**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**

**Eciane Maria de Paula Souza**

# **Apropriação e uso de dados educacionais pela E.E. Dona Raimunda Duque:** dificuldades e possíveis sugestões para implementação da cultura do uso de dados

**Juiz de Fora**
**2024**

**Eciane Maria de Paula Souza**

# **Apropriação e uso de dados educacionais pela E.E. Dona Raimunda Duque:**
dificuldades e possíveis sugestões para implementação da cultura do uso de dados

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, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior

**Juiz de Fora**

**2024**

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

Maria de Paula Souza, Eciane .
Apropriação e uso de dados educacionais pela E.E. Dona Raimunda Duque: dificuldades e possíveis sugestões para implementação da cultura do uso de dados / Eciane Maria de Paula Souza. -- 2024.
163 f.

Orientador: Lourival Batista de Oliveira Júnior
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Gestão Pedagógica. 2. Análise de dados. 3. Gestão Escolar . I. Batista de Oliveira Júnior , Lourival , orient. II. Título.

**Eciane Maria de Paula Souza**

**Apropriação e uso de dados educacionais pela E.E. Dona Raimunda Duque:**
dificuldades e possíveis sugestões para implementação da cultura do uso de dados

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, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 08 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

**Prof(a). Dr(a). Lourival Batista de Oliveira Júnior** - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a). Dr(a). Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim**
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a). Dr(a). Diovana Paula de Jesus Bertolotti**
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 17/09/2024.

Documento assinado eletronicamente por **MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM**, **Usuário Externo**, em 07/10/2024, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º doart. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Lourival Batista de Oliveira Junior**, **Professor(a)**, em 09/10/2024, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º doDecreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **DIOVANA PAULA DE JESUS BERTOLOTTI**, **Usuário Externo**, em 16/10/2024, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º doDecreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.u f.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1990115** e o código CRC **B453C8D9**.

Dedico este trabalho à minha filha Maria Alice, meu milagre concedido por Deus através da intercessão de Nossa Senhora de Aparecida. Maria, meu objetivo é fazer com que você acredite sempre que a educação é a porta de entrada para verdadeiras mudanças na sociedade e, quando aliada à fé, nos faz realizar sonhos. Você é a minha força, o meu motivo e a verdadeira expressão do amor de Deus na minha vida. Eu te amo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus pela vida e saúde que me permitiram chegar até aqui. Durante a trajetória desse mestrado, senti, em todo o tempo, a presença de Deus. Ele não me deixou desanimar. Houve momentos de descanso, de ansiedade, mas nunca de desânimo. Obrigada Deus!

Agradeço aos meus pais, que sempre compreenderam a importância da educação, mesmo sem terem tido a oportunidade de se dedicar aos estudos devido às dificuldades financeiras impostas pela vida. A vocês, meus primeiros amores, agradeço pelo apoio de sempre e pelo cuidado com a minha filha durante as ausências para as aulas presenciais e também para os estudos em casa durante os dois anos de curso. Sem vocês certamente eu não teria sequer iniciado essa jornada. Vocês são meus exemplos de honestidade, resiliência e força de vontade. Muito obrigada!

Agradeço à minha irmã e cunhado por terem se feito mais presentes na vida da Maria Alice durante as minhas idas a Juiz de Fora. Vocês são os melhores tios. Gratidão também ao meu namorado pela paciência e pelo amor dispensado à nossa menina nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos. Você faz parte dessa conquista.

Agradeço aos colegas do curso por toda a ajuda. Todos foram muito importantes nessa caminhada e a tornaram mais leve. Foi incrível conhecer vocês e nossa turma certamente ficou para a história. Uma turma cheia e animada da qual sou grata por fazer parte!

Agradeço às assistentes de suporte acadêmico, Diovana e Lethycia. Cada uma teve sua importância ao longo dessa escrita. Diovana que me deu as mãos até a qualificação e Lethycia que me guiou após essa etapa. Vocês são incríveis e as levarei no coração. Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Lourival, pela prontidão nas leituras e sugestões sempre pontuais para a melhoria da escrita.

Agradeço aos colegas da EEDRD por terem me auxiliado sempre que precisei, terem participado das entrevistas e sempre me incentivado com palavras gentis. Sou muito grata por fazer parte dessa equipe de excelência.

Não posso deixar de agradecer à SEE de MG por possibilitar o processo seletivo que deu origem à essa caminhada e a toda ajuda de custo que me permitiu participar das aulas presenciais sem que, para isso, precisasse colocar em uso dinheiro próprio. Sem as oportunidades necessárias para o crescimento profissional, a caminhada fica mais difícil. Por fim, agradeço também à equipe da SRE de Governador Valadares pela disposição em nos ensinar a pedir nossas tão necessárias diárias. A cada um que de forma direta ou indireta me auxiliou nessa caminhada que sempre foi sonhada com fé, obrigada!

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando
A certeza de que é preciso continuar
A certeza de que podemos ser
interrompidos antes de terminar
Façamos da interrupção um caminho
novo
Da queda, um passo de dança
Do medo, uma escada
Do sonho, uma ponte
Da procura, um encontro!
Fernando Sabino

## RESUMO

A dissertação desenvolvida analisou as dificuldades no processo de apropriação e uso de dados educacionais pela Escola Estadual Dona Raimunda Duque (EEDRD), localizada no leste de Minas Gerais. O caso apresentado evidencia a não utilização de dados pela instituição baseando-se em documentos da escola que foram analisados, dos indicadores educacionais estagnados e das evidências encontradas na entrevista realizada com as especialistas da escola e grupo focal realizado junto aos professores. A pergunta desta pesquisa é: “Quais as dificuldades no processo de apropriação e uso de dados educacionais por essa instituição?” O objetivo geral foi de analisar como a equipe gestora e docente da escola poderiam se apropriar dos dados educacionais em busca do aperfeiçoamento das práticas de gestão pedagógica. Os objetivos específicos foram: I) descrever as estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais implementadas pela instituição; II) analisar, por meio dos registros da escola, resultados de desempenho, e entrevista realizada com especialistas e professores, as dificuldades no uso de dados educacionais produzidos pela escola; e III) propor um plano de ação educacional (PAE) que contribua para que a utilização de dados educacionais esteja presente nas práticas de gestão da EEDRD. Um eixo teórico mobilizado é acerca da gestão pedagógica para o uso de dados que parte de Boudett, City e Murnane (2020), por meio do processo Data Wise, dialogando com Libâneo (1994; 2001; 2007), Leal (2005), Fusari (1990), Lück (2007), Costa e Vidal (2020), Luz e Mello (2015), Santos e Santos (2010), Saviani (1985), e Freire (1996; 2012). Outro eixo teórico, gestão escolar, é desenvolvido com base em Lück (2009), Costa e Vidal (2020), Soares (2005), Brooke (2006), Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e Paro (2010). Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa citados, destacou-se a necessidade de a EEDRD abrir espaços de planejamento coletivo durante os horários de modulo II, além de conscientizar os alunos e responsáveis acerca das avaliações externas das quais a escola participa. Dessa forma, o PAE propõe além de formação de professores,

demais ações que possam contribuir para a construção da cultura do uso de dados nesta escola.

**Palavras-chave**: Gestão Pedagógica, Análise de dados, Gestão Escolar.

## ABSTRACT

This dissertation analyzed the challenges in the process of appropriation and use of educational data by Dona Raimunda Duque State School (EEDRD), located in eastern Minas Gerais, Brazil. The case study demonstrates the institution's lack of data utilization, based on analyzed school documents, stagnant educational indicators, and evidence found in interviews with school specialists and a focus group conducted with teachers. The research question is: “What are the challenges in the process of appropriating and using educational data in this institution?” The main objective was to analyze how the school’s management team and teaching staff could appropriate educational data to improve pedagogical management practices. The specific objectives were: I) to describe the pedagogical management strategies related to the appropriation of educational data implemented by the institution; II) to analyze, through school records, performance results, and interviews conducted with specialists and teachers, the difficulties in using educational data produced by the school; and III) to propose an educational action plan (PAE) that contributes to the incorporation of educational data use into the management practices at EEDRD. One theoretical framework involves pedagogical management for data use, based on Boudett, City, and Murnane (2020) through the Data Wise process, in dialogue with Libâneo (1994, 2001, 2007), Leal (2005), Fusari (1990), Lück (2007), Costa and Vidal (2020), Luz and Mello (2015), Santos and Santos (2010), Saviani (1985), and Freire (1996, 2012). The second theoretical framework, school management, was developed based on Lück (2009), Costa and Vidal (2020), Soares (2005), Brooke (2006), Oliveira and Vasques-Menezes (2018), and Paro (2010). The findings highlighted the need for EEDRD to create spaces for collective planning during Module II hours, as well as to raise awareness among students and their guardians about the external assessments in which the school participates. Thus, the PAE proposes teacher training and additional actions to foster a data-use culture within the school.



**Keywords**: Pedagogical Management, Data Analysis, School Management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES


Quadro 1 - Desenho atual das avaliações que compõem o Saeb.....29
Quadro 2 - Metas para o Ideb .....31
Quadro 3 - Vantagens da mudança nos padrões de desempenho do Simave.....38
Quadro 4 - Padrão de desempenho Proeb .....39
Quadro 5 - Número de alunos matriculados por turma .....41
Quadro 6 - Estrutura Administrativa da Escola.....41
Quadro 7 - Espaço físico da Escola Estadual Dona Raimunda Duque .....42
Quadro 8 - Estrutura Pedagógica da Escola Raimunda Duque .....42
Imagem 1 - Fotos da escola EEDRD .....43
Quadro 9 - Projetos da EEDRD entre 2020 e 2022.....46
Quadro 10 - Análise de atas de Módulo II 2017 a 2022 .....55
Quadro 11 - Detalhamento do uso de dados na EEDRD .....57
Gráfico 1 - Nível de desempenho em Língua Portuguesa na EEDRD .....52
Gráfico 2 - Nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na EEDRD .....53
Quadro 12 - Ações e resultados da Gide 2020.....60
Quadro 13 - Ações e resultados da Gide 2021.....61
Gráfico 3 - Resultados da Gide 2021 .....62
Quadro 14 - Ações e resultados da Gide 2022.....63
Quadro 15 - Modelo de Quadro de distribuição de ações da Gide.....64
Imagem 2 - Representação das etapas do processo *Data Wise*.....78
Quadro 16 - Fases, passos e objetivos de cada passo do Data Wise .....79
Quadro 17 - Ações pactuadas entre o diretor e a SEE/MG.....83
Quadro 18 - Fontes da pesquisa documental externa e os assuntos tratados.....87
Quadro 19 - Fontes da pesquisa documental interna e assuntos tratados .....87
Quadro 20 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....91
Quadro 21 - Prós e Contras no contexto investigado acerca da apropriação de dados .....120

Quadro 22 - Ações na EEDRD em prol da implementação da cultura do uso de dados educacionais.....123
Quadro 23 - Cronograma das atividades propostas para a capacitação dos professores .....132
Quadro 24 - Monitoramento e avaliação das ações do PAE .....134

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do Ideb entre os anos 2005-2021 por rede de ensino. .....32
Tabela 2 - Evolução da distorção idade-série da EE Dona Raimunda Duque.....45
Tabela 3 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono na EEDRD .....45
Tabela 4 - Ideb da E.E. Dona Raimunda Duque.....47
Tabela 5 - Média de proficiência do Saeb da EERD.....48
Tabela 6 - Distribuição de percentual de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa nas últimas 5 edições do Saeb .....49
Tabela 7 - Distribuição de percentual de alunos por nível de proficiência em Matemática nas últimas 5 edições do Saeb .....49
Tabela 8 - Resultados do Proeb da EEDRD 2014-2021.....50
Tabela 9 - Resultados da ação recomposição da aprendizagem Gide 2022.....64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| Aneb | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| Anresc | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| ASB | Auxiliares de Serviços da Educação Básica |
| ATB | Assistentes Técnicos da Educação Básica |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CRMG | Currículo Referência de Minas Gerais |
| DED | Diário Eletrônico Digital |
| Edurural | Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste |
| EEDRD | Escola Estadual Dona Raimunda Duque |
| EFTI | Ensino Fundamental em Tempo Integral |
| FDG | Fundação de Desenvolvimento Gerencial |
| Gide | Gestão Integrada Avançada da Escol |
| HAEC | por horas atividades extracurriculares |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFC/RS | Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LIP | Licença de Interesse Particular |
| MEC | Ministério da Educação |
| NSE | Nível Socioeconômico |
| Paae | o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEB | Professor de Educação Básica |
| PET | Plano de Estudo Tutorado |
| Pnaic | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |

| | |
|---|---|
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRA | Plano de Recomposição da Aprendizagem |
| Proalfa | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| Proeb | Proficiência da Educação Básica |
| Riap | Relatórios de Implantação das Ações do Plano |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Saep | Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| Simave | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 15**
**2 AVALIAÇÃO EXTERNA: DO CONTEXTO NACIONAL AO CONTEXTO ESCOLAR DA E.E. DONA RAIMUNDA DUQUE ..... 21**
2.1 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO NACIONAL: BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES ..... 22
2.2 O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS ..... 33
**2.2.1 Política Estadual de Avaliação Educacional: O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) ..... 34**
2.3 ESCOLA ESTADUAL DONA RAIMUNDA DUQUE: O CONTEXTO DA ESCOLA E A FALTA DE USO DOS DADOS EDUCACIONAIS ..... 40
**2.3.1 Resultados dos Rendimentos da E.E. Dona Raimunda Duque ..... 47**
**2.3.2 O baixo uso de dados pela Escola Estadual Dona Raimunda Duque ..... 54**
**2.3.3 Ações da Gide a operacionalização de um programa de fomento ao uso de dados pela escola ..... 58**
**3 ANALISANDO OS MOTIVOS DA NÃO APROPRIAÇÃO DE DADOS PELA E.E. DONA RAIMUNDA DUQUE ..... 67**
3.1 ANÁLISE TEÓRICA DAS DIFICULDADES DA EEDRD NA APROPRIAÇÃO E USO DE DADOS EDUCACIONAIS: DESAFIOS NA GESTÃO PEDAGÓGICA E ESCOLAR ..... 68
**3.1.1 Gestão pedagógica para o uso de dados educacionais ..... 68**
**3.1.2 Gestão Escolar ..... 79**
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA COLETA DE DADOS NO CONTEXO ESCOLAR DA EEDRD ..... 85
3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO ..... 92
**3.3.1 Investigando o acompanhamento pedagógico e o planejamento como possíveis ferramentas de incentivo ao uso de dados ..... 92**
**3.3.2 Investigando a gestão escolar como alicerce de organização para a utilização de dados educacionais ..... 104**

**4 UM PLANO DE AÇÃO PARA AUXILIAR A EEDRD NA IMPLANTAÇÃO DA CULTURA DO USO DE DADOS EDUCACIONAIS ..... 119**
4.1 AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PAE NA EEDRD..... 122
**4.1.1 Socialização da pesquisa na EEDRD..... 124**
**4.1.2 Rodas de conversa com alunos da EEDRD ..... 125**
**4.1.3 Calendário de avaliações em larga escala: uma chamada para a participação dos alunos nos processos de avaliação e participação na apresentação dos resultados ..... 127**
**4.1.4 Oficinas sobre apropriação de resultados para os professores da EEDRD ..... 129**
**4.1.5 Monitoramento e avaliação das propostas do PAE..... 133**
**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 136**
**REFERÊNCIAS ..... 140**
**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – ESPECIALISTA ..... 154**
**APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL ..... 156**
**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-ESPECIALISTAS..... 158**
**APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES..... 161**

# 1 INTRODUÇÃO

A utilização de avaliações externas (não elaboradas pelos docentes da escola) como estratégia para monitorar os avanços na garantia do direito a uma educação pública de qualidade tem se expandido rapidamente no Brasil. Os governos nacional, estaduais e as esferas municipais têm dado cada vez maior importância aos resultados dessas avaliações se utilizando deles para formular, direcionar e redirecionar políticas públicas educacionais.

Esses resultados são relevantes para o diagnóstico dos alunos, o acompanhamento do avanço deles e, também, na promoção de intervenções pedagógicas, desde que analisados devidamente. Como em todo processo de avaliação, é preciso definir o foco daquilo que se quer avaliar. No caso das avaliações em larga escala, elas não conseguem aferir especificidades do processo de ensino aprendizagem, pois não possuem esse foco. De toda forma, os dados originados dessas avaliações trazem importantes direcionamentos sobre o desempenho dos alunos que podem contribuir com a prática da gestão escolar.

Korman (2021, p. 10) define dados como “todas as evidências de aprendizagem que são geradas na escola”. Essa será, portanto, a definição utilizada na dissertação aqui apresentada. Fazer o uso desses dados na Educação é mais do que necessário, pois, é a partir deles que é possível pensar em estratégias de melhoria para o contexto educacional que gerem resultados satisfatórios e compartilhar evidências a fim de colaborar com demais unidades de ensino na busca pela melhoria desses processos.

Diante dessa temática do uso de dados educacionais, a situação problema que embasa a pesquisa aqui apresentada se volta para as dificuldades na sistematização de estratégias em prol do uso dos dados em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Escola Estadual Dona Raimunda Duque (EEDRD). A pesquisadora é professora de Matemática na referida escola há 12 anos e está atuando desde o início de 2023 como gestora dessa unidade de ensino, acompanhando os atos pedagógicos na referida escola e o raro uso dos dados na gestão pedagógica da instituição, tendo a percepção inicial de que a cultura de uso de dados não se encontra implantada.

A EEDRD, assim como as demais escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, participa de uma série de avaliações externas, que fazem parte de sistemas e

intencionam, em geral, realizar um diagnóstico da situação de aprendizagem das instituições que participam dos exames. Ao realizar o atendimento do sexto ao 9º ano do Ensino Fundamental, a escola supracitada participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), da Avaliação do Estado de Minas Gerais Diagnósticas e trimestrais e do programa Gestão Integrada da Escola (Gide). Esta última é uma ação que possui como foco central atuar na organização gerencial da escola e tem ação direta na gestão de dados.

Por participar dessas avaliações, a equipe gestora da EEDRD tem acesso a muitos dados em relação à aprendizagem dos alunos: dados internos do Estado de Minas Gerais com os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), dados do Saeb, de âmbito nacional, que, juntamente com os dados internos da escola obtidos por meio de avaliações bimestrais e disponíveis no diário eletrônico digital, tem a potencialidade de mapear a situação de aprendizagem em âmbito escolar, da turma e dos alunos. O grande desafio é trabalhar na utilização objetiva da análise desses dados, na medida em que se percebe que a escola prevê poucos espaços para ações referentes a essa temática.

A pesquisa se justifica, pois professores e equipe gestora da escola estão sobrecarregados, buscando meios que auxiliem na obtenção de metas previamente propostas, e os dados educacionais gerados anualmente têm a potencialidade de trazer um diagnóstico das turmas e contribuir com os professores na preparação das suas estratégias pedagógicas e curriculares. Segundo Núñez Koslinski e Fernández (2019), as políticas que possuem caráter que incentivam o uso de dados para tomar decisões com visões que incluem meios que exerçam influência direta nas instituições e formação são mais promissoras no que diz respeito à motivação de práticas mais eficazes dos professores. Apoderar-se desses dados contribui na otimização e direcionamento do serviço pedagógico da escola e, por isso, a relevância do tema de estudo para o contexto profissional da pesquisadora.

Diante do contexto apresentado, foi formulada a seguinte questão para orientar essa pesquisa de mestrado: “Quais as dificuldades no processo de apropriação e uso de dados educacionais pela EEDRD?”.

Com vistas a essa indagação, esta dissertação tem o intuito de discorrer e comentar as principais dificuldades que a escola pesquisada tem encontrado na

apropriação dos dados das avaliações externas do Simave e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa auxiliar a instituição no enfrentamento dessas dificuldades. Para tanto, o objetivo geral da dissertação é analisar as formas pelas quais a equipe gestora e docente da escola podem se apropriar dos dados educacionais para o aperfeiçoamento das práticas de gestão pedagógica. Em diálogo com o objetivo geral, temos como objetivos específicos da pesquisa: a descrição das estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais implementadas pela instituição; identificar e analisar quais têm sido as dificuldades no uso de dados educacionais produzidos pela escola e a proposta de um plano de ação educacional que contribua para a utilização de dados educacionais nas práticas de gestão da EEDRD.

Esta dissertação está organizada em três capítulos que visam introduzir, descrever o caso de gestão que se caracteriza como problema de pesquisa, fazer a análise desse problema e sugerir mediações para o contexto estudado no formato de um plano de ação elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, o próximo capítulo apresenta descritivamente o problema mote desta pesquisa e, para isso, foi pertinente descrever as estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais das avaliações externas implementadas pela escola. Para melhor compreensão do cenário, partimos do contexto nacional de avaliações externas, elucidando o contexto estadual e, assim, chegarmos ao contexto da escola, buscando compreender como ela lida com os dados educacionais gerados anualmente em formato de resultados dessas avaliações.

Na seção 1 é abordado o cenário das avaliações externas a nível nacional, a fim de elucidar como ocorreu a implementação dessas avaliações no cenário brasileiro. O recorte utilizado será desde a primeira aplicação de avaliações realizada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), em 1987, até o formato dos dias de hoje, em que as avaliações são realizadas por meio do Saeb.

Na seção 2.2 o cenário das avaliações externas considerado é o estadual, fazendo com que o contexto do Estado de Minas Gerais seja compreendido. Esse contexto é o está inserida a EEDRD e, por esse motivo, é explorado, destacando que esse estado é precursor nesse tipo de avaliação no Brasil.

Na subseção 2.2.1, o Simave é apresentado. O sistema, que é composto por avaliações das quais a EEDRD participa, armazena o maior número de informações e indicadores educacionais do Estado de Minas Gerais.

Já a seção 2.3 apresenta a escola e a falta de uso de dados educacionais pela escola. Para tanto, são apresentadas evidências que comprovam a existência do caso de gestão. Em busca de demonstrar a pouca mobilidade do uso de dados nas reuniões de Módulo II, foram analisadas 147 atas dessa reunião, que é o espaço constituído para troca de informações e estudos entre professores e equipe gestora e pedagógica. Foi entendido que o espaço é usado ocasionalmente apenas para passar informações de resultados de avaliações externas, sem análises e discussões, objetivando a criação de estratégias para a melhoria do processo de ensino. Também foram apresentados, a fim de contribuir para a comprovação do caso de gestão, os resultados da escola nas avaliações externas (como Saeb e Simave), o nível de proficiência dos alunos nessas avaliações e resultados da escola nas avaliações diagnósticas do Simave, além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola.

Esses dados demostram estagnação de resultados de aprendizagem dessa instituição, contribuindo para a existência do caso de gestão, mostrando que a escola não tem feito o uso de dados educacionais em prol da melhoria dos resultados. A seção traz, ainda, evidências que caracterizam o trabalho da escola com a Gide[1], uma ação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que tem por foco auxiliar a gestão da escola no gerenciamento de ações voltadas para a melhoria do ambiente de aprendizado com foco nos resultados. Na instituição, a Gide tem presença nas discussões em reuniões de Módulo II, mas a execução das ações propostas em seu plano de ação se restringe, na maior parte das vezes, na atuação da especialista e de algum profissional responsabilizado por tal ação sem mobilizar de fato a escola, de modo geral, em prol da consecução das metas estabelecidas.

---

[1] O programa Gestão Integrada da Educação Avançada em parceria com a SEE/MG é desenvolvido nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental. A metodologia é aplicada nos segmentos dos Anos Iniciais e Finais e busca unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em ações para se alcançar metas e a melhoria de seus resultados. O objetivo é melhorar significativamente os indicadores. Tendo como referência as metas do Ideb estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), Simave e o indicador da Gide, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) (Minas Gerais, [2024a]).

No capítulo 3 são analisados os motivos da falta de apropriação de dados pela EEDRD. Nesse capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que auxiliam no entendimento e na sustentação deste estudo, além de possibilitar a análise dos achados que foram encontrados com a pesquisa. A fim de facilitar essa análise, foram formulado eixos teóricos que se considera pertinentes neste estudo, sendo: gestão pedagógica para o uso de dados, perpassando pelo planejamento escolar como possível propulsor para o uso de dados educacionais e gestão escolar. Os eixos foram pensados tendo em vista que é preciso conhecer a gestão pedagógica da escola e, para isso, é necessário entender como ocorre o planejamento na instituição, além de compreender como acontece a gestão escolar para, então, propor um plano de ação que atenda às necessidades educacionais, tendo em vista a apropriação de dados.

Assim, na seção 3.1 traz alguns conceitos acerca da gestão pedagógica para o uso de dados, segundo Boudett, City e Murnane (2020), na concepção do processo Data Wise. Para compreender sobre a gestão nas escolas brasileiras, foram utilizadas as lentes de Paro (2010), Costa e Vidal (2020) e Brooke (2006). Com esses autores, foi possível entender o conceito da atuação do gestor escolar no Brasil mediante o processo de responsabilização (*accountability*) por resultados escolares em avaliações de larga escala.

Na seção 3.2 é apresentada a metodologia utilizada para coletar informações na pesquisa de campo. A metodologia utilizada foi a de pesquisa qualitativa por meio do instrumento da entrevista feita em grupo focal na escola com os professores, sendo convidados para participação: dois professores de linguagens, um professor de ciências humanas, dois professores de matemática e um professor de ciências da natureza. A intenção com a escolha foi a de observar se os professores fazem uso de dados educacionais na realização das práticas de ações que são propostas pela escola. Também aconteceu uma entrevista semiestruturada com as duas especialistas em educação que atuam na escola em turnos diferentes.

O confronto de ideias entre os docentes forneceu muitas informações importantes sobre a gestão pedagógica e sobre a gestão escolar, assim como a entrevista com as especialistas. Do grupo focal ficou evidenciado que a maioria dos professores entendem sobre a importância das avaliações externas, mas que se responsabilizam pelos resultados ou responsabilizam os próprios alunos. Percebe-se que as avaliações externas não são vistas como possibilidade de estratégia para

planejamentos mais assertivos. Foi percebido, também, que os docentes gostariam de momentos de planejamentos coletivos, por área de conhecimento, e sentem falta de feedbacks da equipe pedagógica após a realização de projetos. Eles não veem o projeto Gide na escola como positivo e acreditam que as ações propostas já são realizadas por eles sem que precisem do projeto para propô-las.

Entre as especialistas, o projeto da Gide é bem visto e as ações são entendidas como fáceis de serem realizadas. As profissionais acreditam que os professores não dão crédito aos resultados das avaliações externas porque os alunos as realizam de qualquer jeito, sem comprometimento. Há queixa de falta de tempo para muitas demandas entre as especialistas e isso repercute em um não acompanhamento do planejamento dos professores, como elas consideram que seria necessário. Assim, o PAE proposto busca mobilizar a comunidade escolar acerca da importância das avaliações externas; os alunos representantes de turma para que se sintam parte importante dessa ação; o Módulo II como espaço para a discussão e análises sobre os resultados da escola, além de propiciar espaços para planejamentos coletivos por área de conhecimento; e, ainda, formação dos professores sobre o uso de dados educacionais. Espera-se, com a aplicação do PAE ao longo do ano 2025, que a EEDRD consiga implementar em sua prática pedagógica a apropriação de resultados.

# 2 AVALIAÇÃO EXTERNA: DO CONTEXTO NACIONAL AO CONTEXTO ESCOLAR DA E.E. DONA RAIMUNDA DUQUE

O objetivo desse capítulo é descrever as estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais implementadas pela EEDRD. Para alcançar esse objetivo, considera-se pertinente apresentar, de forma breve, o contexto mais amplo das avaliações externas, partindo do contexto nacional, elucidando, ainda, o contexto da Rede Estadual de Minas Gerais como estado palco dessa pesquisa e, enfim, entender como essa demanda de avaliação chega na referida escola, para, a partir disso, compreender como a escola lida com os dados educacionais que são devolvidos em formato de resultados dessas avaliações para a instituição.

Para tanto, na seção 2.1, é apresentado um breve histórico de como surgiram as avaliações externas no Brasil. O recorte, de 1987 até os dias atuais, é necessário para a compreensão do cenário nacional no qual as avaliações externas estão inseridas.

Na seção 2.2 o contexto das avaliações externas no Estado de Minas Gerais é elucidado. É abordada desde a implementação e regulamentação das avaliações externas até a política de responsabilização adotada sobre esses resultados. Assim, a abordagem cronológica das avaliações em larga escala no estado é apresentada. É pertinente saber que o estado foi precursor desse tipo de avaliação no país com a criação do Simave, programa que é descrito desde o surgimento até a sua organização nos dias atuais.

Na seção 2.3, a instituição é apresentada com suas características física, administrativa e pedagógica. Ademais, é feita uma descrição de como a instituição tem realizado estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais que são gerados anualmente e que podem ser acessados de forma pública, evidenciando as dificuldades no uso desses dados produzidos pela escola em prol da melhoria do processo de ensino e de aprendizado.

Ainda nessa seção, é dada uma atenção especial ao projeto Gide, que é uma ação que acontece na EEDRD desde o ano de 2020. O projeto busca auxiliar a gestão pedagógica da escola como um todo, oportunizando o envolvimento de profissionais de diferentes áreas em trabalhos que são definidos no início do ano letivo em formato de plano de ação, buscando sanar os problemas observados no ano letivo anterior. A

Gide, que é uma ação da Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), tem acesso aos resultados internos da escola por meio dos diários de classe digitais e, portanto, tem o objetivo de melhorar, a cada ano, seus resultados, movimentando, assim, o uso de dados educacionais pela gestão pedagógica da escola.

Para o recolhimento dessas informações, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola na versão 2022, os resultados do Simave/Proeb, do Ideb, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Censo Escolar.

## 2.1 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO NACIONAL: BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES

As primeiras aplicações de avaliação diagnóstica do aprendizado brasileiro datam final da década de 1980. Naquela época, o baixo desempenho escolar no Brasil era evidenciado por meio de pesquisas na área da Educação, que traziam altos números de reprovações, evasão e baixos índices de conclusão de estudos básicos. Nos debates públicos que aconteciam sobre o tema, uma das questões que se levantava era a ausência de dados acera do desenvolvimento escolar efetivo dos alunos de referidos sistemas de ensino, assim como de fatores a ele associados.

Era necessário resolver os problemas da Educação, entender onde havia falhas e corrigi-las. O Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural), criado pelo Decreto nº 85.287/1980, financiado pelo Banco Mundial, é “uma experiência brasileira pioneira em avaliação em larga escala” (Sousa; Pontes Júnior; Leite, 2021, p. 101). De acordo com Horta Neto (2007), o objetivo do referido programa era o de amplificar o acesso à escola primária, reduzir as taxas de repetência e evasão e aperfeiçoar o rendimento escolar dos alunos da década de 1980. Ainda segundo Horta Neto (2007), o formato de avaliação do programa consistia por meio de uma prova que analisava o desempenho dos alunos que moravam em municípios e que eram atendidos pelo Programa.

Fundamentado no projeto Edurural para ampliar a estratégia de avaliação em larga escala em âmbito nacional, o Saep foi criado em 1987, coordenado pelo Inep. Antes de uma aplicação em esfera nacional do Saep, houve um teste piloto realizado

em novembro de 1988 no Pará e no Rio Grande do Norte, com a intenção de experimentar os instrumentos e procedimentos para uma possível aplicação já em nível nacional no próximo ano. Os alunos avaliados eram das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries[2]. Porém, por problemas financeiros, o trabalho foi paralisado e só foi retomado em agosto de 1990, ano em que a primeira avaliação em esfera nacional aconteceu de fato (Brasil, 1992). Essa foi a primeira experiência avaliativa em larga escala no Brasil, e, ainda em 1990, o Saep foi substituído pelo Saeb (Brasil, 2011).

Nesse primeiro momento de implementação do Saeb, o objetivo do programa era o de fazer um diagnóstico do sistema educacional no país e, trazendo os indicadores de fluxo e desempenho, contribuir para com um diagnóstico claro da qualidade da educação que o Brasil ofertava. Esses dados contribuiriam para subsidiar formulações, reformulações e monitoramento das políticas educacionais nas esferas federal, estaduais e municipais. Como as políticas educacionais visam a qualidade, equidade e eficiência do ensino, entende-se que, com esses dados, ter-se-ia um retrato de como os investimentos estavam chegando aos cidadãos em forma de serviço público na educação.

A primeira aplicação do Saeb, em 1990, avaliou, de forma amostral, as turmas de 1º, 3º, 5º e 7º ano do Ensino Fundamental. Os discentes foram testados em Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, havendo, ainda, redação para as turmas de 5º e 7º anos (Brasil, [2023]).

Em 1991, os dados da avaliação foram processados e os seus respectivos resultados publicados em agosto de 1992. A partir de 1992, o Inep passa a ser o responsável por coordenar e administrar o desenvolvimento do Saeb (Pilati,1994).

No ano de 1995, com a reformulação do Saeb, foi incorporada a metodologia estatística de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, o modelo clássico de avaliação pautado em acertos e erros foi deixado de lado.

> A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que considera o item como unidade básica de análise e procura representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e do(s) traço(s) latente(s) do indivíduo (Andrade; Laros; Gouveia, 2010, p. 423).

[2] A partir de 2006, com a publicação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006) há uma mudança na nomenclatura “série” para “anos escolares” do ensino fundamental.

Com essa mudança, abriu-se a possibilidade de comparar resultados entre séries e medidas históricas, considerando o desempenho dos discentes ao longo da aplicação das avaliações (Fontanive; Elliot; Klein, 2007). Além disso, com a adoção da TRI, há como saber, por exemplo, se houve avanços entre um ano e outro e quais competências ainda estão sendo desenvolvidas (Oliveira, 2008).

No ano de 1995 foram alteradas as turmas que faziam parte da avaliação do Saeb. A partir desse ano, as turmas avaliadas deveriam ser os anos de conclusão de cada etapa de ensino, sendo, portando, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Nesse ano, foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2013).

É preciso saber, ainda, que, além da adoção do TRI, o Saeb incorporou aos testes instrumentos que possibilitassem o levantamento de dados que fossem além do aprendizado de conteúdo dos componentes curriculares. Dessa forma, em 1995 os alunos começaram a responder um questionário que obtinha informações acerca da sua situação socioeconômica, situação cultural e seus hábitos de estudos. Com essas informações, o objetivo era criar mais evidências sobre o contexto socioeconômico no qual o aluno estava inserido, seu acesso à cultura e à escola que interferem no desempenho dos estudantes (Brasil, 2013).

Entende-se, a partir das mudanças ocorridas no Saeb, que não bastava apenas aferir as habilidades e competências que os alunos haviam desenvolvido. Era necessário conhecer o contexto no qual esse estudante se encontrava. Essa ação é válida, visto que a educação precisa buscar a integralidade, ou seja, é preciso formar não apenas o aluno nos componentes curriculares, mas cidadãos conscientes de todos os seus deveres e direitos. Isso só é possível sabendo do contexto no qual esse aluno está inserido. Essas informações oportunizam, ainda, a melhor distribuição de recursos, contribuindo mais ainda com a proposta de formulação e de reformulação de políticas públicas que estejam alinhadas às necessidades dos estudantes.

Em 1997, as matrizes que referenciavam o Saeb foram elaboradas. Essas matrizes possibilitaram o conhecimento de todas as capacidades e aptidões que os alunos deveriam dominar ao final de cada série que seria avaliada. Segundo o documento orientador das matrizes, sua criação foi importante pois conferiu maior precisão técnica não apenas na elaboração dos itens que iriam compor as avaliações,

mas, ainda, na investigação dos resultados produzidos por essas avaliações (Brasil, 2013).

Segundo o Ministério da Educação, as matrizes não foram impostas às escolas, mas elaboradas mediante consulta pública prévia a elas. Com a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as matrizes modelo para as avaliações do Saeb sofreram alterações, sendo que

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

Destarte, houve a representação de todas as regiões do país para a construção das matrizes curriculares do Saeb. No entanto, como o Estado de Minas Gerais não é citado no documento orientador, não há como dizer com clareza se profissionais do respectivo estado foram ouvidos.

No ano de 2001, o Saeb foi, pela sexta vez, aplicado nas escolas. Dessa vez, já com as alterações nas matrizes de referência. Foram analisados os aprendizados de Língua Portuguesa e Matemática. As modificações ocorridas no Saeb, segundo o Ministério da Educação, eram necessárias para atender ao que propunha a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a disseminação dos PCN pelo Brasil e a precisão de adequação às novas dinâmicas que eram impostas pelo mundo que está em permanente mudança (Brasil, 2013).

