não vêm de acordo com a realidade dos alunos” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025), indicando um descompasso entre os materiais didáticos e o contexto sociocultural dos estudantes. Essa análise dialoga com as reflexões de Freitas (2007b), que destaca como as desigualdades estruturais do sistema educacional afetam diretamente os resultados obtidos em avaliações externas, uma vez que tais instrumentos tendem a desconsiderar as diferentes condições de ensino e aprendizagem presentes nas escolas públicas.

Cabe ressaltar que os livros didáticos são escolhidos pelos próprios profissionais da escola (PEB, EEB e equipe diretiva) por meio do processo de escolha do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse processo é composto por algumas etapas. Inicialmente, ocorre a análise do Guia Digital do PNLD, por meio do qual os profissionais

podem acessar e avaliar as coleções aprovadas. Em seguida, realiza-se a decisão coletiva, momento em que a equipe escolar discute e seleciona os materiais de acordo com o projeto político-pedagógico da instituição e as necessidades de seus estudantes. Posteriormente, a escolha é registrada em ata, passando por uma validação interna da escola. Por fim, ocorre o envio pelo sistema oficial, etapa em que o gestor escolar formaliza a escolha no sistema eletrônico disponibilizado pelo programa.

Esse procedimento é adotado nas diferentes etapas da Educação Básica, observadas as especificidades de cada segmento e os critérios estabelecidos pelo PNLD. O ciclo de vigência dos livros didáticos é, em geral, de quatro anos, sendo necessário realizar um novo processo de escolha ao final de cada ciclo. Após a escolha, os livros são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas no ano inicial do ciclo e, nos anos subsequentes, são realizadas reposições e complementações conforme a demanda e as necessidades identificadas.

No que se refere à preparação dos estudantes para as avaliações externas, a PLI afirma que organiza seu trabalho pedagógico “de acordo com o planejamento que é feito, de acordo com a BNCC”, acrescentando que “essas provas têm que vir de acordo com a realidade do que a gente cobra dentro de sala de aula” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Essa afirmação sugere uma expectativa de alinhamento entre currículo, planejamento pedagógico e avaliação, princípio que é amplamente discutido por Luckesi (2013), ao defender que a avaliação educacional deve estar articulada ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Quando essa articulação não ocorre de maneira consistente, a avaliação deixa de cumprir sua função formativa e passa a assumir um caráter meramente classificatório, o que pode comprometer a compreensão real das aprendizagens dos estudantes.

Entretanto, ao responder à terceira pergunta, a professora explicita uma ruptura entre o que é ensinado na escola e o que é cobrado nas avaliações externas. Segundo ela, “não” há correspondência entre esses dois aspectos, pois considera que as provas “vêm em um nível bem mais avançado do que a gente trabalha com os meninos” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025), ressaltando ainda que os estudantes “têm um rendimento baixo”. Essa percepção evidencia um desalinhamento entre os níveis de exigência das avaliações externas e as condições reais de aprendizagem dos alunos. Tal situação pode ser interpretada à luz das reflexões de Apple (2006), que argumenta que os sistemas de avaliação em larga escala frequentemente operam a partir de parâmetros padronizados que não consideram as especificidades dos contextos escolares, contribuindo para reforçar desigualdades educacionais já existentes.

Retomando o que foi tratado no capítulo 2 desta dissertação, pode-se perceber que a PLI destaca o descompasso entre o que é ensinado e o que é cobrado nas avaliações externas, sobretudo no que se refere ao nível de dificuldade das provas. Essa percepção, ancorada na experiência concreta da professora, é interpretada teoricamente a partir de Apple (2006), que critica a padronização dos sistemas avaliativos e sua tendência a desconsiderar as especificidades dos contextos escolares. Esta análise considera o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) como elemento estruturante do ensino, evidenciando que, embora o documento proponha uma formação crítica, contextualizada e baseada em competências, sua operacionalização encontra limites nas condições reais da escola pública. Assim, enquanto a PLI enfatiza a discrepância entre ensino e avaliação sob a ótica do professor, pode-se explicitar que esse desalinhamento pode estar relacionado a uma tensão mais ampla entre currículo prescrito, práticas pedagógicas e mecanismos avaliativos.

Além disso, cabe salientar que o uso inadequado do CRMG pode aprofundar a problemática ao articular currículo, avaliação e políticas educacionais, mostrando que o descompasso apontado pela professora não é um fenômeno isolado, mas parte de uma estrutura sistêmica que envolve tanto a elaboração curricular quanto a lógica das avaliações em larga escala, como o Simave. Ao discutir conceitos como protagonismo, autonomia e formação integral, pode-se evidenciar que há uma distância entre os ideais normativos e as condições concretas de ensino, o que reforça a percepção de inadequação das avaliações externas.

Essa crítica torna-se ainda mais evidente na resposta da PLI à quarta pergunta, na qual ela afirma que “não há” coerência entre o Currículo Referência de Minas Gerais, a Base Nacional Comum Curricular e as avaliações externas do Simave. Para a professora, “a maioria das provas vem bem fora da realidade do que é enfrentado nas escolas”, indicando uma percepção de distanciamento entre as políticas curriculares e o cotidiano das práticas pedagógicas. Essa avaliação reforça as discussões de Freitas (2007b) e Apple (2006), que destacam como os sistemas de avaliação em larga escala podem produzir tensões entre as prescrições curriculares e as condições concretas de ensino. Nesse sentido, a fala da PLI revela que, do ponto de vista docente, ainda há desafios significativos para garantir maior coerência entre currículo, ensino e avaliação, de modo que os instrumentos avaliativos reflitam de maneira mais fiel os processos de aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar.

Considerando as perguntas feitas aos demais servidores entrevistados, a resposta do CNEM para a pergunta 1. “Você enxerga esse quantitativo médio de alunos por turma como algo positivo ou negativo? Conectando a sua resposta: como esse número pode estar impactando os resultados alcançados nas avaliações externas?” foi:

Eu acho que um quantitativo de alunos muito alto por sala de aula não é positivo e não contribui com a absorção do conteúdo pelos alunos. Quanto mais alunos, mais dificuldade o professor regente vai ter de ter controle sobre os alunos. Isso impacta negativamente na questão do aprendizado. Ter salas extremamente cheias não é uma coisa positiva. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB1 respondeu dizendo que:

Esse número em sala deveria ser menor. Porque, para o professor dar atenção para todos os alunos, esse número é exorbitante. Teria que ser bem menor para o professor poder dar atenção e para ter uma intervenção pedagógica melhor, para impactar bem melhor nessas avaliações externas. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por sua vez, a EEB2 disse que: “Eu não sei responder não, essa daí.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por fim, a EEB3 afirmou que:

De fato, hoje temos turmas com mais de 35 alunos. Para realizar um trabalho dinâmico, em que todos consigam aprender, é necessário rever esse quantitativo. Uma sala com menos alunos e com mais espaço físico favoreceria o trabalho pedagógico. Atualmente, o aluno muitas vezes não tem espaço físico adequado, e isso pode prejudicar a aprendizagem. Existe grande exigência do Estado em relação aos resultados, mas a infraestrutura é limitada. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

Inicialmente, observa-se um consenso entre os participantes quanto ao impacto negativo do elevado número de alunos por turma. O CNEM afirma que “um quantitativo de alunos muito alto por sala de aula não é positivo e não contribui com a absorção do conteúdo pelos alunos” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025), destacando a dificuldade do professor para organizar a turma e promover a aprendizagem. De modo semelhante, a EEB1 ressalta que o número de alunos “é exorbitante” e compromete tanto a atenção individual quanto a possibilidade de intervenção pedagógica mais eficaz (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). A EEB3 amplia essa discussão ao incluir a dimensão da infraestrutura, apontando que “uma sala com menos alunos e com mais espaço físico favoreceria o trabalho pedagógico”, ao passo que critica a contradição entre a “grande exigência do Estado em relação aos resultados” e as condições limitadas oferecidas (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). A ausência de posicionamento da EEB2, no que lhe diz respeito, pode indicar insegurança ou falta de reflexão sistematizada sobre a relação entre condições estruturais e desempenho escolar, o que também merece consideração analítica.

Essas percepções encontram respaldo nas discussões de Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo não se concretiza apenas como prescrição, mas como prática, sendo diretamente influenciado pelas condições reais de ensino. Nesse sentido, turmas superlotadas dificultam a mediação pedagógica e limitam a possibilidade de adaptação do currículo às necessidades dos alunos. Complementarmente, Young (2014a) destaca a importância do acesso ao “conhecimento poderoso”, que depende de condições adequadas para sua transmissão. Quando o professor não consegue atender às especificidades dos estudantes, devido ao excesso de alunos, esse acesso é comprometido, reforçando desigualdades educacionais.

A análise também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Apple (1979; 2006), que problematiza as relações entre educação, poder e políticas públicas. A fala da EEB3 evidencia essa tensão ao apontar a cobrança por resultados sem a devida contrapartida em termos de infraestrutura e condições de trabalho. Tal cenário reflete uma lógica de responsabilização docente e escolar, característica de políticas educacionais orientadas por avaliações em larga escala, nas quais os resultados são frequentemente descontextualizados das condições materiais em que o ensino ocorre. Nesse contexto, a gestão escolar é desafiada a mediar essas pressões externas, buscando estratégias que minimizem os impactos das limitações estruturais.

No campo específico do ensino de Língua Inglesa, as contribuições de Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003) e Larsen-Freeman (2000) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas interativas, contextualizadas e sensíveis às diferenças individuais dos alunos. Ellis (1997) enfatiza que a aprendizagem de uma segunda língua é um processo complexo, que requer momentos para interação significativa e feedback individualizado. Kumaravadivelu (2003), ao propor a pedagogia pós-método, destaca a importância de o professor adaptar suas práticas ao contexto específico, considerando fatores como o perfil dos alunos e as condições de ensino. Já Larsen-Freeman (2000) compreende a aprendizagem de línguas como um sistema dinâmico, no qual múltiplas variáveis interagem continuamente. Nesse sentido, turmas numerosas dificultam a implementação dessas abordagens, pois reduzem as possibilidades de interação e acompanhamento individual.

Adicionalmente, Freitas (2007b) contribui para essa discussão ao analisar as políticas de avaliação e seus efeitos sobre a prática pedagógica. Segundo o autor, a centralidade das avaliações externas pode levar à padronização do ensino e à priorização de conteúdos cobrados nos testes, em detrimento de uma formação mais ampla. Quando associada a condições precárias de ensino, como turmas superlotadas, essa lógica tende a intensificar as dificuldades de aprendizagem, ao invés de superá-las.

Diante desse cenário, a gestão escolar desempenha um papel fundamental na busca por soluções que possam mitigar os impactos do elevado número de alunos por turma. Entre as possíveis ações, destacam-se: a reorganização interna das turmas, quando possível; a implementação de estratégias de ensino colaborativo; o fortalecimento de práticas de acompanhamento individualizado, mesmo em contextos adversos; e a promoção de formação continuada para os professores, com foco em metodologias ativas e diferenciadas. Além disso, é essencial que a gestão atue como mediadora junto aos órgãos superiores, reivindicando melhores condições estruturais e recursos adequados.

Em síntese, as entrevistas evidenciam que o número de alunos por turma é um fator determinante para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o desempenho nas avaliações externas. À luz dos referenciais teóricos mobilizados, compreende-se que a melhoria dos indicadores de aprendizagem não pode ser dissociada das condições concretas em que o processo educativo ocorre. Assim, qualquer proposta de intervenção deve considerar tanto as dimensões pedagógicas quanto as estruturais e políticas, reconhecendo a complexidade do fenômeno educacional e a necessidade de ações integradas por parte da gestão escolar.

Acerca da pergunta “2. Quais estratégias você considera mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas provas externas de inglês?”, o CNEM afirmou que: “Pensando nas provas externas, seriam aulas com conteúdos voltados, realmente pensados para essas avaliações externas e o maior aproveitamento possível das aulas, focadas nesses conteúdos. Eu acho que seria esse o caminho.” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por sua parte, a EEB1 respondeu que:

A intervenção pedagógica. O retorno, a volta: o professor voltar um pouco no conteúdo que está dando. Levando para a sala de informática, fazendo coisas diferenciadas, não ficar preso só no quadro. Inovar: levar para a sala de informática, trazer jogos, trazer algo diferente. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB2 alegou que: “São várias estratégias.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Ao final, a EEB 3 afirmou que:

Eu acredito que as estratégias que existem ainda não atingem o público-alvo como gostaríamos. Seria necessário um planejamento mais bem elaborado para alcançar o nível de exigência cobrado. No momento, percebo as estratégias como frágeis. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

Inicialmente, destaca-se a resposta do CNEM, que aponta como estratégia central o direcionamento do ensino para os conteúdos cobrados nas avaliações externas: “seriam aulas com conteúdos voltados, realmente pensados para essas avaliações externas e o maior aproveitamento possível das aulas, focadas nesses conteúdos” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva evidencia uma tendência ao ensino orientado pelo teste, o que Freitas (2007b) critica ao analisar os efeitos das avaliações em larga escala sobre o currículo. Segundo o autor, a centralidade dessas avaliações pode levar à redução curricular, priorizando habilidades e conteúdos cobrados nos exames em detrimento de uma formação mais ampla e significativa. Nesse sentido, embora a estratégia mencionada possa produzir ganhos pontuais nos resultados, ela tende a empobrecer o processo educativo, limitando o acesso dos alunos ao que Young (2014a) denomina conhecimento poderoso, isto é, aquele que permite compreender e intervir no mundo de maneira crítica.

Essa lógica também pode ser compreendida à luz de Apple (1979; 2006), que discute como as políticas educacionais e os mecanismos de avaliação influenciam a organização do currículo e a prática docente. Ao focar exclusivamente no conteúdo das provas externas, a escola passa a operar sob uma lógica de responsabilização e performatividade, em que os resultados numéricos se sobrepõem aos processos formativos. Tal cenário reforça relações de poder que condicionam o trabalho pedagógico, deslocando o foco da aprendizagem para o desempenho mensurável.

Em contraposição a essa perspectiva mais instrumental, a resposta da EEB1 aponta para uma abordagem pedagógica mais diversificada e centrada no processo de aprendizagem: “A intervenção pedagógica. O retorno, a volta: o professor voltar um pouco no conteúdo que está dando. Levando para a sala de informática, fazendo coisas diferenciadas, não ficar preso só no quadro. Inovar: levar para a sala de informática, trazer jogos, trazer algo diferente.” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa fala evidencia a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas, do uso de tecnologias e da retomada de conteúdos como forma de consolidar a aprendizagem. Tal perspectiva dialoga diretamente com Sacristán (2000), ao conceber o currículo como prática em constante construção, que deve ser adaptada às necessidades dos alunos e às condições concretas de ensino.

No campo do ensino de Língua Inglesa, essa abordagem encontra respaldo nas contribuições de Ellis (1997), que enfatiza a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de interação e exposição variada à língua-alvo. Da mesma forma, Kumaravadivelu (2003) defende uma pedagogia pós-método, na qual o professor atua de forma reflexiva e contextualizada, selecionando estratégias que façam sentido para seu contexto

específico. O uso de jogos, tecnologias e atividades diferenciadas, como mencionado pela EEB1, amplia as possibilidades de engajamento dos alunos e favorece a construção do conhecimento de forma mais significativa.

Além disso, Larsen-Freeman (2000) contribui ao compreender a aprendizagem de línguas como um sistema dinâmico e complexo, no qual diferentes fatores cognitivos, sociais e contextuais, interagem continuamente. Nesse sentido, a diversificação de estratégias pedagógicas é fundamental para atender à heterogeneidade dos alunos, especialmente em contextos de desempenho variável, como o identificado na escola investigada.

Por outro lado, a resposta da EEB2, na qual é dito “São várias estratégias.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025), embora reconheça a multiplicidade de possibilidades, não explicita quais seriam essas estratégias, o que pode indicar uma ausência de sistematização teórica ou de reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica. Essa lacuna evidencia a necessidade de formação continuada e de espaços de discussão coletiva na escola, nos quais os professores possam compartilhar experiências e construir conhecimentos pedagógicos de forma colaborativa.

Já a EEB3 apresenta uma visão crítica em relação às estratégias atualmente utilizadas: “Eu acredito que as estratégias que existem ainda não atingem o público-alvo como gostaríamos. Seria necessário um planejamento mais bem elaborado para alcançar o nível de exigência cobrado. No momento, percebo as estratégias como frágeis.” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa fala evidencia uma percepção de desalinhamento entre as práticas pedagógicas e as demandas das avaliações externas, apontando para a necessidade de planejamento mais estruturado. Tal posicionamento dialoga com Sacristán (2000), ao reforçar a importância do planejamento curricular como elemento mediador entre as intenções educativas e a prática docente.

Além disso, a crítica da EEB3 pode ser analisada à luz de Freitas (2007b), que destaca a importância de alinhar avaliação, ensino e aprendizagem de forma coerente. Quando esse alinhamento não ocorre, as estratégias pedagógicas tendem a ser pouco efetivas, comprometendo os resultados dos alunos. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, promovendo ações que articulem planejamento, acompanhamento e avaliação de forma integrada.

Diante desse conjunto de análises, é possível afirmar que as respostas dos entrevistados revelam tanto tendências de ensino voltado para o teste quanto esforços em direção a práticas pedagógicas mais inovadoras e contextualizadas. Para responder à pergunta norteadora desta dissertação, torna-se evidente que a gestão escolar pode atuar em diferentes frentes: (I)

promovendo a formação continuada dos professores, com foco em metodologias ativas e ensino de línguas; (II) incentivando o uso de recursos tecnológicos e estratégias diversificadas; (III) organizando momentos de planejamento coletivo, visando ao alinhamento entre currículo, ensino e avaliação; e (IV) evitando a redução do currículo à lógica das avaliações externas, garantindo o acesso dos alunos a conhecimentos mais amplos e significativos.

Em síntese, a melhoria dos indicadores de aprendizagem em língua inglesa não pode ser alcançada apenas por meio do treinamento para provas, mas exige uma abordagem pedagógica integrada, que considere a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, as condições concretas da escola e o papel ativo da gestão na construção de um ambiente educativo mais efetivo e equitativo.

Por fim, a respeito da pergunta “3. Você já conheceu ou ouviu falar de algum projeto ou ação pedagógica aplicada em outra escola que poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Inglesa aqui na escola?”, o CNEM afirma que:

Eu já vi um projeto numa escola privada onde coloquei minha filha para estudar. Eles tinham uma parceria entre a escola e uma instituição de inglês cuja matriz era no Reino Unido, na Inglaterra. Então eles tinham uma base mais sólida sobre a questão do ensino do inglês. Ela tinha aula de inglês todos os dias da semana por causa dessa parceria. Eu acho que poderia ser desenvolvido pelo Estado para trazer uma parceria com escolas especializadas, para trazer esse maior know-how a respeito do ensino [...] (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB1 alegou que:

Eu não conheço outra escola que faça um projeto de inglês. O que eu posso dizer é que, na escola em que eu atuo, a relação com um determinado professor de inglês que trabalha aqui: ele faz um trabalho maravilhoso com os alunos. Apesar das falhas de internet, ele consegue desenvolver um trabalho excelente com a escuta dos alunos e com a conversação com eles. Com o diálogo, ele conversa em inglês com os alunos e os alunos respondem. Faz interpretação de texto a partir do inglês. Ele volta os conteúdos, ele faz uma intervenção pedagógica maravilhosa. Então, eu acho que é essa a continuidade que deveria ter. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Em sua resposta, a EEB2 afirma que: Não. “E aí... Não sei.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por sua vez, a EEB3 alegou que:

Sim. Eu participei, como pedagoga, de uma escola em que uma professora de inglês pediu autorização à coordenação e à direção para desenvolver um

trabalho com alunos do 9º ano no contraturno, logo após as aulas. Havia um tempo adicional: os alunos almoçavam na escola, recebiam lanche e ficavam mais um período curto para estudar. A professora, voluntariamente, disponibilizou um horário para realizar essa atividade. Os alunos eram inscritos e participavam conforme a possibilidade de permanecer no horário. Foi um projeto muito positivo: os estudantes desenvolveram bastante a compreensão e a comunicação em inglês e saíram com uma base forte. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

Inicialmente, a resposta do CNEM destaca a experiência de uma escola privada que estabeleceu parceria com uma instituição internacional de ensino de inglês, proporcionando aulas diárias e maior aprofundamento na língua: “eles tinham uma parceria entre a escola e uma instituição de inglês [...] ela tinha aula de inglês todos os dias da semana” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). A sugestão de implementação de parcerias semelhantes no âmbito da rede pública revela uma valorização de modelos externos considerados bem-sucedidos, além de apontar para a busca por maior especialização no ensino da língua. Essa perspectiva pode ser analisada a partir de Young (2014a), ao enfatizar a importância do acesso ao “conhecimento poderoso”, que, nesse caso, estaria associado a uma formação linguística mais consistente e sistemática.

