

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONHECIMENTO E SOCIEDADE**

**LUCIELY DAIANNE DA SILVA**

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO**  
**DOCENTE: o caso do município de Silvianópolis-MG.**

**Pouso Alegre-MG**

**2024**

**LUCIELY DAIANNE DA SILVA**

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO  
DOCENTE: o caso do município de Silvianópolis-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva

**Pouso Alegre-MG**

**2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Silva, Luciely Daianne da.

Avaliações externas e a relação com o trabalho docente: o caso do município de Silvianópolis-MG / Luciely Daianne da Silva – Pouso Alegre/MG: Univás, 2024.

163p.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

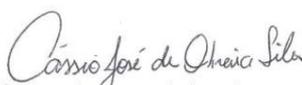
1. PROEB. 2. Trabalho Docente. 3. Avaliações Externas. 4. Resultados Esperados. I. Título.

CDD – 371.26

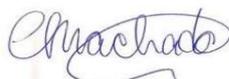
Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa  
CRB 6-3538

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

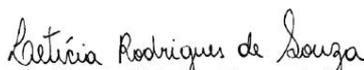
Certificamos que a dissertação intitulada "AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: o caso do município de Silvianópolis-MG" foi defendida, em 08 de julho de 2024, por **Luciely Dianne Da Silva**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 18000205, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientador



Profa. Dra. Carla Silva Machado  
Universidade do Estado de Minas Gerais- (UEMG)  
Examinador



Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

Ao meu companheiro Matheus Lemos, a minha filha Maísa, por serem minha base de sustentação em todos os momentos da minha vida. Sem vocês, não seria possível a realização desse sonho. Aos diretores e professores que confiaram em mim, e se disponibilizaram em ajudar na construção da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por estar sempre comigo, por ter me dado força necessária para enfrentar e superar os momentos difíceis durante o mestrado. Obrigada, sem a presença Divina não seria possível esta conquista!

A família é sem dúvida o nosso porto seguro. Agradeço de forma especial ao meu companheiro Matheus Lemos pelo amor e cuidado. Você foi sem dúvida o muro das minhas lamentações e angústias desta caminhada. À minha filha Maísa pelo afeto diário e compreensão pelas ausências em todos os chamados para brincar. Agradeço aos meus pais e irmãos por sempre acreditarem em mim.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela iniciativa e valorização dos professores efetivos por meio do Programa Trilhas de Futuro Educadores, Edição 2022, que me proporcionou a oportunidade de cursar o Mestrado.

Minha gratidão especial ao meu orientador, o Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva, por acreditar na realização deste trabalho. Obrigada pela confiança, paciência e a forma admirável de conduzir e compartilhar os seus ensinamentos. Você sem dúvida se tornou uma grande inspiração de profissional!

Ao meu grande incentivador, o Prof. Dr. Piero di Cristo Carvalho Detoni pelas contribuições e incentivos dados na fase de cadastro e seleção para o Mestrado.

Aos funcionários e professores da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, principalmente aos do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS, pelo profissionalismo e aprendizagem dispensada ao longo do curso.

Gratidão ao Sr. Emerson Expedito Bernardes e a Sra. Cibele Gonzales Lopes Secretário e Secretária de Educação de Silvianópolis-MG, ao Sr. Homero Brasil Filho, Prefeito Municipal, ao Sr. Antônio Rafael de Paiva Fernandes e Sra. Francisca de Fátima Maroti Paiva, Diretor e Vice-diretora da Escola Estadual Magalhães Carneiro, aos professores do Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda (CIEMSA) e da Escola Estadual Magalhães Carneiro, que gentilmente participaram do meu Estudo de Casos. Suas respostas foram primordiais para conclusão do trabalho.

Agradeço aos colegas das turmas do PPGEducS Univás pela parceria e troca de experiências nestes dois anos juntos. Agradecimento especial à amiga e colega Andréia Marques Fernandes Detoni. Construimos uma amizade sólida, o seu companheirismo e cuidado comigo durante o mestrado jamais serão esquecidos.

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”.

*Cora Coralina*

## RESUMO

Esta dissertação apresenta o estudo sobre a temática das Avaliações Externas ou em Larga Escala no âmbito educacional brasileiro, especificamente o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), pertencente ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. O objetivo geral definido para este estudo foi analisar a percepção dos educadores das escolas da rede estadual e municipal de educação no Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria na prática pedagógica. O PROEB é um instrumento avaliativo elaborado com o intuito de medir, de forma censitária, o desempenho dos alunos que se encontram no 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Ano do Ensino Médio, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em língua portuguesa e matemática na educação básica de Minas Gerais. A metodologia utilizada foi o Estudo de Casos, com a aplicação de um questionário envolvendo duas escolas com sede no Município de Silvianópolis-MG, sendo uma municipal e outra estadual, denominadas nesta pesquisa por Escola A e Escola B. O público participante foram nove professores das respectivas redes de ensino que atuam como regentes de turmas ou de aulas dos conteúdos cobrados nas avaliações do PROEB. Após a aplicação dos questionários, foi realizada a análise dos resultados de maneira descritiva e indutiva (Amado, 2014), pela Abordagem do Ciclo de Políticas no Contexto da Prática, tal como sugerem Ball e Bowe (1992), tendo o interior das escolas e os profissionais que nela atuam como principais disseminadores dos processos de implantação de qualquer política educacional. Os resultados apontaram que a maioria dos docentes pesquisados consideram a avaliação do PROEB muito importante e as informações produzidas são muito úteis para mapear a realidade educacional do município de Silvianópolis-MG, relatando, entretanto, sentimentos de ansiedade, preocupação, medo e angústia, principalmente na fase de preparação dos alunos para os testes. Os resultados da pesquisa contribuem para a análise e o monitoramento de uma das principais políticas públicas educacionais do estado mineiro.

Palavras-chave: PROEB; trabalho docente; avaliações externas; resultados esperados.

## ABSTRACT

This dissertation presents the study on the topic of External or Large-Scale Assessments in the Brazilian educational context, specifically the Basic Education Public Network Assessment Program (PROEB), belonging to the Minas Gerais Public Education Assessment System – SIMAVE. The general objective defined for this study was to analyze the perception of educators at schools in the state and municipal education network in the Municipality of Silvianópolis-MG, based on the results of the Basic Education Public Network Assessment Program – PROEB and its impacts on teaching work, providing subsidies for improving pedagogical practice. PROEB is an assessment instrument designed with the aim of measuring, in a census manner, the performance of students in the 5th and 9th Year of Elementary School and 3rd Year of High School, with regard to the skills and competencies developed in the Portuguese language and mathematics in basic education in Minas Gerais. The methodology used was the Case Study, with the application of a questionnaire involving two schools based in the Municipality of Silvianópolis-MG, one municipal and the other state, referred to in this research as School A and School B. The participating public were nine teachers of the respective education networks that act as class or class leaders for the content covered in PROEB assessments. After applying the questionnaires, the results were analyzed in a descriptive and inductive manner (Amado, 2014), using the Policy Cycle Approach in the Context of Practice, as suggested by Ball and Bowe (1992), taking the interior of the schools and the professionals who act as the main disseminators of the implementation processes of any educational policy. The results showed that the majority of teachers surveyed consider the PROEB evaluation to be very important and the information produced is very useful for mapping the educational reality of the city of Silvianópolis-MG, reporting, however, feelings of anxiety, worry, fear and anguish, mainly in the phase of preparing students for the tests. The research results contribute to the analysis and monitoring of one of the main public educational policies in the state of Minas Gerais.