Em 21 de março de 2005, a Portaria Ministerial nº 931/2005 trouxe nova alteração ao Saeb. A partir de então, o sistema passou a ser composto por dois métodos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a última, conhecida como Prova Brasil, aplicada de forma censitária e avaliando todas as escolas públicas que atendiam às determinações impostas pelo Inep, sendo: mínimo de 30 alunos por turma, oferta da educação básica e manutenção de dados atualizados junto ao Censo Escolar, entre outras. Já a Aneb avaliava uma pequena amostra de alunos do 5º e 9º anos do Ensino

Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas e particulares, tanto em zonas rurais quanto urbanas. Naquele ano, além dos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, os alunos foram avaliados, além disso, no componente curricular de Ciências, excepcionalmente (Brasil, 2005).

A principal ação da Prova Brasil é a disponibilização dos resultados da avaliação na esfera da escola, sendo possível que a instituição se utilize deles para a elaboração de planos pedagógicos voltados às necessidades dos alunos. Assim, a Anresc possibilitaria às instituições de ensino estabelecer metas e implementar ações no âmbito pedagógico e administrativo que visem melhorias na qualidade do ensino ofertado (Brasil, [2023]). A Anresc propõe contribuir para a qualidade do ensino na medida em que seus resultados contribuem para um melhor direcionamento dos recursos públicos.

No ano 2013, ao publicar a Portaria nº 482/2013, o MEC trouxe a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para fazer parte da composição do Saeb, conforme previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Essa ação intencionou viabilizar indicadores que auxiliassem as escolas públicas a inserirem em suas práticas pedagógicas intervenções de alfabetização de acordo com os resultados obtidos pelas escolas. O objetivo da ANA, segundo o Inep, é o de: “aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2013, p. 7), sendo que essa série representa o final do Ciclo Inicial de Alfabetização.

A ANA possui objetivos[3] claros em relação à melhoria da alfabetização. Avaliar a alfabetização é um ganho e oferecer dados educacionais que contribuam para a gestão pedagógica da escola é um avanço, mas a redução das desigualdades produzidas pelo analfabetismo ou alfabetização funcional vão muito além do possível uso de indicadores produzidos por resultados de uma avaliação em larga escala. No ano de 2015, a fim de aproximar as avaliações em larga escala do contexto escolar, foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que

[3] Os objetivos da ANA são: “i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (Brasil, 2013, p. 7).

> [...] aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes (Observatório da Educação, 2015, p. 3).

A partir da disponibilização da referida plataforma, os professores e gestores escolares tiveram mais acesso a dados escolares com possibilidades para subsidiarem ações pedagógicas em prol da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas. Em 2017, com a publicação da Portaria nº 564/2017, novas alterações chegaram ao Saeb.

> A partir de agora, passarão a fazer as avaliações do Saeb todas as escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, e com pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3º ano do Ensino Médio (ou 4ª série do Ensino Médio quando esta for a série de conclusão da etapa). As escolas públicas de zonas urbanas e rurais com dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental seguem fazendo as avaliações como já ocorria (Brasil, 2017, p. 23).

A principal mudança na edição do Saeb 2017 foi a 3º ano do Ensino Médio passar a ser avaliada, de forma censitária, fazendo com que o Saeb conseguisse produzir ainda mais dados sobre a educação brasileira. As escolas privadas da zona urbanas e rurais de todo o território brasileiro passam a ser avaliadas, de modo amostral, considerando os seguintes anos da educação básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (Brasil, 2017).

A partir da Portaria nº 564/2017, amostras de escolas privadas, urbanas e rurais passam a receber devolutivas de seus resultados e o sistema fornece cada vez mais dados educacionais em esfera nacional. As avaliações em larga escala, aplicadas inclusive na rede privada em todos os estados brasileiros, tornou possível a realização de comparações de resultados entre escolas públicas e privadas na mesma etapa de ensino (Brasil, 2017).

Em 2019, novamente o Saeb recebe reestruturação, considerando especialmente a necessidade de adequação do referido sistema à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que estabelece diretrizes para o ensino nas escolas de todo o Brasil, abrangendo desde a Educação Infantil até

o Ensino Médio, e tem como objetivo garantir que todos os estudantes, independente de sua localização ou condição social, tenham acesso a um currículo mínimo de qualidade, promovendo a equidade e a melhoria do ensino (Brasil, 2018).

Para que aconteça uma avaliação da educação básica de qualidade é de suma importância que haja um currículo unificado a ser seguido. Não há como avaliar de maneira igual quando municípios e estados trabalham com currículos diferentes em um país vasto em território e cultura como o Brasil. Daí segue a importância de que estados e municípios sigam a BNCC, fazendo com que o direito do aluno em ter acesso ao básico de todos os conteúdos curriculares seja garantido. A criação da BNCC está prevista no artigo210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, [1988]) e no artigo26 da LDB (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação cita, ainda, de forma direta, a BNCC como uma estratégia para o devido cumprimento das metas 2, 3 e 7 desse Plano (Brasil, 2014).

Utilizar a BNCC ajuda no alcance das metas citadas, visto que garante que todo estudante tenha acesso a habilidades e competências que farão com que tenha uma formação básica de qualidade independente de onde vive e do seu nível socioeconômico. Dessa forma, a criação da BNCC é um ganho para a educação brasileira à medida em que permite que estudantes de diferentes regiões do Brasil tenham acesso à uma educação que forma para além dos componentes curriculares, que garante o acesso a habilidades e competências que serão necessárias para o bom uso da cidadania e direito de escolha sobre o futuro profissional, igualando as condições de concorrência entre alunos de realidades distintas.

A reestruturação do Saeb em 2019 começa com a transição para novas matrizes de referência, alinhadas à base.

> Dado o cenário legal, priorizou-se a implementação das matrizes para a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental e de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o cálculo do Ideb (Brasil, [2023], recurso online).

Houve, assim, a preocupação com a adequação do Saeb à BNCC, para começar o alinhamento entre ambos. As siglas Aneb e Anresc caíram em desuso nesse período e todas as avaliações passaram a ser designadas pelo nome Saeb. Dá-se início à avaliação da educação infantil como estudo piloto. A aplicação de

questionários eletrônicos para professores e diretores dessa etapa de ensino é iniciada e secretários municipais e estaduais também passam a respondê-los. Em 2021, segundo informações do Inep, a aplicação mantém as mesmas características da aplicação anterior e a avaliação da educação infantil é implementada.

Dessa forma, o modelo atual do formato estrutural das avaliações que compõem o Saeb, o público que é abrangido e as áreas avaliadas, estão demonstradas no Quadro 1.

Quadro 1 - Desenho atual das avaliações que compõem o Saeb

| Público Alvo | Abrangência | Referência para elaboração de itens | Áreas avaliadas |
|---|---|---|---|
| Educação infantil | Escolas públicas (amostral) estudo-piloto | Matrizes de Referência 2018 | |
| 2º ano do EF | Escolas públicas e privadas (amostral) | Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC) | Língua Portuguesa e Matemática |
| 5º e 9º ano do EF | Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral) | Matrizes de Referência vigentes desde 2001 | Língua Portuguesa e Matemática |
| 9º ano do EF | Escolas públicas e privadas (amostral) | Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC) | Ciências da Natureza e Ciências Humanas |
| 3ª e 4ª anos do EM | Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral) | Matrizes de Referência vigentes desde 2001 | Língua Portuguesa e Matemática |

Fonte: Adaptado de Brasil ([2023]).

O retrato fornecido pelas avaliações externas que anualmente monitoram o ensino e o aprendizado por todo o Brasil, juntamente com os dados do Censo Escolar, fez com que fosse possível a criação de um indicador nacional de aprendizagem. Nesse sentido, o censo escolar:

> É o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); Educação especial – escolas e classes especiais; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação profissional e tecnológica (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional) (Inep, [2023], recurso online).

O Censo reúne dados relativos à educação nacional em suas diversas modalidades, tornando-se um importante mecanismo para coleta de informações. Torna-se de extrema importância que escolas da rede pública e privada de ensino enviem seus relatórios anuais, de acordo com a realidade da escola, ao Censo Escolar para que se consiga dados verídicos e mais próximos da realidade educacional possível, garantindo-se, assim, que os dados do Censo possam ser utilizados por outros programas na melhoria das condições educacionais do país.

É a partir dos dados obtidos com a aplicação da Prova Brasil e dos dados que o Censo Escolar disponibiliza, que o governo federal criou, em 2007, o Ideb (Machado, 2012). O Ideb combina dois indicadores já utilizados à época para monitoramento da Educação Básica, quais sejam (i) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e (ii) pontuação em exames padronizados realizados pelos estudantes ao final de cada etapa de ensino (5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Os dois indicadores são complementares, pois, se a escola prioriza altas pontuações nos testes padronizados mas têm muitas reprovações e desistências, contribuindo para que o aluno evada da escola sem completar a educação básica, o Ideb dessa escola não tem um resultado desejável mesmo que os alunos presentes no dia das avaliações tenham excelente desempenho. Da mesma forma, mesmo que não haja reprovações e os estudantes concluam os estudos básicos no período determinado, não havendo aprendizagem suficiente, o resultado do Ideb da referida escola identicamente não tem o valor almejado. O Ideb se tornou um indicador ideal, pois, para que ele indique uma educação de qualidade, é necessário que todos os alunos estejam na escola, sem repetências, sem evasões e, ao mesmo tempo, obtendo aprendizado suficiente para finalizar a educação básica na idade correta com todas as habilidades e competências necessárias para a conclusão dessa etapa.

Fernandes (2007) defende que o formato do Ideb iria acabar levando as instituições escolares a trabalharem com baixo número de reprovações e que isso somente não aconteceria caso as reprovações fizessem um grande impacto positivo na aprendizagem dos alunos (reprovados ou não).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), ao visar a movimentação social em busca da melhoria do ensino na Educação Básica, institui, em seu terceiro artigo, como deve ser aferida a qualidade da educação básica.

> A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Brasil, 2007, p. 5).

Dessa forma, fica instituído o Ideb como o maior indicador educacional brasileiro a ser calculado e divulgado pelo Inep periodicamente. Essa determinação é importante pois faz com que o indicador não seja determinado somente em um tipo de governo ou época, tornando o Ideb uma ação nacional e não governamental. Esse tipo de acontecimento é importante para obter uma sequência de resultados que possam ser comparados e analisados, e não apenas um dado fragmentado.

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024, traz, em uma das menções ao Ideb, a meta 7, que trata de estimular a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem na tentativa de atingir as médias nacionais propostas para o Ideb (Brasil, 2014). O Quadro 2 apresenta as metas dos resultados que foram projetados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas quatro edições durante os anos de 2015 e 2021.

Quadro 2 - Metas para o Ideb

| Ideb | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|---|---|---|---|---|
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino Médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Para que tenha seu Ideb calculado, a escola precisa garantir que 80% ou mais dos alunos realizem as avaliações do Saeb. A participação nessas avaliações é facultativa para a rede privada e obrigatória para a rede pública. De acordo com o Quadro 2, os anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ter alcançado Ideb igual a 6,0 no ano de 2021. A Tabela 1 exibe os resultados do Ideb obtidos durantes os anos 2005 a 2021 no cenário nacional.

Tabela 1 - Resultados do Ideb entre os anos 2005-2021 por rede de ensino.

| Dependência administrativa | Ano avaliado | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Anos Iniciais | | | | | | | | | |
| Total | 3,8 | 4,2 | 4,6 | 5,0 | 5,2 | 5,5 | 5,8 | 5,9 | 5,8 |
| Estadual | 3,9 | 4,3 | 4,9 | 5,1 | 5,4 | 5,8 | 6,0 | 6,1 | 5,9 |
| Municipal | 3,4 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 5,3 | 5,6 | 5, | 5,5 |
| Pública | 3,6 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 5,3 | 5,5 | 5,7 | 5,5 |
| Privada | 5,9 | 6,0 | 6,4 | 5,5 | 6,7 | 6,8 | 7,1 | 7,1 | 7,0 |
| Anos Finais | | | | | | | | | |
| Total | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 4,1 | 4,2 | 4,5 | 4,7 | 4,9 | 5,1 |
| Estadual | 3,3 | 3,6 | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 4,2 | 4,5 | 4,7 | 5,0 |
| Municipal | 3,1 | 3,4 | 3,6 | 3,8 | 3,8 | 4,1 | 4,3 | 4,5 | 4,8 |
| Pública | 3,2 | 3,5 | 3,7 | 3,9 | 4,0 | 4,2 | 4,4 | 4,6 | 4,9 |
| Privada | 5,8 | 5,8 | 5,9 | 6,0 | 5,9 | 6,1 | 6,4 | 6,4 | 6,3 |
| Ensino Médio | | | | | | | | | |
| Total | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 4,2 | 4,2 |
| Estadual | 3,0 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,5 | 3,9 | 3,9 |
| Pública | 3,1 | 3,5 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,5 | 3,9 | 3,9 |
| Privada | 5,6 | 5,6 | 5,6 | 5,7 | 5,4 | 5,3 | 5,8 | 6,0 | 5,6 |

Fonte: Adaptado de Inep (2021).

Tratando-se como referência a rede pública de ensino, o Ideb, ao longo de nove resultados disponibilizados, numa trajetória de 16 anos, em nenhum cálculo alcançou a meta pretendida de 6 pontos. Há, ainda, um longo caminho de melhorias a ocorrerem na rede pública de ensino para que se alcance um índice que indique melhoria na Educação. É preciso que mais políticas públicas sejam voltadas à área educacional.

Uma desvantagem que vem sendo trazida em relação ao Ideb é que esse índice está incitando as escolas ao estreitamento do currículo, fazendo com que as instituições trabalhem apenas as diretrizes do Saeb, deixando de lado outras tantas habilidades que deveriam ser exploradas. Sobre isso, existem apontamentos de pesquisas tais como Ferreira e Pereira (2019), Bonamino e Sousa (2012), Gesqui (2015), entre outros, acerca do estreitamento curricular que surge devido à importância que tem sido dada ao indicador em detrimento ao cumprimento do currículo. Para que se tenham melhores índices, as escolas estão investindo em treinar os alunos para as avaliações em larga escala, deixando de trabalhar habilidades essenciais para a formação dos discentes.

A par dessa limitação, a escola não pode ver as avaliações externas sem entendimento. É preciso que sejam analisados seus resultados, descobrindo onde residem as fragilidades da escola e trabalhando em prol de sua melhoria.

O objetivo dessa seção foi apresentar, forma sucinta, o cenário nacional em que as avaliações externas ganharam espaço e construíram o maior índice de medição da aprendizagem do país, que é o Ideb. Na seção seguinte é abordado como as avaliações em larga escala chegaram ao Estado de Minas Gerais, apresentando um breve histórico essas avaliações. Essa apresentação se torna importante pois a intenção é caracterizar o cenário da instituição e, para isso, torna-se importante conhecer do cenário macro, onde essas avaliações se originaram, em um cenário micro, para melhor entendimento.

## 2.2 O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Em conformidade com o contexto de redemocratização do Brasil e com os movimentos sociais que lutavam pela universalização e melhoria da qualidade da educação pública, o Estado de Minas Gerais passou por importantes acontecimentos na década de 1980. Um acontecimento importante nesse contexto foi a realização do I Congresso Mineiro de Educação, no ano de 1983, organizado pela Secretaria de Estado de Educação, no governo de Tancredo Neves. O lema do Congresso era: “A Educação é tarefa de toda a sociedade”. Como objetivos o congresso buscava a realização de um diagnóstico da educação no estado e a discussão pela busca de soluções para os principais problemas que eram oriundos dos altos números de repetências e analfabetismo. Como um dos resultados do Congresso, destaca-se a criação do documento “Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais”, que norteou a elaboração do Plano Mineiro de Educação entre 1984 e 1987.

Ao assumir o governo do Estado de Minas Gerais, substituindo Tancredo Neves, Hélio Garcia (1984/1986) deu continuidade às propostas do governo Tancredo, avançando na tentativa de diminuir os alarmantes números de repetências entre o 1º e 2º anos, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) (Silva *et al.*, 2011). A gestão seguinte (1987-1990), de Newton Cardoso, ficou conhecida como o período de contenção de gastos e de “desmontagem” na área da educação

de todas as iniciativas que haviam sido construídas por serem consideradas como “ideologias de esquerda” em anos anteriores (Cunha, 1995). Segundo Oliveira (2000), até mesmo o CBA foi negligenciado, retornando na próxima gestão, do governador Hélio Garcia. Um acontecimento importante para a Educação Mineira, nesse período, foi a promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, que estabelece, em seu Art. 196, inciso X, “a garantia do padrão de qualidade, mediante: a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” (Minas Gerais, [1989]). Para a SEE/MG ficou designada a responsabilidade sobre a realização das avaliações.

Na próxima seção é tratada a origem da Política Estadual de Avaliação Educacional em Minas Gerais e do Simave, o contexto de sua criação e trajetória.

### 2.2.1 Política Estadual de Avaliação Educacional: O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave)

Com o caminho aberto pela instituição do Saeb na década de 1990, os estados iniciaram a criação e consolidação de seus próprios sistemas de avaliação da qualidade do Ensino que monitorassem o aprendizado anual em suas instituições. Tendo entendido que os resultados das avaliações em larga escala proporcionam informações importantes acerca do monitoramento de políticas públicas educacionais, o Estado de Minas Gerais foi um dos estados pioneiros a criar seu sistema de avaliação em larga escala.

No ano 2000, por meio de Resolução da SSEE/MG, o Simave foi criado. O foco principal do Simave é fornecer dados ao governo estadual e às prefeituras municipais visando melhor direcionamento das tomadas de decisões acerca das políticas públicas educacionais (Almeida *et al.,* 2007).

Segundo Franco e Calderon (2017), o Proeb foi, a princípio, o instrumento de Avaliação do Simave. O Simave/Proeb foi regulamentado em 2000 com o intuito de referir a performances dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, o Proeb compõe o Simave desde sua primeira edição, em 2000, e avalia os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Em 2000, o Simave avaliou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001 Ciências Humanas e Ciências da Natureza foram as áreas avaliadas.

> Em 2002, quando deveria repetir o ciclo de 2000, examinou apenas língua portuguesa. Em 2003, primeiro ano do governo de Aécio Neves (2003-2006), quando o ciclo de 2001 deveria se repetir, foi testado apenas o desempenho em matemática. Em 2004 e 2005, não houve aplicação dos testes do Proeb (Franco; Calderon, 2017, p. 142).

Segundo Horta Neto (2010), Silva e Matos (2007) e Silva (2011), Soares (2005) e Soares e Teixeira (2006), desde o ano de 2006, o Proeb é aplicado de forma regular e anual, avaliando Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2006 a avaliação do Proeb passa a acontecer em dois dias: um dia a avaliação do componente curricular Matemática e outro dia a avaliação do componente curricular de Língua Portuguesa, ambos para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3º ano do Ensino Médio.

Ainda em 2006 outros dois programas passaram a compor o Simave: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae). O Proalfa, criado em 2006, é aplicado anualmente de forma censitária aos discentes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da esfera pública, nos órgãos estaduais e municipais, avaliando os discentes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, o Proalfa tem o principal objetivo de verificar o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura. É importante saber que os resultados dessa avaliação são entregues de forma nominal, possibilitando aos professores e equipe pedagógica da escola a intervenção na aprendizagem de cada aluno dentro daquilo que precisam (Minas Gerais, 2006).

O Paae teve como objetivo desempenhar um papel diagnóstico e de auxiliar o professor no sentido de subsidiar suas ações pedagógicas. Composto por avaliações diagnósticas, que podiam ser usadas como uma ferramenta pedagógica, a proposta era que, a partir dos resultados do Paae, o professor reorganizasse o seu planejamento pedagógico a fim de auxiliar os alunos a avançarem nos conteúdos que possuíssem habilidades em defasagem. O professor tinha autonomia para aplicar ou não os testes do Paae e a utilizar ou não seus itens como diagnóstico ou mesmo avaliativos em seus fazeres docentes (Minas Gerais, 2006).

Segundo informações do Instituto Avaliar, quando foi criada, a avaliação contemplou uma amostra de escolas de Ensino Médio e foi aplicada para docentes e discentes de todos os componentes curriculares, com exceção dos componentes de Educação Física, Filosofia e Sociologia, no começo e no fim do ano letivo. A partir de 2008, o Paae foi aplicado em todas as escolas de Ensino Médio, sendo

institucionalizada no ano de 2010. No ano seguinte, o Paae passou a ser aplicado igualmente nos anos finais do Ensino Fundamental (Instituto Avaliar, [2024]).

Até o ano de 2016, o banco com itens do Paae ficava disponível em formato de avaliações diagnósticas contendo todos os conteúdos dos componentes curriculares a partir do 3º ano do Ensino Fundamental em formato *online*, no *site* do Simave, disponibilizando testes *online* de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2017 o Paae foi descontinuado (Instituto Avaliar, [2024]).

Segundo a SEE/MG (Minas Gerais, 2014a), após divulgação dos resultados do Simave em 2014, que evidenciavam importantes desafios a serem vencidos por toda a rede de ensino, a Secretaria propôs mudanças no sistema que estimulassem o uso de dados educacionais como ferramenta pedagógica pelos diretores escolares (Minas Gerais, 2014a). Pensando nessa finalidade de criar estratégias que atuassem frente às dificuldades detectadas, avaliar apenas as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio era um fator limitante para pensar uma contribuição efetiva do Simave para a intervenção pedagógica. Assim, a primeira mudança adotada no Proeb foi a implementação de testes para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, assim como na 1ª série do Ensino Médio. O objetivo era de possibilitar que as escolas conseguissem realizar as intervenções pedagógicas necessárias antes que a etapa final da modalidade de ensino fosse concluída.

É importante destacar que, em 2015, foi acrescentado à nomenclatura do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Minas Gerais o termo equidade, que passou a ser chamado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica. Outra mudança no Simave, a partir de 2015, é referente à adoção do mesmo formato de aplicação da Prova Brasil, com um caderno de testes, contendo questões de Língua Portuguesa e de Matemática realizadas em apenas um dia. Antes disso, a aplicação acontecia em dois dias diferentes. Em um dia era avaliado o componente curricular de Língua Portuguesa e, no próximo dia, o componente curricular de matemática (Minas Gerais, 2014a).

As avaliações estaduais de diagnóstico escolar, Proalfa e Proeb, passaram a estar mais alinhadas com as que acontecem em âmbito nacional depois que a primeira passou a avaliar a mesma etapa de escolaridade que o Saeb e que a segunda passou a utilizar o mesmo modelo adotado pela prova Brasil, mudança mencionada no parágrafo anterior (Minas Gerais, 2012a).

Para que aconteça uma avaliação, é necessária definição do conteúdo que se quer avaliar. No caso das avaliações em larga escala, esse conteúdo é definido pela matriz de referência, um recorte do currículo que apresenta previamente as habilidades que serão avaliadas. Da mesma forma aborda o conceito de competência como um grupo de habilidades que trabalham juntas para o alcance de um resultado, cada habilidade é um “saber fazer” (Minas Gerais, 2012a).

É preciso saber que as Matrizes de Referência não constituem todos os conteúdos básicos do currículo da Rede Estadual de Minas Gerais e que, por isso, não podem ser trocadas com orientações curriculares a serem seguidas como metodologia para uso do professor na sala de aula. Essas matrizes, tanto do Proalfa quanto do Proeb, possuem como base a referência para avaliações do Saeb e somente abrangem o básico, importante e que é possível de ser verificado (Minas Gerais, [2023a]). Desse modo, o Proeb avalia as habilidades e competências criadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Matemática e Língua Portuguesa. Seus resultados são apresentados em uma escala de 0 a 500.

Os testes do Proalfa, assim como do Proeb, segundo a Revista Eletrônica do Simave, são mesclados por itens de respostas escolhidos no formato de múltipla escolha. Para que a escolha de opção dentre as alternativas que o estudante acredite correta não sofra interferência de fatores externos além da sua condição de aprendizado, o sistema estabelece alguns procedimentos. Dentre os procedimentos adotados pelo sistema, destacam-se a padronização, o tempo destinado para que o aluno responda a cada item, a autenticidade na produção dos resultados. A elaboração dos itens acontece de acordo com a Matriz de Referência, constituída por descritores que apontam habilidades a serem avaliadas (Minas Gerais, [2023a]).

O Simave oferece informações acerca do desempenho e do contexto de cada escola, especificamente, além de descrever a rede de ensino em esfera estadual. Por meio de questionários que são aplicados a professores e alunos sobre a situação social da escola, dos discentes, da comunidade, da formação acadêmica da família dos estudantes e formação dos professores, é possível compreender mais sobre a realidade escolar para além do desempenho acadêmico dos avaliados (Minas Gerais, [2023a]). Dessa forma, apropriar-se dos resultados das avaliações é saber mais, saber além dos resultados de desempenho da escola, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e da rede de ensino Minas Gerais.

> A Escala de Proficiência pode ser compreendida como uma espécie de régua em que são apresentados os resultados de um teste de larga escala. Nessa régua (escala) os valores obtidos nos testes são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho. Ou seja, ao posicionarmos itens e estudantes nessa mesma escala, podemos obter informações importantes a respeito do desenvolvimento das habilidades avaliadas, as quais são essenciais para o sucesso dos estudantes em sua vida escolar e cidadã.
> Pedagogicamente falando, cada nível da escala corresponde a diferentes características de aprendizagem: quanto maior o nível (posição) na escala, maior probabilidade de desenvolvimento e consolidação da aprendizagem. O objetivo da Escala de Proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Trata-se de um importante instrumento para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que é possível identificar as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em relação às disciplinas avaliadas e, a partir daí, planejar e executar ações, mais precisas, conforme a necessidade de cada um (Minas Gerais, 2015, recurso online).

Os protótipos de *performance* são classes que são definidas baseadas em cortes numéricos que organizam os graus da Escala de Proficiência (Minas Gerais, 2014b). Os padrões de desempenho no Simave/Proeb, até 2014, foram: baixo, intermediário e recomendado. Com a intenção de melhor acompanhar a evolução das habilidades e etapas de aprendizado dos alunos, a SEE/MG definiu uma mudança nesses padrões de desempenho, alterando-os para quatro, sendo: baixo, intermediário, recomendado e avançado. Essa mudança trouxe as vantagens apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Vantagens da mudança nos padrões de desempenho do Simave

| | |
|---|---|
| Produzir informações mais acuradas para os gestores de rede, contribuindo para o monitoramento da qualidade da educação pública ofertada ao longo do tempo; | Permitir uma melhor informação, aos gestores escolares e professores, sobre perfis de desenvolvimento cognitivo dos alunos, de acordo com o padrão de desempenho estudantil em que se encontram |
| Possibilitar a descrição detalhada das habilidades desenvolvidas pelos alunos, de acordo com o Padrão de Desempenho Estudantil em que se encontram, com significado relevante para o estabelecimento dos objetivos e das ações pedagógicas do professor em sala de aula. | Possibilitar a descrição detalhada das habilidades desenvolvidas pelos alunos, de acordo com o Padrão de Desempenho Estudantil em que se encontram, com significado relevante para o estabelecimento dos objetivos e das ações pedagógicas do professor em sala de aula. |

Fonte: Minas Gerais (2014a).

De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais, as mudanças no Simave proporcionaram informações mais específicas para os diretores escolares e diretores da rede, propiciando melhores informações acerca dos servidores e dos alunos, pertinentes para o monitoramento da aprendizagem (Minas Gerais, 2014a).

A título de exemplo, o Quadro 4 apresenta a atual organização dos padrões de desempenho e sua distribuição nos intervalos da escala de proficiência específica do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Padrão de desempenho Proeb

| | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
|---|---|---|---|---|
| Língua Portuguesa | Até 200 pontos | De 200 a 275 pontos | De 275 a 325 pontos | Acima de 325 pontos |
| Matemática | Até 225 pontos | De 225 a 300 pontos | De 300 a 350 pontos | Acima de 350 pontos |

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023a]; [2023b]).

Destarte, na busca pela apropriação dos resultados do Simave, é preciso entender o que esses padrões significam. Estar em determinada categoria implica um novo olhar pedagógico para esse aluno. Quando determinado aluno está em um nível abaixo do que se espera para o seu ano de escolaridade, entende-se que, para que o mesmo alcance o sucesso escolar, detendo todas as habilidades necessárias, é preciso que as equipes docentes e pedagógicas deem a esse aluno a oportunidade de intervir em seu processo de aprendizado, possibilitando que ele avance. Por outro lado, um aluno estar no nível recomendado não significa que esteja aprendendo de forma ideal, mas que está trilhando o caminho certo, necessitando de estímulos pedagógicos para que progrida de forma gradativa em sua trajetória escolar.

Dessa forma, é possível analisar os padrões de desempenho dos alunos e saber se alguma habilidade especificamente se encontra em processo de construção ou se já foi consolidada; ou, ainda, é possível saber se a habilidade sequer foi iniciada, ou seja, se o aluno ainda não viu determinado assunto para iniciar o entendimento dessa habilidade. Dentro das habilidades disponíveis em sua matriz curricular, os resultados das avaliações trazem um retrato do aprendizado dos alunos, e espera-se que o professor e equipe gestora conheçam e avaliem os resultados do Simave.

Além de ofertar um panorama da situação educacional para a rede, desde 2014, o Simave, do mesmo modo, disponibilizou os resultados individuais dos alunos

nas avaliações aplicadas. Assim, tornou-se possível a descrição das habilidades que o discente desenvolveu até a etapa à qual está matriculado. Além disso, os boletins informam o que deve ser investigado sobre a construção do conhecimento dos alunos.

Conhecer o contexto de avaliações em larga escala no Estado de Minas Gerais faz com que seja possível analisar as avaliações externas que chegam ao cotidiano da EEDRD, sabendo de sua importância e dos motivos para os quais elas foram criadas. Na próxima seção, apresentamos a escola mencionada, juntamente com os resultados das avaliações externas das quais participa.

## 2.3 ESCOLA ESTADUAL DONA RAIMUNDA DUQUE: O CONTEXTO DA ESCOLA E A FALTA DE USO DOS DADOS EDUCACIONAIS

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola que ela foi inaugurada no dia 28 de março de 1971. O então prefeito da cidade de Mantena, o Senhor Adrião Baía, foi quem inaugurou o prédio. Instalou-se, assim, no município, o Grupo Escolar “Dona Raimunda Duque”. Esse Grupo teve início com 15 turmas e matrícula efetiva de 495 alunos. A escola recebeu o nome de “Dona Raimunda Duque” para homenagear a mãe de José Romero Duque, que foi o segundo prefeito da cidade de Mantena (Escola Dona Raimunda Duque, 2022).

A Educação Básica, conforme reconhece a BNCC, deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento humano global, independente da duração da jornada escolar. Nesse sentido, a SEE/MG publicou a Resolução nº 4.265/2020 (Minas Gerais, 2020). Em observância à essa Resolução, o Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) foi implantado e oferecido. Segundo informações da escola, as turmas do EFTI estão organizadas por ano de escolaridade, seguindo o Plano de Atendimento da EEDRD. As aulas são organizadas nos dois turnos e contemplam os alunos de uma turma do 8º ano. Nessa organização, os componentes curriculares e atividades integradoras são distribuídas em toda a jornada diária de aula do estudante. Assim, a enturmação é única: os estudantes frequentam os dois turnos na mesma turma.

Dessa forma, a instituição atende uma turma que iniciou no 6º ano em 2021 em formato de tempo integral e atualmente está no 8º ano, seguindo no formato EFTI. Essa turma entra na escola às 7h e sai às 16h35. Ademais, a instituição atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no turno matutino e vespertino. As aulas no

turno matutino iniciam às 7h e finalizam às 11h25. No turno vespertino, as aulas se iniciam às 13h e encerram às 17h25. O Quadro 5 traz o número de alunos de cada série matriculados na escola, atualmente, segundo informações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

Quadro 5 - Número de alunos matriculados por turma

| 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|---|---|---|---|
| 88 | 84 | Regular: 66 | 83 |
| | | Integral :19 | |

Fonte: Adaptado de Escola Dona Raimunda Duque (2022).

Na turma de 8º ano integral, os alunos cursam atividades integradoras, sendo: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Laboratório de Matemática, Ciência e Tecnologia e Cidadania. Essas atividades complementam a carga horária dos alunos para além dos componentes curriculares do 8º ano regular, sendo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

O Quadro 6 apresenta a estrutura administrativa, o número de diretores, vice-diretores, Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATB), Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB) e Secretária Escolar. Dentre esses profissionais, percebe-se que apenas diretor, vice-diretor e secretária são servidores efetivos da escola, sendo os demais servidores contratados. Essa situação muda em relação ao quadro do magistério da escola.

Quadro 6 - Estrutura Administrativa da Escola

| Quantitativo | Descrição do cargo | Situação funcional |
|---|---|---|
| 01 | Diretora | Efetiva |
| 01 | Vice-Diretor | Efetivo |
| 01 | Secretária | Efetiva |
| 02 | Assistentes Técnicos da Educação Básica (auxiliar de secretaria) | Designados |
| 01 | Assistente Técnico da Educação Básica para atender a área financeira | Designado |
| 07 | Auxiliares de Serviços da Educação Básica | Designados |

Fonte: Adaptado de Escola Dona Raimunda Duque (2023).

A instituição tem as características de espaço físico detalhadas no Quadro 7, que traz informações sobre o espaço físico da escola, como o número de salas, banheiros, quadra, sala de atendimento de alunos especiais e demais informações.

Quadro 7 - Espaço físico da Escola Estadual Dona Raimunda Duque

| Quantitativo | Descrição |
|---|---|
| 09 | Salas de aula de 35 $m^2$ cada uma; |
| 01 | Sala de Recursos humanos |
| 01 | Recepção |
| 01 | Sala da diretoria |
| 01 | Sala de espera |
| 01 | Secretaria |
| 01 | Sala de arquivo conjugada com sala de café |
| 01 | Laboratório de Informática |
| 01 | Sala de Vídeo |
| 01 | Sala dos Professores |
| 01 | Sala de Supervisão Pedagógica |
| 01 | Biblioteca |
| 01 | Banheiro masculino para alunos |
| 01 | Banheiro feminino para alunas |
| 01 | Banheiro para portador de necessidades especiais |
| 01 | Banheiro para servidores da cantina |
| 01 | Banheiro social para servidores do setor administrativo |
| 01 | Banheiro para professores |
| 01 | Cozinha com dispensa |
| 01 | Refeitório com palco |
| 01 | Pátio de lazer |
| 01 | Depósito de material de limpeza |
| 01 | Quadra poliesportiva coberta |
| 01 | Sala de recurso para Atendimento Educacional Especializado (AEE) no espaço adaptado |

Fonte: Adaptado de Escola Dona Raimunda Duque (2023).

O Quadro 8 traz informações sobre a estrutura pedagógica da escola, como número de professores e especialistas da educação básica.

Quadro 8 - Estrutura Pedagógica da Escola Raimunda Duque

| Quantitativo | Descrição do cargo | Situação funcional |
|---|---|---|
| 02 | Especialistas da Educação Básica (Supervisores) | Designadas |
| 22 | Professores regente de aulas | 18 efetivos<br>04 designados |
| 02 | Professor na função de PEUB | Designados |
| 01 | Professor para sala de recurso | Designado |
| 01 | Professor de Apoio a Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas | Designado |

Fonte: Adaptado de Escola Dona Raimunda Duque (2023).

A imagem 1, traz fotos da EEDRD no mês de junho de 2024.

Imagem 1 - Fotos da escola EEDRD

Fonte: Acervo da autora (2024).

Para entender o contexto social ao qual a escola está inserida, o Nível Socioeconômico (NSE) é de grande utilidade.

> É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação (Silva, 2009, p. 220).

O NSE, à medida em que condensa as características dos alunos em relação à renda, ocupação e escolaridade de seus responsáveis, permite análises de classes de alunos que são semelhantes em relação a essas informações. Conhecer o NSE da escola, portanto, faz com que seja possível traçar um retrato da realidade social à qual aqueles alunos estão inseridos. Segundo Silva (2009), essas informações somam-se aos resultados obtidos em testes padronizados, não sendo possível um diagnóstico pautado apenas em resultados de avaliações, mas pautado em todas as esferas que possam, de alguma forma, influenciar no aprendizado. O NSE da EEDRD é nível 4.

> Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (Inep, 2014, p. 3).

É importante lembrar que os alunos fornecem essas informações nos questionários aplicados junto às avaliações externas. Não é possível verificar se todos estão fornecendo informações verídicas.

Alguns dados sobre a evolução da distorção idade-série da EEDRD entre os anos de 2014 e 2021 estão presentes no na Tabela 2, que apresenta a evolução da distorção idade-série na instituição.

Tabela 2 - Evolução da distorção idade-série da EE Dona Raimunda Duque

| Séries | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6º | 25,5% | 12,8% | 23,6% | 15,3% | 16,9% | 19% | 16,5% | 10% |
| 7º | 18,8% | 22,6% | 14,9% | 17% | 20,3% | 17% | 21,1% | 15,5% |
| 8º | 17,7% | 12,6% | 24,5% | 7,6% | 24,5% | 13,1% | 14,2% | 21,3% |
| 9º | 17,5% | 14,9% | 13,4% | 16,8% | 10,1% | 18% | 14,8% | 13,1% |

Fonte: Adaptado de Inep ([2023r]).