Entretanto, tal proposição também suscita problematizações relevantes à luz de Apple (1979; 2006), especialmente no que se refere às relações entre público e privado na educação. A adoção de parcerias com instituições especializadas pode, por um lado, ampliar as oportunidades de aprendizagem, mas, por outro, pode reforçar desigualdades estruturais, caso não haja equidade no acesso ou adequação às especificidades do contexto escolar público. Além disso, essa lógica pode deslocar a responsabilidade do Estado pela qualidade da educação, transferindo-a parcialmente para agentes externos, o que demanda uma análise crítica por parte da gestão escolar.

Já a fala da EEB1 desloca o foco de projetos institucionais para a prática docente, ao destacar o trabalho de um professor específico como referência de qualidade: “ele consegue desenvolver um trabalho excelente com a escuta dos alunos e com a conversação com eles [...] ele faz uma intervenção pedagógica maravilhosa” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa valorização da prática pedagógica cotidiana dialoga diretamente com Sacristán (2000), que compreende o currículo como prática vivida, construída no contexto da sala de aula. Nesse sentido, mais do que projetos formais, são as ações concretas do professor que materializam o currículo e produzem efeitos significativos na aprendizagem.

No campo do ensino de línguas, essa abordagem encontra forte respaldo em Ellis (1997), que enfatiza a importância da exposição à língua e da interação significativa para o

desenvolvimento da competência comunicativa. A descrição feita pela EEB1, envolvendo escuta, conversação e interpretação de textos, evidencia práticas alinhadas a abordagens comunicativas de ensino, que priorizam o uso real da língua em contextos significativos. De forma complementar, Kumaravadivelu (2003) defende a pedagogia pós-método, na qual o professor atua de forma autônoma e reflexiva, adaptando suas estratégias ao contexto específico. O trabalho descrito pela EEB1 exemplifica essa autonomia docente, mesmo diante de limitações estruturais, como “falhas de internet” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

A resposta da EEB2, “Não. E aí... Não sei.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025) revela, mais uma vez, uma ausência de repertório ou de reflexão sistematizada sobre práticas pedagógicas inovadoras. Essa lacuna pode ser interpretada como indicativa da necessidade de maior circulação de experiências exitosas no interior da escola, bem como da promoção de espaços formativos que incentivem a troca de saberes entre os professores. Nesse ponto, a gestão escolar assume papel central na criação de uma cultura colaborativa, conforme sugerem as discussões de Freitas (2007b), ao enfatizar a importância de processos coletivos na construção da qualidade educacional.

Por fim, a EEB3 apresenta uma experiência concreta de intervenção pedagógica no contraturno, com resultados positivos: “os estudantes desenvolveram bastante a compreensão e a comunicação em inglês e saíram com uma base forte” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa iniciativa evidencia o potencial de ações que ampliam o tempo de exposição à língua e oferecem oportunidades adicionais de aprendizagem. Tal proposta pode ser analisada à luz de Larsen-Freeman (2000), que compreende a aprendizagem como um sistema dinâmico, no qual o aumento das interações e do tempo de engajamento contribui para o desenvolvimento linguístico.

Além disso, a experiência relatada dialoga com Ellis (1997), ao reforçar a importância da quantidade e qualidade do input linguístico, bem como das oportunidades de prática. A oferta de atividades no contraturno amplia essas oportunidades, especialmente em contextos em que a carga horária regular é limitada. Sob a perspectiva de Sacristán (2000), trata-se de uma ampliação do currículo real, que ultrapassa os limites formais da sala de aula. Contudo, é importante problematizar o caráter voluntário da iniciativa, como destacado na fala da EEB3. Embora o engajamento individual da professora seja louvável, a dependência de ações voluntárias pode comprometer a sustentabilidade e a equidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Apple (2006) alerta para os riscos de responsabilização individual dos professores em contextos de políticas educacionais que não garantem condições estruturais adequadas. A

institucionalização de tais projetos, com apoio da gestão e políticas públicas, é fundamental para sua continuidade e ampliação.

Diante desse conjunto de análises, é possível identificar três eixos principais de ação que podem ser considerados pela gestão escolar: (I) o estabelecimento de parcerias institucionais que ampliem as oportunidades de aprendizagem, desde que alinhadas às necessidades do contexto e orientadas por princípios de equidade; (II) a valorização e disseminação de práticas pedagógicas exitosas já existentes na escola, promovendo a formação continuada e a troca de experiências entre os docentes; e (III) a implementação de projetos de ampliação da carga horária e do tempo de exposição à língua, como atividades no contraturno, garantindo condições institucionais para sua realização.

A efetivação desses três eixos de ação também depende da existência de um quadro docente estável, capaz de assegurar continuidade às ações pedagógicas e aos projetos institucionais ao longo do tempo. Nesse sentido, a realização periódica de concursos públicos para provimento de cargos efetivos constitui um elemento estratégico para a consolidação das políticas educacionais e para o fortalecimento da gestão escolar. A estabilidade proporcionada pelo vínculo efetivo favorece a construção de uma identidade profissional comprometida com o projeto pedagógico da escola, amplia as possibilidades de investimento em formação continuada e fortalece o trabalho colaborativo entre os docentes, condição essencial para a disseminação de práticas exitosas. Além disso, equipes docentes menos sujeitas à rotatividade possuem melhores condições de estabelecer parcerias institucionais duradouras, desenvolver projetos de ampliação da carga horária e acompanhar seus resultados de forma sistemática. Embora a qualidade do trabalho docente não decorra exclusivamente da forma de ingresso na carreira, a valorização dos concursos públicos e a constituição de um corpo docente efetivo representam condições importantes para garantir maior continuidade das ações pedagógicas, favorecer o planejamento de longo prazo e promover uma educação pública comprometida com a equidade e a aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, as entrevistas evidenciam que a melhoria do desempenho em Língua Inglesa não depende de uma única estratégia, mas da articulação entre políticas, práticas pedagógicas e condições institucionais. À luz dos referenciais teóricos mobilizados, compreende-se que a gestão escolar desempenha papel fundamental na mediação desses elementos, promovendo ações que garantam tanto o acesso ao conhecimento quanto a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

3.4.3 Eixo 2 – Condições de ensino de Língua Inglesa (imersão, recursos, cultura escolar e valorização do componente)

Nesta seção, exploraram-se os dados obtidos por meio de quatro questões presentes nos roteiros de entrevistas realizadas com os entrevistados. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas para a PLI, relacionadas ao EIXO 2: 1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar Língua Inglesa na escola? 2. Quais são os focos no ensino de Língua Inglesa na escola, em termos de abordagens culturais ou de comunicação internacional? 3. Você acredita que a carga horária atual de Língua Inglesa é suficiente para contemplar todo o conteúdo esperado para a etapa? 4. Quais metodologias de ensino você utiliza em sala de aula para ensinar inglês? Como avalia sua eficácia no aprendizado dos alunos? 5. Quais estratégias você adota para tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes? 6. Como os alunos geralmente reagem às metodologias aplicadas em sala de aula? 7. A escola oferece recursos suficientes para o ensino de Língua Inglesa (livros, tecnologias e materiais didáticos)? O que poderia ser melhorado? 8. Como você avalia o ambiente de sala de aula para o ensino de inglês? Ele favorece a aprendizagem?

Já para o CNEM e as EEB foram feitas as seguintes questões: 1. Em sua visão, quais são os maiores desafios que os alunos enfrentam para o aprendizado da língua inglesa? 2. Há alguma ação já implementada na escola para fortalecer o ensino de inglês? Caso sim, tem tido resultados? Caso não, quais ações poderiam ser realizadas na sua opinião? 3. A escola dispõe de materiais e recursos adequados para o ensino de inglês? O que poderia ser melhorado? 4. A escola trata a língua inglesa como algo importante? Além disso, pode-se recorrer às perguntas e respostas que não fazem parte dessa seção, uma vez que a complexidade dos temas tratados talvez seja atravessada por aspectos presentes em outros eixos.

Diante da pergunta 1, a PLI respondeu que: “Acho que o principal desafio é a desmotivação dos alunos e a falta de um livro que seja adaptado à realidade deles.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

A respeito da pergunta 2, a PLI respondeu que: “Eu acho que esse tipo de abordagem não existe. Não tem.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Sobre a pergunta 3, a PLI respondeu que: “Não, é muito pouco. No Fundamental são duas aulas; no Ensino Médio, uma aula só. Quase nada.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Acerca da pergunta 4, a PLI respondeu que:

Eu procuro trabalhar a partir da bagagem que o aluno traz, a partir daquilo que ele sabe. Cada turma desenvolve de uma maneira: se está mais avançada, a gente vai um pouco mais além; se não, a gente fica no ritmo do aluno, porque não dá para trabalhar muito além do que ele sabe. (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Sobre a pergunta 5, A PLI respondeu que: “Eu procuro trabalhar com vocabulários que estejam voltados para despertar a vontade de aprender, com coisas que eles conhecem do dia a dia, para ver se eles despertam esse interesse pela língua estrangeira.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

A respeito da pergunta 6, a PLI respondeu que: “No geral, os alunos que têm interesse em aprender uma língua estrangeira gostam muito, e tem muitos que querem aprender até além daquilo que a gente está ensinando.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Já sobre a pergunta 7, a PLI respondeu que: “Oferece, mas oferece pouco. Principalmente se tratando de livros didáticos: eu acho que deveria ter um olhar mais específico para esse livro, porque ele vem muito “puxado”, principalmente para os alunos do 6º ao 9º ano.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Por fim, sobre a pergunta 8, a PLI respondeu que: “Não. Eu acho que o ambiente da sala de aula não favorece, porque são turmas muito cheias, muito indisciplinadas. Então, você não tem condições de dar uma aula de qualidade com uma sala com 38, 40 ou até mais alunos.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Considerando a resposta da PLI, é importante trazer aqui a definição do quantitativo de alunos por turma, de acordo com a legislação vigente. Conforme o Artigo 1º da Lei Estadual nº 16.056/2006, a número máximo de alunos por turma é: 35 (trinta e cinco) alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 40 (quarenta) alunos no Ensino Médio.

A análise da entrevista com a PLI evidencia um conjunto de desafios estruturais, pedagógicos e curriculares que impactam diretamente o desempenho dos alunos nas avaliações externas, como o Simave.

Inicialmente, ao apontar a “desmotivação dos alunos e a falta de um livro que seja adaptado à realidade deles” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025) como principais desafios, a docente revela uma tensão central discutida por Young (2014a), que distingue o “conhecimento poderoso” daquele que efetivamente promove acesso a formas de pensamento mais abstratas e sistematizadas. A ausência de materiais didáticos contextualizados sugere que o currículo não tem conseguido mediar adequadamente esse conhecimento, tornando-o distante da realidade dos estudantes. Tal distanciamento contribui para a desmotivação, uma vez que os conteúdos não são percebidos como significativos. Nessa direção, Sacristán (2000) enfatiza que

o currículo deve ser compreendido como prática social situada, sendo necessário considerar os contextos culturais dos alunos para que a aprendizagem seja efetiva.

A fala da PLI também permite uma leitura crítica à luz de Apple (1979; 2006), sobretudo no que se refere à seleção e organização do conhecimento escolar. A ausência de abordagens culturais e de comunicação internacional no ensino de inglês, mencionada pela entrevistada ao mencionar que “Eu acho que esse tipo de abordagem não existe. Não tem” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025), indica um empobrecimento curricular que pode estar relacionado a processos de controle e padronização do ensino, nos quais determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros. Para Apple (2006), o currículo não é neutro, sendo atravessado por relações de poder que definem o que deve ou não ser ensinado. Nesse caso, a ausência de uma perspectiva intercultural limita o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas, fundamentais para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência da carga horária: “No Fundamental são duas aulas; no Ensino Médio, uma aula só. Quase nada” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Essa limitação compromete o desenvolvimento de habilidades linguísticas, especialmente quando analisada à luz das teorias de aquisição de segunda língua. Sobre isso, Ellis (1997) destaca a importância da exposição frequente e significativa à língua-alvo para que ocorra a aquisição, enquanto Larsen-Freeman (2000) ressalta que o aprendizado de línguas é um processo dinâmico e não linear, que exige tempo e ocasiões adequadas para interação. Assim, a baixa carga horária reduz as oportunidades de prática e interação, impactando negativamente os resultados de aprendizagem.

A redução da carga horária de Língua Inglesa no Ensino Médio para apenas uma aula semanal representa um importante fator de fragilização do ensino da língua na escola pública. Essa limitação compromete a continuidade das práticas pedagógicas, restringe as oportunidades de desenvolvimento das diferentes habilidades linguísticas e dificulta a consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo. Quando essa realidade é comparada à de muitas instituições privadas, nas quais os estudantes frequentemente dispõem de quatro ou cinco aulas semanais de Inglês no Ensino Fundamental II e, não raramente, complementam sua formação em cursos livres de idiomas, evidencia-se uma profunda desigualdade de oportunidades educacionais. Nesse cenário, as avaliações externas acabam por comparar estudantes que tiveram trajetórias formativas marcadamente distintas, desconsiderando as diferenças estruturais nas condições de ensino e aprendizagem. Assim, atribuir exclusivamente aos estudantes, aos professores ou às escolas públicas a responsabilidade pelos resultados obtidos nessas avaliações significa ignorar fatores sistêmicos que produzem e reproduzem

desigualdades educacionais, tornando a competição entre redes de ensino manifestamente desigual.

No que diz respeito às metodologias, a professora afirma que busca partir da “bagagem que o aluno traz” e adaptar o ritmo conforme o nível da turma (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Essa prática se aproxima de uma perspectiva sensível ao contexto, conforme proposto por Kumaravadivelu (2003), que defende uma pedagogia pós-método baseada nos princípios de particularidade, praticidade e possibilidade. Ao ajustar o ensino às especificidades de cada turma, a docente demonstra uma tentativa de romper com abordagens rígidas e uniformizadoras. No entanto, essa adaptação também revela limites impostos pelas condições estruturais, como turmas heterogêneas e numerosas, o que dificulta a implementação de práticas mais individualizadas e eficazes.

As estratégias mencionadas pela professora, como o uso de vocabulário relacionado ao cotidiano dos alunos, evidenciam uma tentativa de tornar o ensino mais significativo: “com coisas que eles conhecem do dia a dia” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Essa abordagem dialoga com Larsen-Freeman (2000), ao reconhecer a importância do contexto e da relevância no processo de aprendizagem. Contudo, a própria docente reconhece que apenas os alunos já interessados respondem positivamente às metodologias, o que reforça a necessidade de estratégias institucionais mais amplas para engajar aqueles que se encontram desmotivados.

A questão dos recursos didáticos também se mostra crítica. Embora a escola ofereça materiais, a professora aponta que estes são insuficientes e inadequados: “ele vem muito ‘puxado’” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Assim, a PLI manifesta que os instrumentos fornecidos são incompatíveis com a realidade dos alunos, pelo nível de dificuldade apresentado. Aliás, a expressão “puxado” utilizada pela entrevistada se refere a esse grau de complexidade. Essa inadequação pode ser compreendida à luz de Freitas (2007b), que critica políticas educacionais baseadas em padronizações que desconsideram as especificidades locais. Materiais didáticos descontextualizados tendem a ampliar as desigualdades de aprendizagem, especialmente em contextos escolares com maior vulnerabilidade.

Por fim, o ambiente de sala de aula é descrito pela entrevistada como desfavorável à aprendizagem, devido ao grande número de alunos e à indisciplina: “não tem condições de dar uma aula de qualidade com uma sala com 38, 40 ou até mais alunos” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Essa realidade evidencia limites estruturais que impactam diretamente a prática docente e os resultados educacionais. Sacristán (2000) destaca que o currículo em ação é profundamente influenciado pelas condições concretas de ensino, enquanto Apple (2006) aponta que tais condições refletem desigualdades estruturais mais amplas.

Considerando a pergunta norteadora desta pesquisa, os dados da entrevista indicam que a melhoria dos indicadores de aprendizagem em língua inglesa no Simave demanda ações articuladas da gestão escolar. Entre elas, destacam-se: a revisão da carga horária da disciplina; a seleção e adaptação de materiais didáticos mais contextualizados; a promoção de formação continuada para os docentes, com foco em abordagens comunicativas e interculturais; e a implementação de estratégias para melhoria do clima escolar e redução do número de alunos por turma. Além disso, é fundamental que a gestão atue na valorização do ensino de Língua Inglesa como componente essencial da formação dos estudantes, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas.

Em síntese, a entrevista revela que os desafios enfrentados pela docente não são apenas individuais, mas estruturais e sistêmicos, exigindo intervenções que articulem currículo, práticas pedagógicas e condições institucionais, em consonância com as contribuições teóricas discutidas.

A respeito das perguntas direcionadas aos demais entrevistados, considerando a questão “1. Em sua visão, quais são os maiores desafios que os alunos enfrentam para o aprendizado em língua inglesa?” A resposta dada pelo CNEM foi: “Eu acredito que seja a questão da imersão, porque para você aprender inglês, o ideal é que você faça uma imersão no idioma. Então, eu acho que é a questão do acesso a ferramentas que tragam a possibilidade do ensino de inglês.” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB1 afirma que: “Na minha visão, os maiores desafios são a formação familiar, porque às vezes nem todos os alunos têm as mesmas condições: em questão de internet ou em questão dos pais presentes. Às vezes a família é muito ausente.” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por sua vez, a EEB2 declara que: “Nossa, são vários desafios, inclusive até em outras disciplinas também.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025)

Por fim, a EEB3 afirma que:

O maior desafio, hoje, é a falta de um suporte maior da Secretaria de Estado. Eu vejo que os alunos precisam adquirir habilidades além do que está previsto apenas na grade curricular, porque o inglês é um campo muito amplo. Ele precisa ser dinâmico e bem trabalhado. Por isso, falta investimento estrutural do Estado, oferecendo mais suporte, como computadores e recursos de informática, para possibilitar novas formas de aprendizagem. Além disso, a capacitação docente é muito importante nesse processo. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

Diante disso, no que se refere às condições de ensino e aos desafios estruturais que incidem sobre o aprendizado em língua inglesa, o CNEM destaca, de forma enfática, a centralidade da imersão linguística, afirmando que: “Eu acredito que seja a questão da imersão, porque para você aprender inglês, o ideal é que você faça uma imersão no idioma. Então, eu acho que é a questão do acesso a ferramentas que tragam a possibilidade do ensino de inglês.” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa afirmação revela uma compreensão consistente com os pressupostos da aquisição de segunda língua, conforme discutido por Ellis (1997), que ressalta que a aprendizagem linguística depende da qualidade, frequência e significatividade do input ao qual o aprendiz é exposto.

A análise apresentada pelo CNEM acerca dos desafios que incidem sobre o aprendizado da língua inglesa enfatiza a importância das condições de acesso à língua e das oportunidades de contato mais intenso com o idioma. Ao afirmar que “eu acredito que seja a questão da imersão, porque para você aprender inglês, o ideal é que você faça uma imersão no idioma” e que o problema envolve “o acesso a ferramentas que tragam a possibilidade do ensino de inglês” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025), o coordenador chama atenção para a necessidade de recursos que ampliem a exposição dos estudantes ao idioma. Essa perspectiva converge com a posição apresentada pela EEB3, que destaca as limitações estruturais da rede de ensino como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento dessas experiências. Segundo a especialista, “o maior desafio, hoje, é a falta de um suporte maior da Secretaria de Estado” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025), uma vez que o ensino de Língua Inglesa exige práticas dinâmicas e recursos pedagógicos diversificados. Ela ainda afirma que “falta investimento estrutural do Estado, oferecendo mais suporte, como computadores e recursos de informática, para possibilitar novas formas de aprendizagem”, além de ressaltar que “a capacitação docente é muito importante nesse processo” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por outro lado, a fala de EEB1 amplia a compreensão desse cenário ao evidenciar que os desafios do aprendizado em língua inglesa também estão relacionados ao contexto social e familiar dos estudantes. Para a especialista, “os maiores desafios são a formação familiar, porque às vezes nem todos os alunos têm as mesmas condições: em questão de internet ou em questão dos pais presentes”, acrescentando que “às vezes a família é muito ausente” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa observação indica que as desigualdades de acesso a recursos e a ausência de acompanhamento familiar podem limitar as possibilidades de contato com o idioma fora da escola, reduzindo as oportunidades de imersão mencionadas pelo CNEM.