Keywords: PROEB; teaching work; external assessments; expected results.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População residente na data de referência.....	35
Gráfico 2 – Evolução da distorção idade-série anos iniciais .....	49
Gráfico 3 – Evolução distorção idade-série Rede Estadual EF Aos Finais 2023.....	57
Gráfico 4 – Evolução distorção idade-série Rede Estadual Ensino Médio 2023 .....	57
Gráfico 5 – Cortes estabelecidos na proficiência média PROEB.....	98
Gráfico 6 – A unidade escolar onde você atua é de competência .....	100
Gráfico 7 – Quanto tempo você tem de experiência como professor (a) .....	101
Gráfico 8 – Qual é o seu grau de escolaridade? .....	102
Gráfico 9 – Como você ingressou no cargo de professor (a)?.....	103
Gráfico 10 – Quais etapas de ensino você atua? .....	104
Gráfico 11 – Quais os anos de escolaridade em que você atua? .....	105
Gráfico 12 – Os alunos da escola que você atua já participaram das avaliações externas do PROEB? .....	106
Gráfico 13 – Qual a sua percepção geral sobre o PROEB? .....	107
Gráfico 14 – Como você acredita que os alunos se sentem quando estão se preparando para a avaliação do PROEB? .....	112
Gráfico 15 – Como você avalia o apoio oferecido pela escola ou rede de ensino no que diz respeito à aplicação do PROEB na sua escola?.....	113
Gráfico 16 – Você acredita que os resultados das avaliações externas do PROEB são úteis para orientar o trabalho da sua escola? .....	114
Gráfico 17 – Como você utiliza os resultados obtidos do PROEB em sua prática docente? .....	115
Gráfico 18 – Você acredita que os resultados das avaliações externas, especialmente o PROEB, influenciam a ideia da comunidade sobre a qualidade da escola?.....	116

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Salário médio mensal dos trabalhadores formais .....	36
Ilustração 2 – Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade.....	37
Ilustração 3 – PIB per capita 2021 – Silvianópolis-MG.....	41
Ilustração 4 – Taxa de participação PROEB 5º Ano EF Língua Portuguesa .....	46
Ilustração 5 – Padrões de desempenho PROEB 5º Ano EF Língua Portuguesa .....	46
Ilustração 6 – Acerto total da rede no PROEB 5º Ano EF Língua Portuguesa.....	47
Ilustração 7 – Taxa de participação PROEB 5º Ano EF Matemática .....	47
Ilustração 8 – Padrão de desempenho PROEB 5º Ano EF Matemática .....	48
Ilustração 9 – Acerto total da rede no PROEB 5º Ano EF Matemática .....	48
Ilustração 10 – Taxas de reprovação/abandono/aprovação anos iniciais .....	50
Ilustração 11 – Taxas de reprovação/abandono/aprovação AF Estadual 2022 .....	55
Ilustração 12 – Taxas de reprovação/abandono/aprovação EM Estadual 2022 .....	56
Ilustração 13 – Taxa de participação língua portuguesa e matemática 9º ano EF.....	58
Ilustração 14 – Taxa de participação língua portuguesa e matemática 3º ano EM .....	58
Ilustração 15 – Proficiência PROEB língua portuguesa 9º ano EF.....	59
Ilustração 16 – Proficiência PROEB matemática 9º ano EF .....	59
Ilustração 17 – Proficiência PROEB língua portuguesa 3º Ensino Médio .....	60
Ilustração 18 – Proficiência PROEB matemática 3º Ensino Médio.....	60

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ranking por Município.....	35
Tabela 2 – IDEB Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais.....	37
Tabela 3 – IDEB Ensino Fundamental Regular - Anos Finais.....	38
Tabela 4 – IDEB Ensino Médio Regular.....	39
Tabela 5 – Número de matrículas Anos Iniciais 2023.....	45
Tabela 6 – Número de matrículas rede estadual 2023.....	54
Tabela 7 – Periodização das ideias pedagógicas no Brasil.....	66
Tabela 8 – Padrões de desempenho PROEB e PROALFA.....	96
Tabela 9 – Justificando a percepção afirmada na pergunta anterior.....	107
Tabela 10 – Sentimentos despertados diante da pressão ao preparar PROEB.....	109
Tabela 11 – Estratégia específica para preparar os alunos para o PROEB.....	110
Tabela 12 – PROEB e integração ao trabalho pedagógico da escola.....	117
Tabela 13 – Questão sobre o PROEB que considera relevante e que não foi abordada.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BNCC/EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio  
CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas  
CF/1988 – Constituição Federal 1988  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CPAs – Comissões Próprias de Avaliação  
CRMG – Currículo Referência Básico de Minas Gerais  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DED – Diário Escolar Digital  
DOU – Diário Oficial da União  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENADE – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
HISTEDBR – Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISE – Índice Socioeconômico da Escola  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NAEP – National Assessment of Educational Progress Fairtest  
NSE – Nível Socioeconômico  
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PTE – Programa de Transporte Escolar

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TAI – Termo de Anuência Institucional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>DA INQUIETAÇÃO PESSOAL A UMA MOTIVAÇÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
2.1 O município sede do Estudo de Casos.....	33
2.2 Locais do Estudo de Casos .....	42
2.2.1 Escola A.....	42
2.2.2 Escola B.....	51
2.3 O perfil dos participantes do Estudo de Casos .....	60
2.4 Como foi a coleta e análise dos dados.....	61
2.4.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas e o Contexto da Prática.....	62
<b>3 DOS AVANÇOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O PROTAGONISMO DAS AVALIAÇÕES.....</b>	<b>66</b>
3.1 Os tipos de avaliações e suas implicações na prática escolar.....	76
3.2 Avaliações educacionais em larga escala no Brasil.....	79
3.3 A crença no conceito de qualidade .....	84
<b>4 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE MINAS GERAIS .....</b>	<b>88</b>
4.1 O Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE).....	88
4.2 Programa da Rede Pública de Educação Básica – PROEB.....	90
4.3 O currículo e a avaliação em larga escala.....	91
4.4 Matrizes de Referência .....	95
4.5 Padrões de Desempenho .....	96
4.6 Escalas de Proficiência .....	97
<b>5 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>99</b>
5.1 Descrição dos dados produzidos.....	99
5.2 Análises dos dados .....	119
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Anuência Institucional (TAI) Estadual .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Anuência Institucional (TAI) Municipal.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário da pesquisa .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A – Matriz de Referência LP 5º Ano EF.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B – Matriz de Referência Matemática 5º Ano EF.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO C – Matriz de Referência LP 9º Ano EF.....</b>	<b>156</b>

<b>ANEXO D – Matriz de Referência Matemática 9º Ano EF .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO E – Matriz de Referência LP 3º Ano Ensino Médio .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO F – Matriz de Referência Matemática 3º Ano Ensino Médio .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO G – Escala Interativa Língua Portuguesa e Matemática PROEB 5º Ano Ensino Fundamental .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO H - Escala Interativa Língua Portuguesa e Matemática PROEB 9º Ano Ensino Fundamental .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO I – Escala Interativa Língua Portuguesa e Matemática PROEB 3º Ano Ensino Médio .....</b>	<b>162</b>

## DA INQUIETAÇÃO PESSOAL A UMA MOTIVAÇÃO DE PESQUISA

Neste primeiro momento coloco-me como sujeito bibliográfico desta pesquisa, e gostaria de compartilhar um pouco da minha trajetória de vida e os motivos pelos quais eu escolhi o tema da avaliação da aprendizagem e todas as suas nuances na educação brasileira como foco de estudo e interesse de pesquisa. Início este texto citando Luckesi (2011, p. 36) que diz que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Parece-me que desde pequena estive preocupada com a avaliação. Ainda criança, quando iniciei minha vida escolar na 1ª Série do Ensino Fundamental e logo não demorou, já me deparei com conceitos daquela etapa como “nota”, “prova”, “perder média”, “tomar bomba” maneira pejorativa de se referir a repetência, que pareciam indicar a forma repressiva como eram utilizados os exames. Já tinha começado ali, na minha trajetória escolar, o processo de cobrança de conteúdos decorados de maneira mecânica e, muitas vezes, sem significados.