Observa-se, a partir da tabela, que a escola possui um percentual de alunos em distorção idade-série de 10% ou mais durante os anos analisados. Esse, logicamente, não é o cenário ideal, pois, quando há distorção idade-série significa que há alunos que estão fora da faixa correta de idade para a série na qual estão inseridos devido a reprovação ou por terem iniciado a vida escolar após a idade correta.

A Tabela 3 conta com os dados de aprovação, reprovação e abandono da Escola Dona Raimunda Duque entre os anos de 2014 a 2021.

Tabela 3 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono na EEDRD

| Ano Escolar | | 6º | 7º | 8º | 9º |
|---|---|---|---|---|---|
| 2014 | Aprovação | 97,1% | 96,9% | 92,5% | 100% |
| | Reprovação | 1,0% | 0% | 0% | 0% |
| | Abandono | 1,9% | 3,1% | 7,5% | 0% |
| 2015 | Aprovação | 93,9% | 97,9% | 97,1% | 97,6% |
| | Reprovação | 0% | 0% | 0% | 1,2% |
| | Abandono | 6,1% | 2,1% | 2,9% | 1,2% |
| 2016 | Aprovação | 96% | 95,6% | 96,1% | 93,8% |
| | Reprovação | 4% | 3,3% | 2% | 2,0% |
| | Abandono | 0% | 1,1% | 1,9% | 4,2% |
| 2017 | Aprovação | 92,8% | 86,7% | 89,3% | 79,8% |
| | Reprovação | 4,3% | 2,2% | 10,7% | 13,8% |
| | Abandono | 2,9% | 11,1% | 0% | 6,4% |
| 2018 | Aprovação | 93% | 89% | 90% | 94,7% |
| | Reprovação | 4,4% | 4,1% | 0% | 2,7% |
| | Abandono | 2,6% | 6,9% | 10% | 2,6% |
| 2019 | Aprovação | 91,4% | 88,1% | 96,4% | 100% |
| | Reprovação | 8,6% | 8,3% | 3,6% | 0% |
| | Abandono | 0% | 3,6% | 0% | 0% |
| 2020 | Aprovação | 99% | 100% | 100% | 98,1% |
| | Reprovação | 0% | 0% | 0% | 0% |
| | Abandono | 1% | 0% | 0% | 1,9% |
| 2021 | Aprovação: | 96% | 94,7% | 98,1% | 97,8% |
| | Reprovação: | 0% | 0% | 0% | 0% |
| | Abandono: | 4% | 5,3% | 1,9% | 2,2% |

Fonte: Adaptado de Inep ([2023r]).

Observa-se que a escola teve seu maior percentual de reprovação no ano de 2017 e o menor durante a pandemia Covid-19, em 2020, em que o trabalho foi realizado de forma remota. Para conhecer as ações que são desenvolvidas na instituição, é necessário deixar em evidência todos os projetos dessa instituição dos últimos anos. Com essa intenção, o Quadro 9 sintetiza os projetos realizados entre os anos de 2020 e 2022. Em sua primeira coluna, o nome dos projetos trabalhados; na segunda, as séries que contemplaram, seguida dos responsáveis pela execução, objetivos do projeto; na terceira coluna, os resultados esperados; por fim, a última coluna traz o período de realização das ações.

Quadro 9 - Projetos da EEDRD entre 2020 e 2022

| Nome do projeto | Séries contempla-das | Disciplinas envolvidas | Responsá-veis pela execução | Objetivos do projeto | Resultados esperados | Período |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gestão Integra-da da Escola | Toda a escola | Todas as disciplinas | Especialis-tas, gestão, professore s e alunos | | | Anos letivos de 2020, 2021, 2022 e 2023. |
| Projeto de Leitura | Toda a escola | Língua Portugue-sa | Especialist as e PUB | Estimular o interesse pela leitura e o mundo literário em geral. | Permitir que, mesmo sem ir à bibliotecas, os alunos tenham acesso a indicações de livros, *sites* para leitura e acervos. | O projeto foi realizado em 2022. |
| Projeto Metanoia | Toda a escola | | | | | Ano letivo de 2022 |

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2022).

Nota-se que foi realizado, em três anos apenas, dois projetos. O único projeto que tem sido executado de forma permanente é a Gide, que é acompanhada diretamente pela FDG, em parceria com a SEE MG. Percebe-se, ainda, que não há projetos voltados para análise de dados educacionais ou apropriação de resultados. Nas próximas seções, com melhor análise da Gide na escola, é possível verificar se, mediante a realização do projeto, existem ações sobre o uso/apropriação de dados educacionais. Na próxima seção, fazemos a explanação dos rendimentos da escola.

### 2.3.1 Resultados dos Rendimentos da E.E. Dona Raimunda Duque

Nesta seção, são apresentados os índices de rendimento da E.E Dona Raimunda Duque, tais como: a evolução da distorção idade-série entre os anos de 2014 e 2021, as taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola no mesmo período, os projetos que a escola tem desenvolvido nos últimos três anos, o Ideb da escola da década 2011-2021, que demonstram uma estagnação nos resultados obtidos, a proficiência média da escola no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática da mesma década, os resultados do Proeb em Língua Portuguesa e Matemática entre os anos 2014 e 2021. Além dessas informações, mostramos, ainda, o índice do NSE da escola para melhor compreensão do contexto no qual a escola está inserida.

O Ideb traz ao enfoque pedagógico a estruturação de resultados das avaliações em larga escala. O índice ainda é importante como meio para orientar políticas públicas em favor da qualidade da Educação.

Buscando os dados educacionais da EEDRD, encontramos os dados do Ideb na série histórica de 2011 a 2021, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Ideb da E.E. Dona Raimunda Duque

| Ano escolar | Ideb projetado | Ideb alcançado |
|---|---|---|
| 2011 | 5,1 | 5,3 |
| 2013 | 4,8 | 5,4 |
| 2015 | 5,1 | 5,3 |
| 2017 | 5,3 | |
| 2019 | 5,6 | 4,7 |
| 2021 | 5,8 | 5,2 |
| 2023 | | 3,9 |

Fonte: Adaptado de Qedu ([2023]).

Analisando os índices alcançados pela escola, vemos uma estagnação dos resultados. Como observado, a referida escola não alcançou as metas em 2019 e 2021, e nem em 2023, ficando abaixo do projetado para esses anos. Além disso, observa-se que o Ideb desses dois anos são os menores da série histórica da década compreendida entre 2011 e 2021. Mesmo havendo um aumento no índice do ano 2019 para 2021, não há um crescimento estatisticamente significativo, visto que esse número não ultrapassa índices já alcançados pela escola.

Os resultados de 2011 a 2021 da EEDRD no Saeb são apresentados a seguir.

Tabela 5 - Média de proficiência do Saeb da EERD

| Componente Curricular | | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Língua Portuguesa | Escola | 247,46 | 260,92 | 266,22 | - | 251,1 | 264,17 |
| | Minas Gerais | 257,18 | 255,81 | 258,63 | | 263 | 263,06 |
| | Brasil | 243 | 243,86 | 251,53 | | 260,13 | 258 |
| Matemática | Escola | 265,51 | 269,48 | 265,85 | - | 250,52 | 260,33 |
| | Minas Gerais | 268,78 | 265,10 | 264,64 | | 268,3 | 262,09 |
| | Brasil | 250,64 | 249,63 | 255,76 | | 263,02 | 256 |

Fonte: Adaptado de Qedu ([2023]).

No que diz respeito ao Saeb, os dados da série histórica, no intervalo de tempo de 2011 a 2021, podem ser observados na Tabela 5. O Saeb expõe os resultados das escolas em Boletins que ficam disponíveis em formato público, sendo possível a qualquer pessoa acompanhar e analisar os resultados das escolas.

Os dados de 2017 não foram disponibilizados na plataforma, pois a escola não teve um quantitativo de respondentes suficiente para a divulgação dos resultados. Analisando as médias de proficiência da EEDRD (Tabela 6), de acordo com a escala de resultados do Saeb, percebe-se que elas se situam sempre no nível 3 com desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275, com exceção apenas em 2011 no resultado de Língua Portuguesa, quando, ao atingir 247,46, o nível de proficiência foi 2, com desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250. Dessa forma, nota-se que a escola não mudou de nível de proficiência durante uma década de avaliação do Saeb (5 edições da avaliação), nem em Língua Portuguesa, nem em Matemática.

Se comparado aos resultados do Estado de Minas Gerais, a instituição ficou abaixo dessa média, no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos de 2011 e 2019, ficando nos demais anos acima da média do estado. Comparado à média do Brasil, a escola ficou abaixo apenas no ano de 2019. No componente de Matemática, em relação à média Estadual, a escola ficou acima dessa média apenas nos anos 2013 e 2015. Comparando a média desse componente com a média brasileira, a EEDRD ficou abaixo apenas no ano de 2019. Ainda assim, estatisticamente, essas variações são pouco representativas, e a escola esteve sempre muito próxima da média nacional e estadual, logo, esse não é o problema em questão. O que cabe destacar é uma inércia de resultados observados desde 2011, que faz com que a escola, tendo passado uma década, não tenha conseguido avançar de forma significativa, não tendo alcançado mudança no nível de proficiência.

Tabela 6 - Distribuição de percentual de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa nas últimas 5 edições do Saeb

| Ano | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2013 | 6,17 | 9,63 | 24,69 | 20,94 | 13,58 | 21,19 | 13,81 | 0,0 | 0,0 |
| 2015 | 11,27 | 11,27 | 16,39 | 12,41 | 20,18 | 14,88 | 10,86 | 2,72 | 0,0 |
| 2019 | 21,89 | 7,56 | 25,89 | 6,78 | 17,56 | 10,78 | 7,56 | 2,0 | 0,0 |
| 2021 | 12,66 | 15,45 | 11,3 | 16,07 | 16,93 | 17,93 | 8,42 | 1,25 | 0,0 |

Fonte: Adaptado de Inep ([2022r]).

Observa-se que, no nível 0, o percentual de alunos foi aumentando de 2013 a 2019. Nota-se, ainda, que, em todas as edições, o percentual de alunos nos níveis 0 a 3 é sempre maior que 50%. A Tabela 7 traz a distribuição de percentual de alunos por nível de proficiência em Matemática nas últimas 5 edições do Saeb.

Tabela 7 - Distribuição de percentual de alunos por nível de proficiência em Matemática nas últimas 5 edições do Saeb

| Ano | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2013 | 4,67 | 8,75 | 20,15 | 19,04 | 26,00 | 11,19 | 5,03 | 5,16 | 0,0 |
| 2015 | 9,84 | 11,27 | 20,67 | 13,45 | 23,06 | 8,14 | 9,5 | 2,72 | 1,36 |
| 2019 | 21,11 | 8,33 | 19,89 | 12,33 | 12,78 | 18,78 | 6,78 | 0,0 | 0,0 |
| 2021 | 13,88 | 12,04 | 9,43 | 25,43 | 14,15 | 17,91 | 5,92 | 1,25 | 0,0 |

Fonte: Adaptado de Inep ([2022r]).

Observa-se que, do mesmo modo, em Matemática, o percentual de alunos no nível 0 foi crescendo com o passar das edições, caindo apenas no ano de 2021. Nota-se, igualmente, que, em todas as edições, o percentual de alunos nos níveis 0 a 3 é sempre maior que 50% nesse componente curricular.

A Escola Dona Raimunda Duque ainda participa anualmente do Simave, sistema estadual de avaliação da educação que fornece informações contextuais e de desempenho das escolas e alunos. O sistema conta com a participação de escolas da rede estadual bem como das redes municipais mineiras. O Simave avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançados pelos estudantes.

> Anualmente, o Simave conta com a participação das escolas da rede estadual e das redes municipais mineiras e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes. Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de

> Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o Simave, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (Minas Gerais, 2006, p. 1).

A EEDRD não participa do Proalfa, mas do Proeb, pois atende alunos do 6º ao 9º ano de ensino. Os objetivos do Proeb sobre avaliação de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e de professores, apresentando os resultados por meio de proficiências.

> Avalia as escolas da rede pública, no que se refere às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática;
> Avalia os alunos, os professores, os especialistas e os diretores;
> Avalia alunos que se encontram no 5º ano, 7º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano, 3º ano do Ensino Médio;
> Os resultados são apresentados da seguinte forma: Proficiência Média; Participação (número de alunos); Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho (Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado) (Minas Gerais, 2019, recurso online).

A Tabela 8 apresenta os números do Proeb em Língua Portuguesa e Matemática da EEDRD, entre os anos de 2014 a 2021. Nota-se, pela tabela, que, inclusive no Proeb, a escola encontra-se estagnada nos resultados.

Tabela 8 - Resultados do Proeb da EEDRD 2014-2021

| Ano | Língua Portuguesa | Matemática |
|---|---|---|
| 2014 | 269,2 | 264,2 |
| 2016 | 240,2 | 247,8 |
| 2018 | 246,4 | 250,2 |
| 2019 | 243,5 | 261,6 |
| 2021 | 262 | 264 |

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023).

Nas últimas quatro edições da avaliação, a escola não ultrapassou o resultado de 2014 em Matemática. No componente Língua Portuguesa, nas mesmas edições, o resultado ficou muito distante do resultado de 2014.

O Proeb organiza os níveis de proficiência em baixo, intermediário, recomendado e avançado. Nele, o desempenho dos estudantes é organizado em níveis crescentes de aprendizagem. A pontuação dos níveis mais altos da escala é alcançada por alunos que já desenvolveram as habilidades esperadas para sua etapa

de ensino e já dominam as habilidades dos níveis anteriores. Da mesma forma, a pontuação dos níveis mais baixos da escala é alcançada por alunos que não desenvolveram as habilidades para sua etapa de ensino. A escola está estagnada no nível de proficiência baixo e intermediário. É importante, quando se trata de avaliação externa, analisar a alocação dos alunos dentro dessa escala. Para isso, a distribuição do nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, durante os anos 2014-2021, está demonstrada na Tabela 9.

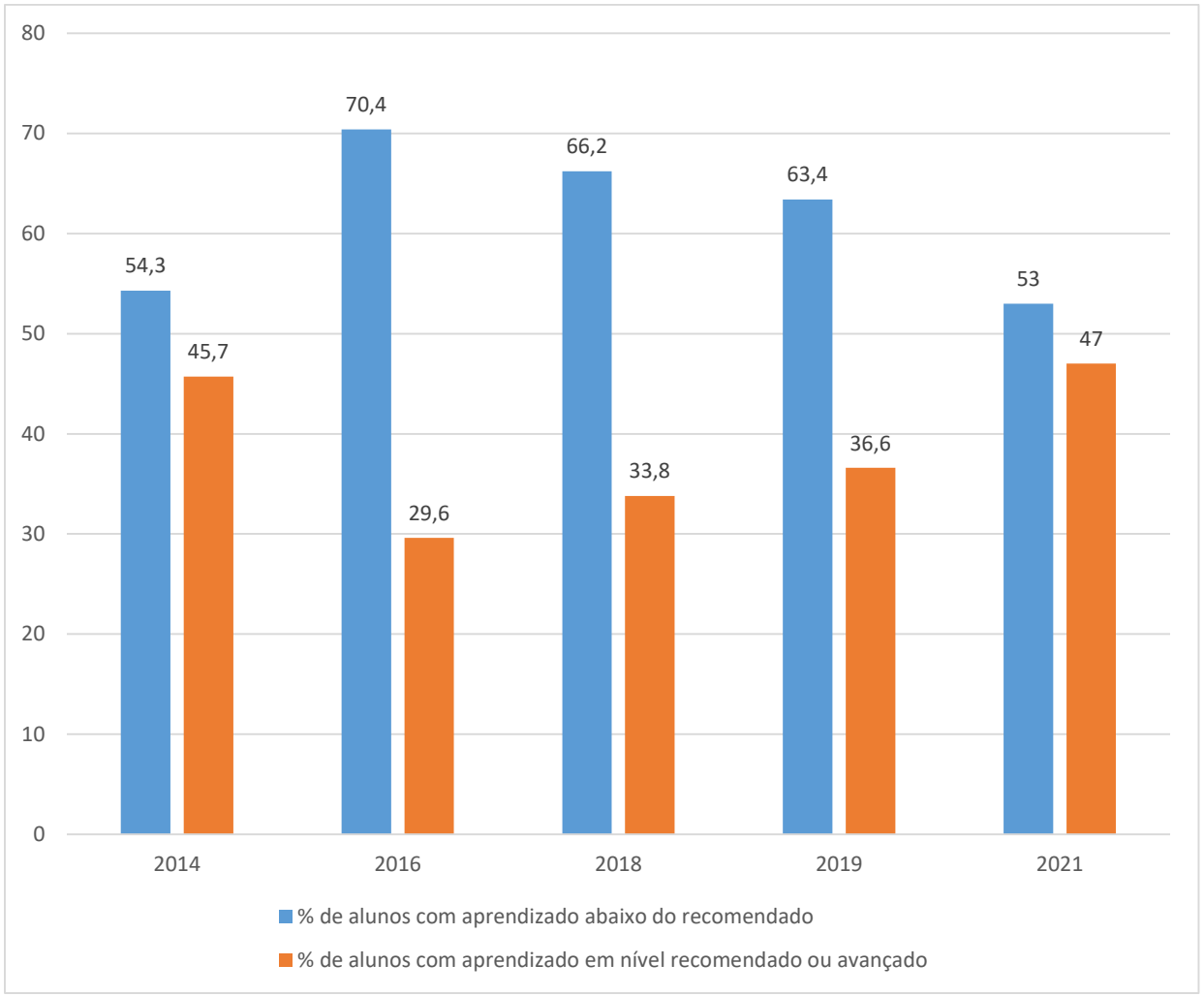
Tabela 9 - Índice de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de alunos entre 2014 e 2021

| Ano | Nível | % de alunos em nível Baixo | | % de alunos em nível Intermediário | | % de alunos em nível Recomendado | | % de alunos em nível Avançado | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | LP | Mat | LP | Mat | LP | Mat | LP | Mat |
| 2014 | Escola | 7,4 | 16,5 | 46,9 | 58,2 | 30,9 | 24,1 | 14,8 | 1,3 |
| | SRE | 12,9 | 20,3 | 49,1 | 58,1 | 29,2 | 18,5 | 8,7 | 3,1 |
| | Estado | 13,5 | 19,3 | 48,7 | 57,5 | 29,7 | 19,0 | 8,2 | 4,2 |
| 2016 | Escola | 28,4 | 37,9 | 42,0 | 46,0 | 27,3 | 14,9 | 2,3 | 1,1 |
| | SRE | 20,1 | 31,5 | 50,0 | 53,7 | 24,6 | 13,5 | 5,3 | 1,3 |
| | Estado | 17,6 | 28,2 | 49,8 | 54,4 | 26,3 | 14,9 | 6,4 | 2,6 |
| 2018 | Escola | 26,5 | 38,2 | 39,7 | 39,7 | 23,5 | 16,2 | 10,3 | 5,9 |
| | SRE | 19,2 | 30,4 | 45,6 | 52,2 | 28,0 | 14,7 | 7,1 | 2,8 |
| | Estado | 17,9 | 28,4 | 46,3 | 52,5 | 28,5 | 15,7 | 7,2 | 3,5 |
| 2019 | Escola | 26,8 | 29,3 | 36,6 | 43,9 | 31,7 | 19,5 | 4,9 | 7,3 |
| | SRE | 20,6 | 29,8 | 46,7 | 51,5 | 27,6 | 15,8 | 5,1 | 2,9 |
| | Estado | 21,0 | 30,2 | 46,5 | 51,7 | 27,1 | 14,8 | 5,5 | 3,3 |
| 2021 | Escola | 15,0 | 14,0 | 38,0 | 33,0 | 35,0 | 44,0 | 12,0 | 9,0 |
| | SRE | 20,0 | 33,0 | 46,0 | 52,0 | 28,0 | 13,0 | 5,0 | 2,0 |
| | Estado | 20,0 | 32,0 | 49,0 | 53,0 | 26,0 | 13,0 | 5,0 | 2,0 |

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023).

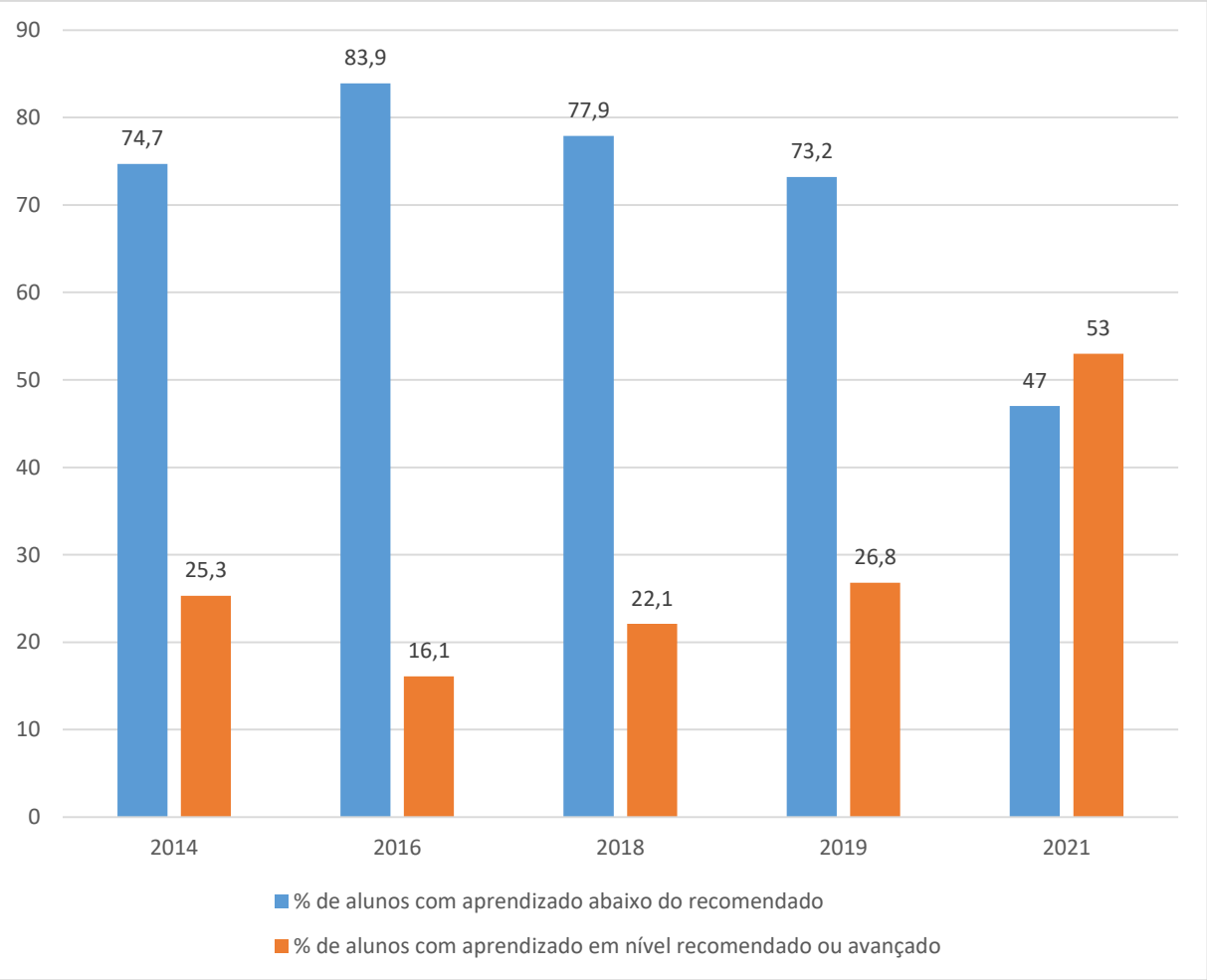
Nota-se que o percentual de alunos com rendimento abaixo do recomendado, ou seja, nos níveis baixo e intermediário, é sempre maior que 50%. A Tabela apresenta uma melhoria no percentual de alunos no nível avançado, especialmente em 2021, que ficou acima da média da SRE e do estado. Esse resultado, inclusive, merece melhor investigação por se tratar de um ponto fora da curva na série histórica. É necessário lembrar, ainda, que esse resultado de melhoria veio logo após a escola estar fechada por mais de 365 dias devido a pandemia da Covid-19. Os números vistos, no entanto, não representam que a instituição está com um bom rendimento nesses dois componentes, visto que, em ambos, a escola possui maioria de seus alunos em nível baixo ou intermediário. Esse dado é apresentado nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Nível de desempenho em Língua Portuguesa na EEDRD




Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023).

Gráfico 2 - Nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na EEDRD




Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023).

Observa-se que, embora no ano de 2021 a escola tenha aumentado a média de alunos com desempenho em nível recomendado ou avançado, essa média ficou bem próxima do resultado obtido em 2014. É importante observar que em todas as edições da avaliação, o percentual de alunos com aprendizado abaixo do recomendado é maior do que o percentual de alunos em nível recomendado ou avançado. Isso caracteriza uma estagnação nos resultados. Os resultados do componente curricular de Matemática obtidos estão demonstrados no Gráfico 2.

### 2.3.2 O baixo uso de dados pela Escola Estadual Dona Raimunda Duque

Esta seção busca evidenciar a baixa mobilização de dados educacionais na rotina pedagógica da escola. Para isso, foi necessário buscar informações sobre os momentos de planejamento e dados sobre como tais planejamentos acontecem na instituição.

Os momentos de planejamento na escola acontecem conforme dispõe a Lei nº 20.592/2012 (Minas Gerais, 2012b), que trata da carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica (PEB) com jornada de 24 horas semanais. Segundo essa Lei, a distribuição da carga horária do professor deve ser feita da seguinte forma:

> I – 16 Horas semanais destinadas à docência;
> II – 8 Horas semanais destinadas a atividades extraclasses, observada a seguinte distribuição:
> a) 4 horas semanais em local de livre escolha do professor;
> b) 4 horas semanais na própria Unidade de Ensino ou em local definido pela direção da escola, sendo até 2 (duas) horas semanais dedicadas a reuniões (Minas Gerais, 2021t, p. 4).

Seguindo a Resolução, o professor da Rede Estadual de Minas Gerais possui quatro horas semanais da carga horária para cumprir na escola, divididas em dois momentos. No primeiro momento o professor cumpre duas horas obrigatoriamente na escola realizando seu planejamento de aulas, correção de provas ou outras demandas que necessite. Esse momento é conhecido por horas atividades extracurriculares (HAEC). As outras duas horas são dedicadas à reunião semanal, ocorridas nas segundas feiras das 17h45 às 19h45. Nesse segundo momento, todos os professores ficam na mesma sala e são orientados pela equipe pedagógica da escola ou pela

equipe gestora. Esse é o momento no qual é possível que haja discussões e reflexões acerca do que acontece na escola além das propostas de estudos que são enviadas pela regional de ensino.

As reuniões de Módulos II são registradas em atas e, após a leitura de 147 dessas, foi possível perceber a falta de utilização e mobilização de dados educacionais nesse espaço de tempo. É necessário lembrar que esse é o local previsto institucionalmente para discussões administrativas e pedagógicas. Sendo assim, são apresentadas as sínteses dos dados referentes às reuniões de formação na escola.

Considerando o momento de reunião de Módulo II, revisto institucionalmente para discussões administrativas e pedagógicas da escola, verificou-se, em acesso aos registros dessas reuniões, que não há uma estratégia escolar com uso de dados. Após acessar e realizar a leitura de 147 atas de reunião de Módulo II dos anos de 2017 a 2022, foi possível verificar que há poucas menções à apresentação/discussão sobre os resultados de avaliações externas ou de uso de dados na escola, conforme apresenta o Quadro 10, que traz uma análise das atas das reuniões de Módulo entre os anos de 2017 a 2022.

Quadro 10 - Análise de atas de Módulo II 2017 a 2022

| Ano | nº de atas analisadas | nº de atas com apresentação / discussão de resultados de avaliações ou uso de dados | | Demais assuntos que aparecerem nas atas. |
|---|---|---|---|---|
| | | nº | % | |
| 2017 | 35 | 3 | 8,57 | Avaliações bimestrais (2), Avaliações externas (1), indisciplina (5). |
| 2018 | 36 | 2 | 5,55 | Avaliações externas (2), cumprimento de hora atividade (2). |
| 2019 | 41 | 2 | 4,87 | Feira de Ciências (3)<br>Desfile Cívico (3 vezes) |
| 2020 | 6 | 0 | 0 | PET (6 vezes) |
| 2021 | 5 | 0 | 0 | Gide- Gide(5 vezes) |
| 2022 | 24 | 0 | 0 | Gide- Gide(4 vezes)<br>DED- Diário Escolar Digital (15)<br>Convivência Democrática na Escola- Projeto Metanóia (4) |
| Total | 147 | 7 | 4,76% | |

Fonte: Adaptado de Escola Dona Raimunda Duque (2023).

O uso e apropriação de dados educacionais são importantes para a escola, pois é por meio da discussão dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações que

acontece a reflexão para criação de estratégias a fim de melhorar os índices alcançados. Como observado no Quadro, a instituição tem tido pouco espaço nas reuniões de Módulo II para tratar desse assunto tão importante para a escola. Tendo em vista o percentual de reuniões que trata do tema, percebe-se que fazer análise de dados se apropriando dos resultados obtidos é um assunto no mínimo secundário para a instituição. Como observado na última coluna do Quadro, o tema diário escolar digital teve menção 15 vezes nas atas do ano 2022, mostrando que o tema mais tratado daquele ano possui cunho mais informativo do que formativo. Muitos professores têm dificuldade no uso do Diário Eletrônico Digital (DED). Eles perdem as datas de postagem de notas e fechamentos do diário e isso explica o motivo de o assunto ser mencionado de forma recorrente, pois é necessário que gestão e equipe pedagógica estejam sempre lembrando sobre datas e forma de preenchimento.

A partir dos dados sintetizados no Quadro, ainda é possível perceber que desde o ano de 2019 a temática de apresentação e discussão de resultados de avaliação ou uso de dados educacionais não se faz mais presente nas reuniões de módulos. Essa informação é importante para compreender que a escola não tem usado o principal momento coletivo destinado a tratar de assuntos pedagógicos para falar sobre apropriação de dados para melhoria do aprendizado escolar.

A Gide, embora tenha sido implementada na escola no ano de 2020, só apareceu como pauta de reunião e de debate nas atas de Módulo II a partir de 2021, sendo esse um projeto de contribuição na gestão integrada da escola, igualmente tem o objetivo de contribuir na apropriação do uso de dados educacionais na instituição.

Cabe ressaltar que nas sete vezes em que houve menção na ata ao uso de dados, nos anos de 2017 a 2019, 3 delas trataram especificamente das avaliações externas, apresentando aos professores os resultados das avaliações do Simave sem discussão sobre os dados ou mobilização em relação a eles para possíveis intervenções pedagógicas.

O Quadro 11 faz um detalhamento de como o tema de uso dos dados foi abordado nas atas de reuniões de Módulo II entre os anos de 2017 a 2022. Na primeira coluna, o ano das atas analisadas; na segunda coluna, o número de atas analisadas; e, na terceira coluna, o detalhamento dos temas que foram abordados mais frequentemente nesses documentos. O Quadro possibilita entender o quanto foi dada importância na análise de dados pela escola e quais assuntos prevaleceram nas

reuniões de Módulo II ao longo desses anos. Nota-se que as menções sobre uso de dados foram em 2017, para discutir resultados de avaliações diagnósticas internas, avaliações que geralmente são formuladas pelo professor regente, fazendo uso de habilidades da série anterior à que o aluno se encontra com o objetivo de conhecer o aluno e saber se ele possui as habilidades que são pré-requisitos para a série que está iniciando. A outra menção desse ano trata-se de apenas mostrar aos docentes os resultados das avaliações externas, sem menção à análise, discussão ou sugestões de ações para melhoria desses resultados.

Quadro 11 - Detalhamento do uso de dados na EEDRD

| Ano | nº de atas com apresentação / discussão de resultados ou uso de dados | detalhamento de como o tema foi tratado |
|---|---|---|
| 2017 | 3 | Análise de avaliações diagnósticas internas (2)<br>Apresentação de resultados de avaliações externas (1) |
| 2018 | 2 | Apresentação de resultados das avaliações diagnósticas externas (2) |
| 2019 | 2 | Orientação sobre aplicação de avaliação diagnóstica intermediária (1)<br>Orientações sobre aplicação de avaliações bimestrais (1) |
| 2020 | 0 | Não houve menção |
| 2021 | 0 | Não houve menção |
| 2022 | 0 | Não houve menção |

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2023).

Em 2018, as duas menções sobre uso de dados/apresentação de resultados novamente ficaram na apresentação. Aconteceram em dois momentos, duas atas de Módulo referentes à apresentação desses resultados. Novamente na ata não há explicação sobre análise, discussão ou criação de estratégias sobre esses resultados. Em 2019, duas menções ocorreram, uma trata de orientar os professores sobre a aplicação da avaliação intermediária e outra trata de orientação dos professores sobre a aplicação de avaliações bimestrais, aquelas que são geradas pelos próprios professores da instituição. Nos anos seguintes não houve menção em nenhuma ata de Módulo II sobre dados ou uso desses em prol da melhoria do aprendizado. Nas atas em que houve alguma menção, confirma-se o fato de a unidade de ensino estar utilizando o Módulo II mais para passar informações do que para formação. A palavra

apresentar, utilizada com frequência nas atas, demonstra *exposição* de resultados, sem reflexão ou sem qualquer formação para análise de resultados.

Conforme visto em busca aos registros da escola, nota-se que a equipe não tem se apropriado dos dados educacionais sem utilizar o momento do Módulo II para formação continuada. Isso foi confirmado pela análise das atas de reuniões de Módulo II dos últimos 6 anos. A próxima seção trata da análise de como tem sido trabalhada a Gide na escola e investiga se a ação desse programa de alguma forma tem impulsionado na escola o uso/apropriação de dados educacionais.

### 2.3.3 Ações da Gide a operacionalização de um programa de fomento ao uso de dados pela escola

Esta seção traz a Gide, projeto que contemplou a EEDRD. Inicia-se com o Ofício circular SEE/SIF nº 16/2019, que institui o Programa Gestão pela Aprendizagem, que tem como objetivo o enfrentamento à evasão escolar, a diminuição das discrepâncias regionais na escola e a ascensão dos indicadores de aprendizagem. São tratados, nesta seção, os dados referentes à operacionalização da Gide na escola. Em 2020, a unidade de ensino foi contemplada com o projeto Gide.

> O Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou, em agosto de 2019, o Programa Gestão pela Aprendizagem que tem como objetivos o combate à evasão escolar, a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação dos indicadores de aprendizagem. Naquela data foram iniciadas as ações destinadas ao Ensino Médio. Para assegurar o direito à educação a todos os estudantes mineiros, uma nova etapa será implementada: o Projeto Gestão Integrada da Educação Avançada – SEE/MG**,** destinado ao Ensino Fundamental (Governador..., 2019, recurso online).

A EEDRD foi contemplada com o projeto Gide por se encaixar nos critérios estabelecidos pelo projeto para escolha das instituições parceiras. O Ofício circular SEE/SIF nº 16/2019 apresenta tais critérios:

> Foram selecionadas Escolas Estaduais que ofertam exclusivamente o ensino fundamental (obrigatoriamente anos finais) em Superintendências Regionais de Ensino cuja distância e acesso permitem o desenvolvimento e o monitoramento das ações por

> parte dos consultores da FDG, de acordo com os termos da parceria. Desta forma, a Gide será implementada em 257 escolas de 17 SREs.
> Para o desenvolvimento das ações do Programa Gestão pela Aprendizagem no Ensino Fundamental a SEE firmou um Acordo de Cooperação Técnica com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG, a fim de possibilitar a implementação e o desenvolvimento do Sistema Gerencial Gide Avançada (Gestão Integrada da Educação Avançada), fundamentado no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar). A Gide torna o gerenciamento da escola mais objetivo, focado e veloz e possibilita às escolas uma visão de seus aspectos estratégico, político e gerencial, ajudando-as a atingir suas metas e resolver seus problemas, identificando suas causas, propondo ações eficazes para combatê-las, assegurando melhorias contínuas (Governador..., 2019, recurso online).

Para implementar e acompanhar o programa, a escola recebe visitas presenciais e participa de reuniões por web conferência com a analista educacional responsável pela Gide na SRE. Nas reuniões, cria-se o plano de ação da Gide para o ano letivo em questão e se distribui as ações desse plano entre os professores e especialistas da escola, tendo a gestão da escola ações designadas a ela.