Já a resposta de EEB2 reforça a complexidade desse quadro ao afirmar que “são vários desafios, inclusive até em outras disciplinas também” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025). Apesar de ser uma resposta que não traz muitos detalhes, ela pode nos sugerir que as dificuldades enfrentadas no aprendizado da língua inglesa fazem parte de um conjunto mais amplo de obstáculos presentes no cotidiano escolar, que incluem outros componentes curriculares. Assim, ao articular as diferentes perspectivas dos entrevistados, evidencia-se que o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa são atravessados por fatores estruturais, institucionais e socioculturais que condicionam as oportunidades de acesso e de exposição significativa ao idioma.

Além disso, as entrevistas evidenciam que a imersão citada pelo CNEM não se efetiva completamente nas práticas da E. E. Rodrigo de Azevedo, sendo substituída por um contato limitado, fragmentado e descontinuado com o idioma. Tal constatação indica que a ausência de um ambiente linguístico rico compromete não apenas o desenvolvimento da fluência, mas também a construção de uma relação significativa entre o estudante e a língua estrangeira, reduzindo o aprendizado a uma dimensão superficial e predominantemente instrumental.

Diante da pergunta: “2. Há alguma ação já implementada na escola para fortalecer o ensino de inglês?” Caso não, quais ações poderiam ser realizadas na sua opinião? O CNEM respondeu que:

Alguma ação concreta eu não vou ter para falar agora. Mas ações que a gente pode trazer para a questão do inglês, eu acho que é a implementação da cultura de inglês aqui na escola. É igual a gente faz, por exemplo, com a adoção da cultura do Halloween em outubro, que traz essa ideia da importância da cultura inglesa dentro da escola. Tem várias outras ações que a gente pode buscar e deve para melhorar essa cultura. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB 1, respondeu que:

A ação implementada aqui na escola ainda não há. Mas a gente tem um determinado professor de inglês aqui que atua passando textos no quadro, conversando com os alunos em inglês, instigando a vontade deles de aprender com muita boa vontade e acolhimento. E esses alunos estão tendo um bom resultado a partir desse determinado professor. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

No que lhe toca, a EEB2 afirmou apenas: “Não sei. Não sei” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Enquanto a EEB3 afirmou que:

No momento, eu não conheço uma ação específica já implementada e desenvolvida com esse objetivo. Como possibilidade, eu reforço a importância de um estudo contínuo e de um planejamento construído pela coordenação pedagógica com suporte da gestão. É fundamental trabalhar em parceria: professores como parceiros da coordenação e coordenação parceira dos professores. Também considero necessário um suporte maior da gestão, oferecendo apoio didático, materiais e melhorias físicas, como um espaço maior e mais dinâmico, para possibilitar um trabalho mais efetivo. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

É possível dizer que as respostas dos participantes indicam que, embora exista o reconhecimento da importância do fortalecimento do ensino de Língua Inglesa na escola, ainda não há, de forma sistematizada, ações institucionais consolidadas voltadas para esse objetivo específico. O próprio CNEM reconhece essa lacuna ao afirmar que “alguma ação concreta eu não vou ter para falar agora” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Ainda assim, o coordenador aponta possibilidades relacionadas à valorização de aspectos culturais da língua, destacando que “a implementação da cultura de inglês aqui na escola” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025) poderia contribuir para esse processo. Como exemplo, ele menciona “a adoção da cultura do Halloween em outubro, que traz essa ideia da importância da cultura inglesa dentro da escola”, sugerindo que iniciativas de caráter cultural podem favorecer a aproximação dos estudantes com o idioma. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Rod Ellis (1997), cuja abordagem destaca que a aprendizagem de uma segunda língua está diretamente relacionada à exposição significativa ao idioma em contextos variados e socialmente relevantes.

A fala do CNEM também pode ser compreendida à luz das reflexões de Sacristán (2000), especialmente quando este autor discute o currículo como prática cultural e socialmente situada. Para Sacristán (2000), o currículo não se limita ao conjunto de conteúdos prescritos, mas envolve também práticas, valores e experiências culturais que se desenvolvem no cotidiano escolar. Nesse sentido, iniciativas como a valorização de eventos culturais ligados ao universo anglófono podem contribuir para ampliar as experiências formativas dos estudantes, aproximando o ensino de Língua Inglesa de uma dimensão cultural mais ampla. Ao afirmar que “tem várias outras ações que a gente pode buscar e deve para melhorar essa cultura” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025), o CNEM reconhece implicitamente que o fortalecimento do ensino da língua envolve não apenas conteúdos linguísticos, mas também a criação de um ambiente escolar que favoreça o contato com diferentes práticas culturais associadas ao idioma.

Além disso, as reflexões de Sacristán (2000) enfatizam o currículo como prática cultural situada, destacando que o ensino de Língua Inglesa deve ultrapassar a dimensão estritamente

linguística e incorporar experiências culturais significativas. A fala do CNEM reforça essa perspectiva ao valorizar ações que ampliem o contato dos estudantes com o universo anglófono, sugerindo uma compreensão do ensino como construção de sentidos no cotidiano escolar. Nesse sentido, conforme tratado no capítulo 2 desta dissertação, o CRMG dialoga diretamente com essa concepção ao propor uma abordagem crítica, discursiva e intercultural, especialmente ao incluir a dimensão intercultural como um dos eixos estruturantes do ensino. Nesse sentido, há convergência entre a resposta do CNEM e a base curricular mineira, uma vez que ambos defendem um currículo que integra língua e cultura, reconhecendo o papel das experiências formativas para além dos conteúdos formais.

Entretanto, a resposta do CNEM, se comparada à discussão trazida no capítulo 2 pode tensionar e ampliar essa visão ao evidenciar os limites concretos para a efetivação dessa proposta no contexto da escola pública. Enquanto o coordenador apresenta uma perspectiva mais propositiva e alinhada à ideia de enriquecimento cultural do ensino, o capítulo 2 problematiza a viabilidade dessas iniciativas diante de fatores estruturais, como turmas numerosas, restrições de tempo e desalinhamento com avaliações externas. Além disso, ao criticar a adoção de conceitos como protagonismo e formação integral em contextos marcados por desigualdades, o capítulo 2 sugere que a incorporação de práticas culturais, como as defendidas pelo CNEM, pode se tornar mais um elemento idealizado se não houver condições materiais e pedagógicas adequadas.

Por sua vez, a resposta de EEB1 pode evidenciar que, embora não exista uma ação institucional estruturada, práticas pedagógicas individuais têm contribuído para estimular o interesse dos estudantes pela aprendizagem do inglês. A especialista afirma que “a ação implementada aqui na escola ainda não há” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025), mas destaca a atuação de um docente específico, relatando que “tem um determinado professor de inglês aqui que atua passando textos no quadro, conversando com os alunos em inglês, instigando a vontade deles de aprender com muita boa vontade e acolhimento” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Segundo ela, “esses alunos estão tendo um bom resultado a partir desse determinado professor” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa observação remete às discussões de Larsen-Freeman (2000), que enfatiza o caráter dinâmico do ensino de línguas e a importância das interações significativas entre professor e alunos para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Além disso, a valorização do papel do professor como agente central no processo de ensino e aprendizagem também se aproxima das reflexões de Kumaravadivelu (2003), em especial quando este autor propõe a pedagogia pós-método. Para o autor, o ensino de línguas

não deve ser rigidamente orientado por métodos universais, mas construído a partir das práticas contextuais dos professores, que adaptam suas estratégias às necessidades específicas de seus alunos. Nesse sentido, a prática descrita por EEB1 sugere uma atuação docente que busca mobilizar o interesse dos estudantes por meio da interação e do estímulo constante, mesmo diante da ausência de políticas institucionais mais amplas voltadas para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa na escola.

Por outro lado, a resposta de EEB3 evidencia uma preocupação com a dimensão organizacional e institucional das ações pedagógicas. A especialista afirma que “no momento, eu não conheço uma ação específica já implementada e desenvolvida com esse objetivo” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025), mas destaca que o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa depende de um processo coletivo de planejamento. Nesse sentido, ela defende “a importância de um estudo contínuo e de um planejamento construído pela coordenação pedagógica com suporte da gestão”, ressaltando que “é fundamental trabalhar em parceria: professores como parceiros da coordenação e coordenação parceira dos professores” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva dialoga com as análises de Apple (2006), que destaca que as práticas curriculares são influenciadas por relações institucionais e por decisões organizacionais que envolvem gestão, políticas educacionais e condições materiais de ensino.

Por fim, a ausência de respostas mais consistentes sobre ações institucionais, evidenciada também pela fala de EEB2, que simplesmente afirma “não sei” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025), revela uma fragilidade na articulação coletiva de iniciativas voltadas ao ensino de Língua Inglesa na escola. Essa lacuna pode ser analisada à luz das reflexões de Freitas (2007a), que destaca como as condições institucionais e organizacionais da escola influenciam diretamente as práticas pedagógicas e os resultados educacionais. Além disso, conforme argumenta Young (2014a), o desenvolvimento de políticas e práticas eficazes para o ensino de línguas exige planejamento coletivo, investimento institucional e integração entre currículo, formação docente e gestão escolar. Nesse contexto, as falas dos participantes sugerem que, embora existam iniciativas pontuais e potencialidades pedagógicas, ainda há a necessidade de maior articulação institucional para que o ensino de Língua Inglesa seja fortalecido de forma mais sistemática no ambiente escolar.

Diante da pergunta “3. A escola dispõe de materiais e recursos adequados para o ensino de inglês? O que poderia ser melhorado?”, o CNEM respondeu que:

A escola hoje tem alguns recursos que podem ajudar. A gente tem laboratório de informática, tem recursos de tecnologia, como salas multimídia com TVs e sistemas de projeção. O que pode ser melhorado é a qualidade desses equipamentos e recursos. Por exemplo, caixa de som na sala de aula a gente tem, mas não funciona tão bem. Então, seria melhorar os equipamentos que a gente já tem para ajudar nesse sentido. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB1 afirmou que:

A escola dispõe de livros, dispõe de internet. Mas o que poderia ser melhorado é uma rede de internet melhor, onde esse professor poderia estar pesquisando, fazendo uma busca. Mais computadores. Uma sala de informática maior, com computador que funcione. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por seu turno, a EEB2 respondeu que: “Deveria ser melhorado várias coisas.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Ao final, a EEB3 afirmou que:

Eu acredito que a escola não dispõe de recursos adequados. O audiovisual é muito importante para trabalhar o inglês por meio de aulas dinâmicas, com pequenos textos, pequenos vídeos, conversação e troca de conhecimentos. Seria necessário ampliar uma sala com recursos audiovisuais e oferecer mais informática, porque hoje o aluno busca diversidade de conteúdos na internet. O professor é um suporte importante para orientar isso. Além disso, percebemos o inglês em diversos contextos do cotidiano, inclusive em palavras incorporadas ao português, o que chama atenção e pode ser aproveitado. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

Diante da questão acima, a análise das respostas dos participantes pode revelar que, embora a escola possua alguns recursos que podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa, ainda existem limitações significativas relacionadas à qualidade e à ampliação desses materiais. O CNEM reconhece a existência de determinados recursos tecnológicos ao afirmar que “a escola hoje tem alguns recursos que podem ajudar. A gente tem laboratório de informática, tem recursos de tecnologia, como salas multimídia com TVs e sistemas de projeção” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). No entanto, o coordenador também ressalta que o problema não se limita à disponibilidade desses recursos, mas à sua qualidade e funcionalidade, destacando que “o que pode ser melhorado é a qualidade desses equipamentos e recursos”, citando como exemplo que “caixa de som na sala de aula a gente tem, mas não funciona tão bem” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa observação evidencia que a presença formal de recursos não garante, por si só, sua efetiva utilização pedagógica, aspecto que dialoga

com as reflexões de José Gimeno Sacristán, para quem o currículo se concretiza nas condições reais de funcionamento da escola. Do mesmo modo, as discussões de Ellis (1997) indicam que o ensino de línguas depende da criação de contextos ricos de exposição ao idioma, algo que pode ser potencializado pelo uso adequado de recursos tecnológicos.

As respostas de EEB1 e EEB2 reforçam essa percepção de que os recursos existentes são insuficientes ou poderiam ser significativamente aprimorados. EEB1 reconhece que “a escola dispõe de livros, dispõe de internet”, mas ressalta que ainda há limitações estruturais importantes, afirmando que “o que poderia ser melhorado é uma rede de internet melhor”, além da necessidade de “mais computadores” e “uma sala de informática maior, com computador que funcione” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Já EEB2 apresenta uma avaliação mais sintética, afirmando apenas que “deveria ser melhorado várias coisas” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025), o que sugere uma percepção generalizada de carências estruturais no ambiente escolar. Essas observações podem ser analisadas à luz das reflexões de Apple (2006), que destaca como as condições materiais e institucionais da escola influenciam diretamente as práticas curriculares e as possibilidades de aprendizagem. Da mesma forma, Freitas (2007a) argumenta que as desigualdades estruturais presentes nas redes públicas de ensino impactam o desenvolvimento das práticas pedagógicas e limitam a efetividade das políticas educacionais.

Por sua vez, a análise da resposta da EEB3 pode evidenciar de forma mais explícita a relação entre recursos pedagógicos e as metodologias necessárias para o ensino de línguas. A servidora afirma que “eu acredito que a escola não dispõe de recursos adequados”, ressaltando que “o audiovisual é muito importante para trabalhar o inglês por meio de aulas dinâmicas, com pequenos textos, pequenos vídeos, conversação e troca de conhecimentos” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Nesse sentido, ela destaca a necessidade de “ampliar uma sala com recursos audiovisuais e oferecer mais informática”, uma vez que “hoje o aluno busca diversidade de conteúdos na internet”. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Larsen-Freeman (2000) e Kumaravadivelu (2003), que defendem a importância de abordagens pedagógicas dinâmicas, contextualizadas e interativas no ensino de línguas. Além disso, as reflexões de Young (2014a) reforçam que ambientes de aprendizagem ricos em recursos e múltiplas formas de interação contribuem para ampliar as oportunidades de contato significativo com o idioma, aspecto fundamental para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Diante da questão “4. A escola trata a língua inglesa como algo importante?”, o CNEM respondeu que: “Sim, a meu ver, a escola trata a língua inglesa como algo importante. Hoje em dia, para o mercado de trabalho, é conhecida a importância da língua inglesa para acesso a esse

mercado com mais sucesso.” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Já a EEB1 afirma que: “A escola trata a língua inglesa como algo importante, como os outros conteúdos também, como um todo. E os professores aqui, no geral, levam muito a sério o trabalho deles. Então, eles fazem um excelente trabalho.” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

No que lhe diz respeito, de maneira sucinta a EEB2 respondeu que: “Sim”. (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por seu turno, a EEB3, afirma que:

Sim. A língua inglesa é muito importante, pois aparece no cotidiano o tempo todo. Ao usar celular, internet e vídeos, frequentemente encontramos palavras em inglês e, muitas vezes, precisamos compreender ao menos o básico. Nem sempre há legendas ou traduções disponíveis. Por isso, o inglês precisa ser respeitado e valorizado, pois é uma língua de grande circulação no mundo. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

A análise das respostas dos participantes indica um consenso quanto ao reconhecimento da importância da Língua Inglesa no contexto escolar, ainda que as justificativas apresentadas revelem diferentes dimensões dessa valorização. O CNEM, por exemplo, relaciona a relevância do idioma às demandas do mundo do trabalho, afirmando que “a meu ver, a escola trata a língua inglesa como algo importante” e que “hoje em dia, para o mercado de trabalho, é conhecida a importância da língua inglesa para acesso a esse mercado com mais sucesso” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva evidencia uma compreensão da língua inglesa como um capital cultural e econômico que amplia as possibilidades de inserção social dos estudantes. Tal entendimento pode ser analisado à luz das reflexões de Apple (1979; 2006), que discute como o currículo escolar é influenciado por demandas sociais e econômicas mais amplas, sendo frequentemente orientado por conhecimentos considerados estratégicos para a inserção no mercado de trabalho e na sociedade globalizada.

A fala de EEB1 evidencia que a valorização da Língua Inglesa é percebida no interior da escola como parte de um compromisso pedagógico mais amplo. A especialista afirma que “a escola trata a língua inglesa como algo importante, como os outros conteúdos também, como um todo”, acrescentando que “os professores aqui, no geral, levam muito a sério o trabalho deles” e que “fazem um excelente trabalho” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa percepção sugere que o reconhecimento da importância do componente curricular se manifesta também na atuação docente e na forma como o currículo é desenvolvido no cotidiano escolar. Nesse sentido, as reflexões de Sacristán (2000) são particularmente relevantes, ao enfatizar que

o currículo não se reduz aos documentos oficiais, mas se concretiza nas práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas pelos professores no contexto da escola.

Já a resposta de EEB2, embora bastante breve, resumindo-se a um “sim” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025), reforça a percepção geral de que o ensino de Língua Inglesa é reconhecido como importante no ambiente escolar. Ainda que a resposta não apresente justificativas detalhadas, ela contribui para indicar um entendimento compartilhado entre os profissionais da instituição. Essa percepção dialoga com as discussões de Larsen-Freeman (2000) e Ellis (1997), que destacam a relevância de contextos institucionais que valorizem o ensino de línguas, criando condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem significativa e para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

Por fim, a fala de EEB3 amplia essa discussão ao destacar a presença constante da língua inglesa no cotidiano contemporâneo. Segundo a especialista, “a língua inglesa é muito importante, pois aparece no cotidiano o tempo todo”, especialmente em contextos relacionados ao uso de tecnologias digitais, uma vez que “ao usar celular, internet e vídeos, frequentemente encontramos palavras em inglês”. Ela acrescenta ainda que “o inglês precisa ser respeitado e valorizado, pois é uma língua de grande circulação no mundo” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Kumaravadivelu (2003) e Young (2014a), que defendem a necessidade de um ensino de línguas contextualizado nas práticas sociais contemporâneas. Ao mesmo tempo, as análises de Freitas (2007a; 2007b) reforçam que a valorização de determinados conhecimentos no currículo escolar precisa ser acompanhada por condições pedagógicas e institucionais que possibilitem sua efetiva aprendizagem, garantindo que a importância atribuída à disciplina se traduza em práticas educativas consistentes e significativas.

3.4.4 Eixo 3 – Formação docente e apoio da gestão (coordenação pedagógica, capacitação e parceria)

Nesta seção, exploraram-se os dados obtidos por meio de quatro questões presentes nos roteiros de entrevistas realizadas com os entrevistados. São elas: 1. Como você avalia o trabalho dos professores de Língua Inglesa na escola? E quais são os principais desafios que eles enfrentam? 2. De que forma a coordenação pedagógica pode apoiar os professores de Língua Inglesa na melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa? 3. Na sua opinião, como poderíamos ter professores mais capacitados para atuação em língua estrangeira nas salas de

aula? E como a Secretaria de Educação poderia contribuir nisso? 4. De que maneira você acredita que sua atuação pode ser aprimorada para contribuir para a melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola? Ademais, pode-se remeter posteriormente às perguntas e respostas que não fazem parte dessa seção, uma vez que a complexidade dos temas tratados talvez seja atravessada por aspectos presentes em outros eixos.