Frases como “anotem aí vai cair na prova” ou “se não ficarem quietos vou tirar nota da prova”, “se vocês não obedecerem terá prova surpresa”, “amanhã vou tomar a tabuada de um a nove, venham com ela na ponta da língua”. A angústia e o medo tomaram conta de mim durante boa parte das séries que cursei, pois pareciam que os professores até tinham combinado os discursos de ameaças para garantir que as aulas fossem levadas a sério.

E o tempo passou, estudei, passei por muitas provas, e o nervoso era tanto que até chegava a sentir mal de ansiedade. Pior ainda, era a comparação com os colegas que só tiravam a famosa “nota 10”, sendo classificados pelos colegas como os “mais inteligentes da sala”.

Discursivamente falando, a memória que funciona a partir da “nota 10” retoma o efeito de plenitude no desempenho, a nota máxima. Portanto, “tirar” uma nota 10 produz sentidos de vitória, de alcance de resultados significativos, assim sendo exemplo aos demais. Em síntese, os recortes postos abaixo nos ajudam a compreender esses possíveis sentidos (Pereira, 2022, p. 31).

Aos dezessete anos iniciei a Faculdade de Pedagogia e pensava que ao me formar, teria uma nova postura em relação a avaliação, principalmente, entender que para se ir bem na “prova” não era só estudar o conteúdo, existiam outros fatores associados que interferem sim no resultado final, e como meu interesse pela temática da avaliação sempre existiu, decidi que o tema do meu TCC - Trabalho de Conclusão de Curso seria “Avaliação Escolar: analisando as práticas avaliativas dos professores nas séries iniciais”.

Para elaboração do trabalho tive a oportunidade de estudar um pouco mais sobre a temática, encontrando embasamento teórico em alguns estudiosos do assunto: Luckesi (1990 e 2005), Perrenoud (1999), Hoffmann (2005), Sant’Anna (1995), Zabala (1998), Vasconcellos (2006). Essa compreensão inicial me fez perceber que a avaliação realmente precisava tomar novos rumos.

Como não bastasse, no Ensino Fundamental inteiro e no Ensino Médio, também na faculdade os famosos “testes ou simulados”, nomes que vieram substituir a expressão “prova”, também continuaram a fazer parte da minha trajetória de estudante, mas com uma diferença: agora eu teria maturidade para entender o objetivo proposto pelo professor com aquele método avaliativo e saber que ele não seria o único que demonstraria os meus conhecimentos, já que tinha inúmeras oportunidades de demonstração no decorrer do semestre letivo.

Também, foi no Ensino Superior que tive o primeiro contato com uma avaliação externa que foi a realização pela Turma “A” de Licenciatura em Pedagogia do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)<sup>1</sup>. A tensão e a ansiedade foram instaladas, pois o desempenho da nossa turma daria a nota de qualidade do curso e da Instituição Superior do qual fazíamos parte. Revivi o cenário de tensão, como se estivesse realizando a minha primeira “prova” na escola.

Terminada a Licenciatura em Pedagogia, quatro anos depois, especificamente em 2011, consegui meu primeiro emprego como professora de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma cidade próxima à minha residência. Pensei, agora chegou o momento de colocar em prática aquilo que eu tinha vontade de ensinar e veio à tona as seguintes indagações: como eu iria avaliar meus alunos sem cometer os mesmos equívocos que me incomodaram durante anos a fio? Que instrumentos de avaliação eu poderia usar que fossem diferentes da convencional “prova”?

Neste momento, já me era penosa a responsabilidade de avaliar os alunos, pautada em uma nova visão de avaliação, deixando para trás os meus traumas. Queria deixar evidente que, não é uma crítica aos processos de avaliação que vingavam antigamente nas escolas, mas não cabem mais no contexto atual da carreira que eu iniciava.

---

<sup>1</sup> Enade - Aplicado desde 2004, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, composto também pela avaliação de cursos de graduação e pela avaliação institucional. Esses três componentes avaliativos permitem aferir a qualidade dos cursos e das instituições de educação superior brasileiras. O objetivo do exame é avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como as competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional desses estudantes. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade>. Acesso em: 08 nov. 2023.

Após este período na Regência de Turma, fui convidada a assumir o cargo de Secretaria de Educação do meu município, onde pude acompanhar de perto o drama dos processos avaliativos, sejam eles internos ou externos. Estar à frente da secretaria de educação e acompanhar de perto a logística, a preocupação e, muitas vezes, a angústia dos gestores e professores com a aplicação das avaliações externas e após, a ansiedade com o recebimento dos resultados me serviu de curiosidade em conhecer um pouco mais sobre essas avaliações. E, eis que estou aqui, pesquisando justamente a percepção dos docentes do meu município frente às avaliações externas, especificamente o PROEB.

A tarefa tornou-se ainda mais desafiadora quando assumi o exercício das atividades de Especialista da Educação Básica – Supervisora Pedagógica em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do meu município. A partir daí teria uma enorme missão, a de orientar os docentes sob a minha responsabilidade e garantir aos estudantes uma avaliação sem caráter classificatório e seletivo, pautada no direito de aprender e compartilhar conhecimentos.

Nessa nova fase somei igualmente às minhas inquietações as de todos os professores com quem comecei a trabalhar. Percebi que a preocupação com a temática da avaliação contínua e dinâmica não era só minha, e que a dificuldade de entender o real sentido da avaliação como prática formativa e mediadora era uma grande dificuldade enfrentada por todos, inclusive pela conscientização das famílias dos alunos que possuem a cultura de provas enraizada na noção de avaliar.

Neste contexto, Hoffmann (2005, p. 57) vem nos explicar que [...] “a ação avaliativa enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.

O que também me chamou a atenção quando comecei o trabalho da supervisão foi a resistência dos professores quando eram designados para trabalhar com as turmas dos 3º e 5º anos, por exemplo, pois teriam que passar pela avaliação externa e tinham receios de que seus alunos não fossem bem nos testes e seriam responsabilizados sozinhos por isso.

Ainda tínhamos que contar com a possível pressão da direção escolar que vinha carregada do discurso de que “não era para deixar cair o nível da escola”, principalmente a nota do IDEB<sup>2</sup>. “Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se

---

<sup>2</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso: 09 nov. 2023.

imaginar a possibilidade de uma ação avaliativa mediadora por si só [...]. É preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos” (Hoffmann, 2005, p. 58).

No entanto, eles se esqueceram de que os alunos caminham por um processo escolar, não é o que ele aprendeu no 5º ano do Ensino Fundamental que vai determinar o seu resultado final. Os resultados das avaliações externas são de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive das famílias dos discentes, durante todo o seu percurso escolar, desde a Educação Infantil. Isso precisava ser explicado, mas as respostas que me faltavam em relação à eficácia ou não das avaliações externas ainda persiste em meus pensamentos.