As ações propostas anualmente pela Gide são postadas em pasta no *drive* do *e-mail* institucional da Escola, que é diretamente compartilhado com a analista responsável pela instituição na Superintendência Regional de Governador Valadares. O objetivo das postagens é realizar o monitoramento das ações. Observa-se, por meio do acompanhamento do *drive*, se as ações do plano de ação estão sendo realizadas e, assim sendo, se estão acontecendo dentro do prazo determinado. Ainda é analisado se por ventura alguma ação não aconteceu conforme previsto e se alguma ação não atingiu o objetivo pensado. Nos últimos casos, a ação é reprogramada ou trocada em um momento chamado de correção de rotas. Nesse momento, a equipe escolar tem a oportunidade de corrigir o que não deu certo na ação em questão ou, ainda, tem a possibilidade de trocar de ação por alguma outra que possa ter melhor devolutiva de resultados. Vale ressaltar que todas as ações escolhidas para o plano de ação fazem parte de um conjunto de ações previamente disponíveis, compartilhadas pela analista educacional com a escola.

O Quadro 12 apresenta as ações escolhidas para o plano de ação da Gide 2020, primeiro ano de implementação na escola. Na primeira coluna, são apresentadas as principais ações e, em seguida, a coluna com os objetivos dessas

ações. Na terceira coluna, as metas propostas, seguida da coluna onde são descritas as turmas contempladas. A última coluna traz os resultados obtidos.

Quadro 12 - Ações e resultados da Gide 2020

| Principais ações | Objetivos | Metas propostas | Turmas contempladas | Resultados |
|---|---|---|---|---|
| Promover e acompanhar a campanha PET premiado. | Incentivar a realização das atividades dos PET. | Premiar os estudantes que realizaram as tarefas contidas nos PET de 08/09/2020 a 16/10/2020.<br>Desenvolver, nos estudantes com acesso ao ensino remoto, 70% das habilidades em todos os componentes curriculares dos PET implementados, até o retorno do ensino presencial. | Todas as turmas da escola | O sorteio do prêmio foi realizado no dia 05 de outubro de 2020. Foram sorteados quatro alunos, mas apenas um aluno conseguiu ficar com o prêmio pois foi o único que apresentou os PET I, II, III e IV totalmente preenchidos.<br>Em relação ao desenvolvimento de 70% das habilidades trabalhadas nos PET, não há registro do alcance ou não da meta. |
| Promover e organizar a campanha “Minha casa minha escola.” | Incentivar a organização de um espaço para estudos em casa. | Todos os alunos enviando fotos ou vídeos de seus cantinhos de estudos. | Todas as turmas da escola | Não há registros do resultado dessa ação nos documentos da escola. |
| Promover a campanha “Família e Escola: uma parceria de sucesso.” | Envolver os pais ou responsáveis no REANP. | Sensibilizar os pais via reuniões *online* e grupos de *whatsapp* a acompanharem o desenvolver das atividades do PET. | Todas as turmas da escola. | Não há registros do resultado dessa ação nos documentos da escola. |

Fonte: Adaptado de Escola Dona Raimunda Duque (2023).

É possível perceber, na realização da análise do Quadro, que no ano de 2020 as ações propostas pela Gide ficaram em torno das devolutivas dos materiais do Estudo Remoto, no caso, o Plano de Estudo Tutorado (PET). Não houve, portanto, ações relacionadas aos resultados das avaliações ou apropriação dos resultados. Esse pode ser um dos motivos pelo qual não houve menção ao uso de dados nas atas de reuniões de Módulo II realizadas de forma remota ao longo do ano de 2020.

As ações propostas pela Gide para o ano de 2021, assim como as turmas contempladas e os resultados obtidos em cada ação, estão sintetizados no Quadro 13. Na primeira coluna desse Quadro, as principais ações realizadas; na segunda coluna, os objetivos das ações, seguido pelas metas propostas, turmas contempladas e, por fim, os resultados. O formato do projeto, conforme percebido, não teve alteração do ano 2020 para o ano 2021.

No ano 2021, o foco das ações da Gide foi a melhoria dos índices de aprendizado da escola. Algumas ações foram desenvolvidas para alcance da meta proposta. A primeira a ser mencionada é que os professores de Matemática e Língua Portuguesa trabalharam com aulas de nivelamento de habilidades. Para esse fim, o professor, em seu plano de aula, planejava uma aula semanal para revisar habilidades em defasagem com a finalidade de nivelar o conhecimento dos alunos para a série em questão. Outra ação da Gide, no mesmo ano, implementada pela professora do uso da biblioteca, orientava que fossem realizadas tomadas de leitura dos alunos do 6º ano semanalmente, visando a melhoria da leitura e interpretação de texto. As ações não constam em registros de atas e foram orientadas pelos especialistas aos professores de Língua Portuguesa, Matemática e às professoras de uso da biblioteca.

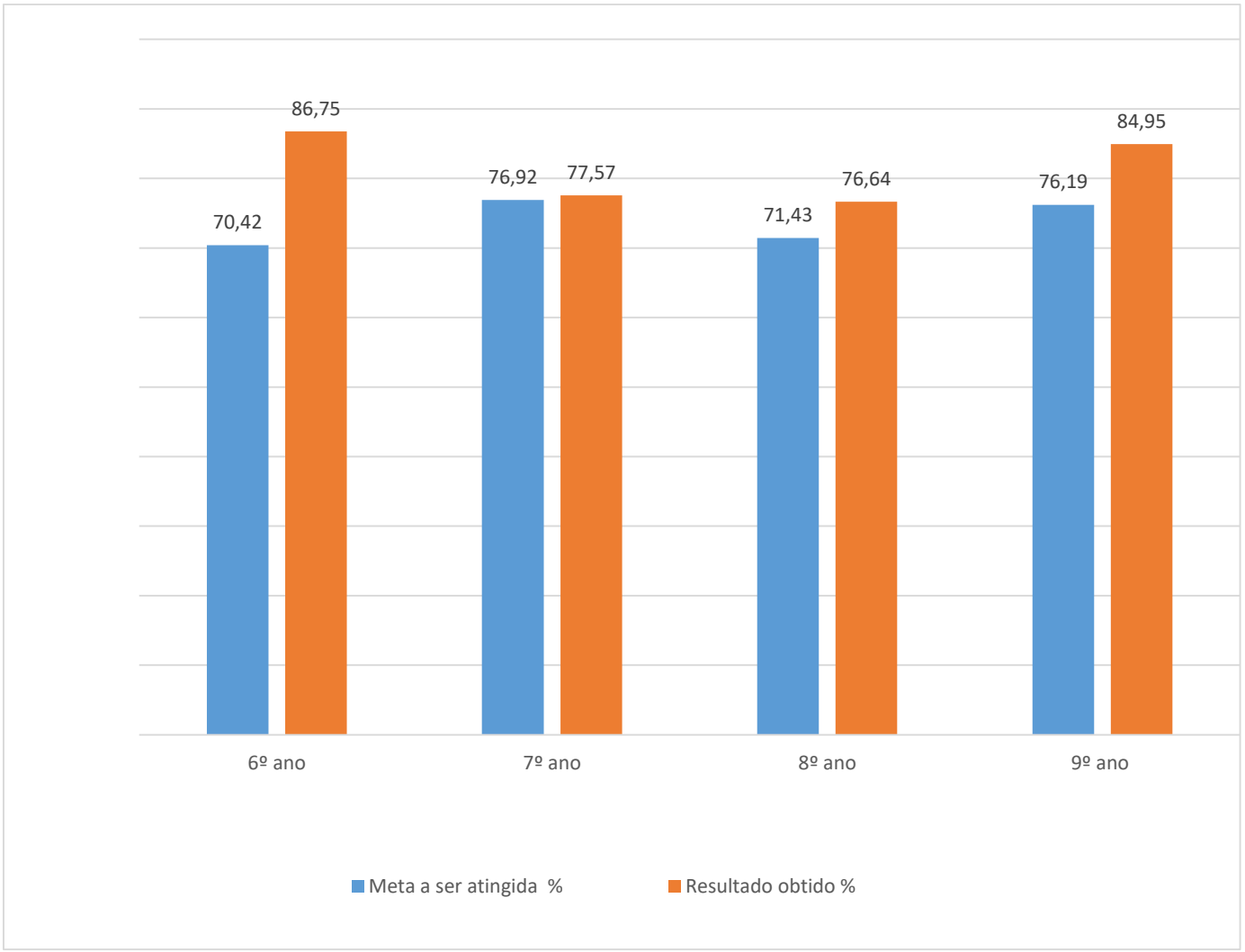
Quadro 13 - Ações e resultados da Gide 2021

| Principal ação | Objetivos | Metas propostas | Turmas contempladas | Resultados |
|---|---|---|---|---|
| Melhoria do aprendizado | Alcançar a melhoria dos índices de aprendizagem da escola. | Obter 73,98% de estudantes com aproveitamento igual ou superior a 65% da nota bimestral em todos os componentes curriculares até dezembro de 2021. | 6º ao 9º ano | O objetivo foi alcançado conforme mostra o gráfico 3. |

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2023).

Durante os momentos de planejamento individual do professor nas horas atividades extracurriculares, os especialistas lembravam os professores de recuperar, paralelamente, seus alunos para alcance das metas da Gide. Essa ação não consta em registros oficiais da escola. O Gráfico 3 indica que a escola conseguiu alcançar a meta proposta de obter 73,98% de estudantes com aproveitamento igual ou superior a 65% da nota bimestral em todos os componentes curriculares até dezembro de 2021. O gráfico 3 mostra os resultados obtidos pelo projeto Gide na escola em 2021.

Gráfico 3 - Resultados da Gide 2021




Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2023).

Realizando a análise dos dados, levanta-se a hipótese de que as ações realizadas pela escola tenham contribuído para o alcance da meta proposta, visto que todas as metas foram alcançadas e superadas. Levanta-se a questão do quanto as ações propostas pela Gide contribuíram de fato para o alcance das metas. A seguir, no Quadro 14, as principais ações propostas pela Gide no ano de 2022.

Quadro 14 - Ações e resultados da Gide 2022

| Principais ações | Objetivos | Metas propostas | Turmas contempladas | Resultados |
|---|---|---|---|---|
| Ação Ver e Agir | Implementação do Programa 5S na escola | Implementar e trabalhar o Programa 5S na escola. | 6º ao 9º ano | O programa foi implementado na escola e há registros fotográficos dessa ação no *drive*. |
| Plano de ação | Intervenção para recomposição da Aprendizagem | Aumentar de 58,33% (resultado do 1º bimestre) para 69,64% o percentual de estudantes com aproveitamento de 65 pontos ou mais anuais em todos os componentes curriculares até dezembro de 2022. | 6º ao 9º ano | Resultado não alcançado, conforme gráfico 3 |
| Combate a violência | Prevenir e combater a violência na escola. | Promover sessões de cinema na escola com filmes com temas de cultura pela paz. | 6º ao 9º ano | A ação foi realizada na escola e há registros dessa ação com fotos dispostas no drive da escola. |

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2023).

É importante destacar que das três metas propostas para o ano 2022, uma se relaciona diretamente com a questão dos resultados educacionais da escola. Os especialistas orientaram os professores verbalmente em reunião de Módulo II e HAEC para a necessidade de recuperação paralela de toda e qualquer atividade avaliativa em sala de aula e fora dela. Não há registro dessa fala em atas de reunião e isso poderá ser melhor apresentado durante a pesquisa de campo. Os professores de Matemática e Língua Portuguesa foram orientados a passarem atividades com habilidades em que notou-se defasagem de aprendizado. As professoras de uso da

biblioteca continuaram o trabalho do ano anterior com tomadas de leitura e incentivo à melhoria dessa habilidade com os alunos do 6º ano que foram indicados pelos professores de Língua Portuguesa.

Uma diferença que pode ser destacada na execução da Gide em relação ao ano anterior foi a atuação da equipe de especialistas. No ano de 2021, o profissional especialista que mais se envolvia nas ações da Gide era o único efetivo no cargo e atuava no turno vespertino, enquanto no turno matutino havia uma profissional convocada. Em 2022, o servidor efetivo pediu exoneração e deixou suas funções no início do segundo semestre desse ano. Após essa data, os professores deixaram de ser lembrados em relação às metas que precisavam ser alcançadas.

A Tabela 10 contém resultados sobre a ação citada na última coluna do Quadro 13, que trata de intervenções para recomposição da aprendizagem.

Tabela 9 - Resultados da ação recomposição da aprendizagem Gide 2022

| Etapa | Meta | Aproveitamento 65% |
|---|---|---|
| 1º Bimestre | - | 58,33% |
| 2ºBimestre (Acumulado) | - | 57,72% |
| 3ºBimestre (Acumulado) | 66,37% | 56,43% |
| Final | 69,64% | 59,42% |

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2023).

Observamos que a escola não conseguiu alcançar a meta proposta na ação recomposição da aprendizagem. Em 2022, as ações da Gide foram monitoradas em três Relatórios de Implantação das Ações do Plano (RIAP). Para a execução dessas ações propostas na Gide, o plano de ação é construído entre os meses de março e abril com a presença da multiplicadora do programa.

As ações propostas para cada ano são divididas conforme modelo descrito no Quadro 15.

Quadro 15 - Modelo de Quadro de distribuição de ações da Gide

| Origem da ação | Causa | Ação/ procedimento | Responsável | Início previsto | Termino previsto |
|---|---|---|---|---|---|

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dona Raimunda Duque (2023).

Assim, o plano de ação é montado em conjunto e há ações previstas durante o ano letivo com seu respectivo responsável. O especialista é o responsável direto por

todas as ações e seu cumprimento, cabendo a ele lembrar sempre o professor de sua ação e do seu prazo para cumpri-la. Dessa forma, um ou dois professores se envolvem diretamente em uma ação e outro professor se envolve diretamente em outra ação. Não há um trabalho coletivo em que todos os professores são mobilizados em prol de uma única ação ou de ações em conjunto.

A Gide foi, portanto, um assunto presente nas atas de reuniões de Módulo II, especificamente em todas as atas do ano 2021 e em 5 atas de 2022. Isso demonstra que a instituição mobiliza esse assunto nas reuniões durante o ano letivo. Em consulta às atas de Módulo II, é possível perceber que as principais discussões feitas em torno da Gide nas reuniões de Módulo são informes e orientações, como, por exemplo, a apresentação para os docentes do plano de ação da Gide e alertas quanto ao prazo para cumprimento das ações e de como fazê-lo[4].

Entende-se que a Gide movimenta a unidade de ensino e está presente nos momentos de reunião. Porém, pelos registros encontrados, as conversas são para conhecimento do programa e apresentação e para direcionar a realização do que é proposto no plano. Não há um momento de reflexão sobre os resultados ou de análise dos dados que são produzidos pelo programa. Similarmente não foram encontradas ações que mobilizem de fato o uso de dados pela escola.

A pesquisa sobre a não apropriação de dados pela referida escola é aprofundada durante o desenvolvimento da pesquisa campo deste trabalho. A existência dessa situação foi demonstrada pelas atas de Módulo II, que desde o ano de 2017 trouxeram pouca ou quase nenhuma menção ao uso de dados. Mesmo com o desenvolvimento do projeto Gide na escola, nas atas de Módulo II constam apenas informações apresentadas em relação ao programa que, mesmo trazendo a ação de recomposição de aprendizagem, não movimenta a escola no sentido de buscar e analisar dados. O rendimento da escola está estagnado, o que pode ser aferido pelos resultados das avaliações externas, que não traz avanço de nível de aprendizado por

[4] A título de exemplo, segue excerto que sintetiza as discussões sobre a Gide em uma ata de reunião de Módulo II: “Recados administrativos; Sistematização das ações VER e AGIR – Gide; Discussão sobre a revisão e readequação do PPP. Discussão sobre a revisão e readequação do Regimento Escolar; Criação de comissão para readequação do Projeto de Convivência democrática” (Excerto de ata de módulo II do dia 24 de maio de 2021). “Recados administrativos; Sensibilização, apresentação sobre o programa Gestão Integrada da Educação – Gide Avançada 2022; Orientações sobre fechamento do bimestre e aplicação das avaliações bimestrais e recuperação paralela e bimestral” (Excerto de ata de módulo II do dia 22 de maio de 2022).

mais de uma década. Assim, esse é um caso de gestão que merece atenção. A não apropriação de dados educacionais e a investigação do porquê de a mesma não estar ocorrendo carece de investigação à medida em que não foi possível descrever estratégias de gestão pedagógicas referentes à apropriação dos dados educacionais.

Ao final da pesquisa, espera-se construir um plano de ação que ajude a criar na escola a cultura do uso de dados e que corrobore para a melhoria do aprendizado.

No próximo capítulo, são mobilizados os seguintes eixos para orientar a análise dos dados da pesquisa, quais sejam: (i) gestão pedagógica e (ii) gestão escolar. Após descrever sobre os eixos que são propostos, a trajetória metodológica da pesquisa é apresentada, juntamente com os resultados encontrados que são analisados sob as óticas dos eixos teóricos apresentados após a aplicação dos instrumentos propostos.

# 3 ANALISANDO OS MOTIVOS DA NÃO APROPRIAÇÃO DE DADOS PELA E.E. DONA RAIMUNDA DUQUE

O propósito deste capítulo é realizar a análise teórica dos dados encontrados nesta pesquisa. Inicialmente foram refletidas as dificuldades no uso de dados educacionais produzidos pela escola com base em conceitos teóricos fundamentais, tendo sido determinados dois eixos teóricos para análise, sendo: gestão pedagógica para o uso de dados e gestão escolar.

Dessa forma, o capítulo em questão apresenta um panorama teórico e metodológico para aprofundamento do olhar sobre o problema da pesquisa além da análise dos dados encontrados baseada em autores referência nos temas dos eixos teóricos.

Na seção 3.1 foram desenvolvidos os eixos teóricos mobilizados na análise. Assim, a seção se divide em duas subseções, a saber: seção 3.1.1 que aborda teorias acerca da gestão pedagógica para o uso de dados e do planejamento escolar, mobilizando autores como Libâneo (1994; 2001; 2007), Fusari (1990) e Freire (1996); e a subseção 3.1.2 que aborda teorias sobre a gestão escolar e o processo de *accountability*, sendo mobilizados autores como Brooke (2006), Lück (2009) e Araújo (2009).

A seção 3.2 apresenta a pesquisa executada após a qualificação. Como instrumento de pesquisa, foi realizado um grupo focal com seis professores, contemplando todas as áreas de conhecimento e entrevista com as especialistas da escola com foco no uso de dados educacionais na instituição. Os apêndices 1 e 2 trazem as perguntas que foram realizadas na entrevista e no grupo focal acontecidos, respectivamente, nos dias 5 e 12 de junho de 2024.

Por fim, a seção 3.3 traz a análise dos dados coletados nas entrevistas. A análise foi organizada de acordo com os eixos teóricos propostos para facilitar a compreensão.

Na próxima seção, os eixos teóricos mencionados serão apresentados juntamente com as reflexões propostas pelos autores.

## 3.1 ANÁLISE TEÓRICA DAS DIFICULDADES DA EEDRD NA APROPRIAÇÃO E USO DE DADOS EDUCACIONAIS: DESAFIOS NA GESTÃO PEDAGÓGICA E ESCOLAR

Os eixos teóricos que serão mobilizados para responder à pergunta da pesquisa: “Quais as dificuldades no processo de apropriação e uso de dados educacionais pela EEDRD?”, serão acerca da gestão pedagógica para o uso de dados e da gestão escolar.

Com o primeiro eixo, pretende-se refletir sobre os desafios de gestão pedagógica para o uso de dados e do planejamento escolar como estratégia impulsionadora para a apropriação dos resultados da EEDRD. O embasamento teórico será feito especialmente a partir do livro “Guia para o uso de evidências na Educação”, por meio do processo Data Wise, dialogando com Libâneo (1994; 2001; 2007), Leal (2005), Fusari (1990), Lück (2007), Costa e Vidal (2020), Luz e Mello (2015), Santos e Santos (2010), Saviani (1985) e Freire (2012).

Com o segundo eixo, pretende-se refletir sobre a gestão da escola e as práticas de responsabilização pelos resultados das avaliações externas. O embasamento teórico desse eixo acontecerá pelas óticas de Lück (2009), Costa e Vidal (2020), Soares (2005), Brooke (2006), Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e Paro (2010).

### 3.1.1 Gestão pedagógica para o uso de dados educacionais

Lück (2009, p. 96) define gestão pedagógica como “organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. Ainda segundo a autora, a gestão pedagógica é a mais importante dentro da dimensão da gestão escolar, pois é a que está mais diretamente envolvida com o objetivo primeiro da escola, que é o de promover aprendizado e formação aos estudantes.

A gestão pedagógica é tal e qual discutida por autores como Saviani (1985), Libâneo (2001), Santos e Santos (2010), Costa e Vidal (2020), Luz e Mello (2015). Para esses autores, o gestor pedagógico pode ocupar a função de diretor escolar, de vice-diretor ou de coordenador, mas deve ser aquele servidor capacitado para atuar

no meio pedagógico, que possua os conhecimentos considerados necessários e que possua capacidade ao lidar com as mudanças que ocorrem na educação.

Entende-se que a gestão pedagógica acontece mediante as atribuições que são conferidas ao profissional que é responsável por essa ação na escola. Dessa forma, quem atua realizando a gestão pedagógica deve estar em constante formação para atuar nas diferentes dificuldades do dia a dia da escola, “[...] deve ter capacidade e habilidade para trabalhar em diversificadas funções: práticas educativas, práticas das crianças, adolescentes e jovens” (Libâneo, 2001, p. 44). Para Santos e Santos (2010), esse profissional é instigado por transformações contínuas, que o fazem se desafiar e requer uma formação crítica e reflexiva por parte dele.

Luz e Mello (2015, p. 6), seguindo o mesmo sentido, reafirmam que o gestor pedagógico precisa “[...] articular saberes, conhecimentos, vivências para uma perspectiva geral do contexto escolar, objetivando uma maior reflexão sobre as atuais exigências para a instituição [...]”. Ainda é importante considerar sobre o que é característico de cada etapa da educação, intencionando, também, um aprimoramento de práticas mais igualitárias.

Para Saviani (1985), o gestor pedagógico é a pessoa que controla as maneiras da organização do processo escolar. Dentro das escolas, o papel desse profissional é importante, pois ele faz um elo entre a escola e suas demandas necessárias. Para Santos e Santos (2010), não há como pensar em qualidade e em conhecimento sem a colaboração do profissional de gestão pedagógica.

O que há em comum entre os autores citados sobre gestão pedagógica e gestor pedagógico é que entendem que para executar essa função com competência é preciso que haja planejamento. É preciso que, por meio da reflexão sobre as experiências obtidas, se elabore um planejamento que atenda às demandas escolares, utilizando-se dos dados analisados de forma crítica. Assim, é necessário se atentar para as necessidades da instituição e da comunidade. Destarte, em gestão pedagógica serão explorados os conceitos de planejamento e uso de dados. Entende-se, a partir das leituras realizadas, que esses dois elementos corroboram para uma gestão pedagógica eficiente.

Realizar o planejamento escolar é importante, pois o mesmo dá alicerce para o plano de ensino que é aplicado em sala de aula. Sem planejamento não há plano e sem plano não há aula. O planejamento é próprio do processo de gestão e se constitui

em sua primeira fase. Planejar é o ato mais básico e essencial pois, se é próprio do processo, sem planejamento não há chances de promover todos os desdobramentos de uma gestão escolar de forma acertada (Lück, 2009).

Para planejar, é preciso se colocar em situação de análise, de reflexão sobre o que acontece no momento. É um contexto didático-pedagógico no qual é preciso analisar: a quantidade de alunos; os desafios que serão impostos àquela etapa; a estrutura física da instituição; os recursos disponíveis; o nível de aprendizado no qual os discentes se encontram; as possíveis estratégias para inovação; o que os alunos esperam; o nível intelectual da classe; suas condições socioeconômicas, socioculturais; a cultura da instituição de ensino, sua filosofia. Enfim, é preciso que o docente avalie todas as condições objetivas e subjetivas nas quais o processo de ensino se dará (Leal, 2005).

O planejamento exige organização, previsão, sistematização e decisão. O ato de planejar demonstra pretensão de garantir eficiência e eficácia, seja para um ato em nível macro ou em nível micro. São vários os setores da vida que requerem planejamento, que está inserido na organização urbana em que é preciso planejar as cidades, no meio econômico, habitacional, familiar, financeiro, entre outros. Na educação, o planejamento é uma ação política-pedagógica pois demonstra intenções e intencionalidade. Isso acontece porque, ao mesmo tempo em que mostra o que se deseja que aconteça, expõem o que se pretende fazer para que esse objetivo se torne realidade (Leal, 2005).

> Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente. O planejamento educacional surgiu como uma necessidade e um método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana. Cabe destacar também que, assim como o conceito de administração evoluiu para gestão, também o planejamento como formalidade evoluiu para instrumento dinâmico de trabalho (Lück, 2009, p. 32).

Tanto Lück (2009) quando Leal (2005) afirmam que o ato de planejar está presente em várias ações humanas e que é imprescindível para que aconteça uma

boa organização em qualquer ato de trabalho em prol da eficiência na gestão do tempo.

Para Libâneo (1994), o planejamento escolar é uma tarefa que tanto envolve a organização das atividades que serão previstas quanto a revisão e adequação dessa organização frente a possíveis novos desafios no processo de ensino. Para o autor, planejar é um meio de programar as ações educacionais, mas se trata de uma forma de o professor refletir e pesquisar acerca de sua avaliação sobre o próprio processo de ensino. Para o autor, existem três modalidades de planejamento, que são articulados entre si. São eles: o plano a ser entregue para a escola, o plano de ensino e o plano de aulas que contribui para a boa organização do tempo de ensino com os alunos.

> O plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face as condições reais (Libâneo 2001, p. 223).

Para Libâneo (2001), o plano da escola é um documento mais global, onde existe, de um lado, as ligações da escola com o sistema de ensino e, do outro, o projeto pedagógico da própria escola com os planos de ensino. Este último, para o autor, é uma previsão do professor acerca dos objetivos e atribuições do trabalho docente para o semestre, bimestre ou ano escolar. Trata-se de um documento mais elaborado, que geralmente é dividido por etapas sequenciais, em que o professor tem objetivos específicos e conteúdos a serem desenvolvidos metodologicamente. Já o plano de aula é a previsão do professor sobre os conteúdos que serão ministrados em uma aula ou em um conjunto de aulas. Este tem caráter específico e trata-se de um detalhamento do plano de ensino. Para o autor, planejar as aulas é uma tarefa indispensável. Ele ainda lembra que esse planejamento de aulas deve ser tratado de forma tão importante quanto o plano de ensino e que conjuntamente deve ser documentado para que sirva como norte para o professor e ainda possibilite constantes revisões e melhorias de uma etapa para outra.

Segundo Libâneo (2001), o planejamento é indispensável. Tanto para pensar no plano de ensino, quanto para o plano de aula a ser ministrada. Quando há bom

planejamento, após sua execução, o docente consegue refletir sobre os momentos ocorridos durante a aula e pode, futuramente, alterar seus planos, melhorando, assim, sua prática de ensino. Dessa maneira, para Freire (2012), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática.

A ótica de Fusari (1997) traz as dificuldades dos docentes em realizar o planejamento. Esse momento tem se reduzido ao preenchimento e entrega de formulários editados pelos professores para o puro cumprimento de atividade burocrática. O docente edita em um formulário previamente criado, seus “objetivos gerais”, “específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “formas de avaliação”. “Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida” (Fusari, 1990, p. 45).

Claramente, planejamento não é isso. Para o Fusari (1990), planejar requer concepção, deve ser declarado e experimentado no dia a dia do trabalho social docente. Planejar deve ser, então, um processo de reflexão (Fusari, 1990). O planejamento do ensino é o processo que envolve "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (Fusari, 1990, p. 10). O plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo docente, contendo a sua proposta de trabalho, numa área e/ou disciplina específica (Fusari, 1990, p. 46).

Fusari (1990) e Libâneo (2001) diferenciam plano de ensino de planejamento e concordam na importância de documentar o plano para que ele tenha igual importância do planejamento.

Sobre as etapas de um planejamento, alguns autores sugerem as principais que poderão dar ao docente uma visão do que é necessário para si e para os alunos, ou seja, o objetivo, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. Os objetivos mostram o que o estudante precisa ser capaz de desempenhar em suas atividades nas aulas e na escola (Masetto, 1997). É preciso que o docente saiba o que pretende alcançar em sua aula, em determinado conteúdo.

Conteúdos são os assuntos que o docente separa para apresentá-los para seus alunos durante seu curso em sua disciplina. Acerca da metodologia, pode-se dizer

que são “métodos, técnicas e modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem. São, propriamente, os diversos modos de organizar as condições externas mais adequadas à promoção da aprendizagem" (Menegolla, Sant’anna, 2001, p. 90).

O método de trabalho depende do professor e pode ser construído de acordo com o conteúdo ministrado a critério do professor. A última etapa, segundo os autores, é a avaliação, tratada como um processo.

> […] um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (Santana, 2014, p. 31).

Seguindo essas etapas, o professor já possui condições de realizar um planejamento que considere o que é importante segundo os autores citados. Menegolla e Sant’anna (2001), no entanto, lembram que não há apenas um modo de planejar, mas vários esquemas e modelos diferentes. Os autores lembram, ainda, que não existe um formato de planejamento que seja melhor do que o outro, mas que cabe ao professor escolher o que melhor atenda às suas necessidades e de seus alunos.

Em todas as profissões, o aprimoramento profissional só acontece quando se acumula experiências conjugadas com a prática e a reflexão criteriosa sobre a prática, com vistas a um fazer constantemente transformado para melhor. Para refletir sobre a prática, é necessário que as experiências sejam analisadas (Libâneo, 1994). Efetuar a análise de dados reflete em aprimoramento e, para essa discussão, será mobilizado o conceito de uso de dados, conforme mencionado.

Para realizar um planejamento pedagógico que tenha foco no ajuste das práticas escolares, assim como na alocação de recursos materiais e humanos, além de obter um diagnóstico mais claro sobre a aprendizagem dos alunos e as dificuldades entre eles e entre as escolas que frequentam, o uso de dados educacionais por profissionais da educação pode contribuir. Esse é o objetivo que está por trás de todos os programas que tem como base o uso de dados educacionais (Schildkamp; Poortman, 2015).

Ceneviva *et al.* (2022), ao reforçar essas ideias, defendem que a expectativa em relação ao uso de dados é que os profissionais da educação passem a tomar decisões baseadas em dados e não apenas em experiências.

> A expectativa é que os docentes passem a tomar decisões de alta qualidade, o que requer que sejam baseadas não somente em sua experiência e intuição, mas também em dados e evidências. Dessa forma, os professores podem utilizar dados de avaliação para determinar necessidades de aprendizagem dos estudantes e adaptar seu planejamento de acordo com tais necessidades (Ceneviva *et al.,* 2022, p. 834).

Os autores sugerem que a adoção de uma abordagem que seja fundamentada em dados proporciona maior precisão e eficiência nas práticas pedagógicas, pois permite uma compreensão mais abrangente das necessidades e características dos alunos. Nesse contexto, utilizar os dados provenientes de avaliações é uma ferramenta valiosa para a identificação e a avaliação das demandas de aprendizagem dos estudantes.

Para Korman (2021), há uma demanda crescente de uso de dados e os educadores estão tendo cada vez mais dados disponíveis. É preciso que os professores e gestores saibam utilizar esses dados educacionais em prol da melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Para Lai e Schildkamp (2013), os dados educacionais não incluem somente os resultados das provas, mas, da mesma forma, as observações de aula, ou qualquer tipo de informação sobre estudantes, pais ou professores. É preciso entender, porém, que a divulgação de boletins pedagógicos com resultados de aprendizado dos alunos, que acontece pelas secretarias de educação, anualmente, não garante que os dados estejam sendo utilizados, pois isso não gera uma apropriação automática desses dados pelos professores. As pesquisas sobre o uso de dados têm revelado que, mesmo com acesso a vários tipos de dados, os professores não têm conseguido utilizá-los para a melhoria dos resultados dos estudantes e que falta aos docentes conhecimento e habilidade para preparar questões, interpretar os resultados e elaborar soluções (Madinach; Gummer, 2015; Marsh; Bertrand; Huguet, 2015).

À vista disso, vêm crescendo nos sistemas de educação os programas que incentivam o uso pedagógico de dados como mais uma possibilidade de aumentar as chances na oferta de um ensino de qualidade (Núñez; Koslinski; Fernández, 2019).

Um exemplo desses programas é “o projeto *Data Wise, que* apoia educadores na investigação colaborativa de dados na melhoria contínua do ensino e da aprendizagem para todos os estudantes” (Korman, 2021).

O projeto foi fundado na escola de Educação de Harvard com a colaboração de educadores de todo o mundo. Trata-se de uma mudança de cultura no trabalho com dados, que pressupõe a utilização dos dados de forma colaborativa para melhorar o ensino, e não para encontrar culpados. É mais que um programa ou processo para escolas, é um processo realizado com as escolas (Korman, 2021).

O termo *data use,* conhecido internacionalmente*,* e que significa uso de dados, define os programas que incentivam o uso de dados. A origem do termo se deu no contexto das políticas de responsabilização escolar, nas quais é cobrado dos servidores públicos a qualidade do serviço prestado na área educacional acerca da melhoria contínua do desempenho acadêmico dos alunos, após o crescimento da aplicação de avaliações em larga escala (Núñez, 2019). A premissa dos *data use* é que, ao conhecerem o nível de aprendizagem dos alunos por meio dos seus resultados nos sistemas de avaliações padronizados, os gestores e professores consigam reavaliar as suas ações e comecem a realizar práticas educacionais mais eficazes (Schildkamp; Poortman, 2015).

Assim, um ponto principal que vem sendo defendido no uso de *data use* é que para que seja desenvolvido um ensino de qualidade na escola, esse deve ser um processo contínuo. Na tentativa de incorporar o uso de dados educacionais no planejamento pedagógico da escola, o trabalho deve ser realizado em formato de plano de ações a ser desenvolvido por gestores e professores (Núñez, 2019). Sousa *et al.* (2015) enfatizam que o uso de dados não pode influenciar apenas nos momentos de planejamento, mas que deve transcendê-lo, transpondo as práticas dos coordenadores em seus trabalhos, subvencionando a criação de estratégias relacionadas à formação, supervisão e direcionamento dos professores.

Apenas receber os dados das secretarias de educação, por mais organizados que estejam, não resulta em sua análise por professores e equipe pedagógica. É preciso criar a cultura do uso de dados nas escolas, fazendo com que eles sejam utilizados para planejamento, replanejamento e substituam o lugar das percepções baseadas em experiências, passando a oferecer reflexões e percepções baseadas

em dados e evidências em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizado dos alunos.

O programa *data wise* expande o termo “dado” para outras informações que são relacionadas ao aprendizado de habilidades pelos estudantes tais como seus resultados em feiras de ciências, atividades para casa e projetos realizados na escola. No trabalho com *data wise*, é preciso considerar a importância dos resultados das avaliações na preparação dos alunos e desenvolvimento de habilidades para a vida após a escola. Porém, é preciso muito mais do que treinar esses discentes para realizarem avaliações externas (Korman, 2021). Segundo o autor, o Guia para uso de dados pretende ajudar a responder perguntas como

> [...] “por onde começar”, “como arranjar tempo para o trabalho”, “como desenvolver as habilidades dos professores em interpretar dados de maneira sensível”, “como construir uma cultura que foca em melhoria, não em culpa” e “como manter foco em meio a todas as outras demandas da escola” (Korman, 2021, p. 61).

A maneira mais efetiva, pensada pelo autor, para responder às questões propostas, foi organizando o trabalho em torno de um meio com passos específicos e gerenciáveis. Para ele, seguindo o passo a passo, os educadores conseguem maior confiança e aprendem habilidades para lidar mais fácilmente com dados. O processo envolve oito atividades diferentes a serem realizadas no processo de uso de dados.

Para iniciar o uso de dados, segundo o processo *Data Wise,* é necessário começar pela organização para que o trabalho coletivo aconteça. O segundo passo é construir letramento em avaliação e, para isso, entende-se que é necessária uma formação entre os profissionais da escola. O passo 3 trata de criar um panorama de dados seguido de muitos estudos em cima desses elementos. No passo 4, é preciso mergulhar nos dados disponíveis dos estudantes de forma investigativa. No quinto passo, o autor considera fazer o exame do ensino para que, no passo 6, possa criar o plano de ação. O passo 7 traz o planejamento da avaliação do progresso e o 8 segue para a ação e avaliação. Boudett, City e Murnane (2020) resumem cada um dos oito passos desse processo.

Mas é importante ponderar que o *Data Wise,* mesmo sendo proposto como uma série de etapas a serem realizadas sequencialmente, não tem o objetivo de ser

somente um programa a ser implementado, e sim uma mudança na maneira como se organizam os dados e se trabalha na escola (Boudett *et al.*, 2014).