A respeito da questão “1. Como você avalia o trabalho dos professores de Língua Inglesa na escola? E quais são os principais desafios que eles enfrentam?” o CNEM respondeu que:

Eu acho que tem um problema aí que é até estrutural. Isso traz uma inviabilidade do inglês na nossa escola, sendo uma escola pública. A gente tem aqui o inglês em nível básico, isso pela formação dos profissionais da escola. E como desafio desses profissionais, eu acho que é a questão da capacitação deles mesmos, de buscar melhoria dentro dessa área. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por sua vez, a EEB1 respondeu que:

Os maiores desafios dos professores de inglês aqui na escola é a questão da internet. Tem computador, tem uma rede, porém nem todos os computadores funcionam e às vezes a internet falha muito. E os professores, em geral, são excelentes. Eles dão os conteúdos, fazem de tudo, dão uma excelente aula e trazem conteúdos inovadores. E os alunos aprendem bastante. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a EEB2 respondeu que: “Eu avalio o trabalho dos professores, é ótimo, excelente.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por fim, a EEB3 respondeu que:

Eu vejo o trabalho dos professores de inglês como diferenciado. Temos professores habilitados e capacitados, mas alguns ainda trabalham de forma mais tradicional. Um grande desafio da escola é construir um trabalho dentro de um contexto amplo, em que os professores troquem ideias e desenvolvam um trabalho contínuo, com sequência entre as turmas e as séries, para que um professor dê continuidade ao trabalho do outro. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

A análise das entrevistas evidencia tensões recorrentes no ensino de Língua Inglesa em contextos escolares públicos, especialmente no que se refere à articulação entre currículo, formação docente, condições estruturais e práticas pedagógicas. À luz da pergunta norteadora desta pesquisa, que busca identificar ações de gestão escolar capazes de melhorar o desempenho

dos alunos nas avaliações do Simave, é possível compreender que os discursos dos entrevistados apontam tanto para limites estruturais quanto para possibilidades de intervenção pedagógica e institucional.

Inicialmente, a fala do CNEM revela uma compreensão do ensino de Língua Inglesa marcada por condicionantes estruturais e formativos, ao afirmar que “tem um problema aí que é até estrutural”, o que gera uma “inviabilidade do inglês na nossa escola” e resulta em um ensino “em nível básico” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Apple (1979; 2006), ao evidenciar como o currículo e as práticas escolares são influenciados por relações de poder e por condições materiais concretas. Para Apple (2006), o conhecimento escolar não é neutro, sendo atravessado por desigualdades sociais que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada. Nesse sentido, a limitação do ensino de Língua Inglesa a um nível básico pode ser interpretada como reflexo de uma estrutura educacional que historicamente marginaliza determinados saberes em contextos públicos.

Por outro lado, a menção à necessidade de “capacitação” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025) docente remete à discussão de Freitas (2007b), que problematiza a responsabilização individual dos professores frente a problemas estruturais. Embora a formação continuada seja essencial, atribuir exclusivamente ao docente a responsabilidade pela melhoria do ensino pode obscurecer fatores institucionais mais amplos, como políticas públicas insuficientes e precariedade de recursos. Assim, a gestão escolar deve atuar não apenas incentivando a formação, mas também criando condições efetivas para sua realização e aplicação.

A fala da EEB1 introduz um elemento importante: a precariedade da infraestrutura tecnológica, ao destacar que “nem todos os computadores funcionam e às vezes a internet falha muito” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa limitação impacta diretamente a adoção de metodologias mais contemporâneas no ensino de línguas, como aquelas defendidas por Kumaravadivelu (2003), que propõe uma pedagogia pós-método baseada na contextualização, na autonomia docente e na sensibilidade às condições locais. Sem recursos adequados, a implementação de práticas inovadoras torna-se restrita, o que pode contribuir para a manutenção de abordagens mais tradicionais.

Nesse sentido, embora o comentário da EEB1 esteja direcionado ao uso de recursos tecnológicos eletrônicos (como computadores, tablets e internet, entre outros), é possível compreender como práticas inovadoras quaisquer ações promovidas no processo de ensino-aprendizagem que ainda não tenham sido utilizadas até então e que se mostrem eficazes no

alcance de sua finalidade. Dessa forma, tais práticas podem envolver ou não o uso de tecnologia de ponta.

Entretanto, a mesma entrevistada reconhece o empenho dos professores, afirmando que “eles dão os conteúdos, fazem de tudo, dão uma excelente aula e trazem conteúdos inovadores” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa percepção é reforçada pela EEB2, que classifica o trabalho docente como “ótimo, excelente” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025). Tais falas indicam um reconhecimento da qualidade do trabalho pedagógico, apesar das adversidades. Nesse ponto, é pertinente dialogar com Larsen-Freeman (2000), que compreende o ensino de línguas como um sistema dinâmico e complexo, no qual múltiplos fatores, incluindo o esforço docente, interagem na construção da aprendizagem. Assim, ainda que os professores demonstrem competência e dedicação, os resultados de aprendizagem podem variar em função de fatores externos ao seu controle.

A fala da EEB3 aprofunda a análise ao apontar a coexistência de práticas pedagógicas distintas, destacando que “alguns ainda trabalham de forma mais tradicional” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025), além da ausência de continuidade curricular entre turmas e séries. Essa observação dialoga com Sacristán (2000), que compreende o currículo como uma prática social que se concretiza no cotidiano escolar, sendo influenciado pelas ações e decisões dos professores. A falta de articulação entre os docentes compromete a construção de um currículo coerente e progressivo, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos ao longo do tempo.

Nesse sentido, a proposta de um trabalho mais integrado entre os professores, mencionada pela EEB3, converge com a ideia de “conhecimento poderoso” de Young (2014a), que defende a necessidade de garantir aos alunos o acesso a saberes sistematizados e progressivamente organizados. Para que isso ocorra, é fundamental que haja uma sequência didática planejada e compartilhada, permitindo que o aprendizado se desenvolva de forma cumulativa. A ausência dessa continuidade pode explicar, em parte, o desempenho variável dos estudantes nas avaliações externas.

Além disso, as falas indicam a persistência de práticas tradicionais no ensino de inglês, o que pode ser analisado à luz de Ellis (1997), que discute a importância de abordagens comunicativas e centradas no uso da língua em contextos reais. A predominância de métodos tradicionais pode limitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, aspecto frequentemente avaliado em exames padronizados. Assim, a gestão escolar pode atuar incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas às teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua.

Diante desse panorama, algumas ações podem ser propostas para a gestão escolar. Em primeiro lugar, é fundamental promover espaços de formação continuada que estejam articulados às demandas reais dos professores, evitando abordagens genéricas e descontextualizadas. Em segundo lugar, deve-se investir na melhoria da infraestrutura tecnológica, garantindo condições adequadas para o uso de recursos digitais no ensino de línguas. Em terceiro lugar, é imprescindível fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes, por meio de reuniões pedagógicas, planejamento coletivo e construção de sequências didáticas integradas.

Por fim, é importante destacar que a melhoria dos indicadores de aprendizagem não depende exclusivamente do trabalho docente, mas de uma ação articulada entre gestão, professores e políticas educacionais. Como apontam Apple (2006) e Sacristán (2000), a escola é um espaço complexo, atravessado por múltiplas determinações, o que exige intervenções igualmente complexas e contextualizadas. Assim, ao considerar as contribuições teóricas e os dados empíricos das entrevistas, conclui-se que a gestão escolar desempenha um papel central na mediação entre as condições estruturais e as práticas pedagógicas, podendo atuar de forma decisiva na promoção de uma educação linguística mais equitativa e eficaz.

A respeito da questão “2. De que forma a coordenação pedagógica pode apoiar os professores de Língua Inglesa na melhoria do ensino e da aprendizagem da língua inglesa?” O CNEM respondeu que:

A coordenação pedagógica pode ajudar buscando materiais que ajudem no conteúdo dos professores e fazendo a busca de oportunidades, como cursos livres, ou até cursos que a gente tem hoje pelo próprio governo, para fazer indicação aos professores para essa questão da reciclagem. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

Já a resposta da EEB1 foi:

Estando presente, acompanhando, tendo um elo de amizade e um elo de companheirismo. Verificando, estando junto, estando presente. E acolhendo esses professores, dando dicas, participando das aulas, olhando a melhor forma. Fazendo um estudo mesmo junto com eles. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por sua vez, a resposta da EEB2: “De várias formas, só que sinceramente não sei explicar.” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

Por fim, a resposta da EEB3:

Eu considero que o principal desafio é a comunicação. A coordenação pedagógica pode elaborar, junto com os professores de inglês, uma dinâmica e uma continuidade do ensino, baseada em comunicação, troca de ideias e troca de experiências entre os docentes. Isso permite levar mais conteúdo ao aluno. Um caminho seria realizar um planejamento amplo, com participação de todos os professores, garantindo continuidade no ensino de língua inglesa. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

A análise das entrevistas acerca do papel da coordenação pedagógica no apoio aos professores de Língua Inglesa pode ser desenvolvida à luz de diferentes referenciais teóricos do currículo, da didática e da formação docente, permitindo compreender tanto as potencialidades quanto os limites das práticas mencionadas pelos participantes. Considerando a pergunta norteadora, que busca identificar ações da gestão escolar para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave, observa-se que as respostas evidenciam dimensões fundamentais como formação continuada, colaboração docente, acompanhamento pedagógico e organização curricular.

Inicialmente, a resposta do CNEM enfatiza a função da coordenação pedagógica na promoção da formação continuada, ao destacar a importância de “buscar materiais” e “oportunidades, como cursos livres” para a “reciclagem” dos professores (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Apple (1979; 2006), que compreende o currículo como um campo de disputas e seleções culturais, no qual o acesso ao conhecimento depende também das condições institucionais e da formação docente. Ao investir na atualização dos professores, a coordenação contribui para ampliar o repertório pedagógico e fortalecer o acesso dos alunos ao que Young (2014a) denomina “conhecimento poderoso”, isto é, aquele que permite aos estudantes compreender e atuar no mundo para além de suas experiências imediatas. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser apenas instrumental, mas orientada para o aprofundamento teórico e metodológico do ensino de Língua Inglesa.

Entretanto, ao tratar a formação como “reciclagem” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025), o discurso do CNEM pode indicar uma visão tecnicista, centrada na atualização pontual de práticas, o que se distancia da perspectiva crítica defendida por Kumaravadevelu (2003). Para esse autor, o ensino de línguas deve superar modelos prescritivos e caminhar para uma pedagogia pós-método, na qual o professor atua de forma reflexiva, contextualizada e autônoma. Assim, mais do que indicar cursos, a coordenação pedagógica deveria promover espaços de reflexão crítica sobre a prática docente, considerando as especificidades do contexto escolar investigado.

Já a fala da EEB1 destaca aspectos relacionais e colaborativos, ao afirmar que o apoio se dá por meio da presença, do “elo de amizade e companheirismo”, do acompanhamento e da construção conjunta de estratégias (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa concepção aproxima-se das ideias de Sacristán (2000), que entende o currículo como uma prática social construída coletivamente no cotidiano escolar. O papel da coordenação, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica e assume uma função mediadora, articulando sujeitos, saberes e práticas. Além disso, a ênfase na observação de aulas e no “estudo junto com eles” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025) aponta para uma perspectiva formativa situada, que dialoga com Larsen-Freeman (2000), ao considerar o ensino de línguas como um processo dinâmico, complexo e adaptativo, que exige constante reflexão sobre a prática.

Ainda nesse contexto, a postura de acompanhamento próximo pode favorecer o desenvolvimento de práticas mais eficazes de ensino, especialmente quando articulada à análise de dados educacionais, como os resultados do Simave. Freitas (2007b) ressalta a importância da avaliação como instrumento de regulação da aprendizagem, desde que utilizada de forma diagnóstica e formativa. Assim, a coordenação pedagógica pode atuar junto aos professores na interpretação desses dados, identificando dificuldades específicas dos alunos e propondo intervenções pedagógicas mais direcionadas.

Por outro lado, a resposta da EEB2, “de várias formas, só que sinceramente não sei explicar” (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025), evidencia uma fragilidade na compreensão do papel da coordenação pedagógica. Essa dificuldade pode indicar a ausência de práticas sistematizadas ou de uma cultura institucional consolidada de acompanhamento pedagógico. Tal situação reforça as críticas de Apple (2006) sobre a fragmentação das práticas escolares e a necessidade de maior coerência curricular. Além disso, sugere a importância de fortalecer a identidade e a clareza das funções da coordenação, de modo que suas ações sejam percebidas e compreendidas pelos docentes.

A resposta da EEB3, no que lhe concerne, traz contribuições relevantes ao enfatizar a comunicação, a troca de experiências e o planejamento coletivo como elementos centrais para a melhoria do ensino (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa perspectiva está alinhada com Kumaravadivelu (2003), ao valorizar a construção colaborativa do conhecimento pedagógico, e com Ellis (1997), que destaca a importância da interação no processo de aprendizagem de línguas. Ao propor um planejamento “com participação de todos os professores” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025), a entrevistada aponta para a necessidade de garantir a continuidade curricular, aspecto fundamental para evitar lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa preocupação com a continuidade também dialoga com Young (2014a), ao reforçar a importância de uma progressão estruturada do conhecimento, que possibilite aos alunos avançar em níveis crescentes de complexidade. No caso específico da língua inglesa, isso implica organizar o currículo de forma sequencial e articulada, evitando a repetição de conteúdo ou a fragmentação das aprendizagens, fatores que podem impactar negativamente o desempenho nas avaliações externas.

De modo geral, as entrevistas revelam que a coordenação pedagógica é percebida como um agente fundamental na promoção da qualidade do ensino, embora suas funções ainda apareçam de forma difusa ou pouco sistematizada em alguns casos. A partir do diálogo com os referenciais teóricos, é possível identificar algumas ações estratégicas que podem ser implementadas pela gestão escolar para melhorar os indicadores de aprendizagem em língua inglesa: (I) promover formação continuada crítica e contextualizada; (II) fortalecer o acompanhamento pedagógico com base em práticas colaborativas; (III) utilizar os dados das avaliações externas de forma diagnóstica; (IV) incentivar o planejamento coletivo e a continuidade curricular; e (V) criar espaços de reflexão sobre a prática docente.

Em síntese, a melhoria do desempenho dos alunos no Simave não depende de ações isoladas, mas de uma atuação articulada da gestão escolar, especialmente da coordenação pedagógica, como mediadora de processos formativos, curriculares e avaliativos. Ao integrar teoria e prática, e ao valorizar o trabalho coletivo, a escola pode construir caminhos mais consistentes para a aprendizagem significativa da língua inglesa.

A respeito da questão “3. Na sua opinião, como poderíamos ter professores mais capacitados para atuação em língua estrangeira nas salas de aula? E como a Secretaria de Educação poderia contribuir nisso?”, o CNEM respondeu que:

Com investimento. Para as duas perguntas, a resposta seria a mesma: investimento em curso de qualidade, em formação de qualidade para os professores da rede pública, investindo em cursos que realmente vão trazer um resultado mais sólido para a formação desses professores. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

A EEB1 respondeu que:

A Secretaria de Educação poderia contribuir com cursos, com diversos cursos, com formação em módulo, igual a gente tem o módulo mensal. Esses cursos podiam estar vindo, a gente podia estar passando, os professores podiam estar estudando, fazendo uma reciclagem mesmo. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

A EEB2 respondeu que: Não sei também. Não sei. (EEB2, entrevista realizada em 17/12/2025).

A EEB3 respondeu que:

Eu vejo que um bom professor de inglês precisa dominar a língua e passar esse conhecimento de forma ampla. Se houver dificuldades, é necessário buscar aprendizado continuamente, pois é uma língua que exige estudo constante. A Secretaria de Estado poderia contribuir com políticas de capacitação, oferecendo oportunidades como cursos, incentivo à formação continuada, apoio para mestrado, intercâmbios e mais bolsas, ampliando parcerias e possibilidades de formação. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

A análise das entrevistas relativas à formação de professores de Língua Inglesa e ao papel da Secretaria de Educação na promoção dessa formação permite compreender elementos centrais para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações do Simave, especialmente quando articulada à pergunta norteadora desta investigação. As respostas evidenciam a centralidade da formação continuada, das políticas públicas educacionais e da valorização do conhecimento especializado como fatores determinantes para a qualificação do ensino.

Inicialmente, a resposta do CNEM destaca de forma enfática a necessidade de “investimento em curso de qualidade” e em “formação de qualidade para os professores da rede pública” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa ênfase no investimento remete diretamente às discussões de Apple (1979; 2006), que compreende a educação como um campo atravessado por relações de poder e por decisões políticas que determinam o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da formação docente não pode ser dissociada das condições estruturais e dos investimentos realizados pelo Estado. Além disso, ao defender cursos que “tragam um resultado mais sólido” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025), o entrevistado aponta para a necessidade de uma formação que vá além de ações pontuais, alinhando-se à perspectiva de Young (2014a), que valoriza o acesso ao conhecimento especializado e sistematizado como condição para a aprendizagem significativa. Assim, professores mais bem formados tendem a possibilitar aos alunos o acesso ao chamado “conhecimento poderoso”, contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais.

A resposta da EEB1 reforça essa perspectiva ao mencionar a importância de cursos e formações oferecidos pela Secretaria de Educação, destacando inclusive a experiência dos “módulos mensais” como espaço formativo (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025). No entanto, ao utilizar a expressão “reciclagem”, a fala pode indicar uma concepção mais tecnicista

de formação, centrada na atualização de práticas, o que demanda problematização. Conforme Kumaravadivelu (2003), a formação de professores de línguas deve superar modelos prescritivos e promover a autonomia docente, por meio de uma pedagogia pós-método que valorize a reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, cursos oferecidos pela Secretaria devem ser pensados não apenas como momentos de transmissão de técnicas, mas como espaços de construção coletiva de saberes, articulando teoria e prática.

A resposta da EEB2 revela uma lacuna significativa na percepção sobre as políticas de formação docente. Essa ausência de posicionamento pode indicar tanto um distanciamento em relação às ações da Secretaria quanto a inexistência de políticas formativas efetivas no contexto vivenciado pelo professor. Tal cenário reforça a crítica de Sacristán (2000), ao destacar que o currículo e as práticas educativas são construídos no cotidiano escolar e dependem de condições concretas de implementação. Quando não há clareza ou participação dos docentes nas políticas formativas, há uma tendência de fragilização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, impactos negativos na aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a resposta da EEB3 apresenta uma visão mais ampla e articulada sobre a formação docente, ao afirmar que o professor de Língua Inglesa precisa “dominar a língua” e buscar “aprendizado continuamente” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025). Essa concepção dialoga com Ellis (1997), que ressalta a complexidade do ensino e da aprendizagem de línguas, exigindo do professor não apenas conhecimento linguístico, mas também competência pedagógica para promover situações de aprendizagem significativas. Além disso, ao mencionar a necessidade de políticas públicas como “incentivo à formação continuada, apoio para mestrado, intercâmbios e mais bolsas” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025), a entrevistada aponta para uma perspectiva de formação abrangente, que envolve tanto o desenvolvimento acadêmico quanto experiências culturais e linguísticas.

Essa visão também se aproxima das contribuições de Larsen-Freeman (2000), ao compreender o ensino de línguas como um sistema complexo e dinâmico, no qual o desenvolvimento profissional do professor é contínuo e multifacetado. A proposta de intercâmbios e parcerias, por exemplo, pode ampliar o repertório linguístico e cultural dos docentes, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e eficazes. Ademais, ao enfatizar a ampliação de oportunidades, a fala da EEB3 reforça a necessidade de políticas públicas consistentes, alinhando-se às discussões de Freitas (2007b) sobre a importância de ações estruturadas para a melhoria da qualidade da educação, especialmente quando articuladas à avaliação e ao acompanhamento dos resultados de aprendizagem.

Considerando o desempenho variável dos alunos nas avaliações do Simave entre 2022 e 2024, as entrevistas analisadas indicam que a melhoria desses indicadores passa, necessariamente, pelo fortalecimento da formação docente. Nesse contexto, a gestão escolar pode atuar como mediadora, articulando as políticas da Secretaria de Educação às necessidades concretas da escola, promovendo espaços de formação continuada, incentivando a participação dos professores em cursos e programas de qualificação e fomentando uma cultura de desenvolvimento profissional.

Em síntese, a análise evidencia que a formação de professores de Língua Inglesa deve ser compreendida como um processo contínuo, crítico e contextualizado, que depende tanto de investimentos institucionais quanto do engajamento dos docentes. A Secretaria de Educação, por sua vez, desempenha um papel fundamental na criação de políticas formativas consistentes, que valorizem o conhecimento especializado, promovam a autonomia docente e contribuam para a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao articular formação, currículo e avaliação, torna-se possível avançar na construção de uma educação de maior qualidade, com impactos positivos nos resultados das avaliações externas e, sobretudo, no desenvolvimento dos estudantes.