Outro aspecto que era perfeitamente notável é que os processos avaliativos, além de gerar ansiedade no professor, também apresentava o mesmo ou até pior sentimento nos alunos avaliados. E para a maioria dos pais, principalmente a nota da “prova” representava que o conteúdo tinha sido aprendido, o que sabemos não ser uma verdade absoluta. Se a nota obtida fosse ótima eles vangloriavam e recompensavam os filhos e se a nota fosse baixa eles eram, muitas vezes, punidos por isso. Ou a culpa recaía no próprio professor ou o sistema de avaliação da escola que era deficiente. Deixo evidente aqui que não estou criticando a “prova” como instrumento avaliativo, e sim reafirmando a ideia de que se deve elaborar provas com objetivos palpáveis que realmente verifiquem se houve aprendizagem significativa dos conteúdos mais relevantes.

É inegável que assim como o aluno, o professor é submetido à processos avaliativos frouxos, como por exemplo as CPAs (Comissões Próprias de Avaliação), que contemplam coisa ou outra do grandioso processo educacional. É reduzido, inclusive o desempenho do professor ao “desempenho” do aluno, afinal, por várias vezes ouvi a questão: “Se a sala toda vai bem na prova, é porque o professor é bom; mas quando a maioria dos alunos tiram notas baixas, o problema está no professor” (Pereira, 2022, p. 34).

Assim, foi natural o meu envolvimento completo com a avaliação, inclusive nos cursos de Pós-Graduação que estudei sempre procurei realizar trabalhos voltados para a temática. É certo que mesmo com esses estudos iniciais, antes de chegar até aqui, não alcancei todas as respostas que eu pretendia obter. Ao contrário, meus estudos deram origem a uma enormidade de inquietações. Ao mesmo tempo que me preocupo com as críticas, também faço a seguinte indagação: em que medida os educadores ultrapassam tais críticas e sugerem uma trajetória alternativa à prática avaliativa que ainda perdura nas escolas? Cito aqui Freire (1996, p. 116) quando ele diz que:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.

Ao ingressar, em agosto de 2022, no Programa de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), pelo Projeto Trilhas de Futuro - Educadores<sup>3</sup>, com a finalidade de aprofundar meus conhecimentos em educação e ter valorização profissional, já tinha nítido qual seria minha linha de pesquisa. Logo nas primeiras aulas, quando perguntada o que seria o foco do meu estudo, não tive dúvidas: minha pesquisa não poderia ter outro tema que não estivesse relacionado a avaliação escolar, com ênfase nas percepções dos professores. Foi então que optei por estudar as avaliações externas, delimitando meus estudos especificamente na avaliação do PROEB e a relação com o trabalho dos docentes do município onde resido e trabalho atualmente.

Ao escolher este tema, deixo evidente o chamamento de todos os atores sociais envolvidos na educação para que se sintam motivados e implicados com a avaliação da qualidade da escola pública em uma perspectiva participativa, o reconhecimento da intersubjetividade dos sujeitos envolvidos ou a intercomunicação, e aceitando os desafios desse reconhecimento, para que sejam decisivos no sucesso ou não do processo de avaliação (Sordi, 2022).

Assim, este estudo possui, para mim, e acredito que também possuirá para a maioria dos profissionais, grande relevância social e profissional, pois tenho o intuito tanto de romper paradigmas que carrego ao longo da minha trajetória, quando de voltar o olhar para reestruturação de um processo avaliativo que só considera a didática daqueles que conseguem aprender e dos professores que ensinam. Temos consciência de que isso não está correto. Na prática, a avaliação atual busca indicadores objetivos para avaliar sujeitos subjetivos, que são intencionais e, de certa maneira, são impedidos de produzir questionamentos e se tornarem mais reflexivos.

Não poderia deixar de citar Libâneo (2013, p. 38) quando retrata em seus estudos sobre a didática que:

---

<sup>3</sup> Servidores matriculados nos cursos de mestrado e doutorado do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 13 de janeiro de 2022.

Há, pois, um trabalho pedagógico-didático a se efetivar dentro da escola que se expressa no planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação. Ligar a escolarização às lutas pela democratização da sociedade implica, pois, que a escola cumpra a tarefa que lhe é própria: prover o ensino. Democratização do ensino significa, basicamente, possibilitar aos alunos o melhor domínio possível das matérias, dos métodos de estudo, e, através disso, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, com especial destaque à aprendizagem da leitura e da escrita.

Como já tenho ciência da insatisfação vivenciada por grande parte dos profissionais, essa pesquisa precisa constatar se, nas instituições pesquisadas, não há um trabalho contínuo, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados das avaliações externas do PROEB. Seja pelo acúmulo de funções dos professores, pela carência de tempo ao longo do ano letivo para estudos continuados de aprofundamento sobre o assunto, ou partindo de uma falha no próprio sistema que organiza e aplica as avaliações externas, que de alguma maneira estimula a preparação dos alunos somente para os testes, deixando de lado o verdadeiro foco da avaliação da aprendizagem. Também é necessário verificar se as escolas e os docentes não dão a devida importância que os resultados podem proporcionar para o redirecionamento da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para reformulação do currículo.

Portanto, além da escolha deste tema por sua relevância atual na área da educação, acredito que minha pesquisa oferecerá uma abordagem inovadora que pode provocar reflexões importantes sobre a avaliação externa e seus impactos na educação do município estudado. Espero que essa perspectiva seja um incentivo para que você considere a leitura do meu trabalho, pois acredito que possa contribuir para expandir nosso entendimento sobre as opiniões que os docentes pesquisados possuem em relação às avaliações externas. Essas opiniões podem variar, com algumas visões favoráveis pela utilidade na medição do desempenho dos estudantes, enquanto outros podem estar preocupados com o impacto negativo que isso pode acarretar no ensino e aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

As avaliações em Larga Escala, especificamente neste estudo, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) têm sido temas recorrentes nas discussões do contexto educacional brasileiro. Essas avaliações são uma importante ferramenta para medir a qualidade da educação básica em diferentes níveis, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio no estado de Minas Gerais. No entanto, a relação entre as avaliações externas e o trabalho docente tem sido objeto de discussão entre diversos autores, tais como Perrenoud (1999), Moran (2007), Nóvoa (2007), Libâneo (2013), Luckesi (2011) e Freitas (2016).

No contexto de Minas Gerais, unidade federativa de vanguarda nos assuntos educacionais, encontra-se, após a sua regulamentação no ano 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), composto pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), um instrumento que avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais (Franco; Calderón, 2017). Um dos seus objetivos é apresentar às escolas o nível de aprendizagem dos alunos avaliados, para que professores, liderados pelo gestor e equipe técnico-pedagógica, possam repensar estratégias e traçar metas que contribuam para os avanços nos resultados.

Segundo estudiosos como Perrenoud (1999), essas avaliações podem gerar um impacto positivo no trabalho dos professores, ao promoverem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e estimularem o desenvolvimento profissional. E Moran (2007) também destaca que as avaliações externas podem ser úteis para a identificação de problemas no sistema educacional e para a elaboração de políticas públicas mais efetivas.

No entanto, outros autores diferem dessa ideia e apontam que as avaliações externas podem ter efeitos negativos sobre o trabalho docente. Muitas vezes, essas avaliações são utilizadas como uma forma de pressionar os professores a adotarem um determinado método de ensino, sem levar em consideração as particularidades da sala de aula (Nóvoa, 2007). Além disso, as avaliações podem levar a uma cultura de ensino voltada exclusivamente para a preparação para os testes, prejudicando a formação integral dos alunos (Perrenoud, 1999).

De acordo com Almeida; Dalben; Freitas (2013), percebe-se, neste viés, que não apenas o modelo da avaliação em larga escala deveria ser outro, mas também que as escolas deveriam considerar seus resultados como propulsores da melhoria de sua qualidade. Estas

deveriam participar de processos de avaliação como, por exemplo, o modelo de Avaliação Institucional Participativa, que almeja o envolvimento dos diferentes segmentos da escola, assim como de pessoas do seu entorno social interessadas na melhoria da instituição.