A imagem apresentada a seguir ilustra a organização das etapas do processo DataWise.

Imagem 2 - Representação das etapas do processo *Data Wise*

Fonte: Boudett, City e Murnane (2020, p. 76).

O Quadro 16 apresenta a relação entre as três fases dos oito passos e seus objetivos.

Quadro 16 - Fases, passos e objetivos de cada passo do Data Wise

| Fases | Passos | Objetivos |
|---|---|---|
| PREPARAR: olhar para os dados de testes padronizados sob uma estrutura que deve ser criada para análise de dados. | 1. Organizar-se para o trabalho colaborativo. | Montar as equipes e realizar um balanço dos dados disponíveis. |
| | 2. Construir Letramento em Avaliação. | Compreender as peças principais sobre avaliação necessárias para interpretar dados corretamente. |
| INVESTIGAR: aprender para decidir sobre melhorias na aprendizagem dos alunos. | 3. Criar um Panorama de Dados | Aprender a construir gráficos de fácil entendimento de padrões nos resultados de testes. |
| | 4. Mergulhar nos Dados dos Estudantes | Auxilia a se aprofundar nas ações dos alunos, iniciando em uma fonte de dados e seguindo para múltiplas fontes com objetivo de identificar o problema com centro no aprendiz. |
| | 5. Examinar o Ensino | Observar o ensino para entender como a atual prática acontece e como se relaciona com o problema centrado no aprendiz. |
| AGIR: pensar no que fazer para melhorar o ensino e avaliar se as mudanças colocadas em prática fizeram a diferença. | 6. Desenvolver Plano de Ação | Aprender a traçar um plano de ação efetivo. |
| | 7. Planejar Avaliação do Progresso | Planejar a avaliação do plano e observar se os estudantes estão aprendendo melhor. |
| | 8. Agir e Avaliar | Entender as atividades-chave para ativar o plano de ação na sala-de-aula e avaliar sua implementação. |

Fonte: Adaptado de Boudett, City e Murnane (2006) e Boudett e City (2014).

A próxima subseção apresenta os pressupostos teóricos sobre gestão escolar, refletindo sobre o papel do gestor escolar nos processos de significação e ressignificação desse conceito, além de refletir acerca do processo de responsabilização do gestor escolar sobre os dados educacionais gerados.

### 3.1.2 Gestão Escolar

Nesta seção, de caráter analítico, são apresentados os pressupostos teóricos para entendimento sobre gestão escolar. Para tanto, é feito um trajeto de análise sobre o conceito de gestão escolar, fazendo um diálogo entre Araújo (2009), que discorre

sobre marcos na significação e na ressignificação da gestão escolar, assim como do gestor escolar com Lück (2009), que traz as proporções da gestão escolar e suas aptidões.

Sobre os processos de responsabilização do gestor escolar acerca dos resultados nas avaliações em larga escala, utilizamos a ótica de Brooke (2006), que disserta com as políticas de responsabilização e sua combinação com as avaliações de larga escala no Estado de Minas Gerais, dialogando com as lentes de Costa e Vidal (2020) para compreensão do processo.

O termo gestão, originário do latim *gestione,* refere-se ao ato e efeito de gerir ou de administrar. Ao longo dos anos, muitas concepções foram dadas ao termo (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018). Para Garay (2011), gestão é o processo no qual se dirige uma organização e se toma decisões de acordo com as demandas e os recursos disponíveis.

Ao longo desta seção, é utilizado o termo gestão escolar em vez de administração escolar, fundamentando essa escolha na compreensão de que são conceitos diferentes no contexto da educação. Conforme destacado por Santos Filho (1998), a administração, quando aplicada à educação, sugere uma abordagem técnica, hierárquica e fragmentada, centrada no exercício do poder e da autoridade, o que o autor entende como não apropriado para a área educacional. O mesmo defende a opção pelo termo gestão escolar, pois, de acordo com o autor, este termo está associado ao compartilhamento de ideias e à participação de todos os envolvidos no processo de organização e funcionamento da escola.

Bordignon e Gracindo (2000) entendem que gerenciar uma escola é diferente de outras organizações sociais e de empresas, pois a finalidade da escola é diferente da finalidade desses dois. Para os autores, a escola possui estrutura pedagógica e relações internas e externas, o que a diferencia de demais organizações administrativas.

Libâneo (2007) igualmente opta pela utilização do termo gestão escolar quando reflete sobre escolas. O autor utiliza a concepção sociocrítica de gestão escolar. Nela, a gestão escolar é entendida como um sistema que associa pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324).

Araújo (2009) conceitua gestão da educação como um meio que busca promover o desenvolvimento da proposta político-pedagógica da escola, firmado em uma determinada formulação de educação e sociedade. Para o autor, é preciso pensar em um projeto de cidadania antes do processo educacional, por meio do qual a escola saiba sua finalidade e seja coerente com o projeto.

> Ao pensar em um processo educacional e a ação da escola, cabe antes definir um projeto de cidadania e atribuir à escola uma finalidade coerente a esse projeto, definindo os pressupostos filosóficos, sociais e educacionais que fundamentam a organização da proposta pedagógica, a partir da análise dos paradigmas, da especificidade da organização escolar e da qualidade na educação (Araújo, 2009, p. 21).

Os autores citados têm em comum, além do fato de entenderem a gestão escolar diferente de gestão administrativa, a definição de que fazer a gestão da escola está além de gerir recursos e possibilidades. Gerir uma escola é tratar de interesses da cidadania. Para isso, é necessário conhecer a realidade escolar, a comunidade na qual está inserida e, a partir disso, elaborar planos em conjunto com todos os autores do processo de educação para atuar frente às demandas escolares com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos, que é o objetivo fim de todo o processo escolar.

Entende-se que o processo de tomar decisões deve ser feito de forma coletiva, possibilitando a todos os componentes da escola a discussão e execução conjunta das ações. Dessa forma, o gestor escolar, em sua dimensão política, desempenha o princípio da autonomia, que necessita de relações mais próximas com a comunidade escolar. Gestão escolar é, então, a atividade pela qual os meios são mobilizados com o intuito de atingir os objetivos da instituição e isso envolve aspectos tanto técnico-administrativos como gerenciais (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

Lück (2009) lembra que, como área de atuação, a gestão escolar é um meio para concretizar finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais e que isso serve como guia para implementar ações educacionais com qualidade social, em busca de atender de maneira eficaz toda a população. Nesse processo, implica prevalecer o respeito e a consideração das diferenças individuais de todos os alunos e profissionais envolvidos, assim como promover o acesso e construção do conhecimento por meio de práticas educacionais participativas. Essa ação proporciona as condições necessárias para que alunos consigam abordar criticamente os desafios que estão associados à sua formação como cidadão atuante e sujeito de

transformação da realidade sociocultural e econômica nas quais está inserido, além de garantir a possibilidade de permanente continuidade nos estudos. Lück (2009) lembra, ainda, que gestor escolar não é apenas o diretor da escola, mas toda a equipe da coordenação pedagógica, secretaria da escola e orientação educacional que são considerados no processo de gestão escolar.

> Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (Lück, 2009, p. 21).

A gestão escolar pressupõe que o gestor trabalhe com outras dimensões, tais como a gestão administrativa, do currículo, de resultados, etc. Para que isso aconteça, é necessária alguma competência do gestor escolar. A esse respeito, Lück (2009) reflete sobre 90 competências, que, em sua visão, são necessárias que um gestor escolar possua. Essas competências, segundo a autora, estão divididas entre dez dimensões, sendo: alicerce da educação e da gestão escolar, planeamento e organização do trabalho escolar, acompanhamento de processos da educação e avaliação da escola, gestão de resultados, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura de organização da escola e gestão do dia a dia escolar.

Na busca por gerar resultados, o gestor escolar não depende apenas de si. Como visto, são vários os dilemas que precisam ser mediados pela mesma pessoa em situações diferentes. É preciso lidar em um mesmo dia com questões administrativas e burocráticas, de pessoal, pedagógica e social, além de ser o diretor o responsável direto pelos resultados educacionais dos alunos. Sobre a responsabilização pela participação e rendimento dos alunos nas avaliações externas, a Resolução nº 4.782/2022, anexo II, parágrafo VII, que trata do termo de compromisso do diretor escolar, faz com que o gestor, ao assinar o termo, aceite e pactue, entre outras metas, com as atribuições para o cargo em âmbito pedagógico. No Quadro 17 estão discriminadas as ações que constam na referida Resolução e que estão envolvidas diretamente com o aprendizado dos alunos.

Quadro 17 - Ações pactuadas entre o diretor e a SEE/MG

| | |
|---|---|
| a. garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; | e. acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas; |
| b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade; | f. promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% dos estudantes; |
| c. assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais; | g. incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, assegurar a Busca Ativa, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente. |
| d. garantir o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar; | |

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2022n).

O gestor escolar é, portanto, o responsável por garantir a participação dos alunos nas avaliações externas, assim como o desenvolvimento da avaliação pedagógica. Logo, pode-se entender o gestor escolar como aquele que é responsabilizado. Em língua inglesa, o vocábulo *accountability* significa responsabilização e prestação de contas e é muito utilizado tanto na área educacional quanto na empresarial. Na linguagem portuguesa e hispânica não se encontra palavra que corresponda ao significado do termo e, por isso, nesses países, é adotada a tradução da palavra por responsabilização (Costa; Vidal, 2020). Para Pinho e Sacramento (2009), *accountability* tem a ver com a responsabilidade direta de uma pessoa ou de uma instituição perante outra, com resultados em consequências, sejam boas, com prêmios, sejam ruins, com castigos. Como o termo é utilizado em diferentes instâncias, será utilizado neste texto o seu significado dentro do campo da política educacional.

> Como política educacional, abordam a ação do Estado na promoção de ações que visem o controle sobre redes de ensino e profissionais da educação, tendo como elemento caracterizador os sistemas de avaliação e visando solucionar conflitos na área da educação. Nessas políticas identificam-se mecanismos, ferramentas e estratégias de

> responsabilização: impactos materiais ou simbólicos sobre agentes públicos, com desenhos diversos (Costa; Vidal, 2020, p. 11).

No seio das políticas educacionais, as políticas de *accountability* consistem na mensuração e na padronização dos resultados e preveem consequências quando os resultados objetivos são atingidos ou não, fazendo com que as avaliações em larga escala sejam um instrumento basilar, devido ao seu poder de controle e legitimação da responsabilização (Afonso, 2009).

Embora no Estado de Minas Gerais o gestor seja responsável pela participação dos alunos nas avaliações externas e por divulgar seus rendimentos à comunidade, essa responsabilidade não configura sistema de responsabilização forte segundo Brooke (2006). Nesse estado, o sistema de avaliações não foi pensado para que sejam feitas comparações entre as instituições e a legislação do Simave, no artigo 216, proíbe a utilização desses resultados que objetivem classificar as escolas com intenção de mudar de alguma forma o processo educativo (Brooke, 2006).

Como os resultados das avaliações em larga escala no Estado de Minas Gerais são divulgados, entende-se que há uma política de responsabilização branda, em que, apesar de não se ganhar bônus financeiros, prêmios ou sanções por resultados, a publicidade desses resultados faz com que a mídia produza *rankings* entre redes e escolas, mesmo que não oficiais. Logo, existe uma responsabilização da escola com a comunidade, pois esta última pode cobrar resultados e satisfações dos docentes e equipe escolar, visto que está tendo acesso às informações da escola (Bonamino; Sousa, 2012). Sendo assim, em Minas Gerais, a finalidade das avaliações em larga escala sempre foi diagnóstica (Souza, 1999) e, ao mencionar responsabilização pelos resultados educacionais, entende-se que essa recai para a Secretaria da Educação que, obtendo informações precisas sobre o aprendizado dos estudantes, é o órgão responsável por adotar medidas mais eficazes para melhorar a qualidade do ensino quando necessário.

Dentro da escola, porém, continua sendo o diretor o responsável direto pelos resultados obtidos. Na visão de Paro (2010, p. 15), “parece vantajoso a direção ser exercida por um colegiado diretivo, formado por três ou quatro coordenadores, que dividem entre si os encargos da direção, sem que nenhum seja o chefe absoluto do colegiado ou da unidade de ensino”. Esse formato é útil na visão do autor porque, não sendo apenas um chefe responsável pela instituição, isso pode inibir retaliações de

autoridades superiores em situações onde possam surgir conflitos de interesses entre escola e governo, por exemplo.

É necessário considerar a educação em sua totalidade ao formular políticas públicas para aprimorar a escola básica. É necessário que a administração e direção escolar compreendam a educação em sua integralidade, reconhecendo-a como um processo pedagógico estritamente ligado à dimensão democrática. O autor ressalta a necessidade de uma abordagem holística, ao desenvolver políticas educacionais, reconhecendo a interconexão entre os aspectos pedagógicos e os fundamentos democráticos, visando a construção de uma escola básica que cumpra efetivamente seu papel na formação cidadã e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária (Paro, 2010).

Na próxima seção, tendo em vista o referencial teórico que dão base para analisar os dados da pesquisa, é apresentado o percurso metodológico a ser utilizado, cuja abordagem é qualitativa.

## 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA COLETA DE DADOS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EEDRD

Esta seção apresenta o percurso metodológico realizado para a coleta de informações de campo. Foi utilizada a pesquisa qualitativa por meio do instrumento da entrevista semiestruturada (Apêndice A), feita com as especialistas da escola, e grupo focal (Apêndice B) com os professores na instituição.

Cabe informar que a pesquisadora é gestora da escola pesquisada e que entende que mesmo não estando presente durante a realização da entrevista e do grupo focal, de alguma forma, tal cargo pode causar interferência na pesquisa. A pessoa que conduziu a entrevista não faz parte do corpo de servidores da escola, mas já fez, como professora convocada, em 2022. É também mestranda e atualmente é diretora do Cesec da cidade. Como o município de Mantena é pequeno, é preciso destacar a dificuldade em encontrar pessoa capacitada e que não esteja diretamente ligada à escola para conduzir a entrevista e ser mediadora do grupo focal. Nesse caso, a mesma pessoa que conduziu a entrevista foi mediadora do grupo focal. A gestora pesquisadora faz parte do corpo docente da escola há 6 anos como professora de matemática efetiva e está atuando na gestão há 1 ano.

A pesquisa aqui presente configura-se como um Estudo de Caso, que, segundo Yin (2015), é utilizado quando a pesquisa busca respostas do tipo “como” e “por que”, ou quando o pesquisador possui pouco controle acerca dos eventos e o foco está em acontecimentos contemporâneos, mas que pertencem a algum contexto da vida real. Segundo o autor, essa é a melhor estratégia que representa o contexto. Assim, o emprego do procedimento metodológico estudo de caso se aplica à esta investigação, que busca responder à pergunta de pesquisa: “Quais as dificuldades no processo de apropriação e uso de dados educacionais pela EEDRD? ”

Para confirmar o caso, inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental na escola. Os documentos são dados importantes para comprovar fatos e, mesmo com o passar do tempo, esses continuam comprovando a história.

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Segundo o autor, os documentos são fontes de dados extremamente importantes das ações humanas e servem de testemunho dessas atividades, além de serem insubstituíveis em qualquer tentativa de reconstituir o passado. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa documental em atas de reuniões pedagógicas da escola entre os anos de 2017 a 2022, além da análise de documentos no *drive* pedagógico[5] da escola, onde são armazenadas informações acerca dos seus projetos. Além disso, foram analisados os resultados das avaliações externas desse período, assim como documentos oficiais importantes para o contexto da EEDRD. O Quadro 18 traz as fontes com dados públicos que foram analisados.

[5] Drive pedagógico: Espaço online no Gmail institucional da escola onde a equipe gestora e pedagógica armazenam dados pedagógicos importantes no decorrer do ano letivo que podem ser compartilhados com a SRE.

Quadro 18 - Fontes da pesquisa documental externa e os assuntos tratados

| Fonte | Assunto |
|---|---|
| Resolução nº 4.265/2020 | Ensino Fundamental em Tempo Integral |
| Lei nº 20.592/2012 | Carga horária do professor da educação básica |
| Ofício Circular nº 16/2019 | Gestão Integrada da Escola |
| Resolução nº 4.782/2022 | Termo de compromisso do diretor escolar |
| NSE | Nível Socio Econômico dos alunos |
| Inep | Dados sobre distorção idade-série e aprovação e reprovação |
| Ideb | Acesso aos resultados do Ideb da EEDRD |
| Saeb | Acesso aos resultados do Saeb da EEDRD |
| Proeb | Acesso aos resultados do Proeb da EEDRD |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos achados, foi possível entender sobre o funcionamento da escola além das características físicas, administrativas e pedagógicas da instituição. Foi possível conhecer os dados educacionais que são expostos anualmente e que mostraram uma estagnação nos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb e no Ideb. Foi possível saber o número de aprovação e reprovação durante os anos letivos pesquisados, além do índice da distorção idade-série que a escola costuma apresentar. Além disso, pôde-se compreender como funciona o tempo de planejamento do professor, que acontece de acordo com a Resolução estadual, além de saber que a escola foi contemplada com o projeto Gide, que busca auxiliar a gestão da escola a trabalhar com base nos dados. Destaca-se a importância dessa busca para melhor caracterização da escola.

O Quadro 19 traz as fontes de documentos internos da escola que foram analisados para comprovação do caso de pesquisa.

Quadro 19 - Fontes da pesquisa documental interna e assuntos tratados

| Fonte | Assunto |
|---|---|
| Projeto Político Pedagógico | Informações pedagógicas a respeito da EEDRD |
| Pasta de Planejamentos Anuais | Planejamentos anuais dos professores |
| Atas de reunião de Módulo II | Busca por assuntos sobre análise e apropriação de dados |
| DED | Busca por dados de aprovação e reprovação de alunos |
| Drive pedagógico | Busca por resultados da Gide e mais informações de cunho pedagógico |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com a referida pesquisa, foi possível confirmar a falta de apropriação de dados pela unidade de ensino por meio da análise de atas de reunião de Módulo II, além da

falta de menção aos resultados dessas avaliações nas reuniões semanais com professores e especialistas. Ademais, foi comprovada a falta de menção dos resultados das avaliações internas da escola durante as reuniões de planejamento. Ficou evidenciado que a escola não se apropria dos dados educacionais ou que isso não é discutido em Módulo II na escola. A pesquisa de campo tem como intuito trazer maiores informações a respeito.

A abordagem qualitativa não tem como objetivo enumerar os acontecimentos encontrados em formato estatístico, mas se inicia com questões apresentadas em relação a um caso específico que oriente o estudo, envolvendo “pessoas, lugares e processos interativos” (Godoy, 1995, p. 58) para alcance de dados.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), nesse tipo de abordagem, o foco são as perspectivas de uma determinada realidade que não há como quantificar.

> [...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

A abordagem qualitativa trabalha com a subjetividade, portanto não permite o uso de operacionalização de variáveis e de estatística como ocorre na pesquisa quantitativa. Nesse método, o estudo transcende os números e busca compreender as nuances que escapam da quantificação, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada das relações humanas.

Para entender sobre o formato da gestão pedagógica, foram entrevistadas as duas especialistas da escola. Elas não são funcionárias efetivas e estão atuando no cargo desde fevereiro do ano 2022. O método utilizado foi o de entrevista semiestruturada.

Na entrevista semiestruturada as perguntas são combinadas entre abertas e fechadas e o pesquisado tem a possibilidade de falar de forma corrida sobre o tema proposto. O pesquisador precisa elaborar, antes da entrevista, um roteiro de perguntas que deve ser feito pensando em uma conversa informal. O entrevistador precisa ficar atento para dirigir a entrevista, quando considerar necessário, para o assunto que mais o interessa, adicionando perguntas para que as respostas fiquem claras. Com essas intervenções, é possível um direcionamento melhor para o tema de interesse (Boni; Quaresma, 2005).

Para Lakatos e Marconi (1996), uma das etapas mais importantes da entrevista é a preparação. Essa etapa requer tempo e exige cuidados tais como: o planejamento, que deve ter em vista de forma clara o objetivo pretendido; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que possua algum grau de familiaridade com o tema pesquisado; a disponibilidade do entrevistado, que deve ser convidado com antecedência para que o pesquisador tenha certeza que será recebido; a garantia ao entrevistado sobre seu anonimato; a organização prévia do roteiro ou formulário com as perguntas importantes.

A fim de saber como são tratados os dados educacionais junto aos docentes, foi realizado um grupo focal com 6 professores da escola. Esses professores foram escolhidos segundo o seguinte critério: para que a conversa fluísse com maiores informações, foram convidados professores de cada área do conhecimento. A EEDRD possui, em seu quadro de professores, sete professores de linguagens. Foram escolhidos dois de Língua Portuguesa por serem efetivos na escola. A área de ciências da natureza possui apenas uma professora efetiva, sendo a mesma convidada para a entrevista. Na área de ciências humanas, há dois professores efetivos na escola, foi escolhido o professor com maior tempo de serviço nesta instituição. Na área de matemática, há duas servidoras efetivas que foram convidadas para participar. Esperou-se, assim, obter informações de todas as áreas de conhecimento que a unidade de ensino contempla. Precedente ao grupo focal, uma semana anterior ao encontro, a pesquisadora enviou aos colegas o *link* do vídeo que serviria de pontapé inicial na conversa com os professores. O resumo do vídeo “Quando sinto que já sei”, que tem duração de 16 minutos e 50 segundos foi assistido por todos os professores que participaram do grupo focal.

Para Gaskell (2003), o grupo focal é constituído por um tipo de entrevista com um número pequeno de pessoas (seis a doze). O nome se dá ao fato de que o encontro caracteriza um aprofundamento em algum tema, que será o foco da conversa.

O valor da interação durante a troca de opiniões entre os entrevistados, onde foi possível que uma fala, entrasse em conflito com outra, gerou controvérsias e reflexões que aprofundaram o tema. O objetivo foi o de explorar os diálogos, mapeando as falas em comum e arbitrárias sobre o tema proposto. Essa técnica foi aplicada mediante um roteiro esquematizado que foi do geral ao específico, em um

ambiente onde não houve dirigente, apenas um moderador que foi capaz de contribuir para que todos participassem e expressassem suas opiniões, explorando as falas e mediando para que as mesmas se aprofundassem. O moderador pôde intervir quando achou necessário.

O moderador iniciou se apresentando e apresentando rapidamente o tema que foi discutido. Após isso, os participantes do grupo se apresentaram. Como os participantes puderam ouvir as respostas dos demais, esse instrumento levou em conta que um pesquisado poderia formular suas respostas e realizar comentários sobre as respostas dos demais, além de ter a possibilidade de falar de suas experiências (Gaskell, 2003).

A entrevista realizada com as duas especialistas da escola aconteceu de forma conjunta no dia 05 de junho de 2024 e a entrevista em grupo focal aconteceu no dia 12 de junho de 2024. Inicialmente foram pensados em seis professores para participarem do grupo, sendo dois professores de Língua Portuguesa, dois professores de Matemática, um de Ciências e um de Geografia, conforme já relatado. Esses professores foram escolhidos por estarem a mais tempo na EEDRD e representarem todas as áreas de conhecimento.

O Quadro de professores da escola é ocupado quase em sua totalidade por professores efetivos, tendo apenas um contrato de Educação Física em substituição ao vice-diretor da escola. Durante o tempo de preparo da entrevista, no entanto, uma professora de Língua Portuguesa teve sua Licença de Interesse Particular (LIP) publicada, precisando deixar a escola, e foi convocada uma nova professora desse componente para assumir o cargo. Importante mencionar que é a primeira vez que essa docente está trabalhando com o referido componente curricular.

A fim de não deixar o grupo focal com 5 participantes e também de garantir a participação de dois professores da área de Linguagens que já conhecem a realidade da escola, como pensado inicialmente, o professor de Arte, que também é efetivo na escola, foi convidado para participar e aceitou prontamente. A professora que saiu de LIP, já sabendo da pesquisa, fez questão de participar do grupo focal e contribuir durante o tempo em que estaria de planejamento individual na escola onde atualmente está trabalhando, no Estado do Espírito Santo.

Os participantes apresentaram boa disposição para responder todas as questões propostas, sempre com gentileza e atenção. A gravação da entrevista e do

grupo focal foi realizada mediante autorização dos participantes. Posteriormente foi realizada a transcrição das entrevistas. Os roteiros da entrevista e do grupo focal se encontram nos apêndices A e B desta dissertação, assim como o modelo de TCLE utilizado, no apêndice C.

Como as entrevistas foram gravadas e transcritas, para preservar a identidade dos participantes, as identificações estão apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

| Sujeitos da pesquisa | Identificação no texto |
|---|---|
| Especialistas | E1 e E2 |
| Professores de Linguagens | L1, L2 e L3. |
| Professores de Matemática | M1 e M2. |
| Professor de Ciências da Natureza | N1 |
| Professor de Ciências Humanas | H1 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As especialistas são servidoras contratadas e estão na escola desde o início do ano letivo de 2023. As duas possuem formação em pedagogia acrescida de especialização na área pedagógica. E2 atua também em sala de aula em turma de anos iniciais como professora regente na cidade vizinha.

Todos os professores entrevistados são servidores efetivos da escola e possuem licenciatura no componente curricular em que atuam. Somente L1 não possui curso de pós-graduação e está na EEDRD desde 2019. L2 está na escola também desde 2019. L3 está na escola há 2 anos. M1 está na escola há 9 anos e já atuou na função de vice-diretora e M2 iniciou na EEDRD em 2022. N1 trabalha na escola desde 2014 e H1 atua na EEDRD desde 2013, tendo passado pelas funções de vice direção e direção da escola.

As perguntas tiveram como objetivo entender os motivos da não apropriação de dados educacionais pela EEDRD. O caso de gestão identificado foi a falta do uso e apropriação de dados educacionais nessa escola. Na tentativa de facilitar a análise das informações coletadas nas entrevistas, as perguntas foram elaboradas de forma que fosse possível saber da formação das especialistas e dos professores, saber da sua trajetória na EEDRD, buscar entender como veem o Módulo II e HAEC nessa escola, como acontece o planejamento dos professores e o acompanhamento das ações dos docentes pelas equipe pedagógica, como entendem o projeto Gide na

instituição, o que compreendem sobre as avaliações externas e internas e investigar se algum professor faz uso de dados educacionais em seu planejamento.

Com a realização da entrevista com as especialistas da escola e do grupo focal junto aos professores, foi possível entender os motivos da não apropriação de dados pela instituição, além de compreender que a grande causa para essa não apropriação está atrelada à falta de espaços e tempo para o planejamento coletivo e para o acompanhamento necessário pela supervisão pedagógica junto aos professores. E, com esses dados, foi possível elaborar um plano de ação que possa contribuir para a melhoria no uso de dados por essa instituição.

## 3.3 DESVENDANDO A APROPRIAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS: ANÁLISE QUALITATIVA DA ENTREVISTA COM AS ESPECIALISTAS E DO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DA EEDRD

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Como mencionado anteriormente, a abordagem escolhida para a pesquisa de campo foi a qualitativa, tendo sido realizados uma entrevista com as especialistas da escola no dia 05 de junho de 2024 e um grupo focal com os professores no dia 12 de junho de 2024. Para tanto, os instrumentos utilizados na pesquisa foram mediados por uma colega de mestrado que mora em Mantena, conforme explicado.

As próximas subseções trazem a análise dos dados que está organizada de acordo com os dois eixos teóricos propostos nesta dissertação: a subseção 3.3.1 traz o que foi possível entender sobre a (i) gestão pedagógica para o uso de dados, visando o planejamento escolar; a subseção 3.3.2 traz o que foi possível coletar sobre (ii) gestão escolar, buscando, também, a visão dos profissionais acerca do processo de responsabilização sobre os resultados da escola.

### 3.3.1. Investigando o acompanhamento pedagógico e o planejamento como possíveis ferramentas de incentivo ao uso de dados

Inicialmente, a análise dos dados se refere ao primeiro eixo teórico, no qual buscamos identificar o que tem dificultado o uso e apropriação de dados educacionais

pela EEDRD. Foram confrontadas algumas falas das especialistas com a fala dos professores sobre o tema em discussão com autores referência no assunto.

Quando perguntadas se a escola possui alguma ação específica que contribua para elevar o nível de proficiência, a resposta das duas servidoras foi que não. Ambas entendem que, para que uma ação seja voltada para a melhoria do nível de proficiência, é necessário que aconteça o planejamento em torno das habilidades não consolidadas que são evidenciadas nas avaliações externas. Nesses pontos, E2 traz as seguintes reflexões:

> A escola em si não. É relativo no caso à escola em si, correto? Teria que ser algo nosso, interno da escola. De sentar ali mesmo de perto com o professor e replanejar em cima daquelas habilidades abaixo da média, da escola em si. Eu não sei a E1, na verdade os planos de intervenção. Então, temos batido em cima dessa tecla. Dos planos de intervenção do professor. Seria esse momento, certo? (Especialista E2, 2024).

Sobre a apresentação dos resultados da escola nas avaliações externas, E1 complementa com a seguinte fala:

> Não, sendo sincera não, a gente apresenta, a gente já apresentou o ano passado, E2 trabalhou também com o PRA para estar planejando para recompor aprendizagem e não é feito não. Eu pelo menos é isso que eu percebo, não sei se a E2 também pensa da mesma maneira (Especialista E1, 2024).

Na fala de E2, entende-se que a escola não possui uma ação para alavancar a aprendizagem e que a única ação realizada, nesse sentindo, em 2022, foi orientada pelo projeto Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), onde era preciso analisar os resultados das avaliações externas. O PRA, como programa que incentiva o uso de dados educacionais pelos docentes, como todo e qualquer programa de incentivo ao uso de dados, se baseia na perspectiva de que o uso dos dados educacionais pelos agentes da escola podem impulsionar a aprendizagem dos alunos, pois permite um diagnóstico detalhado sobre seu aprendizado e revela, também, desigualdades entre os alunos, possibilitando que docentes e equipe pedagógica possam realizar um planejamento que tenha foco no ajuste de práticas escolares (Schildkamp; Poortman, 2015).

> O Plano de Recomposição das Aprendizagens é composto por um conjunto de ações com objetivo de garantir o direito à aprendizagem e assegurar o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG, que não foram consolidadas pelos estudantes durante o período de ensino remoto vivenciado no período pandêmico (Minas Gerais, 2023c, p. 22).

O que se percebe é que o PRA trouxe para a EEDRD o replanejamento para os professores com base nas habilidades não consolidadas pelos alunos expressas nos resultados das avaliações externas. Para isso, a equipe de servidores que compõem o PRA foi até a escola e montou, junto à equipe pedagógica, o plano de recomposição das aprendizagens, analisando os resultados da instituição. Para alcance da recuperação de aprendizagem, o PRA tem um passo a passo para a escola seguir: realizar uma busca ativa dos alunos para garantir que aqueles que não estão frequentando a escola com assiduidade retornem; buscar o acolhimento desses alunos no retorno à escola, criando um bom clima escolar; garantir a realização da avaliação diagnóstica com os alunos da escola; assegurar a flexibilização do currículo escolar, a reorganização das atividades pedagógicas e acompanhamento das aprendizagens. Para isso, a equipe realiza reuniões semanais, mensais e bimestrais com coordenadores e diretores, visitas às escolas, reuniões com professores e monitoramento dos resultados das avaliações externas e internas.

Ficou evidenciado, durante a entrevista com as especialistas, a resistência dos professores da escola em realizarem planos de intervenção com foco em habilidades não consolidadas nas avaliações externas. Dessa forma, o PRA torna-se um programa que contribui positivamente com a escola, à medida em que deixa na instituição o plano de recomposição das aprendizagens pronto para ser seguido e realiza, também, o seu monitoramento.

Quando questionadas sobre alguma ação que a escola possua para apropriação dos resultados das avaliações externas, observa-se a concordância de posições de E1 com E2:

> Aqueles resultados que a gente já viu, já mostramos para os professores. Esse ano ainda não foi apresentado. E tem alguns professores que pegam essas avaliações, eu já tive professores de história que sentaram comigo para verem quais são as questões que realmente os alunos erraram, quais acertaram, para eles poderem

> trabalhar com os meninos em cima delas, mas a escola como um todo não é feito (Especialista E2, entrevista concedida em junho de 2024).

De acordo com Ceneviva *et al.* (2022), os docentes podem utilizar os dados de avaliações para demarcar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e ajustar o seu planejamento apoiado em tais necessidades.

A fala da especialista ainda relata que a escola não realiza apropriação de dados educacionais e que o que acontece é a visualização dos resultados pelas especialistas que fazem a apresentação desses para os professores. Em 2024, porém, mesmo já tendo passado mais de quatro meses letivos, essa apresentação de resultados aos docentes ainda não havia acontecido.

É preciso ir além da exposição dos dados educacionais. É preciso fazer a análise desses dados, pensar criticamente sobre eles, planejar o que será feito com base nessas evidências e avaliar o que for realizado, buscando ajustes. Nessa ação, existe ainda um gargalo. Embora já existam estudos que indicam uma maior apropriação e uso de dados, planejar e tomar decisões que se baseiam neles e não em achismos dos atores escolares, ainda é um desafio na educação (Ceneviva *et al.* (2022).

Quando questionado aos professores no grupo focal se eles consideram que a escola tem se apropriado dos resultados das avaliações externas e índices educacionais, as respostas foram distintas.

> Você diz em relação às meninas (especialistas)? É comparar resultado desse ano com o ano anterior, seria isso? ... os módulos às vezes são feitos nesse sentido. Elas (especialistas) pegam os dados do ano anterior e aí mostra para gente que a gente caiu ou a gente melhorou né? [...] O vice-diretor coloca os alunos na quadra e apresenta o resultado para eles terem uma noção onde nós estamos e aonde a gente quer chegar (Professora M2, 2024).

Entende-se, a partir da fala da professora, que ela também compreende como apropriação de dados a explanação deles para professores e comunidade escolar e a comparação dos resultados do ano anterior com o ano vigente: “Sobre essa questão dos resultados, também eu me lembrei aqui que é passado para os pais também. A diretora e o vice-diretor passaram os resultados para os pais dos alunos verem o quanto eles precisam melhorar” (Professora N2, 2024).

A docente N2 confirma a fala da professora M2 e das especialistas, quando também compreende que, ao apresentarem os resultados dos alunos para os pais e responsáveis em reunião bimestral, diretora e vice-diretor da escola estão se apropriando dos dados educacionais. Apropriar-se de dados educacionais vai além de mostrar esses resultados. É preciso que haja o uso ativo e intencional desses dados para auxiliar na tomada de decisões e melhorar a prática pedagógica. Ao pensar sobre os dados, é preciso planejar como eles serão utilizados.

Estudos sinalizam que desconhecer os dados de avaliações pode levar professores e equipe escolar a tomarem decisões baseadas em intuições e em observações restringidas (Rosistolato; Prado; Fernandez, 2014). Para Ceneviva *et al.,* (2022), existem muitos formatos de usos de dados que podem ser empreendidos pelas escolas, tais como: a tomada de decisões educacionais, o agrupamento do ensino, a individualização do ensino, o alinhamento entre ensino e as políticas educacionais, a constatação de estudantes com baixo desempenho e o monitoramento do avanço dos estudantes. A partir disso, percebe-se que somente é possível o uso de dados em prol da melhoria do processo de ensino passando pelo ato de planejar e replanejar. Sendo assim, é preciso que o professor esteja sempre refletindo sobre sua prática docente.

> O professor reflexivo é capaz de analisar sua própria prática, avaliar diferentes situações de ensino que não podem ser resolvidas por meio de aplicações de regras, tomar decisões e responsabilizar-se por elas, ajudar seus alunos a desenvolverem compreensões refletidas e criar oportunidades para novas compreensões das matérias (Corradini, Mizukami, 2011, p. 56).

Criando um ambiente propício à reflexão, o professor estará facilitando não somente a assimilação de conhecimentos pelos alunos, mas, também, a construção de novos entendimentos sobre os conteúdos abordados no currículo, pois “cada professor deve encontrar sua maneira de sentir-se bem, se comunicar bem, ensinar bem, e auxiliar os alunos a aprender melhor. É preciso diversificar os formatos de aulas, de realização de atividades, de avaliações” (Moran, 2006, p. 32).

Tendo em vista a fala das especialistas que acreditam que para melhoria do índice de aprendizado é preciso que haja planejamento dos professores em torno das habilidades não consolidadas de acordo com análise de resultados de avaliações

externas, serão expostas as falas dos docentes sobre como ocorrem seus momentos de planejamento individual na escola.

Os professores tiveram respostas distintas que têm em comum a falta de pares para que realizem o planejamento, a dificuldade em planejar para uma sala de aula com diferentes alunos com níveis desiguais de aprendizado e o pouco tempo que possuem para essa ação.