Acerca da pergunta “4. De que maneira você acredita que sua atuação pode ser aprimorada para contribuir para a melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola?”, a resposta do CNEM foi:

Melhorando a parceria entre a coordenação e os professores de inglês da escola, desenvolvendo uma espécie de núcleo de apoio entre a coordenação, especificamente com os professores de inglês. Eu acho que poderia ser feito e ajudaria bastante. (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025).

A resposta da EEB1 foi:

A contribuição da especialista pode ser melhorada na questão da ajuda, na questão do companheirismo com o professor. Porque é um elo que a gente tem que ter com esse professor para desenvolver um trabalho para o aluno, porque o primeiro que a gente tem que pensar é nele. A gente tem que manter essa amizade e esse respeito para poder fazer um bom trabalho. (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025).

A resposta da EEB2 foi: “Não vou responder.” (EEB2, entrevista realizada em, 17/12/2025)

A resposta da EEB3 foi:

A minha contribuição, na coordenação pedagógica, começa por sentar com os professores e elaborar um projeto considerando a comunidade escolar. Eu preciso conhecer a comunidade e levar o inglês para dentro do perfil dessa comunidade. Defendo a elaboração de um projeto interno com professores de inglês e coordenação pedagógica, alinhado ao contexto da comunidade. Também considero importante incentivar excursões e experiências fora da escola, como visitas a laboratórios e espaços onde os alunos possam produzir e participar de atividades em inglês. (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025).

A análise das entrevistas evidencia uma preocupação recorrente dos entrevistados com o fortalecimento do trabalho coletivo, especialmente na relação entre coordenação pedagógica e professores de Língua Inglesa, como estratégia para a melhoria dos indicadores de aprendizagem no contexto do Simave. Tal perspectiva dialoga com a concepção de currículo como construção social, defendida por Sacristán (2000), ao afirmar que as práticas pedagógicas não se limitam à prescrição curricular, mas se materializam nas interações e nas decisões cotidianas dos agentes escolares. Nesse sentido, ao propor “melhorar a parceria entre a coordenação e os professores de inglês” por meio da criação de um “núcleo de apoio” (CNEM, entrevista realizada em 17/12/2025), o CNEM aponta para uma organização do trabalho pedagógico que valoriza a dimensão coletiva e contextualizada do currículo, o que pode favorecer práticas mais coerentes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Essa ênfase na colaboração também pode ser analisada à luz das contribuições de Apple (1979; 2006), que compreende o currículo como um espaço de disputa e negociação de saberes e práticas. A proposta de maior articulação entre coordenação e docentes sugere uma tentativa de romper com práticas fragmentadas e hierarquizadas, promovendo maior horizontalidade nas decisões pedagógicas. Tal movimento é relevante para enfrentar desigualdades educacionais, uma vez que possibilita a construção de estratégias mais equitativas e contextualizadas, especialmente em escolas públicas inseridas em contextos diversos. Assim, ao investir em uma atuação mais integrada, a gestão escolar pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento, particularmente ao que Young (2014a) denomina de “conhecimento poderoso”, isto é, aquele que amplia as possibilidades de compreensão e atuação dos estudantes no mundo.

A fala da EEB1 reforça essa perspectiva ao destacar a importância do “companheirismo” e da construção de um “elo” (EEB1, entrevista realizada em 17/12/2025) entre especialista e professor, fundamentado no respeito e na colaboração. Essa visão aproxima-se da noção de desenvolvimento profissional contínuo e situado, defendida por Kumaravadivelu (2003), que propõe uma pedagogia pós-método baseada na autonomia do professor e na construção coletiva de práticas pedagógicas contextualizadas. Ao enfatizar o relacionamento

interpessoal como condição para um “bom trabalho”, a entrevistada evidencia que a melhoria do ensino de Língua Inglesa não depende apenas de métodos ou materiais, mas também da qualidade das interações profissionais e do clima organizacional da escola.

Por outro lado, a recusa da EEB2 em responder à questão pode ser interpretada como um dado significativo, ainda que silencioso. Tal posicionamento pode indicar resistência, insegurança ou até mesmo uma percepção de distanciamento em relação às discussões pedagógicas. À luz de Freitas (2007b), que analisa os processos de avaliação e suas implicações no cotidiano escolar, essa ausência de posicionamento pode refletir tensões institucionais ou fragilidades na cultura avaliativa da escola, especialmente no que se refere ao uso dos resultados para a tomada de decisões pedagógicas. Assim, a gestão escolar precisa considerar não apenas as vozes que se manifestam, mas também aquelas que se silenciam, buscando compreender os fatores que dificultam a participação ativa dos profissionais nos processos escolares, seja nas tomadas de decisão ou nas ações que as seguem.

A resposta da EEB3 amplia o debate ao propor ações mais estruturadas e contextualizadas, como a elaboração de projetos pedagógicos alinhados ao perfil da comunidade escolar e a promoção de experiências práticas fora da sala de aula. Essa abordagem dialoga diretamente com as contribuições de Ellis (1997) e Larsen-Freeman (2000), que destacam a importância de contextos significativos e interativos para a aprendizagem de línguas. Ao sugerir que o ensino de Língua Inglesa deve ser “levado para dentro do perfil da comunidade” (EEB3, entrevista realizada em 17/12/2025), a entrevistada reconhece a necessidade de tornar o conteúdo relevante para os alunos, o que pode aumentar o engajamento e, conseqüentemente, melhorar o desempenho nas avaliações externas.

Além disso, a proposta de atividades extracurriculares, como excursões e visitas a espaços de aprendizagem, está alinhada à perspectiva de Kumaravadivelu (2003), ao valorizar experiências autênticas e contextualizadas que ultrapassam os limites da sala de aula. Tais iniciativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas, indo além da memorização de estruturas linguísticas, e favorecendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Sob a ótica de Young (2014a), essas propostas também podem ser compreendidas como tentativas de garantir o acesso dos alunos a conhecimentos que, de outra forma, poderiam lhes ser negados. Ao articular o ensino de Língua Inglesa com experiências concretas e com o contexto sociocultural dos estudantes, a escola amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para a redução das desigualdades educacionais. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha um papel fundamental ao promover condições para que tais práticas sejam

implementadas, seja por meio da formação continuada dos professores, seja pela organização de espaços de planejamento coletivo.

Em suma, as entrevistas revelam que a melhoria dos indicadores de aprendizagem em língua inglesa no Simave passa, sobretudo, pela construção de uma cultura colaborativa, pelo fortalecimento da coordenação pedagógica e pela adoção de práticas contextualizadas e significativas. As contribuições teóricas de Sacristán (2000), Apple (1979; 2006), Young (2014a), Ellis (1997), Kumaravadivelu (2003), Larsen-Freeman (2000) e Freitas (2007b) permitem compreender que tais ações não são apenas operacionais, mas envolvem dimensões políticas, sociais e pedagógicas que precisam ser consideradas pela gestão escolar. Dessa forma, investir na articulação entre os diferentes atores da escola, na valorização do contexto local e na promoção de experiências de aprendizagem diversificadas constitui um caminho promissor para a melhoria do ensino de Língua Inglesa e dos resultados educacionais.

3.4.5 Propostas de ação para melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola

A presente seção busca contemplar um Eixo presente de maneira exclusiva na entrevista realizada com a Professora de Língua Inglesa. Para tanto foram feitas as seguintes perguntas: 1. O que poderia ser feito para melhorar o desempenho dos alunos em inglês? 2. Você já conheceu ou ouviu falar de algum projeto ou ação pedagógica aplicada em outra escola que poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Inglesa na escola onde você trabalha? 3. Como era esse projeto? Quais estratégias eram utilizadas? Você acha que ele poderia ser adaptado para a nossa realidade?

Sobre a pergunta 1, a resposta da PLI foi: “Eu acho que poderia ter mais materiais de acordo com a realidade que o aluno vive, turmas menores e uma carga horária maior para o professor trabalhar essa disciplina com os alunos.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Sobre a pergunta 2, a resposta da PLI foi: “Eu já ouvi falar de projetos, mas não em escola pública. Em escola particular, sim; em escola pública, não.” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Por fim, a respeito da pergunta 3, a resposta da PLI foi:

Eu acho que poderia ser adaptado para a nossa realidade, sim, só que é um projeto que iria acarretar mais custos. Nesse projeto, o aluno tem o mesmo número de aulas de português e de inglês. E o professor não trabalha com todos os alunos na sala ao mesmo tempo: tem várias intervenções que fazem o aluno aprender e despertar o interesse, em vez de trabalhar com 40 alunos ao mesmo tempo. (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025).

Ao afirmar que “poderia ter mais materiais de acordo com a realidade que o aluno vive, turmas menores e uma carga horária maior” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025), a docente sintetiza três dimensões fundamentais: currículo, organização escolar e tempo pedagógico. A questão dos materiais didáticos remete diretamente à discussão de Young (2014a) sobre o acesso ao conhecimento poderoso. Quando os recursos não dialogam com a realidade dos estudantes, há um enfraquecimento da mediação entre o conhecimento escolar e a experiência social dos alunos, o que compromete a aprendizagem significativa. Nesse sentido, Sacristán (2000) reforça que o currículo deve ser compreendido como prática contextualizada, exigindo adaptações que considerem o contexto sociocultural dos discentes. Já a demanda por turmas menores e maior carga horária evidencia limites estruturais que, conforme Apple (2006), refletem desigualdades no acesso a condições adequadas de ensino, impactando diretamente a qualidade da educação ofertada.

A ampliação da carga horária, em particular, é crucial quando analisada à luz das teorias de aquisição de segunda língua. Ellis (1997) destaca que a aprendizagem de uma língua estrangeira depende de exposição contínua e oportunidades frequentes de uso significativo da língua-alvo. De modo semelhante, Larsen-Freeman (2000) compreende o aprendizado como um processo complexo e dinâmico, que requer tempo para que padrões linguísticos se estabilizem. Assim, a limitação do tempo escolar compromete não apenas a quantidade, mas também a qualidade das interações em língua inglesa, refletindo diretamente nos baixos desempenhos em avaliações externas, como o Simave.

No que se refere à segunda questão, ao afirmar que conhece projetos eficazes apenas em escolas privadas — “em escola particular, sim; em escola pública, não” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025) —, a docente explicita uma desigualdade estrutural que pode ser interpretada à luz das análises de Apple (1979; 2006). O autor argumenta que os sistemas educacionais tendem a reproduzir desigualdades sociais ao oferecer diferentes condições de aprendizagem para distintos grupos. A ausência de projetos inovadores no contexto da escola pública indica uma limitação de investimentos e de políticas educacionais que promovam equidade, o que também dialoga com Freitas (2007b), ao criticar modelos de responsabilização que desconsideram as condições concretas de funcionamento das escolas.

A descrição do projeto mencionado na resposta da terceira questão reforça essa desigualdade. A docente destaca que, nesse modelo, há equivalência entre a carga horária de português e inglês, além de estratégias que evitam o ensino simultâneo para grandes grupos: “tem várias intervenções que fazem o aluno aprender e despertar o interesse, em vez de trabalhar com 40 alunos ao mesmo tempo” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025). Essa organização

pedagógica aproxima-se de princípios defendidos por Kumaravadivelu (2003), especialmente no que se refere à necessidade de práticas contextualizadas e sensíveis às particularidades dos alunos. A diversificação de intervenções e a redução do número de alunos por atividade favorecem a personalização do ensino e ampliam as oportunidades de participação, elementos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Além disso, essa proposta dialoga com Larsen-Freeman (2000), ao considerar a aprendizagem como um processo emergente que se beneficia de múltiplas interações e contextos de uso da língua. A possibilidade de intervenções diferenciadas permite atender à heterogeneidade das turmas, aspecto que a própria PLI aponta como um desafio recorrente. No entanto, ao reconhecer que tal projeto implicaria “mais custos” (PLI, entrevista realizada em 18/12/2025), a docente evidencia novamente as limitações estruturais do sistema público, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam condições equitativas de ensino.

Diante desse cenário, e considerando a pergunta norteadora da pesquisa, torna-se evidente que a gestão escolar desempenha papel estratégico na implementação de ações que possam mitigar essas limitações. Entre as possibilidades, destacam-se: a busca por parcerias institucionais que viabilizem projetos inovadores; a reorganização do tempo escolar, priorizando a ampliação da carga horária de Língua Inglesa; a implementação de estratégias de agrupamento flexível de alunos, permitindo intervenções mais individualizadas; e a promoção de formação continuada voltada para práticas pedagógicas diferenciadas. Tais ações, ainda que não eliminem completamente as desigualdades estruturais, podem contribuir significativamente para a melhoria dos indicadores de aprendizagem.

Em síntese, as respostas da PLI reforçam que o baixo desempenho dos alunos em Língua Inglesa não pode ser atribuído exclusivamente a fatores individuais, mas deve ser compreendido como resultado de um conjunto de condições curriculares, pedagógicas e estruturais. A superação desses desafios exige uma atuação integrada da gestão escolar, fundamentada em princípios de equidade e em diálogo com as teorias educacionais que enfatizam a importância do contexto, da interação e das condições concretas de ensino-aprendizagem.

Por fim, diante dos índices da escola nas avaliações externas de Língua Inglesa, conforme discutido no capítulo 2, das percepções dos servidores e dos problemas identificados, levantados por meio das entrevistas, será apresentado, no próximo capítulo, o Plano de Ação Educacional, com o objetivo de propor ações a serem adotadas pela gestão da E. E. Rodrigo de Azevedo, a fim de melhorar os resultados nas avaliações externas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): AÇÕES PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS EM LÍNGUA INGLESA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A melhoria da qualidade da educação básica, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências em Língua Inglesa, tem se configurado como um desafio recorrente no contexto das escolas públicas brasileiras. No caso da E. E. Rodrigo de Azevedo, esse desafio se torna ainda mais evidente ao se observar o desempenho variável dos estudantes nas avaliações externas, com destaque para aquelas promovidas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), no período de 2022 a 2024. Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre os fatores que influenciam tais resultados e, sobretudo, delinear estratégias que possam contribuir para a sua melhoria.

Este Plano de Ação Educacional (PAE) tem como ponto de partida a questão norteadora desta pesquisa que é: considerando o desempenho variável dos alunos da escola investigada nas avaliações de Língua Inglesa aplicadas pelo Simave entre 2022 e 2024, quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para promover a melhoria desses indicadores de aprendizagem? A partir dessa problemática, busca-se não apenas compreender os resultados obtidos, mas também propor intervenções concretas e viáveis que possam impactar positivamente o processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa na instituição.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar fatores associados ao desempenho dos alunos, com ênfase na análise das práticas pedagógicas, do engajamento discente, da formação docente e das condições de infraestrutura disponíveis. Entende-se que o desempenho dos estudantes não é determinado por um único fator, mas resulta da interação de múltiplas dimensões que envolvem tanto aspectos internos à escola quanto elementos externos, relacionados ao contexto socioeconômico dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa e fundamentam a elaboração deste plano. Inicialmente, buscou-se descrever a E. E. Rodrigo de Azevedo, considerando suas características estruturais, organizacionais e o perfil de seu público atendido, bem como os resultados obtidos nas avaliações externas. Em seguida, procedeu-se à análise das características do desempenho em Língua Inglesa dos alunos, especialmente nas avaliações formativas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, identificando padrões, fragilidades e possíveis avanços ao longo do período investigado. Por fim, buscou-se propor um conjunto articulado de ações voltadas ao aprimoramento da gestão pedagógica, com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem em língua inglesa e, consequentemente, dos resultados nas avaliações externas.

A construção deste PAE fundamenta-se em uma abordagem metodológica que articula diferentes fontes de dados. Foram levantadas informações de natureza socioeconômica e pedagógica do contexto escolar, permitindo uma compreensão mais ampla das condições em que se desenvolve o processo educativo. Além disso, analisaram-se os resultados da escola nas avaliações externas, com o intuito de identificar tendências e lacunas no desempenho dos estudantes.

Complementarmente, foram realizadas entrevistas com atores-chave da comunidade escolar. Para um Coordenador do Novo Ensino Médio e três Especialistas da Educação Básica, as questões foram organizadas em três eixos: Eixo 1 - As avaliações externas, o desempenho dos alunos e as estratégias que podem interferir no processo; Eixo 2 - Condições de ensino de Língua Inglesa (imersão, recursos, cultura escolar e valorização do componente); Eixo 3 - Formação docente e apoio da gestão (coordenação pedagógica, capacitação e parceria). Já para a Professora de Língua Inglesa, as questões foram organizadas em três eixos: Eixo 1 - As avaliações externas, o desempenho dos alunos e as estratégias que podem interferir no processo; Eixo 2 - Condições de ensino de Inglês (imersão, recursos, cultura escolar e valorização do componente); Eixo 3 - Propostas de ação para melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola. Esses profissionais contribuíram de maneira significativa ao apresentarem suas percepções acerca da preparação dos alunos para as avaliações externas, dos resultados obtidos, dos recursos disponíveis na escola e das principais dificuldades enfrentadas no ensino de Língua Inglesa. Ademais, as entrevistas possibilitaram levantar informações relevantes sobre a formação continuada do corpo docente e o apoio oferecido pela equipe gestora, elementos considerados fundamentais para a efetivação de práticas pedagógicas mais consistentes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

A partir da análise integrada desses dados, evidenciou-se a necessidade de um planejamento estratégico que considere tanto as especificidades do contexto escolar quanto as demandas impostas pelas avaliações externas. Diante disso, este PAE se propõe a sistematizar um conjunto de ações que envolvem a direção, coordenação pedagógica, os professores e os estudantes, promovendo uma atuação colaborativa e orientada por objetivos mensuráveis.

Dessa forma, espera-se que as ações aqui propostas possam contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas em Língua Inglesa, para o aumento do engajamento dos estudantes e para a valorização da formação docente, criando condições mais favoráveis para a aprendizagem. Em última instância, almeja-se que tais iniciativas se reflitam na melhoria dos resultados da escola nas avaliações externas, especialmente no Simave, consolidando uma educação de maior qualidade e equidade para todos os alunos da E. E. Rodrigo de Azevedo.

Diante da pesquisa desenvolvida, foi possível evidenciar e aprofundar aspectos que, durante a análise, se configuraram como fragilidades da instituição, ampliando a compreensão desses pontos para subsidiar a elaboração do PAE. Por meio dessa coleta de percepções, identificam-se ações necessárias ao aprimoramento do ensino, com impactos tanto para os estudantes quanto para os próprios profissionais. As proposições apresentadas encontram-se organizadas no Quadro 1, a seguir. Este foi dividido em cinco eixos de ação, considerando as fragilidades identificadas durante a pesquisa.

Quadro 1 – Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Atuação isolada dos professores de Língua Inglesa.	Ação 1 – trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa.
2	Descontinuidade na formação dos profissionais.	Ação 2 – formação continuada para o aprimoramento dos profissionais.
3	Ensino desestruturado de Língua Inglesa.	Ação 3 – sistematização do ensino de Língua Inglesa no ambiente da E. E. Rodrigo de Azevedo.
4	Falta de estratégias de engajamento estudantil.	Ação 4 – elaboração de uma política de estímulo aos estudantes.
5	Desarticulação entre planejamento, monitoramento e avaliação.	Ação 5 – estabelecimento de metas, monitoramento e revisão dos resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Os cinco eixos apresentados neste plano de ação podem ser sistematizados como dimensões interdependentes de um mesmo processo de qualificação do ensino de Língua Inglesa, estruturado em torno de três pilares centrais: articulação pedagógica, organização didática e gestão orientada por resultados. O Eixo 1 e o Eixo 2 constituem a base dessa estrutura, ao promoverem tanto a colaboração docente quanto o desenvolvimento profissional contínuo, elementos essenciais para superar a atuação isolada e garantir coerência nas práticas. Essa base sustenta o Eixo 3, que trata da sistematização do ensino, na medida em que o alinhamento entre professores e sua constante formação possibilitam a adoção de práticas pedagógicas mais consistentes, alinhadas à BNCC e às teorias contemporâneas de aprendizagem de segunda língua, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação exigidas nas avaliações externas.