O problema de pesquisa aqui explicitado é o seguinte: qual a percepção dos professores acerca das avaliações externas, especificamente o PROEB, e como essa avaliação impacta no trabalho de planejamento pedagógico das escolas.

Este estudo tem como foco o trabalho do professor, e toma por objeto de estudo somente a avaliação do PROEB, sendo uma das avaliações em larga escala que possui o intuito de mensurar, de forma censitária, o desempenho dos alunos que estão cursando os últimos anos dos Ciclos de Alfabetização e Ensino Médio no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática na Educação Básica Pública de Minas Gerais.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos educadores das escolas da rede estadual e municipal de educação no Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados do PROEB, e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria na prática pedagógica.

Para atingir o objetivo proposto realizou-se uma revisão bibliográfica por meio de artigos, teses, dissertações e livros impressos sobre a temática da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa. Em seguida, optou-se pela realização de um Estudo de Casos envolvendo duas escolas com sede no Município de Silvianópolis-MG, sendo uma municipal e outra estadual, denominadas nesta pesquisa por Escola A e Escola B. O público-alvo participante são nove professores das respectivas redes que atuam nos anos de escolaridade em que ocorrem as avaliações do PROEB (5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio), ambos trabalham como regentes de turmas ou de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Privilegiaremos aqui o método de Estudo de Casos que consiste em “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Yin, 2001, p. 32).

O instrumento escolhido para a coleta dos dados foi um questionário estruturado, pois por se tratar de um tema crítico para os professores, pode oferecer mais tranquilidade e segurança nas respostas. Este instrumento combinou 18 (dezoito) questões, sendo 13 (treze) objetivas (fechadas) e 5 (cinco) dissertativas (abertas). O questionário foi construído através do

aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms* e posteriormente encaminhado por *e-mail* aos professores atuantes nas instituições escolares públicas do município pesquisado.

Os dados coletados por serem de natureza qualitativa, serão analisados a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas no contexto da prática, segundo Ball e Bowe (1992), utilizando análises descritivas e indutivas, conforme o Manual de Investigação Qualitativa em Educação de Amado (2014).

Entretanto, “a análise também envolverá o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, busca de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que será transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 225).

Quanto às perguntas de pesquisa que esta investigação pretende responder, destacam-se as seguintes: As avaliações externas do PROEB têm impacto na prática pedagógica dos professores, levando-os a priorizar somente os conteúdos específicos para a realização da avaliação? Qual é o perfil comportamental dos educadores no processo de preparação dos alunos para participação na avaliação externa do PROEB? Quais são as implicações dos resultados satisfatórios ou não para melhoria da prática educativa? Como os educadores interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas do PROEB em seu trabalho pedagógico? Como eles se comportam após a aplicação da avaliação externa do PROEB em relação aos resultados obtidos pelos alunos?

Se a educação é um tema central para o desenvolvimento social e econômico de um país, justifica-se que as avaliações externas, como o PROEB, sejam ferramentas importantes para a avaliação da qualidade da educação básica e para formulação de políticas públicas voltadas à sua melhoria. No entanto, surgem questionamentos sobre o impacto dessas avaliações no trabalho dos professores e na avaliação da qualidade da instituição, que muitas vezes rotulada como “boa” ou “ruim”, com base nos resultados obtidos nos testes.

Um fator preocupante é a pressão exercida pela gestão e pelo governo sobre os professores para alcançarem resultados positivos nas avaliações externas, o que pode criar um ambiente de estresse e frustração. É crucial compreender como essa pressão influencia o processo de preparação dos alunos e como os professores lidam com os resultados insatisfatórios, a fim de identificar estratégias e políticas eficazes que possam melhorar tanto a educação quanto o bem-estar dos professores.

Contudo, esta pesquisa precisa verificar se nas instituições investigadas há um trabalho contínuo baseado nos resultados das avaliações externas. Isso pode ser afetado pelo acúmulo de funções dos professores e pela falta de tempo ao longo do ano letivo para estudos

continuados sobre o assunto. Há também uma crítica ao próprio sistema que organiza e aplica as avaliações externas, questionando se ele de alguma forma incentiva apenas a preparação dos alunos para os testes, negligenciando o verdadeiro propósito da avaliação como um eixo estruturador para melhorias.

Os autores destacam a importância de avaliar a eficácia da escola considerando, por exemplo, o ponto de partida do estudante e o progresso obtido desde então. No entanto, a análise da eficácia escolar permanece frágil, pois durante o período de escolarização, o valor agregado não se deve apenas à influência do estabelecimento de ensino. Outros espaços sociais do aluno também continuam a formá-lo (Almeida; Dalben; Freitas, 2013).

Cabe ressaltar que a organização dos atores na direção a um projeto avaliativo inclusivo e socialmente relevante é favorecida pela prévia existência de um ambiente democrático na escola ou rede de ensino. Isso promove o desenvolvimento da confiança relacional entre os diferentes envolvidos no processo de qualificação da escola pública. Tal contexto fortalece o movimento pela busca de uma escola pública de qualidade para todos e orienta os princípios que os coletivos escolares desejam estabelecer ao anunciar o projeto político pedagógico, utilizando a avaliação para reafirmá-lo (Sordi, 2022).

A pesquisa visa demonstrar na revisão de literatura que a relação entre o currículo e as práticas avaliativas nas escolas são importantes direcionadores das políticas públicas. No entanto, elas são apenas o começo da discussão, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que deveriam ter e se tornam e se tornam prejudiciais para a escola pública e para o magistério. Portanto, a questão não se refere à recusa da avaliação nem à recusa da responsabilização em si dos atores envolvidos, mas sim, à rejeição de determinados conceitos e procedimentos de avaliação e responsabilização, que são falhos em sua origem e estão sendo implementados em ação para orientar a política educacional brasileira (Freitas, 2016).

Assim, Luckesi (2011, p. 32) enfatiza que:

Aprender a avaliar a aprendizagem é uma tarefa que está posta diante de todos nós. Na passagem dos muitos anos de vida escolar na história da modernidade o que se viveu foram os exames escolares. Para mudar isso, há que se aprender um novo modo de ser e de agir, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes, em nosso senso comum, em nossos estados emocionais, que tem sua base em nossa história biográfica pessoal. As crenças são modos de agir que estão fortemente cimentadas em nosso corpo e em nossa psique, por isso, para mudá-las, necessitamos de atenção e investimentos conscientes e efetivamente desejados. Só quem deseja aprender, com ardor, aprende!

É importante refletirmos que, se os resultados das avaliações externas não trazem bons resultados, é fundamental reavaliar as práticas avaliativas. Isso envolve analisar se as avaliações

estão alinhadas com os objetivos de aprendizagem, oferecer feedback construtivo aos envolvidos, adotar métodos diversificados de avaliação e criar um ambiente que encoraje a aprendizagem contínua, sem foco apenas na nota final. Essa reflexão é essencial para identificar lacunas no ensino e implementar estratégias mais eficazes para apoiar o progresso dos estudantes.

A dissertação está apresentada em seis capítulos, destacando a relevância da avaliação educacional no Brasil e no contexto específico de Minas Gerais, com enfoque na avaliação externa PROEB. O primeiro capítulo constitui-se da introdução.