> Meu planejamento é bem convencional pego o plano de curso do Estado, a BNCC, a gente planeja não semanalmente, mas quinzenalmente ou mensalmente (Professor L1, 2024).
>
> Eu sigo o planejamento tal qual a gente faz no começo do ano. A matemática, às vezes, ela engessa a gente um pouco porque senão você não vai conseguir formar um raciocínio com a criança para ela entender de fato o conteúdo (Professora M1, 2024).
>
> Olha só, quanto ao meu planejamento.... é somente eu na escola e eu acho que considero pouco entendeu? Principalmente para mim que tenho que pensar em cada turma. Acaba que o meu horário de planejamento é de 50 minutos que não dá para você fazer quase nada só que, mesmo assim, diante da situação, eu busco muito fazer atividades diferentes. Sempre levar algo diferente, levar vídeo para ver se eu consigo um resultado maior de envolvidos na atividade proposta (Professor L2, 2024).
>
> No meu planejamento é praticamente sozinha e eu procuro visualizar os diferentes níveis que a gente tem e eu tenho dificuldade muito grande quanto a isso porque a gente trabalha com a sala, vamos colocar aí, com três níveis diferentes (Professora N1, 2024).

Reafirmando essa discussão, Fusari (1990) discute que o planejamento do ensino exige uma postura crítica por parte do educador e uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. O autor sublinha a necessidade de que o professor tenha uma prática educativa flexível e que seja adaptável às mudanças. O autor ainda define o planejamento do ensino como uma atitude crítica e reflexiva que permeia toda a prática educativa, fortalecendo a qualidade do ensino e promovendo uma educação mais significativa e alinhada às exigências contemporâneas.

Na tentativa de aprofundar as informações sobre o planejamento dos professores, é necessário expor as falas das especialistas quando questionadas sobre como acontece o acompanhamento da equipe de supervisão junto aos professores em relação ao planejamento.

> Na verdade, deveria ser um acompanhamento bem mais de perto, porque são tantas as demandas que a gente às vezes acaba nem acompanhando da maneira correta o que precisa, e acaba aparecendo outros tipos de demanda e a gente acaba não acompanhando. A maneira que a gente tem acompanhado é observando, às vezes passando na porta da sala de aula, vendo se esse planejamento está sendo executado dentro da sala de aula, acompanhando o plano de curso do professor, ver até onde que aplicaram através das atividades, né, que tem as habilidades as avaliações para ver se está dentro do plano de curso dentro do planejamento do professor. [...]só que devido às demandas do supervisor na escola, não é feito da maneira que deveria, né, mais de perto (Especialista E1, 2024).

> Eu concordo com a E1. Realmente, a gente não tem aquela, vamos dizer, que aquele tempo de estar sentando com o professor no horário de HAEC. Infelizmente nesse momento que o professor tá nós estamos resolvendo outras demandas. E realmente não tem tido como acompanhar o planejamento do professor de maneira minuciosa de sugerir alguma atividade, alguma sugestão para melhoria da aula em si. Não tem tido como fazer esse trabalho. E é isso mesmo, às vezes só na semana de prova que ali quando eles elaboram as provas eu observo se o que ele está avaliando daquele bimestre está dentro das habilidades, dentro do plano de curso que foi proposto para o bimestre. Isso aí é o mínimo do mínimo que é o que a gente tem que fazer e consegue fazer (Especialista E2, 2024).

Na fala das especialistas, fica evidenciado que elas não têm conseguido fazer o acompanhamento do planejamento junto ao professor conforme gostariam devido a muitas demandas. Para além disso, percebe-se que a estratégia de acompanhamento utilizada, devido à falta de tempo, é averiguar se o professor está seguindo o que é proposto no plano de curso. É preciso destacar que o plano de curso proposto para o bimestre trata-se de um plano já elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que é disponibilizado no *site* dessa Secretaria e que divide as habilidades necessárias a cada ano de escolaridade em quatro bimestres. A fala da especialista deixa margem para o entendimento de que o planejamento do professor é o próprio plano de curso da Secretaria.

O trabalho do supervisor pedagógico, segundo Salgado (2019), vai além. É preciso que o profissional oriente o professor em sua docência em um processo contínuo de formação do professor, buscando a mudança, motivando o docente sempre em busca da melhoria da qualidade na educação.

Ainda sobre os momentos de planejamentos individuais, o relato dos professores é que não conseguem se reunir com os pares para planejar e que o tempo é insuficiente. A fim de investigar como é visto pelos docentes o acompanhamento

das especialistas da escola junto a eles e fazer um confronto com a fala das especialistas, foi perguntado aos professores como acontece o acompanhamento da supervisão pedagógica junto a eles.

> Sempre que é possível elas vão lá quando estamos fazendo o nosso planejamento, mas na maioria das vezes também nós procuramos elas. Eu, por exemplo, sempre que possível, sempre que estou com alguma dúvida, eu vou lá perguntar como que pode ser de que jeito posso fazer para dar certo [...] Nos acompanham através de planilhas que eu acredito que todo mundo aí deve ter feito. Eu já fiz por algumas vezes e passa para o setor pedagógico aquele ali que alcançou, aquele que não alcançou, enfim, para que elas também possam acompanhar o que tem sido trabalhado e quais habilidades precisam ser mais trabalhadas ainda (Professor L2, 2024).

> Como nossa escola é pequena, muitas vezes elas fazem outras funções. Nós temos exemplo: nossa escola não tem vice-diretor à tarde, só supervisora e muitas vezes a diretora está em reunião com a SRE, aí a supervisora tem que dar conta de pais de alunos, de alunos, de planejamento, o tempo delas é escasso na escola, sobrecarregado, é um trabalho que posso dizer até desumano, se for cobrar elas de sentar com os professores, porque realmente elas não têm tempo (Professor H1, 2024).

> ...tempo delas é mesmo curto. Eu, por exemplo, o tempo todo eu vou lá conversando com E1, as questões das atividades da Gide para serem realizadas, para saber os detalhes, saber se o que estou fazendo está certo, para estar sendo orientado. Esse contato acho que é legal na escola (Professor L1, 2024).

A partir das falas, entende-se que enquanto os professores reconhecem a importância do suporte oferecido pelas especialistas da escola no planejamento e desenvolvimento educacional, também são conscientes das limitações enfrentadas por essas profissionais na escola. A iniciativa dos próprios professores em buscar orientação e o reconhecimento da importância do acompanhamento são positivos, pois indicam que estão sempre dispostos a buscar ajuda, demonstrando um interesse contínuo na escola, apesar dos desafios organizacionais e de recursos.

Para Saviani (2013), é importante sempre lembrar que a escola cumpre uma função social e que, por esse motivo, é preciso que a equipe escolar tenha foco nas atividades que são essenciais para essa função da escola. Assim, organizar o planejamento de práticas pedagógicas precisa ser uma ação intencional que garanta que o sentido da escola não seja perdido. Para isso, a gestão pedagógica deve garantir a unidade entre a teoria e a prática no processo de educação, fazendo a

articulação entre os objetivos educacionais e a realidade concreta tanto das escolas quanto das salas de aula.

A entrevistadora questionou as especialistas sobre a existência de planejamento próprio para as avaliações internas e externas. E1 afirmou que é necessário que haja cobrança aos professores para que exista esse planejamento. As observações de E2, em relação às avaliações externas, traz as considerações:

> Eu também não percebo a preocupação do professor em planejar em cima do resultado as avaliações não. Não percebo essa preocupação. O ano passado com o PRA, houve um replanejamento aí realmente foi trabalhado, mas o professor ele não se importa com aquele resultado, se está baixo, deixa eu ir aqui. Deixa eu trabalhar essa habilidade que o aluno foi mal, deixa eu pegar essa e tal não, não percebo também essa preocupação não (Especialista E2, 2024).

> Eu vejo que os professores ainda, eles não conseguem fazer esse trabalho, não conseguem olhar ter esse olhar ver os dados, das avaliações externas e internas, saber que servem para eles planejarem e replanejarem, fazerem suas ações, mudar sua rota de trabalho. Eles ainda não têm essa cultura de trabalhar com dados e não conseguem trabalhar com esses dados. Então acho que eles precisariam também de uma capacitação [...] Eu trabalhei como supervisora em outras escolas e também acontece a situação de mostrar os resultados. Pede para planejar em cima daquilo que não foi bacana para estar trabalhando com os meninos e, às vezes, isso não acontece, é a minoria que faz (Especialista E2, 2024).

As especialistas consideram que não acontece a análise de dados pelos professores e que eles não acreditam que analisar os dados contribuiria para um planejamento mais assertivo. Na visão das especialistas, no entanto, essa falta de análise não seria culpa dos professores. E1 levanta a questão de uma possível capacitação para utilização de dados educacionais no planejamento por acreditar que, talvez, os docentes não o fazem por não saberem. E2 acredita que os professores não se preocupam em planejar analisando os resultados de avaliações, mas cita o trabalho com o PRA em 2023 em que aconteceu de fato um replanejamento baseado em dados em que os professores participaram. As duas especialistas não citaram outro momento em que aconteceu essa análise de dados em prol da melhoria de índices.

Para Korman (2021), é necessário entender que dados não são apenas números, mas todos os vestígios de aprendizado que se originam no trabalho em sala de aula e em discussões entre professores e coordenadores pedagógicos sobre suas

atividades. Esses dados devem nortear decisões e, portanto, são imprescindíveis no planejamento do professor.

Para Vasconcellos (1995), para que o planejamento tenha significado, é preciso que haja percepção do sujeito sobre a necessidade de mudança. O autor complementa dizendo que, quando tudo vai bem, não se pensa em mudanças.

Analisando a fala dos professores da EEDRD, entende-se que seguir o plano de curso disponibilizado pela Secretaria, quando possível, tem sido o bastante. Apresentar para o aluno fielmente as habilidades que estão dispostas no plano e que devem ser trabalhadas bimestralmente, torna o planejamento concluído. O professor H1, ao falar sobre o cumprimento do seu planejamento, diz o seguinte: “Não dá para consolidar o planejamento porque muitas vezes temos projeto, temos atividades que interferem no andar dos conteúdos” (Professor H1, 2024).

> [...] a gente precisa levar em consideração como desenvolver com o currículo para dar conta dele porque na série tal vai precisar de toda aquela base da série anterior que se ele não tiver... a gente acaba arrumando a série anterior e aí a gente vai agarrar no sexto que vai atrasar para o sétimo atrasa para oitavo e acaba virando uma bola de neve (Professora M2, 2024).

Apesar de dizerem que não conseguem trabalhar todo o planejado porque há muitos projetos na escola e porque os alunos chegam com defasagem de conhecimento, percebe-se que não há falas que deixam claro se é realizado algum planejamento em prol de sanar as dificuldades de aprendizado ou que façam com que o tempo de aprendizado de alguma forma seja otimizado ou recuperado mesmo com os projetos que acontecem durante o ano letivo.

Para Vasconcellos (1995), o fato de existir conteúdos preestabelecidos, uma sequência que tenha que ser aplicada, já anula a ideia do que seria para o autor o autêntico planejamento. Para ele, é preciso que o professor perceba a aula como uma investigação e, assim, terá interesse em acompanhar o processo, querendo que ele dê certo e, se não der, irá querer saber os motivos, pois está intimamente envolvido.

É preciso que o planejamento seja revisto sempre que o professor considerar necessário. Planejar não é uma ação que termina quando se escreve o que deverá ser feito ao longo do ano letivo e se entrega à supervisão pedagógica esse documento. Não se pode acreditar, também, ao se deparar com o plano de curso pronto, contendo

as habilidades a serem trabalhadas em cada série de ensino, que o planejamento está ali, pronto e acabado, esperando apenas ser seguido.

> [...]planejamento não é uma finalidade em si e sim um instrumento para que a aprendizagem se realize. [...]o planejamento é uma atividade permanente e que permeia todo o processo ensino-aprendizagem em seu tempo de atuação, por isso mesmo os planos dele decorrentes são provisórios, tendo de ser modificados a cada ação, conforme as exigências e necessidades que forem surgindo (Inforsato; Robson, 2011, p. 87).

É preciso, também, lembrar a diferença, já trazida neste texto, entre plano e planejamento. São vários os planos ao longo do ano letivo. Planos provisórios que surgem do planejamento que deve permear todo o ano letivo. Analisando as falas dos entrevistados, percebe-se que falta tempo para que aconteça o planejamento, e quando esse planejamento acontece, há reclamações de que o realizam de forma individual. Para Silva (2009), isso indica falta de interação entre os docentes e equipe pedagógica, falta de espaços de discussão e falta de processos por meio dos quais as pessoas podem se comunicar.

Apesar de faltar tempo e pares para que os professores da EEDRD façam seus planejamentos, ao serem perguntados sobre o uso de dados como evidência para o planejamento, a maioria dos professores disseram que utilizam dados ao planejar.

> Uso muito, até porque, quando vêm as provas externas, são bem cobrados. A forma de trabalhar, de perguntar, e o aluno precisa já estar adaptado porque tem as provas iniciais, intermediárias e a final. E sempre uso também o mapa, a lupa, normalmente eu uso bastante (Professora N1, 2024).

Segundo a professora, ela utiliza dados quando aplica atividades em sala de aula com enunciados parecidos com os enunciados das avaliações externas. Percebe-se, ainda, que a professora entende o uso de dados educacionais como utilização de materiais propostos pela secretaria de educação. A professora M2, respondendo à pergunta diz: “Eu sempre uso avaliações anteriores e até tento xerocar e passar para os meninos exatamente as mesmas questões de provas externas para verem a contextualização para se familiarizarem com a linguagem” (Professora M2, 2024).

A fim de incentivar a discussão em relação ao uso de dados e não em relação às habilidades das avaliações externas, a entrevistadora pergunta: “Mas em termos de dados, não de habilidades, falando de índices, vocês utilizam”? A professora N1, a primeira a responder afirma: “Sim. Muito. Nós fazemos intervenção sobre isso, por exemplo, as questões baseadas nos dados. Eu acabo usando com bastante frequência porque eu preciso trabalhar as habilidades que eles mais erram” (Professora N1, 2024). A professora M2 diz: “eu preciso trabalhar as habilidades que eles mais erram, eles (os dados) que me norteiam, principalmente Matemática é muito cobrado. Não tenho como fugir dos dados não” (Professora M2, 2024). O professor L2 e a professora M1 tiveram falas diferentes a respeito da utilização de dados educacionais em seus planejamentos.

> [...] eu não uso muito, uso pouco, mas diariamente sempre tem alguma atividade relacionada à habilidade abaixo do rendimento, nós somos cobrados, nós temos que montar o plano de intervenção, então cada disciplina deve olhar as habilidades abaixo do rendimento para poder alcançar aquele aluno que não teve um desenvolvimento satisfatório (Professor L2, 2024).

Ao dizer que usa pouco os dados, mas que desenvolve um plano de intervenção, o professor L2 deixa a entender que utiliza os resultados educacionais analisando as habilidades que estão com resultados abaixo do esperado na tentativa de obter um resultado satisfatório.

A professora M1[6] acredita que usa dados em parte, porque, dependendo da turma, é preciso que sejam construídas habilidades prévias para que novas habilidades sejam consolidadas. Dessa afirmação, entende-se que M1 já analisou os dados antes disso para saber o que os alunos ainda não alcançaram, mas não se deu conta. Sua resposta deixa a entender que ela considera o uso de dados quando atua em turmas em que não há defasagem de aprendizado matemático.

É necessário saber que dados educacionais não são apenas resultados de avaliações externas e boletins informativos onde constam habilidades que foram consolidadas e habilidades ainda em construção. Dados escolares precisam ser entendidos como um conjunto de várias fontes que docentes e equipes gestoras de

[6] “Uso os dados em parte, pois dependendo da turma é necessário construir conhecimentos necessários para adquirir habilidades não consolidadas” (Professora M1, entrevista concedida em junho de 2024).

escolas precisam para tomar decisões assertivas. Assim, os dados servem tanto para definir o que deve ser aprendido e em qual tempo, monitorar e verificar se os alunos estão atingindo tais objetivos e auxiliar os estudantes a conseguirem eles mesmos checar seus próprios objetivos de aprendizado (Korman, 2021).

Para a organização de espaços e tempos para planejamento coletivo, Lück (2009) reflete que a gestão pedagógica deve representar a coordenação, a organização, liderança e a avaliação dos processos e ações que são diretamente voltados à promoção da aprendizagem. Para que os professores consigam planejar coletivamente, esse formato deve ser organizado pela gestão pedagógica. Para a autora, “planejamento educacional surgiu como uma necessidade e um método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana” (Lück, 2009, p. 32). Ainda segundo a autora, a escola é composta por pessoas de diferentes saberes e motivações distintas e que, por esse motivo, o entendimento ao que é proposto pode não acontecer de maneira tranquila, o que obrigatoriamente deve ser motivo de muito diálogo em conjunto, junto à equipe pedagógica para que os processos utilizados, tanto para planejamento quanto para sua aplicação, sejam o mais próximo do aluno possível pois, “[...] o planejamento educacional não se trata de mera transposição de fundamentos, diretrizes, princípios e legislações educacionais” (Lück, 2009, p. 137).

Nessa perspectiva, a próxima subseção traz a análise das entrevistas sobre o eixo gestão escolar que podem de alguma forma viabilizar esses espaços de planejamento e de discussões a respeito dos dados educacionais em prol da melhoria dos resultados da EEDRD.

### 3.3.2 Investigando a gestão escolar como alicerce de organização para a utilização de dados educacionais

Nesta subseção, foi realizada a análise da entrevista e do grupo focal de acordo com o segundo eixo: gestão escolar. Foi feita a reflexão com base nas falas das especialistas e dos professores junto aos autores referência sobre o tema. Com a pesquisa, pretendeu-se investigar as sugestões para uma gestão escolar que contribua para com a utilização de dados educacionais em prol da melhoria do aprendizado na EEDRD.

No eixo gestão escolar, foram realizadas perguntas a respeito do Módulo II, da sua organização e da percepção dos professores em relação a esse momento, além do projeto Gide, na EEDRD e da percepção dos professores em relação à responsabilização sobre os resultados da escola. Ao perguntar as especialistas de que forma é organizado o Módulo II na EEDRD, foi encontrado o seguinte registro:

> Aqui é feito toda semana nas segundas-feiras durante duas horas, que geralmente é para estudo quando tem alguma coisa para estudo. Eu vejo mais que o certo do módulo 2 seria para totalmente estudo. Para planejar, estar junto. Entretanto, acaba que como várias áreas estão ali junto, aproveitamos para passar alguns tipos de recados da escola internos que não tem como ser resolvido em outro momento porque não consegue desenvolver durante a semana (Especialista E1, 2024).

Já a E2 afirma que “na maioria das vezes se resume em alinhar algumas coisas mesmo” (Especialista E2, 2024). Quando questionadas sobre os assuntos tratados no Módulo II, E2 concordou com a fala de E1.

> Olha, geralmente quando eu preparo, como eu já falei que no ano passado logo quando saiu dados, foi a apresentação de resultados das avaliações externas e projetos, que são para fazer os estudos para a gente poder trabalhar igual nós temos a educação integral. Quando não é desse jeito a gente acaba trabalhando, por exemplo o calendário pedagógico que é algumas datas que precisam ser trabalhadas e que tem necessidade, para estarmos trabalhando e vendo a questão do alinhamento. Se está fluindo o projeto da Gide, a questão do tempo integral. No regular também, os professores estão trabalhando com a educação especial, ver se está trabalhando da maneira correta (Especialista E1, 2024).

A fim de entendermos o que os professores da EEDRD pensam sobre o Módulo II e dialogar com o que as especialistas manifestam, trazemos as falas do grupo focal com os professores quando questionados sobre o Módulo II.

> O Módulo II é para tratar de ações pedagógicas, administrativas. O que falta muitas vezes é discutir por área de conhecimento. Porque são muitas informações passadas, recados que geram conversas que muitas vezes não chegam a lugar nenhum. Então, os módulos poderiam ter mais essa questão de área. Para comunicar um professor com outro, porque muitas vezes nossas conversas só acontecem com outros colegas na sala dos professores ou nos corredores. Então, o Módulo está ficando pra despejar informações que são trazidas ao longo dos dias (Professor H1, 2024).

> Eu acho, assim, que tem muita conversa desnecessária e é só a cobrança, e cobrança de coisa que chega de última hora para fazer. E isso não é culpa da escola nem das supervisoras, são demandas que chegam em cima da hora na escola, tipo num dia para entregar no outro dia, aí a gente já chega no fim do dia desmotivado. Às vezes você parou, gastou seu tempo pensando numa coisa bacana para fazer na sala e que não deu resultados, aí você já está cansado, vendo que não teve um resultado satisfatório e você já desce e só escuta cobrança, falas de que não tá legal (Professor L2, 2024).

> Existe tudo isso mesmo, mas as informações são enviadas para a gente. Alguns documentos depois a gente faz o *feedback* desses documentos que nós lemos. Eu penso que também sem o Módulo a gente não saberia de muitas informações que vai acontecer ali naquela semana na escola [...]eu também às vezes penso nisso de fugir do assunto que tá ali na pauta mas é porque geralmente para tirar dúvida [...] (Professora N1, 2024).

> É um momento coletivo, a gente já teve até palestras que foram bem proveitosas e nos ajudou a abrir a mente diante dessas diversidades que temos na escola, seja ela qual for é o momento que passa a informação e depois ninguém pode dizer que ele não teve acesso ou que você ou o colega tem uma informação diferente dos demais e isso ocorre em outras escolas. Eu venho de outro estado, então as vezes acaba divergindo as informações. Como o Módulo é todo mundo junto então se você não concordar você já fala logo, vê se todo mundo entendeu da mesma forma para depois a ação ser coletiva e todo mundo no mesmo caminho. Então, tem coisas que são bem bacanas. Tem coisa para melhorar? Tem. Sempre tem algo para melhorar e a gente está aí para isso, para melhorar. Mas tem coisas que dá para aproveitar também (Professora M2, 2024).

A fala dos professores sobre o excesso de burocracias na escola, assim como a fala das especialistas dizendo que estão sendo prejudicadas ações que deveriam ser prioridade, vai de encontro às falas propostas por Silva, Herdeiro e Cunha (2017), que refletem que o professor precisa estar motivado a aprender para que possa assumir um papel de destaque em um ensino de qualidade. As autoras refletem, ainda, que as políticas educacionais também podem interferir negativamente nesse processo quando excedem nas determinações de ações burocráticas, deixando pouco tempo para que professores pensem a respeito do ensino, o que deveria ser o mais importante.

> [...]os fatores que potenciam a aprendizagem colaborativa - as relações entre colegas; as reuniões informais; trabalhar em projeto – e os que a dificultam ou inibem – a resistência docente; a falta de tempo; o excesso de burocracia; as novas exigências e o desgaste profissional (Silva; Herdeiro; Cunha, 2017, p. 3).

Para Silva, Herdeiro e Cunha (2017), as exigências impostas aos professores aumentam ainda mais a falta de tempo deles e traz um desgaste que acaba gerando resistência para a partilha, para o diálogo entre os docentes e, inclusive, para a colaboração.

Os professores indicam vontade de estar trabalhando de forma colaborativa e coletiva, no qual podemos perceber na fala a seguir: “É um momento importante que poderíamos realizar planejamentos coletivos” (Professora M1, 2024). L2 concorda com a fala da professora M1 e diz que após os recados importantes poderia acontecer planejamento por área de conhecimento. Esse momento não tem sido possível devido às demandas burocráticas que as especialistas precisam apresentar nas reuniões de Módulo II, conforme destacado pelos professores em entrevista.

Dialogando com a fala de M1, para Lückesi (2005), o ato de planejar deve ser o resultado da contribuição de todos que participam do corpo profissional da escola. É preciso que todos participem das decisões, de forma conjunta, decidindo o que fazer e como fazê-lo. Nos momentos de Módulo II, como notado em entrevista, acontece de o coletivo participar, porém, como relatado pelos professores, o momento poderia ser ainda melhor aproveitado. Como é um conjunto de profissionais que constituem a escola, assim deve ser o seu planejamento, em conjunto, coletivamente. De acordo com o autor, as decisões que são tomadas de forma isolada são insuficientes para produzir resultados que sejam significativos para a escola.

O Módulo II é o único momento em que se junta o corpo docente da escola e a equipe gestora e é considerado pelos docentes como um momento importante para alinhamento de ações e repasse de recados da SRE. Observa-se que eles compreendem o Módulo também como um momento de cobranças que chegam até a escola de última hora. As especialistas entendem essa reunião como meio de formação, tempo de estudo. De acordo com o portal do especialista:

> As Reuniões Pedagógicas, também chamadas de reuniões de Módulo II, de caráter coletivo, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. É um momento de grande importância no contexto escolar [...]Com duração de até 02 (duas) horas semanais, constituem-se como um dos principais momentos para reflexão da prática pedagógica, pois apresentam um leque de oportunidades para a

> formação continuada e o desenvolvimento das relações interpessoais (Minas Gerais, [2024b], recurso online).

O Módulo II, portanto, é legalmente previsto para formação continuada dos servidores, desenvolvimento de atividades pedagógicas, reflexão sobre sua prática e desenvolvimento de atividades administrativas. Considerando que sejam utilizadas nas reuniões de Módulo II da EEDRD até duas horas semanais, conforme a fala da especialista E1, e analisando a fala dos professores dessa escola, entende-se que não há suficiência de tempo para atender a todas as demandas necessárias e que os momentos de formação não têm acontecido como gostariam as especialistas durante as reuniões, assim como não têm acontecido os momentos de planejamento coletivo e reflexão sobre a prática docente, conforme constatam os professores.

Ao serem questionados sobre o que poderia ser feito em relação ao auxílio a professores em suas demandas, a professora de ciências da natureza indicou caminhos possíveis a serem trilhados:

> As sugestões eu não consigo visualizar. Entretanto, poderia ser feito, apesar que eu sei que não existe tempo para isso, é por exemplo em um projeto, participar, assistir às apresentações dos alunos e depois fazer um *feedback* do que percebeu, do que não percebeu, a interação, o aluno que interagiu e o que não interagiu, eu acho que é o que eu acrescentaria para essa melhoria, porque nesse ano eu consigo perceber que já acontece esse acompanhamento (Professora N1, 2024).

Novamente, é evidenciada a falta de tempo das especialistas para acompanhamento dos professores durante seus momentos de planejamento e projetos desenvolvidos pelos docentes.

De acordo com Lima e Santos (2007), os coordenadores pedagógicos enfrentam diversos desafios. Dentre eles, os autores destacam a baixa remuneração para o excesso de atividades, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica para tantas demandas. Sabe-se que os especialistas realizam tarefas que fogem à atribuição do cargo, desde fazer cópias de avaliações e atividades docentes, até levar crianças e adolescentes em hospitais. Esses profissionais precisam estar frequentemente escolhendo qual ação será realizada e qual será deixada para outro momento e não prejudicará o caminhar da escola.

É sabido que uma das ações do especialista pedagógico é ser responsável pela formação continuada dos professores. Entretanto, os especialistas não têm conseguido dar primazia à essa ação. Para Placco, Souza e Almeida (2012), isso se deve ao fato de:

> [...]esse profissional reconhecer que acaba realizando atividades que não deveriam ser de sua responsabilidade como, por exemplo, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, cuidar da entrada e saída de alunos, resolver casos em que crianças se machucam, dentre outras (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 16).

Não há dúvidas de que os especialistas em educação realizam diversas funções. Acontece que com esse excesso de atividades, o especialista acaba afastado das ações que deveriam ser prioridades da escola. As ações referentes ao acompanhamento do planejamento do professor, por exemplo, é uma das que ficam prejudicadas e isso é diferente na realidade da EEDRD. Os professores, em algum momento da entrevista, deixaram em evidência a falta de tempo das especialistas em acompanhá-los e acompanhar os projetos propostos por eles.

A sugestão de *feedbacks* dos projetos e ações realizadas pelos professores dialoga com Freitas (1995) e Boas (2017), que afirmam que a organização do trabalho pedagógico é entendida em duas vertentes: o trabalho pedagógico da escola e o trabalho pedagógico da sala de aula. O primeiro realizado pela equipe pedagógica (escola e professores) e o segundo realizado pelo professor dentro da sala de aula. Os dois trabalhos devem ser organizados para que se apoiem de forma mútua, pois, para os autores, tanto a escola quanto os professores buscam o mesmo objetivo que é o aprendizado para todos os alunos.

O professor precisa repensar sua própria prática, ressignificá-la em um processo de formação continuada.

> Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...) A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (Tardif, 2014, p. 237).

Para que o professor possa mobilizar seus saberes, é preciso que o especialista o auxilie na caminhada. Uma busca em prol de melhores resultados

educacionais precisa passar antes pela reflexão do professor sobre sua própria prática docente para, então, haver um planejamento. Para isso, é preciso que o especialista retome a prática, avalie o que pode ser realizado junto aos professores e alunos, a fim de auxiliá-los a sanar suas necessidades reais, utilizando o que tem de possibilidades na escola.

Soares (2005) salienta a importância de o especialista em educação saber ouvir os atores internos e externos da comunidade escolar para que sejam estabelecidas parcerias em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e com a LDB (Brasil, 1996), que determinam que todos têm a responsabilidade em assegurar a educação para crianças e adolescentes, além de permitir a ampliação de seus conhecimentos. Soares (2005) ainda defende que a base do trabalho do especialista em educação é a mediação, pois ela lhe permite aprender e ensinar tendo como base o conhecimento tanto da realidade da escola quanto dos demais atores envolvidos no processo escolar. É preciso, portanto, que o especialista seja sensível o suficiente para aprender, ensinar, ouvir ativamente e conseguir mediar os conflitos acontecidos na escola buscando fecundar a formação do professor e auxiliar os alunos na busca pelo aprendizado acadêmico.

O diálogo com a equipe docente da EEDRD tem acontecido, inclusive, na tentativa de convencimento dos professores da escola pelas especialistas para que os primeiros trabalhem as ações do projeto Gide, que acontece nesta escola desde 2020, e tem sido motivo de elogios das especialistas e críticas entre os professores. É preciso que as especialistas estejam sempre em busca de convencer os professores tentando mostrar que são válidas as ações propostas e de que não é necessário prejudicar o andamento do planejamento docente para que o calendário das ações da Gide seja cumprido. Conforme excertos da entrevista e grupo focal que seguem, as opiniões entre professores e especialistas sobre o projeto divergem. Ao serem questionadas sobre o projeto Gide na escola, as especialistas tiveram falas parecidas.

> Eu acho as ações muito boas, os meninos também gostam muito. Eles gostam e eles participam mesmo de tudo, mas a questão dos professores já não tem um envolvimento. Fazem porque é necessário e porque são cobrados (Especialista E1, 2024).

> Eu avalio também de forma positiva. Eu não acho um bicho papão não, nem acho um bicho de sete cabeças. Avalio de forma positiva sim, com certeza as ações da Gide. Elas são montadas juntamente com a

> equipe e nesse ano mesmo essa rodada da Gide são só coisas que não são nada mirabolantes não só ações legais para o desenvolvimento mesmo dos alunos. Infelizmente é o ponto negativo não é da Gide e sim a falta de empenho e participação mesmo dos Professores (Especialista E2, 2024).

A fim de entender o que pensam os professores da EEDRD em relação ao projeto Gide na escola, a pergunta também foi feita a eles durante o grupo focal.

> Eu estava na direção da escola quando a Gide foi implementada na EEDRD, e eu não gosto de trabalhar com esse projeto, eu não vejo tanto resultado assim. Algumas ações até foram sucesso. Tiveram algumas ações do ano passado que funcionou. A implantação da moeda RD[7], mas como temos outras demandas, outros projetos, acaba ficando muitas demandas pra nós, professores. Eu vejo que parece ser mais uma propaganda mesmo do governo para dizer que está funcionando, eu não sou muito fã não (Professor H1, 2024).

Segundo a professora M1[8], a Gide é desnecessária na escola. De acordo com a docente, a EEDRD já realiza as ações que são traçadas por meio do projeto e acredita que, melhorando o planejamento, é suficiente.

O professor L1 concorda com a professora M1 e diz que considera o projeto "desnecessário e que traz ainda mais demandas para a escola que já possui projetos próprios" (Professor L1, 2024). Os demais professores não se manifestaram em relação à Gide.

Embora os professores considerem o projeto desnecessário, os mesmos deixam evidências de que o projeto Gide tem alguma utilidade entre os docentes. Quando questionados sobre o conhecimento do Ideb da EEDRD, os professores relataram o desconhecimento desse dado.

> É, este ano eu não sei dizer para você precisamente, mas, até o ano passado, se não estou enganado, a gente tinha até mural que faz parte de uma ação da Gide na escola onde esses dados eram expostos. Por isso eu acho que eu não conseguiria falar assim precisamente qual é

---

7 A definição de Moeda RD faz parte de uma ação da Gide na escola durante o ano letivo de 2023. O objetivo da ação era incentivar os alunos na realização das tarefas e no bom comportamento em sala de aula. Cada professor distribuía uma moeda RD para cada aluno que se comportasse e fizesse as tarefas. Isso aconteceu durante um mês e, ao final, os alunos puderam usar o "dinheirinho" guardado para comprar comidas e participar de brincadeiras em uma festa organizada pela escola (Escola Estadual Dona Raimunda Duque, 2023).

8 "Desnecessário. Nossa escola já faz as ações que são traçadas lá. Acho que só melhorando os planejamentos já flui" (Professora M1, 2024).

> o Ideb mas, assim, até o ano passado esse dado ficava exposto em nossa escola para que nós e os alunos ficássemos cientes de como estava o índice (Professor L2, 2024).

A professora N1[9] acrescentou que, em 2024, o mural da Gide está em construção na escola e o professor L1 responde que é exatamente por isso que ele não sabe dizer qual o Ideb da EEDRD, pois esse resultado não está exposto. Os demais professores também não souberam responder.

O objetivo do projeto Gide na escola é a melhoria dos índices com base no trabalho realizado com dados educacionais. Embora os professores não considerem o projeto necessário, uma ação da Gide os fez saber o Ideb da escola durante o ano de 2023. Finalizada a ação, nenhum professor conseguiu se lembrar do dado. Dois professores concordaram com o fato de que quando a respectiva ação do mural acontecer, em 2024, todos saberão novamente o Ideb da EEDRD. O relato do professor N1 reconhece que algumas ações do projeto foram sucesso na escola, mas diz claramente que não gosta de trabalhar com a Gide.

Vasconcellos (1995) reflete que o docente irá se empenhar no ato de planejar quando julgar que seja importante. Segundo o autor, quando há interesse na parte do sujeito de que o resultado almejado seja garantido, certamente ele se envolverá no planejamento. Trazendo para a realidade da Gide na EEDRD, entende-se que os professores não têm visto esse projeto como importante para o alcance de melhores resultados.

> Pela nossa vivência na escola, sabemos que um grande desafio que se coloca é o grupo estar junto em torno de uma causa que valha a pena [...] O Projeto é um caminho para isso, dada sua dimensão participativa, que favorece a unidade (não a uniformidade), que vai se constituindo no próprio processo de elaboração em função de sua base científica (Vasconcellos, 1995, p. 61).

O desafio das especialistas da EEDRD é válido, tendo em vista que é desafiador que professores trabalhem juntos em torno de uma causa. Para isso, é preciso que os docentes vejam sentido. Uma forma de fazê-los notar os pontos positivos do projeto Gide na escola seria promovendo discussões em relação ao

[9] "Esse ano o mural com os dados ainda está em construção né?" (Professora N1, entrevista concedida em junho de 2024). L1 responde: "Exatamente, ainda está em construção por isso eu não sei dizer" (Professor L1, entrevista concedida em junho de 2024).

projeto, o que deveria acontecer mediante a organização de espaços no Módulo II para essas discussões.

Para que aconteçam discussões sobre o projeto Gide, é necessário que antes ocorra discussões sobre os resultados da EEDRD para que os professores se embasem neles para planejamento das ações. Porém, ao serem questionados sobre movimentarem debates ou reflexões na escola sobre os resultados das avaliações externas e internas, alguns professores disseram discutir com os pares do mesmo componente curricular, quando acontece. Segundo a professora M2, ela costuma discutir com a professora M1 sobre os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas. A professora N1 relata que discute com os colegas e que, inclusive, comentam sobre os conteúdos que são abordados nas avaliações externas. Para a docente, os conteúdos cobrados nas avaliações nem sempre estão coerentes com o que está sendo aplicado em sala de aula e isso prejudica o desempenho dos alunos. A docente ainda relata que as discussões acerca dos rendimentos nas avaliações internas acontecem em relação às notas e não ao desempenho. Para o professor L2,

> a gente acaba discutindo porque os resultados das avaliações externas acaba virando a cara da escola, aí a gente se pergunta: será que sou eu o professor que estou errado ou será que são os alunos que não têm comprometimento na hora de fazer a avaliação? (Professor L2, entrevista concedida em junho de 2024).