Por sua vez, os Eixos 4 e 5 complementam essa estrutura ao incorporar dimensões motivacionais e gerenciais ao processo educativo. O Eixo 4 atua diretamente no engajamento

discente, criando condições para que os estudantes se envolvam mais ativamente nas propostas pedagógicas sistematizadas, enquanto o Eixo 5 garante o acompanhamento contínuo das ações implementadas, promovendo ajustes baseados em evidências. Assim, a integração desses eixos configura um ciclo contínuo de planejamento, execução, engajamento e avaliação, no qual a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Inglesa deixa de ser o resultado de ações pontuais e passa a ser fruto de uma política educacional articulada, intencional e sustentada institucionalmente.

A seguir, serão tratadas de maneira mais detalhada as propostas de intervenção de acordo com os eixos de ação.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

As propostas de intervenção serão organizadas por meio da ferramenta 5W2H. A ferramenta se mostra fundamental para garantir maior clareza, objetividade e efetividade na implementação das ações propostas. Sua estrutura é composta pelas seguintes questões orientadoras: “O que será feito?” “Por que?” “Onde?” “Quando?” “Por quem?” “Como?” e “Com quais recursos?”. Por meio delas, a gestão escolar consegue transformar intenções gerais em ações concretas e executáveis. No caso do plano apresentado, que envolve desde a integração docente até o monitoramento de resultados, o 5W2H contribui para organizar as iniciativas de forma lógica e articulada.

Ademais, a utilização dessa ferramenta pode favorecer a articulação entre os diferentes eixos do plano, evitando a fragmentação das ações. Por exemplo, ao definir responsabilidades e prazos para o trabalho colaborativo entre professores e para a formação continuada, cria-se uma conexão mais efetiva entre o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. Isso permite o fortalecimento da sistematização do ensino de Língua Inglesa e possibilita que as propostas não fiquem apenas no campo teórico, mas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é que o 5W2H contribui diretamente para o acompanhamento e a avaliação das ações, o que dialoga com o eixo de estabelecimento de metas, monitoramento e revisão dos resultados. Ao detalhar como cada ação será realizada e quais recursos serão necessários, a ferramenta possibilita à gestão identificar avanços, dificuldades e os ajustes necessários ao longo do processo. Assim, promove-se uma cultura de planejamento baseada em evidências, essencial para a melhoria contínua do desempenho dos estudantes.

Por fim, a adoção do 5W2H também favorece a transparência e o engajamento de toda a comunidade escolar. Quando as ações estão claramente definidas, a comunidade escolar pode compreender melhor o seu papel e objetivos, o que pode aumentar o comprometimento coletivo. Sendo assim, o Plano de Ação Educacional deixa de ser um documento meramente formal e passa a se constituir como um instrumento vivo de gestão, orientando práticas, fortalecendo a colaboração e potencializando os resultados educacionais.

Quadro 2 – Ações a serem executadas pela equipe gestora

Nº	O que?	Por que?	Onde?	Quando?	Por quem?	Como?	Com quais recursos
1	Ação 1 – Implementar um trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa	A ação visa garantir maior coerência no processo de ensino-aprendizagem, fortalecer a prática docente por meio da colaboração, reduzir disparidades entre turmas da mesma série e contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes, especialmente em avaliações internas e externas.	Nas dependências da escola.	Ao longo de todo o ano letivo, com encontros mensais durante as reuniões de Módulo II e interações contínuas entre os professores conforme a necessidade de planejamento e ajustes.	Pelos professores de Língua Inglesa da escola, com o apoio da equipe gestora.	Por meio de reuniões mensais estruturadas para planejamento conjunto, análise de práticas pedagógicas, construção e alinhamento de sequências didáticas, além da socialização de estratégias de ensino e avaliação.	Recursos humanos, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos disponíveis e os tempos institucionais já previstos. Os custos financeiros, quando necessários, serão estabelecidos de acordo com a cotação no momento da execução.

Nº	O que?	Por que?	Onde?	Quando?	Por quem?	Como?	Com quais recursos
2	Ação 2 – Implementar um programa de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais	A ação busca qualificar as práticas docentes, alinhando-as às teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua e às diretrizes da BNCC, além de contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes, especialmente em avaliações externas que priorizam habilidades de leitura e interpretação.	Nas dependências da escola.	Ao longo de todo o ano letivo, com encontros periódicos, aproveitando momentos institucionais como o Módulo II, além de formações complementares conforme a disponibilidade de parcerias.	Pelos professores de Língua Inglesa e demais profissionais da educação, com mediação da equipe pedagógica e participação de formadores externos oriundos de instituições parceiras (SEE-MG, universidades, dentre outros).	Por meio de encontros formativos com estudo de textos teóricos, oficinas práticas, palestras, grupos de estudo, socialização de experiências e planejamento pedagógico colaborativo.	Recursos humanos, materiais didáticos e teóricos, recursos tecnológicos disponíveis. Os custos financeiros, quando necessários, serão estabelecidos de acordo com a cotação no momento da execução.

Nº	O que?	Por que?	Onde?	Quando?	Por quem?	Como?	Com quais recursos
3	Ação 3 – Sistematizar o ensino da Língua Inglesa na E. E. Rodrigo de Azevedo	A ação visa desenvolver competências essenciais de leitura e interpretação em língua inglesa, alinhadas às demandas das avaliações externas, promovendo maior autonomia dos estudantes na compreensão textual e melhorando seu desempenho acadêmico, por meio de práticas pedagógicas mais direcionadas.	Nas salas de aula da escola, podendo também utilizar outros espaços pedagógicos, como biblioteca e laboratório de informática, conforme a necessidade das atividades propostas.	Ao longo de todo o ano letivo.	Pelos professores de Língua Inglesa, com o apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar, que acompanharão e orientarão a execução das ações.	Por meio de atividades sistematizadas de leitura e interpretação de textos, com aplicação de estudos dirigidos e exercícios de múltipla escolha.	Serão utilizados materiais didáticos, avaliações externas anteriores, recursos visuais, além de instrumentos de acompanhamento pedagógico e registros das atividades desenvolvidas. Os custos financeiros, quando necessário, serão estabelecidos de acordo com a cotação no momento da execução.

Nº	O que?	Por que?	Onde?	Quando?	Por quem?	Como?	Com quais recursos
4	Ação 4 – Elaborar uma política de estímulo aos estudantes	A ação visa aumentar o engajamento dos alunos nas atividades propostas e ampliar sua participação nas avaliações externas.	Nas dependências da escola.	Ao longo de todo o ano letivo, de forma contínua e integrada ao planejamento das aulas, com momentos semanais destinados às atividades de leitura instrumental e intervenções pedagógicas.	Pelos professores de Língua Inglesa, com o apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar, que acompanharão e orientarão a execução das ações.	Por meio da proposição de atividades colaborativas, da utilização de metodologias ativas, da definição de metas de aprendizagem e do acompanhamento do progresso dos estudantes, bem como da utilização de recursos diversificados e da criação de um ambiente participativo que valorize o esforço e a evolução dos alunos.	Uso prioritário de recursos pedagógicos já disponíveis na escola, com possibilidade de utilização de materiais digitais gratuitos. Com parcerias e recursos financeiros do Caixa Escolar. Os custos financeiros, quando necessário, serão estabelecidos de acordo com a cotação no momento da execução.

Nº	O que?	Por que?	Onde?	Quando?	Por quem?	Como?	Com quais recursos
5	Ação 5 – Estabelecer metas, monitoramento e revisão dos resultados	A ação visa promover maior organização e intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o acompanhamento contínuo dos resultados, a identificação de dificuldades e a tomada de decisões pedagógicas mais assertivas para a melhoria do desempenho dos estudantes.	Nas dependências da escola.	Ao longo de todo o ano letivo.	Pelos professores, em conjunto com a equipe pedagógica e a gestão escolar.	Com definição de metas no início de cada trimestre/semestre, monitoramento contínuo durante o período e revisão ao final de cada ciclo avaliativo.	Serão utilizados instrumentos de avaliação, de acompanhamento, registros pedagógicos, recursos tecnológicos e os momentos institucionais de planejamento e avaliação. Os custos financeiros, quando necessário, serão estabelecidos de acordo com a cotação no momento da execução.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES

Nesta seção, serão detalhadas as ações a serem adotadas no Plano de Ação Educacional, com o objetivo de explicitar, de forma clara e organizada, as estratégias que orientarão a intervenção proposta. A apresentação dessas ações busca traduzir os objetivos gerais do plano em iniciativas concretas, evidenciando os caminhos a serem percorridos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao componente de Língua Inglesa.

Além disso, o detalhamento das ações permite compreender como cada proposta será operacionalizada no contexto escolar, considerando aspectos como organização, responsáveis, prazos e recursos necessários. Tal sistematização é fundamental para garantir a viabilidade das ações, bem como para promover maior articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo uma atuação mais integrada e intencional.

Por fim, esta seção também contribui para o acompanhamento e a avaliação das ações implementadas, uma vez que explicita os procedimentos a serem realizados e os resultados esperados. Dessa forma, o plano deixa de se configurar apenas como um documento orientador e passa a se constituir como um instrumento efetivo de gestão pedagógica, voltado para a promoção de avanços consistentes na qualidade da educação ofertada.

4.2.1 Detalhamento da Ação 1: Implementar um trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa

A ação de implementar o trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa constitui-se como uma estratégia central para superar práticas isoladas e fragmentadas no ambiente escolar. Na escola pesquisada, observa-se que, muitas vezes, os docentes atuam de forma individualizada em alguns momentos, o que pode gerar desarticulação entre conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Nesse sentido, ao incentivar a integração entre os profissionais, busca-se não apenas aproximar suas práticas, mas também construir uma base comum de atuação pedagógica. Essa construção coletiva favorece a troca de experiências, a reflexão crítica sobre o fazer docente e o desenvolvimento de estratégias mais consistentes e alinhadas às necessidades reais dos estudantes, contribuindo para um ensino mais eficaz e significativo.

Para que essa proposta se concretize, é fundamental que a escola reconheça a colaboração docente como um elemento estruturante do processo educativo, e não como uma prática eventual ou secundária. Isso implica criar uma cultura institucional que valorize o diálogo, o compartilhamento de saberes e a construção conjunta de soluções para os desafios do cotidiano escolar. Ao fortalecer essa perspectiva, a escola promove o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de inovação pedagógica. Como resultado, há um impacto positivo direto na qualidade do ensino ofertado, uma vez que práticas mais bem pensadas e articuladas tendem a gerar resultados de aprendizagem melhores.

A operacionalização dessa proposta pode ocorrer por meio da utilização sistemática dos espaços institucionais já existentes, como reuniões pedagógicas, encontros de planejamento e momentos de Módulo II¹⁷. No entanto, para que esses espaços cumpram efetivamente sua função formativa, é necessário que sejam organizados com intencionalidade e planejamento prévio. Nesse sentido, acredita-se que a organização pode ser coordenada pelos(as) EEB, que contribuirão com o seu conhecimento acerca das estratégias pedagógicas, enquanto os PEB do componente curricular de Língua Inglesa desenvolverão um trabalho conjunto, valendo-se do conhecimento específico sobre aquele componente. As pautas devem ser cuidadosamente elaboradas, contemplando temas relevantes ao ensino de Língua Inglesa, como metodologias de ensino, análise de resultados, dificuldades de aprendizagem e estratégias de intervenção. Dessa forma, os encontros deixam de ter um caráter meramente administrativo e passam a se configurar como espaços efetivos de formação e construção coletiva.

Paralelamente, o alinhamento das sequências didáticas entre os professores da mesma série configura-se como um dos pilares dessa proposta de trabalho integrado. Isto é essencial para garantir maior coerência no processo de ensino, visando assegurar que todos os estudantes tenham acesso a conteúdos, habilidades e estratégias semelhantes. Tal alinhamento pode contribuir significativamente para a promoção da equidade educacional, reduzindo discrepâncias internas e fortalecendo a organização curricular da escola. Além disso, pode possibilitar um acompanhamento mais efetivo das aprendizagens, uma vez que os professores passam a compartilhar referências comuns de ensino e avaliação.

¹⁷ De acordo com o Artigo 33 da Lei Estadual nº 20.592/2012 (2012), Módulo II diz respeito a 1/3 da carga horária semanal do PEB destinada a atividades extraclasse. Dessas, 02 (duas) horas semanais são dedicadas a reuniões com datas definidas no Calendário Escolar, organizadas pela gestão/coordenação pedagógica da escola (Minas Gerais, 2012).

Esse processo de alinhamento deve ser desenvolvido por meio de planejamentos coletivos periódicos, preferencialmente no início de cada trimestre, com o apoio da coordenação pedagógica. Nesses momentos, os docentes podem discutir os objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos prioritários, definir abordagens metodológicas e construir instrumentos avaliativos comuns. É importante que esses encontros sejam conduzidos de forma colaborativa, garantindo a participação ativa de todos os professores e valorizando suas contribuições. Dessa maneira, o planejamento deixa de ser uma atividade individual e passa a se constituir como um processo coletivo, mais consistente e alinhado às diretrizes curriculares.

As reuniões de Módulo II, por sua vez, assumem um papel estratégico no fortalecimento desse trabalho integrado, especialmente quando são ressignificadas como espaços formativos voltados à reflexão sobre as práticas dos professores. Nesses encontros, os profissionais da educação têm a oportunidade de compartilhar experiências, relatar práticas pedagógicas, discutir desafios e analisar resultados, promovendo um ambiente de aprendizagem entre pares. Essa troca é importante para o desenvolvimento profissional, pois permite que os docentes ampliem seu repertório metodológico e reflitam criticamente sobre suas próprias práticas, buscando constantemente aprimorá-las.

A mediação da equipe pedagógica é um elemento essencial para o sucesso dessa proposta, uma vez que cabe a ela organizar os encontros, estruturar as pautas, conduzir as discussões e garantir que os objetivos formativos sejam alcançados. Além disso, a equipe gestora deve acompanhar o desenvolvimento das ações, oferecendo suporte aos professores e assegurando a continuidade do trabalho ao longo do tempo. A sistematização dos encontros, por meio de registros, relatórios e encaminhamentos, também é fundamental, pois permite monitorar os avanços, identificar pontos de melhoria e garantir a consolidação das práticas colaborativas no contexto escolar. Essa tarefa pode ser executada por uma dupla, composta por um(a) EEB e um(a) PEB, constituída durante o Módulo II com o aval dos participantes.

Para viabilizar essa proposta, é necessário assegurar condições adequadas de trabalho, como tempo institucional destinado aos encontros, acesso a materiais pedagógicos, utilização de documentos orientadores (como o CRMG e a BNCC, por exemplo) e o uso de espaços físicos adequados para os encontros disponíveis na escola. Ademais, sempre que possível, a utilização dos recursos tecnológicos pode potencializar a comunicação e o compartilhamento de materiais entre os professores. Vale lembrar que, conforme apresentado no capítulo 2, a escola dispõe de uma boa infraestrutura, capaz de garantir o acesso a esses recursos. Dessa forma, o trabalho integrado entre os professores de Língua Inglesa deixa de ser uma ação pontual e pode se

consolidar como uma prática contínua e estruturante, contribuindo significativamente para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da cultura colaborativa na escola.

4.2.2 Detalhamento da Ação 2: Implementar um programa de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais

A ação de implementar um programa de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais configura-se como uma estratégia essencial para a qualificação do trabalho pedagógico e para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Inglesa. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, torna-se cada vez mais importante que os professores estejam em permanente processo de atualização. Nesse contexto, a formação continuada assume um papel significativo, pois permite que os docentes revisem suas práticas, ampliem seus conhecimentos e se apropriem de novas abordagens pedagógicas. Assim sendo, ela deixa de ser uma atividade pontual e passa a se constituir como um processo contínuo, intencional e articulado ao cotidiano escolar.

Ao investir na formação dos professores, a escola reconhece que o desenvolvimento profissional docente é um dos principais fatores que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes. Professores mais preparados tendem a planejar melhor suas aulas, diversificar estratégias de ensino e utilizar recursos pedagógicos de forma mais eficiente. Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento da autonomia docente, estimulando a reflexão crítica sobre a prática e a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes. Esse processo favorece a construção de um ensino mais significativo, capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos.

Essa proposta pode ser desenvolvida tanto no espaço da própria escola quanto em articulação com instituições externas – como instituições de ensino superior, SRE ou a SEE-MG – ampliando, de maneira significativa, as possibilidades formativas. A escola, enquanto espaço de formação, deve valorizar os momentos coletivos de estudo e reflexão, mas também reconhecer a importância de buscar contribuições externas que enriqueçam o processo. Nesse sentido, a formação continuada passa a ser compreendida como uma ação que ultrapassa os muros da escola, estabelecendo conexões com outros espaços de produção de conhecimento.

A busca por parcerias institucionais constitui-se como um elemento fundamental dessa proposta, pois pode possibilitar o acesso a diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Instituições como universidades, centros de formação e organizações educacionais podem colaborar com a escola por meio da oferta de cursos, oficinas, palestras e projetos inovadores. Bem como setores do próprio Estado, como núcleos de apoio da SRE e da SEE-MG. Essas parcerias permitem a atualização constante dos professores e favorecem a incorporação de práticas mais alinhadas às demandas contemporâneas do ensino de língua inglesa, enriquecendo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A organização da formação continuada deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo, dividido em quatro encontros, sendo um em cada trimestre, por meio de um planejamento estruturado que contemple diferentes temáticas relevantes ao ensino de Língua Inglesa. Esse planejamento deve ser elaborado com base nas necessidades identificadas entre os professores, considerando tanto os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, como as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Dessa forma, garante-se que a formação seja significativa e tenha impacto direto na prática docente.

No quadro 3, apresenta-se o cronograma anual de formação dos professores de Língua Inglesa, com a proposição de datas, temas e possíveis convidados.

Quadro 3 – Cronograma anual de formação dos professores de Língua Inglesa

Data	Tema	Convidado
Módulo II de Fevereiro	Planejamento anual de Língua Inglesa alinhado à BNCC e CRMG	Especialista em currículo (BNCC/CRMG), formador da rede estadual de ensino
Módulo II de Abril	Processo avaliativo em Língua Inglesa e preparação para avaliações externas (Simave)	Especialista em avaliação educacional, Técnico da SEE/MG
Módulo II de Agosto	Análise de resultados e diagnóstico da aprendizagem	Analista educacional ou especialista em dados educacionais
Módulo II de Outubro	Práticas pedagógicas e estratégias de ensino de Língua Inglesa	Especialista universitário da área de Letras/Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

O cronograma apresentado busca trazer uma organização consistente ao iniciar o ano com o planejamento alinhado à BNCC e ao CRMG, garantindo que os professores tenham uma base sólida para orientar suas práticas. Na sequência, ao abordar ainda no início de abril o processo avaliativo e a preparação para as avaliações do Simave, a proposta antecipa uma dimensão essencial do trabalho pedagógico, permitindo que os docentes integrem, desde cedo, estratégias de avaliação ao desenvolvimento das aulas. Essa organização contribui para que o ensino e a avaliação caminhem de forma articulada ao longo do ano letivo.

No segundo semestre, o foco na análise de resultados e no diagnóstico da aprendizagem pode favorecer uma reflexão crítica sobre os dados obtidos, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas e no planejamento. A escolha de posicionar, ao final do ano, a formação voltada às práticas pedagógicas e estratégias de ensino reforça o caráter reflexivo do processo, permitindo que os professores revisitem suas metodologias à luz dos resultados alcançados. Sendo assim, o cronograma pode promover um ciclo formativo contínuo, no qual planejamento, execução, avaliação e replanejamento se articulam de maneira integrada.

Além disso, a operacionalização dessa proposta pode ocorrer por meio de diferentes estratégias formativas, como cursos, oficinas, grupos de estudo, palestras e momentos de troca de experiências entre os professores. É importante que esses espaços sejam organizados de forma a favorecer a participação ativa dos docentes, promovendo o diálogo, a problematização e a construção coletiva de conhecimentos. Assim, a formação deixa de ser centrada apenas na transmissão de conteúdos e passa a valorizar a experiência dos professores como elemento fundamental do processo formativo.