O segundo capítulo, discuto os procedimentos metodológicos desta pesquisa, que utilizou o método de Estudo de Casos para a coleta de dados, com a participação dos docentes que atuam nas turmas onde são aplicadas as avaliações PROEB. Descrevo detalhadamente o município objeto do estudo, as instituições escolares envolvidas, o perfil dos docentes participantes e como será realizada a coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo aborda os avanços no sistema educacional brasileiro e o protagonismo das avaliações; os tipos de avaliações e suas implicações na prática escolar; as avaliações educacionais em larga escala no Brasil, contextos e práticas; destaco a Abordagem do Ciclo de Políticas e o Contexto da Prática, e a crença no conceito de qualidade da escola ou do sistema educacional quando comparado pelos resultados das avaliações externas.

No quarto capítulo, apresento o Programa de Avaliação Externa de Minas Gerais, com foco no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE, e o Programa de Avaliação PROEB. Discuto o impacto dos seus resultados na educação contemporânea, integrando o currículo e a avaliação em larga escala, as matrizes de referência do PROEB, os padrões de desempenho dos anos de escolaridade avaliados e as escalas de proficiência para análise dos resultados.

No quinto capítulo, relata-se os resultados do Estudo de Casos, com a descrição por meios de gráficos das informações coletadas nos questionários e a análise minuciosa desses dados, explicitando os desafios na utilização dos resultados para melhoria da educação no município de Silvianópolis-MG.

Por fim, no sexto capítulo, apresenta-se as considerações finais e encerra-se a discussão, com possibilidade de estudos futuros ampliando a perspectiva de que a avaliação externa não se limite a atender uma lógica de mercado, mas que seja comprometida com a justiça social e a busca por um ensino público de qualidade.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa. Trata-se de um Estudo de Casos envolvendo duas escolas com sede no município de Silvianópolis-MG, denominadas aqui por Escola A e Escola B. Por ser de abordagem qualitativa, a pesquisa permite compreender o contexto no qual ocorre a problemática levantada, além de interagir com os sujeitos envolvidos, possibilitando a compreensão da dinâmica que constituiu o objetivo geral deste estudo: compreender a percepção dos professores das escolas pesquisadas, frente aos resultados esperados das avaliações externas, preferencialmente o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que o município de Silvianópolis-MG conta, atualmente, com quatro instituições educacionais públicas, das quais duas oferecem os níveis de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, enquanto as outras duas atendem à demanda de creche em período parcial e integral e pré-escola parcial.

Ao executar uma pesquisa, é importante contextualizar o que de fato é uma pesquisa. Neste intuito, Coutinho e Cunha (2004, p. 39-40) definem:

A pesquisa de que estamos falando, no entanto, é aquela que implica um processo disciplinado de ações com vistas à construção de um conhecimento novo ou à revisão de algum conhecimento já constituído em alguma área específica. Nessa perspectiva, pesquisa é uma coleta sistematizada de informações relativas a algum conhecimento ou fenômeno particular para fins de sua exploração, sua descrição e respectiva explicação. É o estabelecimento de relações entre as informações transformadas em dados e em fatos, de modo que possam ser explanados, compreendidos e incorporados num sistema teórico.

Para a pesquisa bibliográfica inicial, priorizou-se a revisão de uma fundamentação teórica aprofundada para sustentar teoricamente as discussões acerca das avaliações da aprendizagem no seu contexto de subjetividade, bem como em âmbito de políticas públicas voltadas para a tabulação de resultados mais precisos para o levantamento de dados, incluindo as avaliações externas com foco na avaliação do PROEB. Foi realizado um estudo por meio da análise de artigos, dissertações, teses, livros impressos, visando uma reflexão crítica sobre o assunto e a produção de novos conhecimentos.

Realizou-se busca no Repositório Institucional da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, com filtro no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública

(Dissertações), utilizando o descritor “PROEB”, o que resultou em 227 resultados entre os anos de 2012 a 2023. Considerando apenas dissertações atualizadas, foram selecionadas treze, que após a leitura dos títulos e resumos, estavam mais alinhadas com o objetivo do presente estudo. Essas foram escolhidas como base teórica para a escrita dos capítulos.

Para este estudo, a pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento de informações teóricas, possibilitando uma compreensão mais apurada das suposições levantadas, bem como a construção do instrumento de pesquisa, a técnica de análise dos dados coletados (Marconi & Lakatos, 2010).

Neste contexto, Godoy (1995, p. 22) afirma que os documentos “podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto”. Assim, a análise documental foi escolhida na perspectiva de considerar importantes fontes de dados qualitativos. Dentre os documentos oficiais analisados, destacam-se: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência Básico de Minas Gerais (CRMG), as Escalas de Proficiência, as Matrizes de Referência e de Padrões de Desempenho dos estudantes estabelecidos para o PROEB.

A escolha das escolas para o Estudo de Casos justifica-se pela sua localização em um contexto de cidade de pequeno porte, que pode influenciar as relações pedagógicas nas escolas. Além disso, as escolas contemplam os anos de escolaridade em que são aplicadas as avaliações do PROEB, os resultados de proficiência média e padrões de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos últimos anos, bem como as notas do IDEB das escolas. Uma escola pertence à rede estadual e a outra à rede municipal, o que possibilitará verificar possíveis particularidades e características complementares entre elas. A pesquisa também contribuirá para o meu exercício profissional; destacando-se pela relevância do estudo, por não existirem pesquisas dessa temática no município.

A Escola A é de competência municipal, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação e mantida pela Prefeitura municipal. Está localizada na zona urbana central da cidade, facilitando o acesso dos alunos e suas famílias. A Escola oferta o Ensino Fundamental I que compreende as turmas de 1º ao 5º Ano, atendendo aproximadamente 293 alunos nos turnos matutino e vespertino. Os alunos residem tanto na zona urbana quanto na rural do município (Censo Escolar<sup>4</sup>, 2023). Quanto aos profissionais que atuam, a equipe técnica inclui um diretor

---

<sup>4</sup> Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - DOU anexo I. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 08 fev. 2024.

eleito pela comunidade, especialistas da educação, secretários escolares, bibliotecária e auxiliares de serviços básicos. A equipe pedagógica é composta por professores regentes de turmas, professores ou monitores de apoio para alunos com necessidades educacionais especiais e professores de disciplinas específicas como Educação Física, Laboratório, Informática/Multimeios, Literatura e Produção de Texto, Língua Inglesa.

O planejamento anual da Escola A é baseado nas diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais<sup>5</sup> para o Ensino Fundamental, com ênfase em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas metas a serem alcançadas, além das habilidades mínimas e dos objetivos de conhecimento que devem ser consolidados em cada etapa da educação básica.

A Escola B é de competência estadual, mantida pela Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) sob a jurisdição da SRE - Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre-MG. Também está localizada na zona urbana, no centro da cidade, bem próxima a Escola A. A escola oferece diversas modalidades de ensino, incluindo Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), Ensino Médio regular (1º ao 3º Ano), Educação e Jovens e Adultos (EJA) do 6º Ano ao 3º Ano do Ensino Médio, e Educação Profissional em Técnico de Administração, conforme demanda.

Atende cerca de 460 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, provenientes da zona urbana e rural do município (Censo Escolar, 2023). A equipe técnica inclui um diretor e vice-diretor eleitos pela comunidade, especialistas da educação, secretária escolar, auxiliares de secretaria e auxiliares de serviços básicos responsáveis pela alimentação, conservação e limpeza do prédio. A equipe pedagógica é composta por professores regentes de aulas, professores de apoio para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, professor de Sala de Recursos AEE (Atendimento Educacional Especializado) e professores de ensino e uso da biblioteca (Simade<sup>6</sup>, 2023).