Entende-se que a discussão acerca dos resultados é mais interessante para os professores quando é referente aos dados das avaliações internas, especificamente quando já se têm as avaliações corrigidas e comentam sobre as notas. As discussões sobre as avaliações externas giram em torno dos conteúdos cobrados nessas avaliações que, muitas vezes, segundo as professoras entrevistadas, não estão de acordo com o currículo referência que elas utilizam como norte para a distribuição dos conteúdos ao longo dos bimestres. Observa-se que não acontecem discussões sobre os resultados em prol do planejamento de ações que visem a melhoria dos resultados.

Costa e Vidal (2020), quando explicam que, no contexto brasileiro, há duas perspectivas de responsabilização: uma quando há incentivo salarial e de bonificação para os profissionais de educação de acordo com os resultados dos alunos; e a

segunda, que diz respeito a uma responsabilização considerada branda, quando associa aos resultados apenas a publicitação dos mesmos. A fala de L2, quando menciona que os resultados são “a cara da escola”, demonstra que ele se responsabiliza, pois sabe que, como os resultados são expostos, acontecem julgamentos a respeito da escola e do trabalho dos servidores.

A entrevistadora aproveitou a fala do professor e seguiu perguntando aos docentes quem seria, na perspectiva deles, o principal responsável pelos resultados das avaliações externas e internas dentre professor, especialista e diretor.

> Olha só, pensando rápido, é o que eu disse para você: a culpa sempre vai ser de quem está sendo cobrado, do professor [...]Só que é aquela questão, às vezes os alunos não estão nem aí e você fazendo de tudo, só que, na hora de fazer a prova, acaba tendo aquele resultado insuficiente. E aí a culpa vai ser de quem? Do professor que talvez não está fazendo direito, como deve ser, porque, para eles lá, quando montam o currículo, é fácil. É o que a gente sempre comenta em nossos horários de Módulo, quando montam o currículo é fácil, mas fazer na prática é que é difícil. Aí quando eles veem o resultado, eles nunca vão entender que não é falta de fazer, que é o aluno, sabe, que não quer fazer. Eles sempre vão achar que é o professor o culpado (Professor L2, 2024).

Segundo a professora M1, “não há principal autor responsável pelos resultados, pois estamos todos juntos no mesmo barco” (Professora M1, 2024). A professora N1[10] acredita que o aluno é o principal responsável e que é necessário mais dedicação do discente nas avaliações e ainda cita os descaso com o qual os alunos realizam as provas. Os demais professores não responderam à pergunta.

A fala de M1 vai ao encontro da ideia sobre o trabalho colaborativo, que necessita de um planejamento coletivo que o anteceda. Conforme Araújo (2004), quando acontece de a “cultura da coletividade” ser instaurada, os docentes passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem, e isso, segundo a autora, resulta na busca da superação dos limites do grupo.

Para Martins (2002), os professores das escolas no Brasil estão, na maior parte do seu tempo na escola, dispersos. Os momentos em conjunto, segundo o autor, acabam sendo mais utilizados para realizarem trabalhos burocráticos e resolução de problemas emergenciais. Para o autor, o mais importante seria utilizar esses

[10] “Eu acho que o aluno é o ator mais responsável. Ele que precisa se dedicar mais e realizar as avaliações sem descaso” (Professora N1, 2024).

momentos para um “espaço de reflexão, planejamento e transformação da prática educacional em atividades humanizadoras para si e para os alunos” (p. 233). Os grupos de discussão e trabalho colaborativo entre professores no Brasil tem beneficiado para a autoconfiança entre os docentes e produzido maior efetividade no cumprimento do trabalho. Esses dados são evidenciados nos trabalhos de Magalhães e Celani (2000) e Silva (2002).

Os referidos trabalhos dialogam com a fala da professora M1. Ela acredita que todos os profissionais da escola são responsáveis pelos resultados alcançados. Quando uma ação é realizada em conjunto, o seu resultado também deve ser recebido de forma conjunta.

O processo de responsabilização sobre os resultados da escola pode ser compreendido desde que os resultados são expostos nacionalmente. Analisando as falas na entrevista, percebemos que os professores da EEDRD tiveram respostas diferentes sobre quem pensam ser o responsável pelos resultados das avaliações externas. Houve professor que se responsabilizou, outros responsabilizaram os alunos e uma professora disse que a responsabilidade é de todo.

Burgos (2013) traz a família popular do aluno como responsável pedagógica por ele na construção de uma escola democrática. De acordo com o autor, processos como a valorização da educação escolar como direito da criança e do adolescente e a criminalização do trabalho infantil vem contribuindo para que a família popular se torne cada vez mais participativa na rotina da escola. Para Burgos (2013), porém, ao mesmo tempo em que a família participa mais da escola, ela cria ainda mais expectativas em relação ao ensino e aprendizado, pois espera que a escola ensine e eduque as crianças. Segundo o autor, com a Constituição de 1988 dando centralidade à escola junto ao combate de ingresso precoce no mercado de trabalho, essa expectativa em relação à escola é evidenciada, visto que é entendido que a escola deve assumir, também, a tarefa de formar homens e mulheres para além do mercado de trabalho. É preciso que a escola forme para a vida em sociedade.

Para Brooke (2006), a ideia da avaliação de desempenho e da utilização dos resultados da aprendizagem cognitiva dos alunos como peça central da política educacional é incipiente.

> [...]não existe uma cultura de avaliação que permita utilizar a aprendizagem cognitiva como o principal indicador das atividades e

> produtos da escola. Se é evidente que a escola tem responsabilidade pela formação integral do aluno, ainda é necessário chegar a um consenso mais amplo sobre a legitimidade da responsabilização e sobre os indicadores da qualidade na educação (Brooke, 2006, p. 400).

Sendo a escola responsável pela formação integral do aluno, o autor reflete sobre o que seriam indicadores de qualidade na educação. Se há formação integral, a avaliação do aprendizado de conteúdos acadêmicos torna-se insuficiente, sendo insuficiente, também, o seu indicador. Essa fala vai direto ao encontro do que disse a professora N1, quando comenta que muitas coisas são cobradas nas avaliações e ainda não foram ensinadas. Certamente, muitas coisas também foram ensinadas e não foram cobradas em avaliações.

Para Sousa e Oliveira (2010), o sistema de avaliação se limita a informações educacionais, que é parte do processo avaliativo, mas que só se sustenta quando, a partir dos dados obtidos, acontecerem julgamentos, decisões e ações. Para os autores, a avaliação somente ganha sentido quando subsidia intervenções que, de fato, levem à transformação e democratização da educação nas dimensões estruturais de acesso, permanência e qualidade.

Para Bonamino e Sousa (2012), é um risco para o aprendizado dos alunos concentrar o ensino em busca de uma comprovação de competências e habilidades dentro das matrizes de referências das avaliações externas. A cultura de ensinar somente em busca de bons resultados nessas avaliações pode resultar no estreitamento curricular e reduzir, ainda, as chances de ampliação do conhecimento, pois as avaliações tendem a desconsiderar, inclusive, aspectos relevantes do currículo, incluindo aspectos de caráter não cognitivos.

Foram muitos os achados desta pesquisa e, para consolidar, alguns merecem destaque.

A pesquisa evidenciou a necessidade de o professor refletir continuamente sobre sua prática docente.

> O professor reflexivo é capaz de analisar sua própria prática, avaliar diferentes situações de ensino que não podem ser resolvidas por meio da aplicação de regras, tomar decisões e responsabilizar-se por elas, além de ajudar seus alunos a desenvolver compreensões mais profundas (Corradini, Mizukami, 2011, p. 56).

De acordo com o achados da pesquisa, os professores da EEDRD não têm encontrado tempo e espaços para realizarem a reflexão sobre a prática.

As especialistas relataram não conseguir acompanhar o planejamento junto aos professores devido às muitas demandas. O tempo para esse acompanhamento é insuficiente. Os professores compactuaram com essa percepção, compreendendo as demandas das supervisoras mas entendendo que deveriam ser melhor acompanhados pelas mesmas.

Devido à falta de tempo e de acompanhamento, não é realizado nenhum planejamento em prol de sanar as dificuldades de aprendizado ou que façam com que o tempo de aprendizado de alguma forma seja otimizado ou recuperado.

Ficou evidenciado que o plano de curso proposto para o bimestre trata-se de um plano já elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que é disponibilizado no *site* dessa Secretaria e que divide as habilidades necessárias a cada ano de escolaridade em quatro bimestres. A fala das especialistas deixam margem para o entendimento de que o planejamento do professor é o próprio plano de curso da Secretaria**,** o que deixa permite compreender que a prática do planejamento sistemático está sendo preterida. Isso é sério pois impacta diretamente as ações pedagógicas e o atendimento às especificidades dos alunos.

É preciso pensar em estratégias para que os professores consigam ensinar de acordo com os resultados obtidos e não deixem de trabalhar o currículo de forma a garantir, inclusive, a ampliação dos conhecimentos. Trabalhar com foco apenas nas avaliações externas não é, de fato, a melhor opção, mas desvalorizar os resultados que elas trazem como um diagnóstico de auxílio ao professor para colaborar com seu planejamento também não é uma ideia interessante. É preciso encontrar uma mediação entre os desconfortos que as avaliações externas trazem aos professores e a capacidade que esses resultados têm de trazer, ou seja, um retrato das salas de aula. Os docentes devem entender esses resultados como meios de ação e não, apenas, de responsabilização.

O próximo capítulo traz um plano de ação educacional que tem a intenção de auxiliar a EEDRD com estratégias que possam ser utilizadas para o enfrentamento da não utilização de dados educacionais pela escola, partindo do que a escola tem a oferecer em suas reuniões de Módulo II e nos momentos de HAEC dos professores. O objetivo é que a cultura do uso de dados seja implementada nesta escola de forma

a fazer com que os resultados não sejam apenas apresentados aos professores, mas que esses dados comecem a fazer parte cotidianamente nessa instituição como uma ferramenta a mais no planejamento das ações escolares.

# 4 UM PLANO DE AÇÃO PARA AUXILIAR A EEDRD NA IMPLANTAÇÃO DA CULTURA DO USO DE DADOS EDUCACIONAIS

A questão norteadora deste trabalho é: “Quais as dificuldades no processo de apropriação e uso de dados educacionais pela EEDRD?”. Dessa forma, a ida a campo para a realização da pesquisa aconteceu com vistas a encontrar evidências que respondessem a essa questão. O principal objetivo desse estudo foi analisar as formas pelas quais a equipe gestora e docente da escola podem se apropriar dos dados educacionais para o aperfeiçoamento das práticas de gestão pedagógica.

Para isso, no capítulo 2 desta dissertação, foi apresentado o caso de gestão que a sustenta, descrevendo as estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais implementadas pela EEDRD. Foi evidenciado, no capítulo, a baixa mobilização de dados educacionais na rotina pedagógica da escola, sendo necessário buscar informações sobre os momentos de planejamento e dados sobre como tais planejamentos acontecem na instituição.

O referencial teórico desenvolvido no capitulo 3 abordou os eixos gestão pedagógica para o uso de dados e gestão escolar, buscando a teoria por meio de diversos autores referência sobre esses assuntos. Foi retratado, nesse capitulo, também, o percurso metodológico da pesquisa realizada e, ainda, as análises dos resultados encontrados sob a luz dos referenciais teóricos. Por meio da pesquisa realizada com as especialistas da escola e do grupo focal com seis professores, pode-se entender como acontecem os momentos de planejamento nessa instituição, a concepção dos professores em relação ao trabalho pedagógico, como tem acontecido o uso de dados pelos atores da escola, como é programado o momento do Módulo II e, por fim, o entendimento dos professores sobre esse momento.

Neste trabalho, percebeu-se o que os professores e especialistas compreendem sobre avaliações externas, que os professores não dão credibilidade aos resultados gerados por esses instrumentos, visto que apontam que os alunos fazem essas avaliações sem dedicação e sem responsabilidade. Além disso, ficou claro que as especialistas não têm conseguido realizar o acompanhamento do momento de planejamento dos professores como gostariam devido ao excesso de demandas. A constatação delas foi confirmada pelas falas dos professores. Ficou claro que os professores não veem nas ações do projeto Gide uma tentativa de

promover a cultura de uso de dados na escola. Além disso, os professores não encaram os resultados das avaliações como uma devolutiva sobre seus trabalhos, mas tão somente como resultados de desempenho dos alunos, ou daqueles poucos que fazem as avaliações com seriedade, conforme relatado em entrevista. Outra constatação é a de que as ações da escola para apropriação de resultados ainda são incipientes, ficando em torno de exposição de dados, e não visam uma mudança na gestão pedagógica nem no trabalho docente. A preocupação tem sido sobre o resultado apenas e não no desenvolvimento de estratégias que possam desenvolver propostas pedagógicas sólidas para que a cultura do uso de dados educacionais seja efetivamente implantada na EEDRD.

Concluímos, com base na pesquisa, que a EEDRD possui vários desafios a serem vencidos. Dentre eles, os principais são: a dificuldade na apropriação de dados educacionais em prol da melhoria do processo de ensino; a falta de acompanhamento das ações dos professores pela equipe pedagógica; e a falta de planejamento dos professores que utilize dados educacionais com vistas à melhoria da aprendizagem.

O Quadro 21 resume os prós e contras identificados na pesquisa e que, de alguma forma, contribuem com a utilização de dados educacionais ou acentuam a falta dessa ação na EEDRD.

Quadro 21 – Fatores positivos e limitações em relação ao uso de dados

| Fatores positivos | Limitações |
|---|---|
| A escola já realiza a exposição dos resultados para equipe e comunidade. | Descrença dos professores no papel diagnóstico das avaliações externas. |
| A escola já trabalha com projetos internos e externos de forma coletiva e colaborativa. | Falta de credibilidade pelos docentes nos resultados das avaliações externas. |
| A escola praticamente não tem rodízio de professores visto que a grande maioria é de efetivos. | Não acompanhamento do planejamento dos professores pelas especialistas. |
| A maioria dos professores entrevistados se preocupam em seguir o plano de curso para a série. | Falta de espaço nos Módulos II para reflexão dos resultados obtidos pela escola. |
| Os professores possuem bom relacionamento entre si. | Culpabilização dos estudantes ou dos próprios professores pelo insucesso nos resultados. |
| As especialistas compartilham das mesmas percepções acerca da equipe docente. | Ausência de planejamento coletivo. |
| | Descaso dos estudantes na realização das avaliações externas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base na análise das entrevistas.

Alinhado a esses achados da pesquisa, este trabalho tem como um dos objetivos propor um Plano de Ação Educacional com intuito de ser colocado em prática no próximo ano letivo, 2025. Esse PAE tem o objetivo de implantar a cultura do uso de dados nessa unidade de ensino. As ações propostas no plano têm a intenção de provocar uma reflexão coletiva na escola sobre os resultados gerados pelos alunos, analisar as possíveis causas e, a partir dessa reflexão, nortear o trabalho pedagógico, visando a melhora dos índices de aprendizado.

Nessa perspectiva, esse PAE tem como objetivos o aproveitamento dos espaços dos Módulos II para proporcionar momentos de estudos aos docentes por área de conhecimento; a conscientização dos estudantes sobre a importância das avaliações externas e da sua efetiva participação no processo; a promoção da melhor divulgação dos dados educacionais junto à comunidade, visando maior comprometimento de todos na melhoria dos índices de aprendizado; o incentivo a reflexão sobre a prática do professor em consonância com melhor entendimento dos resultados obtidos nas avaliações externas; e a implantação da cultura do uso de dados educacionais no planejamento didático pedagógico da EEDRD.

Como meta em curto prazo, objetiva-se melhor diálogo entre as áreas durante os momentos de planejamento e melhor acompanhamento da equipe pedagógica junto aos professores, buscando fazer do ciclo reflexão/ação uma cultura em busca de melhores resultados educacionais.

A longo prazo, objetiva-se a implantação da cultura do uso de dados na EEDRD de modo a fazer com que a análise de dados esteja presente nas práticas pedagógicas cotidianas dessa escola.

Desse modo, o PAE é organizado de forma a atender as seguintes proposituras:

a) Promover reunião com a equipe docente e pedagógica da EEDRD e com a comunidade escolar a fim de divulgar o resultado desta pesquisa;
b) Realizar uma roda de conversa com os estudantes a fim de conscientizá-los a respeito das avaliações externas;
c) Elaborar um calendário com chamadas para as avalições em larga escala e apresentar o resultado das turmas em todas as avaliações;

d) Oferecer oficinas com os professores sobre apropriação e uso de resultados das avaliações externas;
e) Realizar a avaliação das ações propostas.

Com a intenção de propor um PAE que, de fato, tenha como foco o trabalho voltado para as práticas escolares coletivas de uso e apropriação dos resultados e integração da equipe da EEDRD em busca de melhores índices, buscou-se, por meio da ferramenta 5W2H − que diz respeito a um modelo gerencial que é utilizado para elaborar projetos, de forma a envolver as perguntas: *What* (O que será feito?); *When* (Quando será feito?); *Who* (Por quem será feito?); *How* (Como será feito?); e *How much* (Quanto custará fazer?) −, pensar em propostas que venham a contribuir para a articulação e integração de práticas pedagógicas que unam professores e equipe pedagógica da escola em busca de novos índices educacionais, se utilizando da apropriação de resultados.

Na seção a seguir, serão apresentadas as propostas e detalhamento de todas as etapas, visando evidenciar como ocorrerá cada ação do Plano aqui proposto.

## 4.1 AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PAE NA EEDRD

Esta seção conta com cinco subseções e trata de explanar em detalhes de que forma acontecerá cada ação do PAE. Essas ações acontecerão com a equipe docente, com a comunidade escolar e com os alunos, de forma a conscientizá-los a respeito das avaliações externas e da importância de se dedicarem para a realização dessas avaliações. O objetivo principal dessas ações é fazer com que a EEDRD implemente a cultura do uso de dados educacionais no seu cotidiano escolar.

O Quadro 22 mostra a proposta das ações desse plano de forma sintetizada. As ações propostas foram preconizadas tendo em vista as análises realizadas mediante a observação da pesquisadora e das inferências dos que participaram da entrevista e do grupo focal.

Quadro 22 - Ações na EEDRD em prol da implementação da cultura do uso de dados educacionais

| O que será feito? | Quando será feito? | Por quem será feito? | Como será feito? | Quanto custará fazer? |
|---|---|---|---|---|
| Socialização da pesquisa na EEDRD e exposição de indicadores educacionais durante o ano de 2025. | No primeiro dia escolar de 2025 e na primeira reunião com pais e responsáveis do mesmo ano. | Pela diretora pesquisadora. | Iniciando com os professores e equipe gestora e, depois, com os pais de alunos. | Materiais já disponíveis na escola: papel, impressora, tinta e tesoura para confecção dos convites aos pais. |
| Roda de conversa com os estudantes. | Antes da avaliação diagnóstica e antes da avaliação intermediária. | Pela diretora pesquisadora, junto com as especialistas e vice diretor da escola. | A conversa acontecerá com as turmas de 6º e 7º juntas e com as turmas de 8º e 9º juntas. | Custo de tempo da diretora, especialistas, alunos e vice diretor da escola. |
| Elaborar um calendário de avaliações externas e construir o *drive* com avaliações do Simave e Proeb. | Durante todo o ano letivo de 2025. | Diretora pesquisadora aos representantes de turma da escola e especialistas da educação. | Os líderes de turma auxiliarão nas ações de chamadas para avaliações e incentivo aos colegas. | Materiais já disponíveis na escola: papel, cartolina, pincéis, tintas e faixas. |
| Oficinas com os professores sobre apropriação e uso de resultados das avaliações externas. | Nas cinco primeiras reuniões de Módulo II do ano 2025. | Pela diretora pesquisadora. | Em formato de formação continuada, com duração de 10 horas. | Materiais já existentes na escola: papel, caneta, *datashow*. |
| Avaliação do Plano | Segundo semestre de 2025. | Pela diretora pesquisadora junto às especialistas. | De forma contínua durante todo o ano letivo de 2025. | Materiais já disponíveis na escola: papel, caneta, pincel, Quadro branco. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para detalhamento das ações presentes no Quadro, a subseção 4.1.2 apresenta como acontecerá a socialização desta pesquisa. A subseção 4.1.3 descreve como será realizada a conscientização dos estudantes por meio da roda de conversa entre discentes, equipe gestora e professores. A subseção 4.1.4 apresenta como os representantes de turma auxiliarão no incentivo para que os alunos participem das avaliações em larga escala, na conscientização dos estudantes a

respeito da importância dessas avaliações e na divulgação dos resultados para a turma, apresentando o crescimento de índice de aprendizado entre a avaliação diagnóstica e a avaliação intermediária, ou seu decrescimento, caso aconteça. A subseção 4.1.5 traz como será realizada a oficina sobre apropriação de resultados com os professores. Enfim, a subseção 4.1.6 descreve de de que forma acontecerá a avaliação deste plano.

### 4.1.1 Socialização da pesquisa na EEDRD

A proposta de socializar a pesquisa se justifica no pensamento de Freire e Shor (1986, p. 19):

> Tudo que a gente puder fazer no sentindo de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o sentido da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido, é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

Considerando-se a necessidade de convidar todos os que estão na escola e em torno dela a entenderem o diagnóstico da situação da EEDRD acerca da apropriação de dados educacionais revelados pela pesquisa e o quanto é necessária a implementação da cultura do uso de dados, acontecerá a socialização desta dissertação. A ação acontecerá em duas etapas no âmbito da escola, a saber: a primeira, acontecerá no primeiro dia escolar do ano 2025. A apresentação, para os servidores da escola, será exibida por meio da utilização do recurso como powerpoint, onde serão apresentados os achados da pesquisa, utilizando, para exibição, a televisão da sala de vídeo da escola. A duração será de aproximadamente 50 minutos, com destaque aos seguintes aspectos: i) resultados da escola nas avaliações que compõem o Simave no período 2011 a 2021; ii) os principais achados da pesquisa de campo; iii) a importância do planejamento como estratégia para o uso de dados educacionais em prol da melhoria do processo de ensino e iv) o Plano de Ação Educacional. Em busca de incentivar o uso desses dados ao longo do ano escolar de 2025, os resultados mostrados em relação aos indicadores educacionais da EEDRD ficarão expostos durante todo o ano letivo. Para isso, será construído um painel de resultados que ficará exposto no pátio da escola.

O segundo movimento acontecerá com a participação de toda a comunidade escolar e ocorrerá no pátio da escola na primeira reunião com pais e responsáveis do ano letivo de 2025. Para Lück (2011), é preciso promover o sentido de corresponsabilidade, além do compromisso coletivo dos participantes da escola por todas as suas ações, para que se tenha o acesso a um ensino de qualidade. Para isso, será elaborado o convite impresso com informações sobre a data, horário, local e objetivos da reunião. Os convites serão entregues aos alunos e aos servidores da escola. Também será realizada a postagem do convite no Instagram da EEDRD, para maior abrangência.

Por meio dessa ação, pretende-se envolver alunos, pais e servidores nas ações educacionais propostas pela escola. Além disso, objetiva-se conscientizar os responsáveis a respeito da participação dos filhos nas avaliações externas que a escola participa e orientá-los sobre a importância desse momento para a EEDRD, além de explicar sobre a exposição dos resultados e do quanto esses números são importantes para monitorar e/ou criar políticas públicas. Serão utilizados slides passados no datashow, por meio do powerpoint, contendo a versão final da dissertação. Em vista disso, a apresentação da pesquisa para a comunidade terá duração de aproximadamente uma hora e, ao final da apresentação, será dada oportunidade aos participantes de realizarem perguntas direcionadas à diretora/pesquisadora, ou, ainda, sugerirem apontamentos para o Plano de Ação que também será apresentado à comunidade.

Tendo a pesquisadora alcançado o título de mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública devido a um programa de Governo e ainda tendo sido custeada com passagens, hospedagem e alimentação também pelo Governo mineiro, é importante essa ação junto à comunidade escolar, inclusive, como forma de prestação de contas. Além disso, a execução desse Plano de Ação pode ser entendida como uma contraprestação de serviços da pesquisadora a seu agente financiador e, também, à comunidade da EEDRD. A próxima subseção descreve como acontecerá a conscientização dos estudantes dentro de uma roda de conversa proposta com/para eles.

### 4.1.2 Rodas de conversa com alunos da EEDRD

Existe, por parte do corpo docente da escola, a percepção de que os alunos não têm realizado as avaliações externas com devida seriedade e comprometimento, o que gera a necessidade de conscientizá-los sobre a importância desse momento, tanto para a escola quanto para os próprios estudantes. Além disso, é importante, tanto para a equipe gestora quanto para a equipe docente desta escola, que os estudantes possam expor suas opiniões e percepções não somente sobre as avaliações externas em que participam, mas, ainda mais importante, sobre a dinâmica do processo de ensino do qual fazem parte nessa instituição.

Para essa ação, se propõem a realização de duas rodas de conversa com os alunos, uma em cada semestre. Acerca da escuta aos alunos, Vasconcellos nos apresenta que

> a prática de se ouvir os alunos tem se mostrado eficaz, pois eles tem avaliações importantes sobre o trabalho do professor e da escola, muitas vezes tem clareza sobre aspectos que a equipe escolar pode levar anos para descobrir, através de seus comentários, de suas brincadeiras, pode dizer muito (Vasconcellos, 1998, p. 41).

Essa reflexão mostrou o quanto é importante integrar a perspectiva dos alunos com as estratégias de avaliação e desenvolvimento escolar. Utilizar os *insights* dos alunos de forma reflexiva pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas educativas, facilitando ainda mais para que aconteça na EEDRD uma abordagem adaptativa e centrada nos alunos.

Partindo das considerações do autor, os momentos de escuta dos alunos por meio da roda de conversa acontecerão da seguinte forma: uma roda de conversa com os alunos do 6º e 7º anos junto à equipe gestora da escola e com os professores que os tiverem acompanhando naquele horário. Em outro momento, o mesmo acontecerá com os alunos do 8º e 9º anos. O objetivo das conversas será promover o diálogo entre alunos, docentes e equipe gestora da EEDRD, realizar a escuta sobre as percepções desses adolescentes sobre as avaliações externas que participam e seus anseios a respeito das avaliações que participarão durante o ano letivo de 2025. Ainda, após mostrar os resultados da EEDRD nos últimos anos e de apresentar relatos de escolas que tiveram experiências exitosas com avaliações externas, pretende-se fazer com que os alunos percebam o quanto as avaliações em larga escala são

importantes para a rede e, em consequência, para a escola, levando-as a desenvolver o espírito de coletividade.

Assim, torna-se de extrema importância a conscientização dos alunos na realização dos testes em larga escala. Como 2025 é um ano em que acontecem as avaliações para o cálculo do Ideb da escola, além da Prova Brasil e do Saeb, torna-se ainda mais necessário que os alunos sejam motivados a realizar as avaliações com afinco e que a seriedade e o comprometimento durante esses momentos avaliativos comecem a fazer parte da rotina dessa escola.

Além disso, espera-se que os alunos compreendam esse espaço de escuta como um momento propício para questionar e fazer ponderações importantes sobre outros aspectos da escola, que possam interferir tanto na realização das avaliações em larga escala quanto no processo de aprendizado em geral.

### 4.1.3 Calendário de avaliações em larga escala: uma chamada para a participação dos alunos nos processos de avaliação e participação na apresentação dos resultados

Na EEDRD, a eleição para líderes de turma faz parte da prática educativa e essa ação já se encontra implementada na escola, atendendo ao disposto, neste ano, no Memorando Circular número 49/2024. É importante ressaltar que a eleição para representantes de turma na EEDRD acontece desde o ano 2017, quando a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o intuito de promover a participação estudantil nas escolas e estimular o protagonismo estudantil, determinou que a ação acontecesse.

Dessa forma, em todo início de ano letivo, acontece a formação do conselho de representantes e, logo em seguida, a eleição dos representantes de sala. O vice-diretor da EEDRD é o responsável direto pelo processo de eleição do representante de turma e apresenta a todos os eleitos suas funções e como será sua contribuição para a escola durante o ano letivo. Assim, as turmas elegem o seu representante e muitas ações na escola acontecem com a ajuda deles. Os alunos escolhidos ainda precisam elaborar, em conjunto, um plano de ação para ser executado dentro do respectivo ano e que beneficie a escola de forma geral. Um exemplo de ação que acontece anualmente na escola, e é realizada diretamente pelos representantes de

turma, é a organização da entrega de boletins escolares aos pais e responsáveis presentes nas reuniões bimestrais. Além disso, os alunos representantes estão sempre em contato com a gestão da escola, passando informações sobre as turmas, o comportamento e as aulas. A equipe gestora da escola ouve os fatos narrados pelos alunos e decide a melhor ação a ser tomada para resolução de possíveis conflitos.

É possível, portanto, contar com esses alunos em ações ao longo do ano letivo e, nesse PAE, eles serão sujeitos ativos e importantes na organização de um calendário com todas as datas de avaliações em larga escala do ano 2025 e a criação de chamadas para a realização dessas avaliações. Os alunos serão responsáveis por estar sempre lembrando os colegas das datas de avaliações externas para que eles não faltem no dia, garantindo a participação de toda a escola. Os representantes serão responsáveis, ainda, por explicar aos alunos a importância dessas avaliações, incentivando-os para que as realizem com seriedade e comprometimento. Os lembretes para as datas de avaliações em larga escala serão iniciados com 45 dias de antecedência e serão falados pelos representantes de turma logo após a chamada da primeira aula do dia. A ação se repetirá uma vez na semana nos primeiros 15 dias. Quando faltarem 30 dias para a avaliação, o lembrete acontecerá duas vezes na semana. Ao se aproximar ainda mais a data da respectiva avaliação, quando restarem apenas 15 dias para que a avaliação aconteça, o lembrete será dado todos os dias, alternando entre a primeira e última aula. A equipe gestora da escola ficará encarregada de não deixar os representantes de turma se esquecerem da ação.

Após realizadas as avaliações, os representantes de turma apresentarão, junto com os professores, os resultados obtidos por suas turmas. Na avaliação intermediária, além dos resultados, os representantes ficarão encarregados de mostrar a evolução ou possível retrocesso da turma desde a avaliação diagnóstica.

Com essa ação, espera-se que os alunos representantes de turma se sintam protagonistas de seu processo de aprendizado e, também, dos colegas, visto que, incentivando os discentes a realizarem as avaliações com comprometimento, estarão contribuindo para que tenham melhores índices educacionais.

A fim de facilitar o uso de dados de avaliações externas pelos professores, será organizado um *drive* no *e-mail* institucional da escola, onde os docentes encontrarão avaliações do Simave e Proeb, que poderão utilizar sempre que considerarem

necessário com os alunos, evitando que o professor perca tempo procurando essas avaliações na *internet*. A ação será realizada pela gestão da escola.

A ação vai ao encontro da reflexão proposta por Costa (2001, p. 26), em que define que “o protagonismo dos alunos permite o enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na sociedade mais ampla”. Além disso, no futuro, o cidadão, hoje aluno, precisará “posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade” (Costa, 2001, p. 26). Dessa forma, torna-se importante envolver os alunos em ações que demandem organização, comprometimento, raciocínio e proatividade. No futuro, essas habilidades os auxiliarão a viver de forma mais assertiva e participativa em sociedade.

A próxima subseção apresenta como ocorrerão as oficinas sobre apropriação de resultados com os professores da EEDRD.

### 4.1.4 Oficinas sobre apropriação de resultados para os professores da EEDRD

Na procura por um ensino de qualidade, a formação continuada para docentes ocupa lugar de destaque na literatura atual. Wengzynski e Tozetto (2012), Delors (2003) e Freire (1996) são alguns dos autores que abordam a formação continuada dos professores como ação crucial para um ensino de qualidade. Delors (2003, p. 160) destaca que “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial”.

Da mesma forma, Freire (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor expressa a necessidade de mudança de prática sempre após a reflexão sobre a prática. É preciso que os professores estejam sempre aptos a (re)planejarem suas ações em sala de aula ou em espaços de estudos para que alcancem melhores resultados.

Durante a entrevista e o grupo focal realizado, ficou claro que os docentes e as especialistas identificam a escola como espaço central para a discussão sobre as avaliações externas. Dessa forma, torna-se importante que a equipe gestora da EEDRD esteja preparada para fazer o atendimento dessa necessidade de criar

espaços de formação para reflexão acerca dos resultados obtidos pelos seus alunos e, assim, surge a necessidade dessa formação no plano de ação aqui apresentado. Esse plano se manifesta como uma proposta para fazer com que os resultados obtidos nas avaliações externas sejam utilizados como ferramentas na elaboração de estratégias educacionais, sendo, dessa forma, um grande aliado da gestão pedagógica nessa instituição.

Nesse sentido e a partir do que foi evidenciado durante as entrevistas, a falta de formação para utilização de dados educacionais tem sido um ponto fragilizado da EEDRD. Não analisar os dados educacionais e não utilizar o diagnóstico que deles provém faz com que as avaliações externas sejam uma ferramenta, como afirma Soares e Xavier (2013), “disfuncional”. O PAE aqui proposto possui como objetivo principal a implementação da cultura do uso de dados na EEDRD e, de acordo com a análise das entrevistas, para que essa ação aconteça, além de formar os professores para o uso de dados, é preciso garantir momentos de planejamentos coletivos, o que, até então, não acontece na EEDRD. A intenção na elaboração desse Plano vai ao encontro da reflexão proposta por Boudett, City e Murnane (2020, p. 26).

> [...] muitos professores têm pouca experiência em trabalhar com dados e pode faltar-lhes confiança em compreender os números. Eles podem resistir a participar de discussões sobre os dados por medo de que não saibam como analisá-los da maneira “certa”. Para lidar com essa questão, algumas escolas com as quais trabalhamos estabeleceram uma norma de que todos os membros da equipe abordam o trabalho como se fossem aprendizes. Entender que as discussões sobre dados são oportunidades de explorar e aprender pode fazer os professores se sentirem mais confortáveis.

Antes de iniciar o PAE, é preciso que os professores da EEDRD sintam-se confortáveis e saibam que todos estarão aprendendo juntos. Querer aprender sem sentir vergonha ou falta de confiança, é um início para implementação do PAE aqui proposto. Boudett, City e Murnane (2020) ainda sugerem que a divulgação e a apropriação dos resultados educacionais devem transcender a mera apresentação e comparação de dados e propõem uma integração desses resultados na agenda de planejamento da escola. Esse ponto é muito importante para o Plano de Ação aqui proposto, pois enfatiza a necessidade de transformar a análise dos resultados em um componente central e recorrente da prática educativa, fazendo com que essa prática seja incorporada à escola, culminando em uma cultura do uso de dados pela EEDRD.

Realizando as oficinas de formação para o uso de dados com os professores da EEDRD, espera-se que algumas lacunas referentes a essa temática possam ser sanadas. Na percepção gerada após a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, essa é uma ação primordial para que os envolvidos tenham acesso aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de estratégias que estejam voltadas à questão de apropriação de resultados, refletindo e trazendo novo significado para os docentes e especialistas sobre sua prática pedagógica. Afonso (2006, p. 9) reflete que a oficina pode ser concebida como “[...] um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social [...]”.

Nessa ação, a gestora pesquisadora deverá coordenar as ações com essa intenção, pois será a responsável, juntamente com as especialistas da escola, por garantir os espaços de diálogo na EEDRD, de forma que as reflexões sobre os resultados obtidos pelos alunos dessa instituição possam contribuir para que os docentes pensem em estratégias educacionais nessa instituição investigada.

Para isso, juntamente com a equipe de supervisão pedagógica, a gestora deverá criar um calendário de reuniões que serão capazes de mobilizar a equipe para o uso de dados educacionais em prol da melhoria do processo de ensino. Esses encontros têm grande relevância, pois reunirão toda a equipe para que, em coletivo, possam estudar sobre o tema. Para que essas reuniões aconteçam, serão aproveitados os horários da reunião de Módulo II. Dessa forma, os encontros têm a finalidade de contribuir para que a equipe docente da escola compreenda as avaliações externas, assim como as internas, e suas finalidades, e analisem seus resultados, buscando planejar suas aulas de acordo com o diagnóstico oferecido por essas avaliações. Os encontros acontecerão na sala de vídeo da EEDRD, mesmo local onde acontecem as reuniões de Módulo II, e terão a duração de 2 horas cada, iniciando às 17:45h e finalizando ás 19:45h. Serão utilizadas 5 reuniões de Módulo II dessa escola, totalizando em 10h a carga horária dessa oficina. A atividade acontecerá durante o mês de março de 2025 e pretende-se utilizar 5 segundas-feiras consecutivas, a fim de não perder a sequência da formação. É importante lembrar que, no primeiro dia escolar, os professores já serão conhecedores dos resultados obtidos nesta pesquisa, conforme informações da subseção 4.1.2. Durante a realização da oficina, o planejamento escolar, de acordo com os resultados das

avaliações externas, realizado de forma coletiva deve assumir a centralidade da ação, mostrando metodologias que possam ser utilizadas no contexto da sala de aula. Para a formação continuada dos envolvidos, serão utilizados, como material de apoio, computador, *datashow e powerpoint,* papel branco e canetas. Espera-se que a formação propicie informações a respeito da organização do Simave e suas avaliações. Essa ação é necessária porque muitos docentes confundem as matrizes organizacionais das avaliações sem entender que a matriz de referência para as avaliações é um recorte da matriz curricular. O Quadro 23, a seguir, é uma síntese do que será realizado e como será organizada essa formação continuada dos professores e especialistas da EEDRD com vistas à superar a realidade de não apropriação de resultados por essa instituição e garantir, ainda, espaços de planejamento coletivo durante as reuniões de Módulo II dessa escola.