Um dos eixos centrais dessa proposta é a adoção de práticas pedagógicas alinhadas às teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua. Ao fundamentar sua atuação nessas teorias, o professor passa a compreender melhor como ocorre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que contribui para a escolha de estratégias mais adequadas. Essa abordagem valoriza aspectos como a interação, o uso significativo da linguagem e o desenvolvimento progressivo das habilidades comunicativas, tornando o ensino mais dinâmico e eficiente.

Nesse contexto, a incorporação de metodologias ativas torna-se essencial para promover o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, atividades colaborativas, jogos educativos e resolução de problemas possibilitam maior engajamento dos alunos e favorecem o uso da língua em situações reais ou simuladas. O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador, criando condições para que os estudantes participem ativamente e desenvolvam autonomia em relação à aprendizagem em língua inglesa.

Outro aspecto fundamental dessa proposta é o alinhamento das práticas pedagógicas aos eixos estruturantes da BNCC, com especial atenção ao desenvolvimento da leitura. Ao integrar oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, o ensino de Língua Inglesa torna-se mais completo e coerente. No entanto, considerando as exigências das avaliações externas, é fundamental que o trabalho com a leitura seja sistemático e intencional,

possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão textual em diferentes contextos.

A operacionalização desse alinhamento requer um planejamento cuidadoso, no qual o professor selecione textos adequados, proponha estratégias de leitura diversificadas e estimule a análise crítica das informações. Práticas como a identificação da ideia principal, o reconhecimento de palavras-chave, a antecipação de sentidos e a interpretação de elementos visuais devem ser incorporadas de forma progressiva. Para viabilizar essa proposta, é necessário contar com recursos como materiais didáticos variados (livros e outros textos), acesso à BNCC, tecnologias educacionais e parcerias institucionais. Com o apoio da gestão escolar, a formação continuada consolida-se, assim, como um elemento estruturante para o aprimoramento dos profissionais e para a melhoria efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.3 Detalhamento da Ação 3: Sistematizar o ensino de Língua Inglesa na E. E. Rodrigo de Azevedo

A ação de sistematizar o ensino de Língua Inglesa na E. E. Rodrigo de Azevedo configura-se como uma estratégia fundamental para organizar, estruturar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais consistente, intencional e articulada. No contexto da escola pesquisada, as práticas pedagógicas podem ocorrer de forma fragmentada, o que pode comprometer a continuidade das aprendizagens e dificultar a consolidação das habilidades pelos estudantes ao longo da trajetória escolar. Nesse sentido, a sistematização do ensino busca superar essas lacunas por meio da organização progressiva dos temas tratados, das metodologias e das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da escolarização. Para isso, será necessário elaborar um planejamento anual integrado, no qual os professores definam objetivos de aprendizagem, habilidades prioritárias e estratégias de ensino alinhadas à BNCC, ao CRMG e às demandas das avaliações externas. Esse planejamento deverá prever momentos específicos e contínuos para o desenvolvimento de atividades de leitura, interpretação textual e resolução de questões objetivas, garantindo maior regularidade no trabalho pedagógico e evitando ações isoladas ou desarticuladas.

Dentro dessa proposta, o trabalho com a leitura instrumental assume papel central, sendo desenvolvido de forma contínua ao longo de todo o ano letivo. As aulas deverão contemplar atividades sistematizadas de leitura e interpretação de textos em língua inglesa, utilizando diferentes gêneros textuais, como tirinhas, propagandas, notícias, reportagens, letras de

músicas, infográficos e pequenos textos informativos. Durante essas atividades, os professores irão orientar os estudantes na utilização de estratégias específicas de leitura, como identificação da ideia principal (*main idea*), reconhecimento de palavras-chave, inferência de significado pelo contexto, análise de cognatos e interpretação de elementos visuais presentes nos textos. Além disso, serão desenvolvidos estudos dirigidos e exercícios de múltipla escolha semelhantes aos utilizados em avaliações externas, permitindo que os alunos compreendam a lógica das questões e desenvolvam maior segurança durante as avaliações.

O trabalho pedagógico também deverá incluir momentos de correção comentada e análise coletiva das atividades, nos quais os professores irão discutir com os estudantes os caminhos utilizados para chegar às respostas corretas, bem como os motivos que tornam determinadas alternativas inadequadas. Essa prática contribuirá para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise textual dos alunos, favorecendo uma postura mais reflexiva diante das atividades propostas. Paralelamente, poderão ser realizadas atividades em grupos, desafios colaborativos e exercícios diferenciados para atender estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas mais individualizadas e inclusivas.

Além das atividades realizadas em sala de aula, a proposta prevê a utilização de outros espaços pedagógicos da escola, como biblioteca e laboratório de informática, ampliando as possibilidades metodológicas e tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. No laboratório de informática, por exemplo, os alunos poderão acessar plataformas digitais, realizar exercícios online, assistir a vídeos curtos em língua inglesa e interagir com recursos multimodais que favoreçam a compreensão textual. Já a biblioteca poderá ser utilizada para atividades de leitura orientada, pesquisas e desenvolvimento de projetos relacionados à Língua Inglesa e à interculturalidade. Para viabilizar essa proposta, serão utilizados livros didáticos, apostilas, avaliações externas de anos anteriores, materiais elaborados pelos professores, recursos visuais, projetores, computadores e demais tecnologias disponíveis na escola. O acompanhamento das ações ficará sob responsabilidade dos professores de Língua Inglesa, com apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar, que deverão monitorar os avanços dos estudantes por meio de avaliações diagnósticas, registros pedagógicos e análise contínua dos resultados obtidos ao longo do ano letivo. A implementação dessa prática deve ocorrer de forma contínua, planejada e sistemática no contexto da sala de aula, sendo conduzida pelos professores de Língua Inglesa ao longo de todo o ano letivo. Para que essa ação seja efetiva, é fundamental que o planejamento pedagógico considere as especificidades do público atendido, incluindo o nível de proficiência

linguística, as dificuldades de aprendizagem e os objetivos a serem alcançados. A repetição intencional das atividades, aliada à progressão gradual da complexidade dos textos, favorece a consolidação das habilidades de leitura. Além disso, a familiaridade com diferentes gêneros textuais e formatos de questões contribui para que os alunos desenvolvam maior segurança e autonomia ao longo do processo.

O trabalho com leitura instrumental pode ser realizado por meio de atividades dirigidas, nas quais o professor exerce o importante papel de mediador do processo de aprendizagem. Nesses momentos, o docente orienta os alunos na utilização de estratégias que facilitam a compreensão textual, como a identificação da *main idea*, o reconhecimento de palavras-chave e a análise crítica das alternativas em questões de múltipla escolha. A intervenção pedagógica é essencial para esclarecer dúvidas, corrigir equívocos e orientar o raciocínio dos estudantes, garantindo que eles compreendam não apenas o conteúdo, mas também os processos envolvidos na leitura.

O desenvolvimento da habilidade de identificar a *main idea* constitui-se como um dos pilares dessa proposta de sistematização do ensino. Compreender o tema central de um texto é fundamental para que o aluno consiga organizar as informações, estabelecer relações entre diferentes partes do conteúdo e construir uma interpretação coerente. Essa habilidade vai além do contexto escolar, sendo essencial para a formação de leitores críticos e capazes de interpretar textos em diferentes situações do cotidiano. Por isso, seu desenvolvimento deve ser priorizado e trabalhado de forma contínua ao longo do processo de ensino.

Para fortalecer essa competência, o professor pode utilizar uma variedade de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos. A leitura guiada, por exemplo, permite que o docente conduza o processo de interpretação, propondo perguntas que direcionem o olhar do estudante para os aspectos mais relevantes do texto. Além disso, atividades como destaque de trechos importantes, elaboração de resumos, escolha de títulos e justificativa de respostas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e argumentação. Essas práticas favorecem a construção de uma leitura mais consciente, reflexiva e significativa.

Outro aspecto essencial dessa proposta é o desenvolvimento da habilidade de identificar palavras-chave, que desempenham um papel central na compreensão textual. As palavras-chave funcionam como elementos orientadores da leitura, permitindo que o aluno identifique rapidamente as informações mais relevantes do texto e estabeleça conexões entre diferentes

ideias. Ao dominar essa estratégia, o estudante se torna mais eficiente na leitura, especialmente em situações que exigem agilidade e precisão, como provas e avaliações.

A consolidação dessa habilidade pode ocorrer por meio de atividades práticas que incentivem o aluno a interagir com o texto de forma ativa. Exercícios como grifar palavras importantes, relacionar termos ao tema central, completar lacunas e interpretar vocabulário no contexto são exemplos de estratégias que podem ser utilizadas. Além disso, o professor pode orientar os alunos a observar elementos estruturais do texto, como títulos, subtítulos, palavras em destaque e repetições, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura mais estratégica e autônoma.

A compreensão de imagens como parte do processo de leitura representa outro elemento fundamental dessa proposta, pois amplia as possibilidades interpretativas dos estudantes e torna o processo de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Em um contexto marcado pela presença de textos multimodais, é essencial que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar não apenas o texto verbal, mas também os elementos visuais que o acompanham. Essa habilidade contribui para uma compreensão mais completa e integrada das informações.

Nesse sentido, o professor pode propor atividades que incentivem a análise crítica de imagens, como interpretação de ilustrações, leitura de gráficos, antecipação de conteúdo a partir de elementos visuais e estabelecimento de relações entre texto e imagem. O uso de recursos como vídeos, infográficos e apresentações digitais também pode enriquecer o processo de ensino, tornando-o mais dinâmico e envolvente. Essas práticas favorecem o engajamento dos alunos e ampliam suas possibilidades de compreensão.

Além disso, o desenvolvimento da habilidade de identificar e descartar alternativas incorretas é importante para o sucesso dos alunos em avaliações objetivas. Essa competência exige que o estudante analise criticamente cada opção de resposta, identificando incoerências, contradições e informações que não correspondem ao texto de referência. Ao desenvolver essa habilidade, o aluno passa a adotar uma postura mais reflexiva e estratégica diante das questões, aumentando suas chances de acerto.

Por fim, a implementação do agrupamento flexível de alunos pode constituir-se como uma estratégia pedagógica para lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem presentes nas turmas. Essa organização não pressupõe, necessariamente, a realização simultânea de atividades completamente distintas para cada grupo, o que poderia sobrecarregar o professor, mas a formação temporária de agrupamentos a partir de necessidades de aprendizagem identificadas por meio de avaliações diagnósticas. Na própria sala de aula, os estudantes podem

ser organizados em grupos para a realização de determinadas atividades, enquanto o professor direciona intervenções específicas aos grupos que demandam maior apoio, mantendo objetivos de aprendizagem comuns à turma. Para que essa estratégia seja viável, torna-se necessário um planejamento estruturado, a definição de atividades que possam ser desenvolvidas de forma colaborativa e o uso de materiais didáticos diversificados, evitando a fragmentação excessiva do trabalho docente. Assim, o agrupamento flexível pode contribuir para a sistematização do ensino de Língua Inglesa ao possibilitar respostas mais adequadas às diferentes necessidades de aprendizagem, sem desconsiderar as condições concretas de trabalho do professor.

4.2.4 Detalhamento da Ação 4: Elaborar uma política de estímulo aos estudantes

A elaboração de uma política de estímulo aos estudantes configura-se como uma ação pedagógica essencial para fortalecer o engajamento dos alunos nas aulas de Língua Inglesa e contribuir para a melhoria do desempenho nas avaliações externas. Considerando os desafios relacionados à participação, ao interesse e à aprendizagem dos estudantes, torna-se necessário desenvolver estratégias que favoreçam uma maior aproximação dos alunos com o componente curricular, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas. Nesse sentido, o foco da proposta está na criação de condições pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes, ampliem sua participação nas atividades escolares e fortaleçam sua confiança em relação à aprendizagem em língua inglesa. Além disso, ao reconhecer e valorizar o esforço, a participação e o desenvolvimento de cada aluno ao longo do processo educativo, a escola contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, motivador e participativo, no qual os estudantes se sintam pertencentes ao espaço escolar e mais envolvidos com sua própria aprendizagem.

A ação será desenvolvida de forma contínua ao longo de todo o ano letivo, estando articulada ao planejamento pedagógico do componente curricular de Língua Inglesa e às ações da direção e coordenação pedagógica da escola. Os professores poderão organizar práticas que favoreçam a interação entre os estudantes e a construção coletiva do conhecimento, utilizando atividades colaborativas, como trabalhos em grupo, dinâmicas em pares, debates, rodas de conversa, produção coletiva de textos e resolução conjunta de exercícios. Essas estratégias terão como objetivo ampliar a participação dos estudantes durante as aulas, incentivar a cooperação entre os colegas e estimular o protagonismo dos estudantes. Ademais, poderão ser promovidos momentos de acompanhamento e diálogo com cada uma das turmas, buscando identificar

dificuldades, interesses e possibilidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. A equipe pedagógica também acompanhará o desenvolvimento das ações, contribuindo para a organização de intervenções pedagógicas sempre que necessário.

Paralelamente, os professores poderão utilizar metodologias ativas com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e significativas para os estudantes. Entre as estratégias previstas, destacam-se o desenvolvimento de projetos temáticos, produção de vídeos em língua inglesa, apresentações orais, dramatizações, elaboração de cartazes, utilização de jogos pedagógicos, *quizzes*, atividades gamificadas e propostas que relacionem os conteúdos da disciplina ao cotidiano e aos interesses dos alunos. O trabalho pedagógico buscará aproximar os estudantes da língua inglesa por meio de situações reais de uso do idioma, valorizando práticas comunicativas e experiências que despertem a curiosidade e a participação dos alunos. Além disso, serão utilizados recursos diversificados, como músicas, filmes, séries, vídeos curtos, textos multimodais, plataformas digitais gratuitas, aplicativos educacionais e materiais autênticos em língua inglesa, possibilitando diferentes formas de interação com os conteúdos e favorecendo a aprendizagem de estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Outra ação importante da proposta consiste no estabelecimento de metas de aprendizagem individuais e coletivas, construídas de maneira dialogada entre professores e estudantes. Essas metas estarão relacionadas tanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas quanto à participação, ao comprometimento e à realização das atividades propostas. O acompanhamento dessas metas ocorrerá periodicamente e pode ser feito pelos próprios professores. Ele permitirá que os estudantes reconheçam seus avanços, identifiquem suas dificuldades e percebam sua evolução ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, os professores realizarão devolutivas frequentes, oferecendo *feedbacks* positivos e orientações pedagógicas que auxiliem os alunos no aprimoramento de suas aprendizagens. A política de estímulo também busca fortalecer a valorização das produções e conquistas dos estudantes por meio da socialização de trabalhos, compartilhamento de produções em eventos escolares, exposições em murais, apresentações em sala e reconhecimento dos avanços individuais e coletivos observados ao longo do ano letivo. Dessa forma, pretende-se fortalecer a autoestima acadêmica dos estudantes e incentivar uma participação mais ativa e comprometida nas aulas e nas atividades escolares.

Para a execução da ação, serão utilizados prioritariamente os recursos pedagógicos já disponíveis na escola, buscando otimizar os materiais e espaços existentes para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Entre os recursos previstos, destacam-se os livros didáticos,

apostilas, projetor multimídia, computadores, caixas de som, biblioteca escolar e laboratório de informática, além de materiais digitais gratuitos e plataformas educacionais online que possam contribuir para o desenvolvimento das atividades propostas. Também poderão ser utilizados vídeos, músicas, jogos digitais, apresentações multimodais e outros recursos tecnológicos que favoreçam aulas mais interativas e atrativas para os estudantes. Caso surjam novas demandas ao longo do desenvolvimento da proposta, a equipe gestora e pedagógica poderá avaliar a necessidade de aquisição de outros materiais ou recursos, considerando as possibilidades financeiras da escola. Assim, espera-se que a implementação dessa política de estímulo contribua para o fortalecimento do engajamento estudantil, para a melhoria da aprendizagem em língua inglesa e para a elevação do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

4.2.5 Detalhamento da Ação 5: Estabelecer metas, monitoramento e revisão dos resultados

A ação de estabelecer metas, monitorar seu desenvolvimento e revisar os resultados configura-se como uma estratégia essencial para organizar o trabalho pedagógico e orientar a atuação da escola de forma mais intencional e eficaz. Ao definir objetivos claros, mensuráveis e alinhados às necessidades dos estudantes, especialmente no ensino de Língua Inglesa, a escola cria parâmetros que direcionam as práticas docentes e favorecem a melhoria dos resultados educacionais. Essa abordagem contribui para uma gestão mais estratégica, baseada em evidências e comprometida com o avanço das aprendizagens.

O estabelecimento de metas internas deve ocorrer preferencialmente no início de cada ciclo letivo, como trimestres ou semestres, sendo conduzido pela equipe gestora em articulação com os professores. Esse processo deve permitir que os professores contribuam com suas percepções sobre a realidade das turmas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A construção coletiva das metas fortalece o compromisso da equipe com os objetivos definidos, promovendo maior engajamento e corresponsabilidade pelos resultados alcançados.

A definição dessas metas deve estar fundamentada em indicadores concretos de desempenho, como resultados de avaliações internas e externas, níveis de proficiência, taxas de aproveitamento e outros dados educacionais relevantes. Esses indicadores permitem que as metas sejam realistas, alcançáveis e alinhadas à realidade da escola. Além disso, é importante que essas metas sejam divulgadas e compreendidas pela direção, equipe pedagógica e professores, garantindo transparência e clareza no processo.

O monitoramento das metas estabelecidas constitui-se como uma etapa fundamental dessa proposta, pois permite acompanhar o progresso dos estudantes e avaliar a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas. Esse acompanhamento deve ocorrer de forma contínua e sistemática ao longo do período letivo, possibilitando a identificação de avanços e dificuldades em tempo hábil para a realização de intervenções pedagógicas mais assertivas.

Esse processo de monitoramento também deve ser realizado de maneira colaborativa, envolvendo tanto a equipe gestora quanto os professores. A análise dos dados deve ocorrer em momentos específicos, como reuniões pedagógicas, nas quais a equipe possa refletir sobre os resultados obtidos, compartilhar experiências e discutir estratégias de intervenção. Essa prática fortalece a cultura de uso de evidências na tomada de decisões e contribui para o aprimoramento das práticas docentes.

A operacionalização do monitoramento ocorrerá por meio da utilização de instrumentos como avaliações diagnósticas, formativas e somativas, além de relatórios de desempenho organizados pelos professores ao longo do processo formativo, com o acompanhamento e o suporte da coordenação pedagógica. Esses recursos permitem o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em relação às metas estabelecidas, identificar lacunas de aprendizagem e direcionar ações pedagógicas mais eficazes. A análise sistemática desses dados é fundamental para garantir a qualidade do processo educativo. Esta pode ser realizada de forma contínua, por meio da comparação dos resultados das avaliações diagnósticas, formativas e somativas, do acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e da identificação das habilidades nas quais têm mais dificuldade. Além disso, serão utilizados relatórios de desempenho, registros de participação nas atividades, acompanhamento das metas de aprendizagem e discussões em reuniões pedagógicas para identificar avanços, lacunas de aprendizagem e necessidades de intervenção. Essas estratégias permitirão o replanejamento das práticas pedagógicas e a definição de ações mais eficazes para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no componente curricular de Língua Inglesa.

A revisão dos processos e a correção de rotas constituem a etapa final desse ciclo de gestão pedagógica, sendo fundamentais para assegurar a melhoria contínua do ensino. Ao final de cada período estabelecido, a escola deve promover momentos de reflexão coletiva, nos quais sejam analisados os resultados alcançados, os avanços obtidos e as dificuldades enfrentadas. Esse processo permite identificar o que funcionou, o que precisa ser ajustado e quais estratégias devem ser mantidas ou modificadas.

Para viabilizar essa proposta, é relevante contar com recursos como dados educacionais, em especial os do Simave, registros pedagógicos, relatórios de desempenho e momentos institucionais destinados à análise e ao planejamento. O papel da gestão escolar é fundamental na organização e condução desse processo, garantindo a participação da equipe e a continuidade das ações. Dessa forma, o estabelecimento de metas, o monitoramento e a revisão dos resultados se consolidam como práticas integradas, que contribuem para uma gestão pedagógica reflexiva, organizada e orientada para a melhoria efetiva das aprendizagens dos estudantes.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE

As considerações finais deste Plano de Ação Educacional reafirmam a importância de uma proposta estruturada, articulada e intencional para a melhoria do ensino de Língua Inglesa no contexto escolar. Ao longo do documento, foram delineadas ações que se complementam e que, quando implementadas de maneira integrada, possuem elevado potencial de promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. A organização dessas ações, orientada por princípios de planejamento estratégico, evidencia o compromisso com uma gestão pedagógica mais eficiente, sistemática e fundamentada em dados concretos, superando práticas fragmentadas e pouco articuladas.