Seu planejamento anual é pautado pelas diretrizes gerais da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. A partir de 2022, houve a implementação gradual do Novo Ensino Médio,

---

<sup>5</sup> O Currículo Referência de Minas Gerais, documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), de acordo com as determinações e orientações do Conselho Nacional de Educação expressos por meio de pareceres/resoluções e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso Estado. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 04.fev. 2024, p. 11.

<sup>6</sup> SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) - plataforma de gestão de planejamento da rede estadual de MG. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 06. Fev. 2024.

conforme previsto pela Lei Federal nº 13.415/2017<sup>7</sup>, que introduziu mudanças na carga horária e na flexibilização do currículo<sup>8</sup>.

Escolhido os locais de estudo, Amado (2014, p. 121) também define que:

O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas [...]. Embora se reconheça como menos ortodoxo, estes estudos também assumem orientações epistemológicas diversas. Podem ser apenas uma tentativa de exploração de um determinado fenômeno (exploratórios), assumir um caráter meramente descritivo, situar-se numa perspectiva fenomenológica (interpretativos) ou, pelo contrário, buscar a explicação dos factos (explicativos; quasi-experimentais). Podem, ainda, ser estudos que visam a transformação de uma determinada realidade (de investigação-ação) [...].

Desse modo, este estudo de casos tem como objetivo aprofundar a compreensão de um fenômeno em seu contexto natural. O método escolhido permitiu uma análise minuciosa e contextualizada do assunto em questão, permitindo insights profundos e uma visão holística ao perceber por completo a concepção dos docentes pesquisados sobre a aplicação das avaliações PROEB e a análise descritiva e indutiva dos resultados alcançados.

O autor Stenhouse (1994) identifica quatro estilos possíveis de estudo de casos, é um deles se enquadra nesta pesquisa realizada que é estudos de casos educacionais, recorrendo as palavras do autor citado, “muitos investigadores que usam o método de estudo de caso não estão preocupados nem com a teoria social nem com o juízo avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa” (Amado, 2014, p. 121). Neste sentido, adotam ora uma estratégia próxima do etnógrafo, ora próxima do avaliador.

Neste estudo, a escolha do questionário como instrumento foi feita com base nos achados da análise documental, com o objetivo de verificar se esses profissionais entendem a

---

<sup>7</sup> A Lei nº 13.415/17 opera duas mudanças principais no Ensino Médio: a ampliação da carga horária e a organização curricular flexível. A ampliação da carga horária é prevista de dois modos: primeiro nas escolas regulares e de forma imediata, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais; segundo, pela instituição de novas escolas de Ensino Médio de tempo integral, passando a 1.400 horas anuais. Quanto à organização curricular do Novo Ensino Médio, há uma parte geral e comum a todos, ancorada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), e a opção por itinerários formativos a serem ofertados, de acordo com as possibilidades e recursos de cada sistema de ensino, sendo obrigatória a oferta de pelo menos um dos cinco itinerários (Almeida; Vieira Junior, 2023, p. 03).

<sup>8</sup> Cita-se outras normativas que compõem o currículo do Novo Ensino Médio: Resolução CEE nº 481/21 (Institui e orienta a implementação do Currículo referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais) e a Resolução SEE nº 4.777/22 (Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual). Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos>. Acesso em: 06. Fev. 2024.

importância das avaliações externas, principalmente o PROEB, se utilizam seus resultados para desenvolver e replanear o ensino, e de que forma a gestão tem auxiliado na utilização desses resultados para promover o avanço na consolidação das habilidades e competências avaliadas.

Esta pesquisa segue as normativas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univás e foi submetida à Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo Comitê de Ética, em agosto de 2023. Está em conformidade com a Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Os gestores das escolas participantes autorizaram a pesquisa e a utilização dos dados necessários para a complementação deste estudo através da assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI). Os docentes manifestaram o aceite através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo esta a primeira questão do questionário, que fornece todas as explicações necessárias aos participantes. Estes dois termos constam no apêndice deste trabalho.

A construção do questionário teve início em 25 de setembro de 2023 e foi finalizado em 24 de outubro do mesmo ano, quando foi encaminhado por *e-mail* aos nove professores atuantes nas instituições escolares públicas do município. O questionário ficou disponível por 30 (trinta) dias e, em 24 de novembro, foi encerrado para tabulação das respostas. Todos os nove professores participaram da pesquisa. O questionário contou com perguntas objetivas e dissertativas, totalizando 18 (dezoito) questões totais, sendo 13 (treze) objetivas e 5 (cinco) dissertativas, permitindo aos entrevistados expressar livremente seus anseios e indagações.

É importante ressaltar que o curto prazo para a pesquisa inviabilizou a coleta de novos dados para análise, o que poderá ser realizado em futuras pesquisas. A escolha de um número limitados de casos para o questionário se deve à sensibilidade do tema para os professores, sendo este instrumento uma opção que proporcionou maior tranquilidade e segurança nas respostas. O questionário aplicado aos docentes também integra o apêndice deste trabalho.

Neste contexto, segundo Amado (2014, p. 271):

O uso de questionários ‘abertos’ e de composições (ou documentação semelhante) sobre um determinado tema, ou que diga respeito à vida e sentimentos pessoais de possíveis inquiridos, pode ser de grande utilidade no quadro da pesquisa qualitativa. Com efeito, esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detectar as percepções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço.

Devemos inicialmente concentrar-nos na identidade dos casos, entendendo-os pelo que são: sua identidade, características, contexto e ações. Isso envolve uma análise detalhada

das características únicas dos casos. Antes de aplicar o questionário, realizamos um estudo para embasar o referencial teórico sobre as avaliações em larga escala em Minas Gerais e no Brasil, especialmente sobre o PROEB, do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), bem como sobre as práticas educativas que influenciam os resultados do PROEB e outras temáticas que englobam as práticas cotidianas escolares.

Realizou-se um Estudo de Casos sobre a perspectiva dos professores dos anos de escolaridade em que o PROEB é aplicado. O Estudo de Casos pode ser definido “como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Amado, p. 124). Quando mencionamos o contexto natural, referimo-nos às escolas investigadas ou mesmo às turmas em que atuam os professores colaboradores, que são elas:

- 5º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais);
- 9º Ano do Ensino Fundamental (Anos Finais);
- 3º Ano do Ensino Médio.

Também consideramos o contexto no qual os casos estão inseridos, incluindo fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, além de analisar o perfil dos professores envolvidos na pesquisa. Adotamos uma abordagem crítica e reflexiva na análise dos casos, identificando tanto os potenciais pontos fortes como as eventuais fragilidades.

Conforme Amado (2014) descrever o contexto no qual o fenômeno objeto do estudo de casos se desenrola – incluindo história, ambiente físico e social, atividades, rotinas, eventos significativos e percepções dos seus membros – é relevante, pois prioriza o ponto de vista dos atores sociais.

O objetivo principal deste estudo de casos não é gerar conclusões ou teorias gerais aplicáveis a um grande número de casos parecidos. Em vez disso, buscamos compreender profundamente a perspectiva da avaliação externa PROEB sob a ótica dos nove docentes das escolas investigadas, explorando seus detalhes e particularidades.

As características fundamentais deste estudo de casos, de natureza qualitativa, estão delineadas conforme o esquema de Ludke e André (1986, p.18- 20) citado por Amado (2014, p. 142-143), são:

- Enfatizam a interpretação em contexto: há que levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa. Se o caso se centra numa escola, há que ter em conta a história dessa escola, a situação geral no momento da pesquisa, etc.
- Visam retratar a realidade de forma completa e profunda: tem-se em conta a complexidade natural das situações e as relações entre as suas partes; permitem generalizações naturalistas e ecológicas: isto é, um leitor do relatório final fica apto a

estabelecer relações entre as conclusões da análise e a sua própria experiência em situações semelhantes.  
 -Procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação. Para tal, a pessoa do investigador tenta trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão e justificando devidamente a sua opção.