Quadro 23 - Cronograma das atividades propostas para a capacitação dos professores

| Encontros | Atividades propostas |
|---|---|
| 1º Encontro | Dinâmica para compreensão da importância do planejamento em consonância com os resultados das avaliações externas e demais dados disponíveis referentes ao aprendizado dos alunos. Em seguida, reflexão sobre as avaliações em larga escala *(*Re)conhecimento do Simave. Reflexões sobre a BNCC, sobre a matriz de referência do Simave e suas perspectivas. Aprofundamento das discussões sobre a matriz de referência do Simave. Reflexões sobre o currículo referência de Minas Gerais. |
| 2º Encontro | A compreensão da proficiência obtida pela escola.<br>Reflexões sobre os resultados das avaliações do Simave e sua compreensão na escola investigada. Ações a serem adotadas a partir dos dados dos resultados das avaliações do Simave. Reflexões sobre a importância do fortalecimento dos projetos interdisciplinares para a efetivação do trabalho colaborativo. |
| 3º Encontro | Percepção dos professores sobre as avaliações do Simave e os reflexos no aprimoramento da prática docente.<br>Reflexões sobre o trabalho docente e sua ressignificação a partir dos resultados das avaliações do Simave. Início da construção de um planejamento a ser trabalhado por todos os professores com foco no uso de dados no cotidiano escolar dos docentes da EEDRD. |
| 4º Encontro | Continuação da construção do planejamento dos professores dentro de sua área de conhecimento tendo como base os dados de indicadores de aprendizado da escola oferecidos pela equipe gestora. |
| 5º Encontro | Apresentação do planejamento desenvolvido pelos professores a ser trabalhado ao longo do ano letivo de 2025 de forma colaborativa e participativa por área de conhecimento. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Espera-se que, com essa ação, os docentes possam ampliar os seus conhecimentos sobre as avaliações externas, entendendo-as como ferramentas importantes para a melhoria do processo de ensino, reconhecendo os resultados delas como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica. Desse modo, torna-se possível sanar mais dificuldades dos estudantes por meio da análise dos resultados, sabendo quais habilidades já foram consolidadas e quais ainda precisam se consolidar na estrutura cognitiva do discente.

### 4.1.5 Monitoramento e avaliação das propostas do PAE

Esta subseção tem a finalidade de apresentar como será o monitoramento e avaliação da implementação do PAE na EEDRD. Para isso, os indicadores serão observados. É preciso lembrar que, de acordo com Boudett, City e Murnane (2020), dados educacionais não são apenas resultados de avaliações. As anotações dos professores acerca do rendimento dos alunos, as respostas dos alunos nas atividades propostas e as dúvidas que os discentes expressam aos professores são dados preciosos que podem auxiliar o monitoramento do trabalho.

Dessa forma, os resultados bimestrais das avaliações internas, das atividades, dos projetos e trabalhos servirão de evidências para o monitoramento do plano de ação. Logo, o monitoramento e a avaliação do PAE aqui proposto acontecerá, de forma contínua, ao longo do ano letivo de 2025.

Pensou-se, na perspectiva de continuar utilizando dados ao longo do ano letivo e fazer dessa ação pertencente à cultura da EEDRD, realizações de comparações de rendimentos em avaliações internas, externas e atividades em sala de aula, tendo como base relatórios produzidos pelos professores dessa escola. Logo, almeja-se comparar o segundo bimestre com o primeiro, observar se ocorreu aumento nas notas, diminuição do percentual de alunos abaixo da média, alteração na frequência ou qualquer tipo de mudança significativa.

O registro realizado deverá ser guardado para análise, junto à equipe pedagógica, em tempo próprio, durante as reuniões de Módulo II, que serão destinadas para isso ao longo do ano. A finalidade é descobrir quais estratégias obtiveram sucesso ou precisam ser repensadas por não terem surtido o efeito

desejado. Da mesma forma, o terceiro bimestre será comparado ao segundo em um consolidado do semestre, observando os resultados em termos de notas e de rendimento dos alunos durante as aulas, e o quarto bimestre comparado ao terceiro ao final do segundo semestre de 2025.

A avaliação intermediária, aplicada geralmente no mês de junho, comparada à diagnóstica, que é aplicada geralmente no início do mês de março, oferecem dados sobre as habilidades consolidadas e as não consolidadas. Toda observação realizada necessita de um olhar atento para o planejamento ou o (re)planejamento das ações. Os professores farão relatórios mensais segundo suas análises a respeito do aprendizado dos alunos.

O Módulo II será destinado, uma vez ao mês, à leitura dos relatórios e reflexões acerca do que pode ser feito para promover o aprendizado seguindo os dados produzidos pelos professores nesses relatórios, que serão de grande importância no processo. Dessa forma, acontecerá também uma revisitação do produto da ação 4, sobre o planejamento dos professores. Essa revisitação ocorrerá na última reunião de módulo II do ano escolar 2025, a fim de que se consiga fazer uma avaliação do que deu certo e do que pode ser aprimorado, encaminhando ações para o ano seguinte.

No Quadro 24, a seguir, as ações de monitoramento e avaliação do plano estarão em destaque.

Quadro 24- Monitoramento e avaliação das ações do PAE

| | |
|---|---|
| O quê? | Monitorar e avaliar a implementação do Plano de Ação Educacional. |
| Quando? | A ação deve ser executada ao longo de todo o ano de 2025, entre os bimestres e as avaliações externas diagnósticas e intermediárias. |
| Por quem? | Pela equipe gestora da escola junto aos professores. |
| Como? | Por meio de relatórios produzidos pelos professores junto às especialistas e análises de resultados bimestrais com o intuito de fazer o monitoramento e avaliação das ações propostas. |
| Quanto? | Custo de tempo dos professores e da equipe gestora e materiais de papelaria ao produzir os relatórios. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De modo geral, o PAE, aqui apresentado, possui, para a EEDRD, uma importância significativa, visto que ele surge como uma proposta de fortalecer o trabalho coletivo e colaborativo nessa escola, fazendo com que as ações pensadas estejam sempre articuladas com os objetivos sobre apropriação de resultados, sempre buscando a melhoria dos índices educacionais da instituição.

Não há dúvidas de que a realização do PAE sugere a implementação de uma cultura de apropriação de dados na escola, e que será uma tarefa árdua, porém, é urgente entender a sua necessidade para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Saihum, Magalhães e Araújo (2020, p. 62), refletem que “quando bem interpretados e apropriados levando em conta limites e possibilidades, os resultados podem fortalecer a ação gestora da escola, a atuação docente e o ensino com qualidade”.

De igual modo, Borges, Santos e Costa (2019) reflete que a exposição dos boletins pedagógicos, quando geram debates entre os docentes, possibilitam o acompanhamento do desempenho dos discentes, e, com isso, uma possibilidade de intervenção por meio de estratégias advindas da utilização e apropriação de dados. Dentre elas, podemos citar a produção de material didático e a mudanças no formato da aula e revisão de conteúdos, que podem fazer com que o aprendizado seja fortalecido, melhorando os índices da escola e, principalmente, fazendo com que os alunos tenham acesso a habilidades não consolidadas.

Dessa forma, alinhada ao pensamento de Lückesi (1997, p 102), quando cita que “o ser humano age em função de construir resultados”, a EEDRD também trabalhará nessa perspectiva, ou seja, prezando sempre por melhores resultados. Assim, o PAE constitui-se como uma ação planejada que se volta para a ressignificação do trabalho em sala de aula e para a reflexão sobre estratégias em prol da melhoria do processo de ensino.

A seguir, são apresentadas as considerações finais mediante o que foi discutido e refletido ao longo da pesquisa. Para isso, as percepções dos envolvidos nas entrevistas de campo sobre o tema abordado são consideradas, assim como as percepções apreendidas da gestora pesquisadora no contexto analisado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as formas pelas quais a equipe gestora e docente da escola podem se apropriar dos dados educacionais para o aperfeiçoamento das práticas de gestão pedagógica da EEDRD, escola pertencente à rede pública do Estado de Minas Gerais.

O objetivo surgiu mediante a vivência da pesquisadora, que, tendo atuado como professora de Matemática desde 2013 nesta escola e atualmente está ocupando o cargo de diretora da instituição, desde o início de 2023, percebeu que a escola encontra-se estagnada em seus resultados educacionais e que não acontece a apropriação de resultados pela instituição. Tal percepção pôde ser obtida quando a pesquisadora comparou a EEDRD com a outra escola, onde possui um cargo efetivo, também no componente curricular de Matemática, no Estado do ES, e que realizava, em sua percepção, um trabalho de apropriação de dados que não acontecia na EEDRD. A observação pôde ser feita a partir de reflexões sobre os momentos de planejamento, nas duas instituições. Enquanto no Estado do ES o planejamento era realizado na escola junto aos professores da sua área, sob sua coordenação (a autora desta dissertação era professora coordenadora de área), garantindo um planejamento baseado em evidências e resultados educacionais e reorganizações de rota sempre que necessário. Já na EEDRD, a mesma profissional fazia os planejamentos sozinha, nos momentos de HAEC, sem monitoramento da ação, buscando sempre seguir o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Incomodada com a situação, a presente pesquisa teve o caso de gestão desenhado a partir desse incômodo percebido, que foi comprovado durante a análise dos resultados e documentos da escola junto à entrevista com as especialistas e o grupo focal realizado junto aos professores.

Durante as entrevistas realizadas na pesquisa, percebe-se que uma das maiores reclamações dos professores gira em torno da falta de um planejamento coletivo das ações e as especialistas da escola relatam não terem tempo para acompanharem de perto o planejamento dos professores devido ao excesso de demandas. Dessa forma, o planejamento docente surgiu como principal causa da falta de apropriação de dados por essa equipe.

Durante a pesquisa, as reflexões foram apoiadas em opiniões de autores que abordam o tema dos eixos teóricos escolhidos, tais como: Lück (2007; 2009), Libâneo, Fusari e Freire (1996; 2012), dentre outros que abordam os eixos. Alguns autores veem os resultados das avaliações externas como meios de proporcionar um direcionamento das políticas públicas em educação, outros como meio de responsabilização sobre o professor e outros, ainda, como possibilidade de trazer um diagnóstico para o professor que o auxilie, se bem utilizado, no processo de replanejamento de suas ações. Dessa forma, a divergência de opiniões é um importante espaço de diálogo e de reflexão ao fazer com que as avaliações externas deixem um caminho para que o corpo docente reflita constantemente sobre sua prática.

Entre os autores trabalhados na discussão relativa à responsabilização pelos resultados da escola, alguns defendem o diretor como principal responsável pela escola e outros autores veem uma equipe gestora com responsabilidades iguais entre os membros. Fato é que todos concordam que uma boa gestão escolar proporciona aos docentes espaços de reflexão e incentivam a formação continuada.

Os autores trabalhados nas discussões relativas ao planejamento do professor entendem que esse é um momento de suma importância que deve ser utilizado como uma das principais ferramentas quando se fala em melhoria dos índices da escola e apropriação de resultados educacionais.

Se, por um lado, as avaliações externas são consideradas benéficas para muitos autores, na EEDRD, os professores não consideram seus resultados como válidos devido à falta de comprometimento dos alunos em sua realização. Ainda questionam a matriz curricular dessas avaliações, que cobram, logo no início do ano letivo, habilidades que os professores ainda trabalharão ao longo do ano.

Quando analisadas as percepções dos professores da EEDRD e das especialistas sobre o projeto Gide na escola, que é um projeto que visa o fomento ao uso de dados, percebeu-se que as especialistas consideram positivas as ações do projeto e não veem dificuldades na realização das ações propostas. Entre o corpo docente, no entanto, apesar de a maioria dizer que não utiliza dados educacionais, a maioria também não gosta do programa na escola, mas todos os entrevistados afirmaram que tinham conhecimento do Ideb da escola até o ano de 2023 devido a uma ação da Gide naquele ano. Citaram ações de sucesso, mas acreditam, em sua

maioria, que realizariam essas ações na escola mesmo se o referido projeto não existisse.

Ao falar de dados educacionais, entende-se que todas as evidências deixadas pelos alunos e professores no ato de ensino e aprendizado devem ser consideradas como dados. Os resultados das avaliações internas e externas são dados importantes para os professores utilizarem em seus planejamentos, mas isso somente acontecerá quando a cultura do uso de dados na EEDRD estiver implementada.

Entende-se, a partir do que foi analisado, que, conquanto as avaliações externas apresentam lacunas, acredita-se que elas podem levar a uma melhoria considerável dos resultados e, consequentemente, auxilia na melhoria da qualidade da educação oferecida.

Diante do exposto, tornou-se importante investigar a prática das especialistas e dos professores da EEDRD, pois, somente com essa ação, seria possível, de fato, identificar as evidências do caso de gestão levantado e propor mudanças para fortalecer as práticas pedagógicas e de gestão da escola. Nesse sentido, tornou-se essencial envolver todos os atores da escola no planejamento de ações pedagógicas que tivessem como foco o uso de dados educacionais em prol da melhoria do processo de ensino.

Para a reflexão sobre o tema, foi proposta a ampliação dos espaços para diálogo na EEDRD, de forma a envolver todos os atores nos resultados da escola, viabilizando diálogos e buscando uma construção coletiva dos objetivos da escola, assim como na busca pela prática escolar que melhor atenda a essa unidade de ensino. Dessa forma, o trabalho colaborativo deve ser fortalecido com a equipe docente e gestora, pensando juntos sobre os resultados das avaliações externas, discutindo sobre esses resultados e buscando novas estratégias metodológicas para a escola pesquisada.

O Plano de Ação proposto, aqui, buscou integrar na rotina da EEDRD momentos de aprendizado sobre as avaliações externas e reflexão acerca de seus resultados, apropriando-se deles. Compreendeu, ainda, o envolvimento dos alunos nessa ação, promovendo neles o sentimento de trabalho colaborativo e de pertencimento à unidade de ensino, assim como as famílias dos estudantes, na mesma intenção. Foi pensado em momentos coletivos, durante o Módulo II, para planejamento entre os docentes e para reflexões sobre as ações, promovendo uma

contínua monitoria e avaliação do PAE para que aconteçam, sempre que necessário, mudanças de rota com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizado nessa instituição.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pode ser vista como mais um estudo que se volta para o entendimento de como as avaliações são vistas nas escolas e como acontece a apropriação de seus resultados pela equipe docente. Outros estudos podem procurar construir outros processos de apropriação de resultados em instituições escolares.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada representa mais um pequeno passo rumo à ressignificação do trabalho docente, tendo em vista os dados ofertados pelos resultados das avaliações externas. Ai pesquisa pode, ainda, oferecer auxilio às escolas que possam estar enfrentando problema semelhante ao caso de gestão aqui pautado. Há ciência, claramente, de que as reflexões e discussões não se encerram aqui, visto que acreditamos que as demandas ainda serão palcos de reflexões cada vez mais significativas, que possam contribuir ainda mais para com a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, não somente no Estado de Minas Gerais, mas no cenário nacional.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447. Acesso em: 22 out. 2023.

AFONSO, M. L. M. (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA E SILVA, M. J. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. **REICE:** *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* Madrid, v. 5, n. 2, p. 241-253, 2007. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/10134/10243. Acesso em: 30 mar. 2024.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A.; GOUVEIA, V. V. O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. **Avaliação Psicológica**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 3, p. 421-435, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027284009.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

ARAÚJO, E. S. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. **Anais [...]** Curitiba: PUC-PR, 2004. p. 3507-3518.

ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. Curitiba: Iesde, 2009.

BOAS, B. M. F. V. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 373-388, 2012. Disponiível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 fev. 2024.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976. Acesso em: 29 nov. 2023.

BOUDETT, K. P.; CITY, E. A. **Meeting wise:** Making the most of collaborative time for educators. Cambridge: Harvard Education Press. 2014.

BOUDETT, K. P.; CITY, E. A.; MURNANE, R. J. The ‘data wise’ improvement process. **Harvard Education Letter**, [*S. l.*] v. 11, n. 4, p. 1-3, 2006.

BOUDETT, K. P.; CITY, E. A.; MURNANE, R. J. **Data Wise:** Guia para o Uso de Evidências na Educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In:* FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/705/226. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: ciclo 1990. Brasilia: Inep, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL, Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 55, p. 17, 22 mar. 2005. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/03/2005&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=72. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 10 jan. 2006. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=07/02/2006. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação:** guia de programas. Brasília: FNDE, 2007. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.

Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2011. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 116, p. 24, 17 jun. 2011. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/06/2011&jornal=1&pagina=24&totalArquivos=352. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Portaria n° 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 109, p. 17, 10 jun. 2013. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/06/2013&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=128. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e dá outras providências., **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 73, p. 23, 22 mar. 2017. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/04/2017&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=276. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. **Saeb**: Histórico. [2023a]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico. Acesso em: 14 mar. 2024.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2023.

BURGOS, M. B. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 11-23, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32234/21315. Acesso em: 17 out. 2023

CELLARD, A. A Análise Documental. *In:* POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENEVIVA, R. *et al.* Avaliação escolar e uso de dados e evidências na educação brasileira. *In*: KIGA, M. N. et al. (org.) **Políticas Públicas e usos de evidências no Brasil:** conceitos, métodos, contextos e práticas. Brasília: Ipea, 2022. p. 829-858. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/220412_lv_o_que_informa_miolo_cap27.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 53-61, 2011. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufop a.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/205/192. Acesso em: 14 fev. 2024.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIDAL, E. M. Concepções e implicações da accountability educacional no Brasil: o estado da questão (2006-2018). **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, e-13903, jan./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13903/10939. Acesso em: 01 mar. 2024.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1995.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2003.

ESCOLA ESTADUAL DONA RAIMUNDA DUQUE. **Projeto Político Pedagógico**. Mantena, 2022.

ESCOLA ESTADUAL DONRA RAIMUNDA DUQUE. **Atas de módulo II**. Mantena, 2023.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26 p. (Textos para Discussão, 26). Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/Ideb-_Texto_para_discussão26.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

FERREIRA, L. A.; PEREIRA, M. S. F. Efeitos das avaliações em larga escala na organização do currículo escolar. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 327-.344, mar./dez. 2019. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6784. Acesso em: 06 set. 2024.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **REICE**: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 5, n. 2, p. 262-273, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/551/55150219.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. 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, 2017. Disponível em: https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/3826. Acesso em: 09 nov. 2023.

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

FREIRE, P. Professora sim, tia não. **Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: cotidiano dos professores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Ideias**, [*S. l.*], v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

FUSARI, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

GASKELL, G. s individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 64-89. Disponível em: https://ia601307.us.archive.org/29/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806. Acesso em: 04 fev. 2024

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/848. Acesso em: 06 set. 2024.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2024.

GOVERNADOR Romeu Zema anuncia ampliação do Programa Gestão pela Aprendizagem. **Agencia Minas**, Belo Horizonte, 11 out. 2019. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governador-romeu-zema-anuncia-ampliacao-do-programa-gestao-pela-aprendizagem. Acesso em: 22 ago. 2023.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan. abr. 2010. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2836/2571. Acesso em: 14 jun. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. N**ota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Ideb**: Resumo Técnico. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb:** resultados. [2022]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 15 maio 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2023:** resultados. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. [2023]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 02 ago. 2023.

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 86-99. (v. 9). Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/585/1/01d15t06.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

INSTITUTO AVALIAR. **Projetos**. [2024]. Disponível em: https://www.institutoavaliar.org.br/#partners. Acesso em: 12 set. 2024.

KORMAN, R. F. **Os impactos da tomada de decisão baseada em dados sobre o trabalho dos professores**: uma pesquisa-ação usando o *Data Wise Improvement Process*. 2021. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9914#preview-link. Acesso em: 01 ago. 2023.

LAI, M. K.; SCHILDKAMP, K. Data-based decision making: An overview. *In:* Schildkamp, K.; Lai, M. K.; Earl, L. **Data-base decision making in education**: Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer, 2013. p. 9-21.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2705/3687. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **O planejamento escolar.** Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor**: em busca de novos caminhos. Goiânia: PUC-GO, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/8o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

LÜCK, H. **Gestão educacional*:*** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** visão geral. [2009]. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

LUZ, A. A. N.; MELLO, L. S. A importância da gestão na formação dos profissionais da Educação Infantil: respeito às diversidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 105-119, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v9n1/1982-7179-ree-9-01-105.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@ mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. *In:* CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., Campinas, 2000. **Anais [...].** Campinas: Unicamp, 2000. p. 1-29. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjc06qW766IAxVtupUCHZtvOPkQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.fe.unicamp.br%2Feventos%2Fbr2000%2Ftrabs%2F1320.doc&usg=AOvVaw31mErub9gWkWgz_NkJjMMH&opi=89978449. Acesso em: 23 maio. 2024.

MARSH, J. A.; BERTRAND, M.; HUGUET, A. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. **Teachers College Record**, [*S. l.*], v. 117, n. 4, p. 1-40, 2015.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HCnw9JLpPyPML8knxx4W4RR/?lang=pt. Acesso em: 09 out. 2023.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. (Aprender e ensinar).

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 24. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de melhoria do Simave**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2006. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/lista/simave.doc. Acesso em: 18 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Simave Proalfa 2012: Revista do Gestor Escolar. Juiz de Fora: CAEd/UFJF 2012a. Disponível em: https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2012/revista_mg_proalfa_gestao_web_130418.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis n°s 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 120, n. 242, p. 4, 29 dez. 2012b. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/82417. Acesso em: 24 jul. 2023.

MINAS GERAIS Secretaria de Estado de Educação. **Simave 2014**: Revista do Sistema de Avaliação. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014a**.** Disponível em: https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2014/Simave%202014%20RSA%20WEB.pdf. Acesso em: jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proeb 2014**: Revista Pedagógica Língua Portuguesa Escolar. Juiz de Fora: CAEd/UFJF 2014b. Disponível em: https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2014/MG%20PROEB%202014%20RP%20LP%209EF%20WEB.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave (PROEB E PROALFA).** Belo Horizonte, 15 maio 2019. Disponível em: https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/8-institucional/82-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave-proeb-e-proalfa. Acesso em: 24 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.265 de 15 de janeiro de 2020. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o ano de 2020. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 128, n. 11, p. 78, 16 jan. 2020. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/228988?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=228911&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=87&paginaDestino=78&indice=0 Acesso em: 23 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.672/2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 129, n. 238, p. 14, 08 dez. 2021. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/258239?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=258226&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=34&paginaDestino=14&indice=14. Acesso em: 26 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 130, n. 227, p. 36, 05 nov. 2022. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/274334?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=274299&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=59&paginaDestino=36&indice=36. Acesso em: 21 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **9º ano do Ensino Fundamental.** [2023a]. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/padroes/LP/EF_9.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **9º ano do Ensino Fundamental.** [2023b]. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/padroes/MT/EF_9.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.825, de 07 de março de 2023. Define as normas e os procedimentos para o processo de designação de servidores públicos efetivos para exercício em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais no ano de 2023. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 131, n. 47, p. 22, 08 mar. 2023c. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/279885. Acesso em: 13 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Portal do Especialista. **Gestão Integrada da Educação Avançada – GIDE.** [2024a]. Disponível em: https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/gide. Acesso em: 13 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Portal do Especialista. **Reuniões Pedagógicas.** [2024b]. Disponível em: https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas. Acesso em: 22 abr. 2024

GARAY, A. Gestão. *In:* CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 209-211.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. [2006]. Disponível em: https://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranEducacao.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

NÚÑEZ, C. P. **Ações e percepções de gestores e professores em um programa com base no incentivo ao uso de dados educacionais.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tCarolina%20Portela%20Nunez.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

NÚÑEZ, C. P.; KOSLINSKI, M. C.; FERNÁNDEZ, S. J. Políticas de incentivo ao uso de dados educacionais: experiências no contexto internacional e brasileiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, e64894, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e64894.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. [*S. l.*]: Instituto Unibanco, 2021. (Educação no Congresso, ed. 6). Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76. Acesso em: 05 out. 2023.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkqnBGPyD/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, L. K. M. **Sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12868/12868_1.PDF. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2024.

PILATI, O. (org.). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Ensaio: Av. Pol. Pub. Educ**., Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out./dez.1994. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v02n01/v02n01a03.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

PINHO, J. A. G.; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 set. 2024.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 754-771, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

QEDU. **Escola Estadual Dona Raimunda Duque.** 2023. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/31044245-ee-dona-raimunda-duque/ideb. Acesso em: 07 jul. 2023.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P.; FERNÁNDEZ, S. J. Cobranças, estratégias e "jeitinhos": avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae255920142853. Acesso em: 07 jul. 2023.

SAHIUM, P. F.; MAGALHÃES, C. V.; ARAÚJO, I. T. Apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. **Educação In Loco**, Paracatu, v. 1, n. 1, p. 45-70, 2020. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/1222/916. Acesso em: 06 maio 2024.

SALGADO, A. P. M. **As funções do diretor pedagógico: uma visão das funções do diretor pedagógico de uma creche da Ilha da Madeira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2019. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28858/1/Relatório%20de%20Atividade%20Profissional_Patrícia%20Salgado.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

SANTANA, L. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, F. C. L.; SANTOS, S. R. **O Pedagogo e sua práxis:** desafios e possibilidades na sociedade contemporânea. [2016]. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2-1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional,** Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista da ANDE,** São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 34, p. 743-760, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2024.

SCHILDKAMP, K.; POORTMAN, C. Factors influencing the functioning of data teams. **Teachers College Record**, [*S. l.*], v. 117, n. 4, p. 1-42, 2015.

SILVA, A. M. C.; HERDEIRO, R.; CUNHA, S. Aprendizagem colaborativa docente: fatores facilitadores e inibidores no contexto escolar. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación,** Coruña, v. extr., n. 6, p. 412-416, 2017. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48584/1/2017-Silva-Herdeiro-Cunha.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, F. *et al.* **Oral**: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76057/2/43847.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um estudo baseado nos dados do Simave/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jj3TfqQrD4GTXkrrHS4dyhF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, M. A. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. *In:* ALMEIDA, L. R.; PLACCO V. M. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 8-15.

SILVA, M. A. S. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 29, p. 216-226, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 maio 2024.

SILVA, M. J. A. **Regulação educativa:** o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M3P5S/1/tesemariajulianaalmeidasilva.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *In*: BROOK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 87-114. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 34, p. 903-923, 2013.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, 2006. Disponível em: https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/2121. Acesso em: 05 nov. 2023.

SOUSA, L. A.; PONTES JÚNIOR, J. A. F.; LEITE, R. H. Edurural: uma experiencia pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980-1987). **Anuario de História de la Educación.** [*S. l.*], v. 22, n. 1, p. 51-60, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v22n1/2313-9277-histed-22-01-51.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

SOUSA, S. Z. *et al.* Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 37-

60, 2015. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1894/1795. Acesso em: 24 out. 2023.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUZA, M. A. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais 1992-1998. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 19, p. 57-76, 1999. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2244/2202. Acesso em: 17 maio 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. Elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, C. S**. Superação da Lógica Classificatória e excludente da avaliação:** do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513. Acesso em: 24 jul. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

.

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – ESPECIALISTA

O objetivo da presente entrevista é coletar informações para uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd). Deixamos claro que os dados serão utilizados somente para esse fim e que será garantido o anonimato do respondente.

1. **Informações sobre a formação e o cargo**

a) Qual é a sua formação acadêmica?

b) Nesta escola, há quanto tempo você atua como especialista?

2. **Gestão pedagógica para o uso de dados**

a) Como acontece o acompanhado do planejamento dos professores pela equipe de supervisão da escola? Há planejamento diferenciado, tendo em vista as avaliações internas? E externas?

b) A escola possui ações específicas que contribuam para elevar o nível de proficiência dos alunos nas avaliações externas?

c) Há ações na escola para a apropriação de resultados das avaliações externas? E das avaliações internas?

d) Há espaços de discussão sobre os resultados de aprendizagem da escola nas reuniões com professores?

e) Na sua visão, como os professores dessa instituição têm agido diante dos resultados obtidos nas avaliações do Simave? E em relação aos resultados do Ideb?

3. **Gestão escolar**

a) Como são organizadas as reuniões de Módulo II da escola?

b) Que tipo de assuntos são tratados nas reuniões de Módulo II?

c) Como você avalia o projeto Gide na instituição?

d) Em relação aos seguintes aspectos:

- Formação;

- Tempo de trabalho nesta escola;
- Cumprimento das atribuições do cargo de professor;
- Participação nos projetos propostos pela escola;
- Compartilhamento de ideias nas reuniões de módulo II;

Como você avalia o corpo docente desta escola?

e) Você acredita que a equipe pedagógica possui tempo suficiente de forma a atender todas as demandas dos professores e alunos? Por quê?
f) A supervisão pedagógica consegue avaliar as práticas dos professores? O resultado dessa avaliação repercute na escola contribuindo para a melhoraria das práticas dos docentes?
g) Você teria algo a acrescentar sobre os assuntos abordados?

## APÊNDICE B- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Adaptado de Santos (2017)

**Pergunta Prefacial**

1. Comente sobre você (seu nome, seu tempo de atuação na EEDRD e formação).

O documentário resumido “Quando sinto que já sei” já foi assistido pelos professores em outro momento.

Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=LFBrGC5tIlY

**Realiza a leitura frase para provocar o início do debate:**

**O que mudou na Educação do século XX para os dias atuais?**

**Referência ao planejamento**

1. Como acontece seu momento de planejamento na EEDRD? O que você costuma considerar ao planejar suas aulas?
2. Você considera suficiente o tempo de HAEC para planejamento de suas aulas?
3. Você utiliza dados educacionais para realizar um planejamento baseado em evidências? Se sim, como?
4. Como acontece o acompanhamento do seu planejamento pelo serviço pedagógico da escola?

**Referência à gestão pedagógica para o uso de dados**

1. Você costuma se informar dos resultados das avaliações internas e externas da escola para além dos resultados do seu componente curricular? De que forma você tem acesso a esses resultados?
2. Você tem conhecimento do Ideb da EEDRD?
3. Você movimenta debates e reflexões na escola acerca dos resultados das avaliações internas? E externas? Se não movimenta, você costuma participar de debates e análises sobre resultados dessas avaliações na escola?
4. Você considera que realizar a análise de resultados interfere na prática docente? Se sim, em que ponto essa análise interfere na sua aula diretamente?
5. Em sua visão, quem é o ator principal (dentre diretor, pedagogo e professores) responsável pelos resultados das avaliações internas e externas da escola?
6. De que maneira os professores da escola podem contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações internas e externas?
7. Como você avalia o projeto Gide na EEDRD? Você considera que de alguma forma esse projeto contribua para a utilização e apropriação de dados educacionais?

**Gestão Escolar**

1. Como você avalia a reunião de Módulo II na escola? Como esse momento é utilizado? Quais assuntos são tratados?
2. Você considera que a escola tem se apropriado dos resultados do Simave/Proeb e Ideb? De que forma?
3. De que maneira, na sua visão, o trabalho pedagógico pode contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações internas e externas da escola?

**Inferência**

Vocês teriam algo a acrescentar que não foi discutido no grupo focal?

## APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ESPECIALISTAS

MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Link* para o formulário feito no *Google Forms:* https://docs.google.com/forms/d/1Dfiz-0-hIUs7cUnsI8hFxHTPr6f55l_OazosEErGRUk/edit?pli=1

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: "**Apropriação e uso de dados educacionais pela E.E. Dona Raimunda Duque: Dificuldades e sugestões para implementação da cultura do uso de dados".** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é: professores e equipe gestora da escola estão sobrecarregados buscando meios que auxiliem na obtenção de metas previamente propostas e os dados educacionais gerados anualmente tem a potencialidade de trazer um diagnóstico das turmas e contribuir com os professores na preparação das suas estratégias pedagógicas e curriculares. Apoderar-se desses dados contribui na otimização e direcionamento do serviço pedagógico da escola e por isso a relevância do tema de estudo para o contexto desta escola. Nesta pesquisa, como objetivo geral, pretendemos analisar as formas pelas quais a equipe gestora e docente da escola podem se apropriar dos dados educacionais para o aperfeiçoamento das práticas de gestão pedagógica. Em diálogo com o objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa têm a pretensão de descrever as estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais implementadas pela instituição; identificar e analisar por meio de entrevista feita com as especialistas da escola e do grupo focal que será realizado junto aos professores quais têm sido as dificuldades no uso de dados educacionais produzidos pela instituição e propor um

plano de ação educacional que contribua para que a utilização de dados educacionais esteja presente nas práticas de gestão da EEDRD.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada a respeito das práticas de gestão pedagógica para o uso de dados educacionais. Como se sabe, toda pesquisa apresenta algum tipo de risco, ainda que mínimo. No caso da pesquisa aqui apresentada, cuja intervenção nos seres humanos será apenas a realização da entrevista, o risco pode ser caracterizado como risco mínimo.

Embora a pesquisadora garanta o anonimato aos entrevistados, o risco envolve uma possível identificação dos participantes. No entanto, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados para evitar referência ao nome e possíveis características que levem à identificação do participante. A pesquisadora fará revisões atentas no texto final do relatório da pesquisa, a fim de se evitar tal risco. Como se trata de uma entrevista, há, também, um risco de constrangimento que, por ventura, alguma questão poderá gerar. No entanto, os pesquisadores se comprometem a interromper a entrevista se o participante assim desejar.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você é atendida. 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 identificada em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo,

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

Eu, Eciane Maria de Paula Souza, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Ao enviar o formulário com as respostas, você estará assinando digitalmente este documento e receberá uma cópia do seu aceite e de suas respostas em seu *e-mail*. Recomendamos que guarde este recibo digital no seu dispositivo eletrônico.

## APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES

MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Link* para o formulário feito no *Google Forms*: https://docs.google.com/forms/d/1Vtjmj9ZCrhME6S_L_ChrHoEFMBPTopTKwPOwSkBWUls/edit

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: "**Apropriação e uso de dados educacionais pela E.E. Dona Raimunda Duque: Dificuldades e sugestões para implementação da cultura do uso de dados".** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é: professores e equipe gestora da escola estão sobrecarregados buscando meios que auxiliem na obtenção de metas previamente propostas e os dados educacionais gerados anualmente tem a potencialidade de trazer um diagnóstico das turmas e contribuir com os professores na preparação das suas estratégias pedagógicas e curriculares. Apoderar-se desses dados contribui na otimização e direcionamento do serviço pedagógico da escola e por isso a relevância do tema de estudo para o contexto desta escola. Nesta pesquisa, como objetivo geral, pretendemos analisar as formas pelas quais a equipe gestora e docente da escola podem se apropriar dos dados educacionais para o aperfeiçoamento das práticas de gestão pedagógica. Em diálogo com o objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa têm a pretensão de descrever as estratégias de gestão pedagógica referentes à apropriação dos dados educacionais implementadas pela instituição; identificar e analisar por meio de entrevista feita com as especialistas da escola e do grupo focal que será realizado junto aos professores quais têm sido as dificuldades no uso de dados educacionais produzidos pela instituição e propor um

plano de ação educacional que contribua para que a utilização de dados educacionais esteja presente nas práticas de gestão da EEDRD.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada realizada em grupo focal a respeito das práticas de gestão pedagógica para o uso de dados educacionais. Como se sabe, toda pesquisa apresenta algum tipo de risco, ainda que mínimo. No caso da pesquisa aqui apresentada, cuja intervenção nos seres humanos será apenas a realização da entrevista, o risco pode ser caracterizado como risco mínimo.

Embora a pesquisadora garanta o anonimato aos entrevistados, o risco envolve uma possível identificação dos participantes. No entanto, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados para evitar referência ao nome e possíveis características que levem à identificação do participante. A pesquisadora fará revisões atentas no texto final do relatório da pesquisa, a fim de se evitar tal risco. Como se trata de uma entrevista, há, também, um risco de constrangimento que, por ventura, alguma questão poderá gerar. No entanto, os pesquisadores se comprometem a interromper a entrevista se o participante assim desejar.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você é atendida. 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 identificada em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os

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

Eu, Eciane Maria de Paula Souza, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Ao enviar o formulário com as respostas você estará assinando digitalmente este documento e receberá uma cópia do seu aceite e de suas respostas em seu *e-mail*. Recomendamos que guarde este recibo digital no seu dispositivo eletrônico.