Nesse sentido, destaca-se como elemento central do plano a valorização do trabalho colaborativo entre os professores de Língua Inglesa. Ao incentivar a atuação conjunta, o alinhamento das sequências didáticas e a utilização de espaços institucionais, como as reuniões de Módulo II, como momentos formativos, o plano contribui para a construção de uma cultura profissional pautada na troca de experiências, na reflexão crítica e na busca coletiva por soluções pedagógicas mais eficazes. Essa perspectiva rompe com a lógica da atuação isolada e fortalece a identidade do grupo docente, favorecendo a construção de práticas mais coerentes e alinhadas aos objetivos educacionais da escola.

Além disso, a ênfase na formação continuada e na busca por parcerias institucionais amplia as possibilidades de inovação no ensino. Ao reconhecer que o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo contínuo, o plano propõe a criação de espaços formativos que possibilitem a atualização teórica e metodológica, bem como o contato com novas abordagens de ensino. As parcerias com instituições externas, por sua vez, representam uma oportunidade de enriquecer o trabalho pedagógico, trazendo novas perspectivas, recursos

e experiências que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, contribuindo para a diversificação das práticas e para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa.

No que se refere à organização do ensino, o plano apresenta uma proposta de sistematização das práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes curriculares e às teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua. A centralidade atribuída à leitura, especialmente em função das demandas das avaliações externas, é tratada de forma ampla e estruturada, contemplando o desenvolvimento de diferentes habilidades, como a identificação da ideia principal, o reconhecimento de palavras-chave, a leitura de imagens e a análise crítica de alternativas em questões objetivas. Essas ações não apenas contribuem para a melhoria do desempenho em avaliações, mas também promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de leitores críticos e autônomos.

Outro aspecto relevante do plano é a adoção de estratégias pedagógicas que consideram a heterogeneidade das turmas, como o agrupamento flexível de alunos. Ao reconhecer as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, essa abordagem permite a realização de intervenções mais individualizadas, favorecendo a inclusão e a equidade no processo educativo. Dessa forma, o ensino torna-se mais responsivo às demandas dos estudantes, possibilitando que todos avancem em seu processo de aprendizagem, independentemente de seu nível inicial de proficiência.

A dimensão do engajamento estudantil também é contemplada de maneira significativa no plano, por meio da elaboração de uma política de estímulo aos estudantes. Essas ações, quando bem planejadas e conduzidas, podem contribuir para o aumento da motivação dos alunos, estimulando sua participação ativa nas atividades escolares e seu comprometimento com os estudos. Ao valorizar não apenas o desempenho, mas também o esforço e o progresso individual, a escola promove um ambiente mais acolhedor e motivador, no qual os estudantes se sentem reconhecidos e incentivados a se desenvolver.

No campo da gestão pedagógica, o plano se destaca pela proposição de um ciclo contínuo de planejamento, monitoramento e avaliação das ações. O estabelecimento de metas internas, fundamentadas em dados educacionais, permite direcionar o trabalho da equipe escolar e definir objetivos claros a serem alcançados. O acompanhamento sistemático dessas metas, por meio da análise de resultados e da utilização de instrumentos avaliativos, possibilita a identificação de avanços e desafios, subsidiando a tomada de decisões mais assertivas. Ademais, a revisão periódica dos processos e a correção de rotas garantem a flexibilidade

necessária para ajustar as ações às demandas emergentes, promovendo uma cultura de melhoria contínua.

É importante ressaltar que a efetividade deste Plano de Ação Educacional está diretamente relacionada ao envolvimento e ao comprometimento de todos os atores do processo educativo. A atuação articulada da gestão escolar e dos professores é fundamental para a implementação consistente das ações propostas. Além disso, a criação de condições institucionais adequadas, como a garantia de tempo para planejamento coletivo, acesso a recursos pedagógicos e oportunidades de formação, é indispensável para que o plano se concretize de forma efetiva no cotidiano escolar.

Outro elemento essencial refere-se ao acompanhamento constante e à avaliação crítica das ações implementadas. O plano deve ser compreendido como um instrumento dinâmico, sujeito a revisões e aperfeiçoamentos ao longo de sua execução. A análise dos resultados obtidos permitirá não apenas verificar o alcance das metas estabelecidas, mas também identificar novas demandas e possibilidades de intervenção, assegurando a pertinência e a atualização contínua das estratégias adotadas.

Por fim, este Plano de Ação Educacional reafirma a importância de uma abordagem integrada e sistêmica para a melhoria do ensino de Língua Inglesa. Ao articular dimensões pedagógicas, formativas, motivacionais e gerenciais, o plano propõe um caminho consistente para a promoção de aprendizagens mais significativas e duradouras. Espera-se que sua implementação contribua não apenas para a elevação dos resultados em avaliações externas, mas, sobretudo, para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de utilizar a língua inglesa de maneira efetiva em diferentes contextos sociais e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como questão central compreender de que maneira se configura o desempenho dos estudantes da E. E. Rodrigo de Azevedo nas avaliações de Língua Inglesa do Simave, no período de 2022 a 2024, bem como identificar quais estratégias podem ser adotadas pela gestão escolar para promover a melhoria desses resultados. Partindo dessa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral analisar criticamente os dados de desempenho dos alunos e, a partir desse diagnóstico, propor ações pedagógicas e de gestão que contribuam para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa na instituição. Os objetivos específicos envolveram, de forma articulada, a análise dos resultados quantitativos das avaliações externas, a compreensão do contexto escolar por meio de dados qualitativos e a elaboração de um Plano de Ação Educacional fundamentado em evidências e alinhado às necessidades reais da escola. Dessa forma, buscou-se não apenas descrever a realidade investigada, mas também intervir de maneira propositiva, oferecendo subsídios para a melhoria do processo educativo.

O início do trabalho foi dedicado à contextualização do problema de pesquisa. de pesquisa, apresentando o cenário do ensino de Língua Inglesa na escola investigada e discutindo a relevância das avaliações externas, especialmente o Simave, como instrumento de diagnóstico educacional. Foram abordados aspectos relacionados à função dessas avaliações para a educação pública, bem como suas potencialidades e limitações no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Além disso, concentrou-se na análise detalhada dos dados de desempenho dos alunos, evidenciando padrões recorrentes ao longo do período estudado. Destacou-se, de forma significativa, a predominância de níveis de proficiência classificados como “Muito Baixo” e “Baixo”, tanto no 9º ano do Ensino Fundamental quanto no 3º ano do Ensino Médio. Esses dados permitiram identificar fragilidades estruturais no processo de ensino e aprendizagem, além de apontar a ausência de avanços consistentes ao longo dos anos analisados.

Ainda no desenvolvimento da pesquisa, o terceiro capítulo promoveu a articulação entre os dados quantitativos e as informações qualitativas obtidas por meio de entrevistas com diferentes atores escolares, como o CNEM, o EEB e a PLI. Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade investigada, indo além dos números e incorporando as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos. As falas dos participantes evidenciaram desafios recorrentes, tais como a limitação de materiais didáticos adequados, a carga horária reduzida destinada à disciplina, o elevado número de alunos por turma e as dificuldades relacionadas ao engajamento discente. Além disso, foram ressaltadas a

importância da formação continuada dos professores e a necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo, bem como a urgência de maior alinhamento entre as diretrizes do CRMG, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e as exigências das avaliações externas.

A partir desse diagnóstico, o quarto capítulo apresentou o Plano de Ação Educacional, estruturado em um conjunto de propostas que visam à melhoria do ensino de Língua Inglesa e ao avanço dos resultados nas avaliações externas. Entre os principais encaminhamentos, destacam-se o fortalecimento do planejamento coletivo entre os professores, a sistematização do ensino com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura, o investimento em formação continuada, o uso pedagógico e estratégico dos dados educacionais e o estabelecimento de metas acompanhadas de monitoramento constante. Essas ações foram concebidas de forma integrada e articulada, considerando tanto as demandas identificadas na pesquisa quanto a viabilidade de implementação no contexto escolar, buscando promover mudanças consistentes e sustentáveis no processo educativo.

Apesar das contribuições alcançadas, é importante reconhecer as limitações desta pesquisa. O estudo concentrou-se em um recorte temporal específico e em uma única unidade escolar, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, não foram explorados de maneira aprofundada fatores externos que podem influenciar o desempenho dos estudantes, como aspectos socioeconômicos, políticas públicas mais amplas ou condições estruturais do sistema educacional. Essas lacunas apontam caminhos para pesquisas futuras, que podem ampliar o escopo da investigação, incluir análises comparativas entre diferentes escolas, desenvolver estudos longitudinais mais abrangentes ou acompanhar a execução e os resultados das ações propostas.

No que diz respeito à relevância social e acadêmica, esta pesquisa contribui de maneira significativa para o campo da gestão educacional, ao evidenciar a importância do uso articulado de dados quantitativos e qualitativos na tomada de decisões pedagógicas. O estudo reforça o papel das avaliações externas como instrumentos relevantes de diagnóstico e planejamento, desde que analisadas de forma crítica e contextualizada, evitando interpretações superficiais. Do ponto de vista social, a pesquisa apresenta contribuições ao propor caminhos concretos para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Inglesa na escola pública, favorecendo a construção de práticas mais equitativas, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação e da sociedade.

Por fim, no âmbito profissional, a realização deste trabalho representou um processo significativo de aprendizagem, reflexão e amadurecimento. O percurso investigativo, que

envolveu a análise de dados, o diálogo com referenciais teóricos e a escuta dos sujeitos envolvidos, possibilitou uma compreensão mais profunda dos desafios que permeiam o ensino de Língua Inglesa na educação pública. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica, investigativa e propositiva, fortalecendo a atuação profissional e ampliando a capacidade de intervenção no contexto escolar. Além disso, proporcionou a consolidação de conhecimentos e práticas que poderão ser aplicados no cotidiano profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, conclui-se que, embora os resultados evidenciem um cenário desafiador, a pesquisa demonstra que existem possibilidades concretas de transformação quando há intencionalidade pedagógica e compromisso institucional. A adoção de práticas de gestão pautadas no planejamento estratégico, no monitoramento contínuo, na colaboração entre os profissionais e no uso consciente e sistemático dos dados educacionais pode contribuir significativamente para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que este estudo possa servir como referência para futuras ações e investigações, reafirmando o compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade, mais eficiente, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In:

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8–22.

ALVES, Adilson. **Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica**. Belo Horizonte, 2023. 124 f.

Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60936/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20MESTRADO%20%281%29%20%281%29%20%282%29%20%28Reparado%29.pdf>.

Acesso em: 01 set. 2025.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002289282>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. 71 p.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS DO QUADRILÁTERO FERRÍFERO (CEAQFe). **O que é o Quadrilátero Ferrífero**. S/D. Disponível em: <https://qfe2050.ufop.br/o-que-eh>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DUBOC, Ana Paula; JORDÃO, Clarissa Menezes; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

EFLCafe.net. **The Impact of Classroom Size on English Language Teaching and Learning**. 2024. Disponível em: <https://eflcafe.net>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: construindo o campo e rompendo barreiras**. Campinas: Papirus, 2007a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007b. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun-2012-educacao-sociedade>. Acesso em: 28 set. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun-2012-educacao-sociedade>. Acesso em: 28 set. 2025.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132–159, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826/3345>. Acesso em: 20 dez. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GASPAR, Maria Ivone.; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORTA NETO, João Luiz. *Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005*. **Revista Iberoamericana de**

Educación, n. 42, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2398/3403>. Acesso em: 16 dez. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/igarape.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

IGARAPÉ. Câmara Municipal. **Câmara homenageia Escola Estadual Joaquim José Pereira**. Disponível em: <https://www.cmigarape.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/camara-homenageia-escola-estadual-joaquim-jose-pereira/26527>. Acesso em: 23 jun. 2024.

JENKINS, Jennifer. **Inglês como língua franca: atitudes e identidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIN, Ruben. **Avaliação educacional: fundamentos, metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328071085.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual De Educação De Minas Gerais (CEEMG). **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diário do Executivo, Belo Horizonte, p. 24, 30 jul. 2019a. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/12404-resolucao-470>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **EE Joaquim José Pereira recebeu Moção de Aplausos da Câmara Municipal de Igarapé**. 2023. Disponível em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/atendimento/transparencia/receitas-e-despesas/10-cabecalho/658-ee-joaquim-jose-pereira-recebeu-mocao-de-aplausos-da-camara-municipal-de-igarape>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso - 3º Ano do Ensino Médio**. Área de Conhecimento: Linguagens. Componente Curricular: Língua Inglesa. Ano Letivo: 2024. 2024a. 1º Bimestre. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 27 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal DED Mais**. 2024b. Disponível em: <https://dedmais.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Revista da Rede – Rede estadual e municipal**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 2, 2022a. Anual. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2022/SIMAVE%202022%20-%20RR%20-%20Web.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Simave – 2019**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 2, 2019b. Anual. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2019/SIMAVE%202019%20RG%20WEB.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Simave – 2022**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, 2022b. Anual. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2022/SIMAVE2022RevistadeResultados.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**. 2024c. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/simavecaed>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2025.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?**. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHMITZ, John Robert. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 111-119.

SEIDLHOFER, Barbara. **Compreendendo o inglês como língua franca**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011b.

SILVA, Renata Junqueira da; BARBOSA, Maria Aparecida. A Base Nacional Comum Curricular: desafios e possibilidades para a formação de professores. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e198890, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 09 set. 2024.

YOUNG, Michael. Knowledge, curriculum and the future school. In: YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn; ROBERTS, Martin. **Knowledge and the Future School: curriculum and social justice**. London: Bloomsbury, 2014a.

YOUNG, Michael. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014b. DOI: 10.1590/S1517-97022014400400201. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/88449>. Acesso em: 30 jul. 2026.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Tradução de Leda Beck; revisão técnica e notas de Paula Louzano. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014c. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707/2659>. Acesso em: 23 set. 2025.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para as Especialistas da Educação Básica (EEB) e Coordenador do Novo Ensino Médio (CNEM) da E. E. Rodrigo de Azevedo

Introdução à entrevista e apresentação do entrevistado:

Para iniciar a nossa entrevista, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória profissional: sua formação, sua experiência de trabalho na educação e nesta escola.

Eixo 1 – As avaliações externas, o desempenho dos alunos e as estratégias que podem interferir no processo

1. Você enxerga esse quantitativo médio de alunos por turma como algo positivo ou negativo? Conectando a sua resposta: como esse número pode estar impactando os resultados alcançados nas avaliações externas?
2. Quais estratégias você considera mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas provas externas de inglês?
3. Você já conheceu ou ouviu falar de algum projeto ou ação pedagógica aplicada em outra escola que poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Inglesa aqui na escola?

Eixo 2 – Condições de ensino de Língua Inglesa (imersão, recursos, cultura escolar e valorização do componente)

1. Como você avalia o trabalho dos professores de Língua Inglesa na escola? E quais são os principais desafios que eles enfrentam?
2. De que forma a coordenação pedagógica pode apoiar os professores de Língua Inglesa na melhoria do ensino e da aprendizagem em língua inglesa?
3. Na sua opinião, como poderíamos ter professores mais capacitados para atuação em língua estrangeira nas salas de aula? E como a Secretaria de Educação poderia contribuir nisso?
4. De que maneira você acredita que sua atuação pode ser aprimorada para contribuir para a melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola?

Eixo 3 – Formação docente e apoio da gestão (coordenação pedagógica, capacitação e parceria)

1. Como você avalia o trabalho dos professores de Língua Inglesa na escola? E quais são os principais desafios que eles enfrentam?
2. De que forma a coordenação pedagógica pode apoiar os professores de Língua Inglesa na melhoria do ensino e da aprendizagem em língua inglesa?
3. Na sua opinião, como poderíamos ter professores mais capacitados para atuação em língua estrangeira nas salas de aula? E como a Secretaria de Educação poderia contribuir nisso?
4. De que maneira você acredita que sua atuação pode ser aprimorada para contribuir para a melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Professora de Educação Básica (PEB) de Língua Inglesa da E. E. Rodrigo de Azevedo:

Introdução à entrevista e apresentação do entrevistado:

Para iniciar a nossa entrevista, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória profissional: sua formação, sua experiência de trabalho na educação e nesta escola.

Eixo 1 – As avaliações externas, o desempenho dos alunos e as estratégias que podem interferir no processo

1. Como você avalia o desempenho geral dos alunos em Língua Inglesa nas provas externas? Fale um pouco sobre o que você pensa sobre isso.
2. Como você prepara os alunos para as provas externas de inglês?
3. Você acha que as provas externas de Língua Inglesa refletem o que é ensinado em sala de aula?
4. Você acredita que o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular estão alinhados às práticas dos professores e às avaliações externas do Simave? Há coerência entre os currículos e as provas?
5. Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos em inglês?

Eixo 2 – Condições de ensino de Língua Inglesa (imersão, recursos, cultura escolar e valorização do componente)

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar Língua Inglesa na escola?
2. Quais são os focos no ensino de Língua Inglesa na escola, em termos de abordagens culturais ou de comunicação internacional?
3. Você acredita que a carga horária atual de Língua Inglesa é suficiente para contemplar todo o conteúdo esperado para a etapa?
4. Quais metodologias de ensino você utiliza em sala de aula para ensinar inglês? Como avalia sua eficácia no aprendizado dos alunos?
5. Quais estratégias você adota para tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes?
6. Como os alunos geralmente reagem às metodologias aplicadas em sala de aula?
7. A escola oferece recursos suficientes para o ensino de Língua Inglesa (livros, tecnologias e materiais didáticos)? O que poderia ser melhorado?
8. Como você avalia o ambiente de sala de aula para o ensino de inglês? Ele favorece a aprendizagem?

Eixo 3 – Propostas de ação para melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola

1. O que poderia ser feito para melhorar o desempenho dos alunos em inglês?

- 2 Você já conheceu ou ouviu falar de algum projeto ou ação pedagógica aplicada em outra escola que poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Inglesa na escola onde você trabalha?
- 3 Como era esse projeto? Quais estratégias eram utilizadas? Você acha que ele poderia ser adaptado para a nossa realidade?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa Desempenho dos alunos nas avaliações formativas de Língua Inglesa do Simave: estudo em uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte - MG.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que ela contribuirá para a compreensão dos fatores que estão associados ao desempenho dos alunos em Língua Inglesa, possibilitando a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes. Nesta pesquisa pretendemos investigar os fatores associados ao baixo desempenho dos alunos da Escola Estadual Rodrigo de Azevedo¹⁸ – Na região da Grande Belo Horizonte, Minas Gerais nas avaliações formativas do Simave de Língua Inglesa. O objetivo é analisar quais razões podem estar relacionadas ao baixo desempenho para, posteriormente, sugerirmos ações educacionais para aprimorar as práticas pedagógicas que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa e, por consequência, dos resultados nas avaliações externas.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades na escola: você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada sobre o ensino de Língua Inglesa e as avaliações externas. Esta entrevista tem alguns riscos, que são mínimos, podendo incluir o desconforto ao responder perguntas sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e opiniões sobre a escola. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os participantes terão a liberdade de não responder às questões que os deixem desconfortáveis. Além disso, todas as informações serão mantidas em sigilo, garantindo o anonimato dos envolvidos.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum gasto, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos 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 com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade

¹⁸ E. E. Rodrigo de Azevedo é um nome fictício para a Escola Estadual (nome em sigilo). Isso foi feito com o intuito de manter o sigilo da escola real, pois o estudo será publicizado ao seu término.

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

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) EEB/CNEM

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Osmar Carvalho da Silva
Campus Universitário da UFJF: Programa de Pós-graduação Profissional – Ciências Humanas
Faculdade/Departamento/Instituto: Universidade Federal de Juiz de Fora
CEP: 36036-900
Fone: (32) 4009-9750
E-mail: osmarcs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br