Em resumo, as características deste estudo de casos enfatizam a compreensão profunda e contextualizada de fenômenos específicos das avaliações externas, a representação da complexidade das situações envolvidas nos resultados, a possibilidade de generalização contextual e a inclusão de múltiplos pontos de vista dos docentes pesquisados. Esses aspectos tornam este estudo de casos uma abordagem valiosa para explorar e compreender a avaliação do PROEB e seus impactos nas escolas investigadas, bem como nas práticas dos professores envolvidos.

Ao término da pesquisa e da defesa da dissertação, os resultados serão compartilhados com gestores, supervisores, professores participantes da pesquisa e demais docentes que atuam nas instituições estudadas, além de toda a comunidade acadêmica interessada em aprofundar-se na temática desenvolvida.

## **2.1 O município sede do Estudo de Casos**

Neste subcapítulo, apresento um breve histórico e características da cidade de Silvianópolis, localizada no Estado de Minas Gerais, que abriga as escolas que sediou o estudo mencionado. Isso é importante para estabelecer um contexto padrão ao analisar os comportamentos dos professores, partindo da ótica de que as influências do meio social e cultural têm impactos significativos no sucesso educacional e em outras áreas essenciais para o desenvolvimento humano.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Silvianópolis, anteriormente conhecida como Sant'Ana do Sapucaí, foi fundada em 30 de outubro de 1746 por bandeirantes paulistas. Seu desenvolvimento passou por várias fases, e diversas denominações lhe foram atribuídas ao longo do tempo: Descoberto do Ouro do Sapucaí, Arraial do Ouro, Freguesia de Sant'Ana, Vila de Silvianópolis, até ser batizada com o nome atual: Silvianópolis. A frase que marca a cidade é: Sant'Ana, a soberana de ontem, ou Silvianópolis, a princesinha de hoje.

A história da pequena Silvianópolis é marcada por um passado grandioso e uma história fascinante, marcada por feitos heroicos dos bandeirantes paulistas em lutas com as autoridades mineiras. Eles disputavam as minas de ouro, desde a Serra do Coroado até a Serra das Folhetas.

Em 30 de agosto de 1911, a antiga Sant'Ana do Sapucaí foi emancipada e passou a se chamar Silvianópolis, em homenagem ao seu ilustre filho, Silviano Brandão, ex-governador de Minas Gerais e Vice-Presidente da República, cargo que não chegou a ocupar devido ao seu falecimento.

Os bandeirantes paulistas, que procuraram ouro durante quase um século, adquiriram as minas do precioso metal, que deslumbravam os olhos e o coração dos ambiciosos. Após o período de mineração, que foi de 1746 a 1835, a fase do ouro entrou em decadência e começou o período agropastoril, que vigora até hoje.

Dos tempos da mineração, restam hoje grandes catas (escavações mais ou menos profundas onde houve mineração) em alguns pontos do município, além dos lagos Velho (conhecido como Lago do Alvarenga) e Novo (Lago do Bandeirantes). Dos casarões coloniais, destaca-se o da família Furtado Teixeira.

Os fundadores da cidade incluem o português Francisco Martins Lustosa, o aventureiro inteligente, que tudo fez para que esta região ficasse com o governo paulista, mas não conseguiu. O bandeirante Veríssimo João de Carvalho, de Mogi das Cruzes, grande amigo de Lustosa, e José Pires Monteiro, descobridor do ouro no Ribeirão Santa Bárbara.

Administrativamente, o Distrito foi criado com a denominação de Santana do Sapucaí pela Lei Provincial nº138, 03/04/1838, Decreto Estadual de 14/07/1832, e Lei Estadual nº 2, de 14/09/1891, subordinado ao município de Pouso Alegre. Elevado à categoria de município com a denominação de Silvianópolis pela Lei Estadual nº 556, de 30/08/1911, desmembrado de Pouso Alegre<sup>9</sup>.

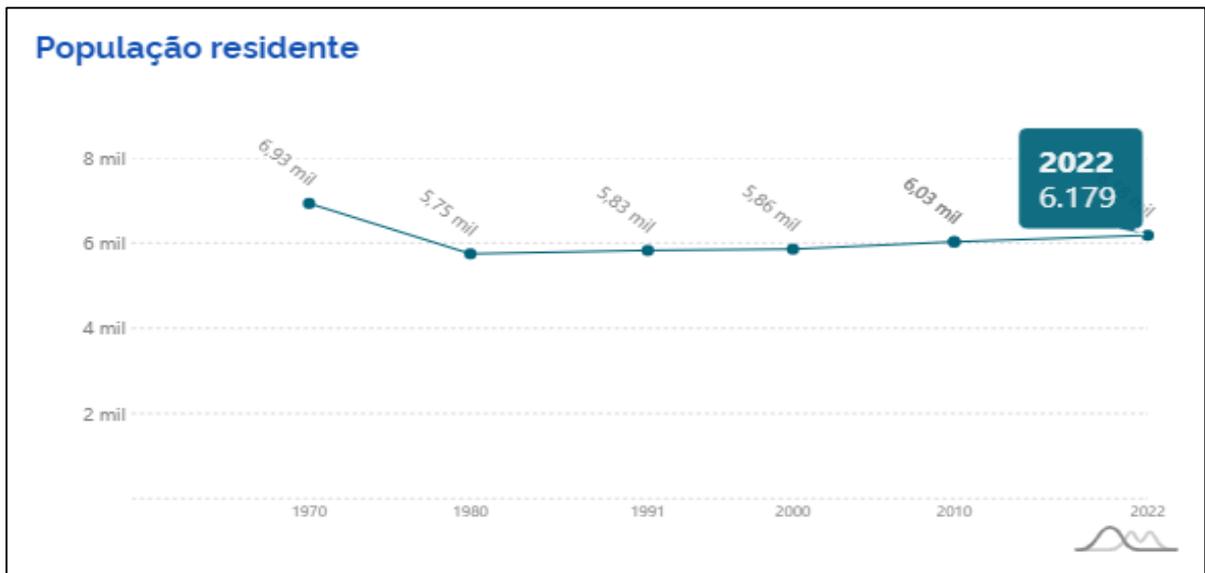
A seguir apresentamos outros dados importantes sobre o município de Silvianópolis-MG, como população, trabalho, rendimento, educação e economia. O município possui uma área territorial de 312,166km<sup>2</sup> e está situado na região de influência imediata da cidade de Pouso Alegre-MG, na mesorregião Sul/Sudeste de Minas Gerais e na microrregião de Santa Rita do Sapucaí-MG. Seu código no IBGE é 3167400 e adjetivo gentílico é “silvianopolense”.

---

<sup>9</sup> Fonte: Prefeitura Municipal <[www.silvianopolis.mg.gov.br](http://www.silvianopolis.mg.gov.br)>. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/silvianopolis/historico>. Acesso em: 10. Fev.2024.

Segundo o último censo IBGE em 2022, a população era de 6.179 habitantes, com uma densidade demográfica de 19,79 habitantes por quilômetro quadrado. A composição da população na data de referência incluía 3.022 mulheres e 3.157 homens.

**Gráfico 1 - População residente na data de referência**



Fonte: Censo IBGE 2022: Primeiros resultados

Em comparação com outros municípios do estado, Silvianópolis ocupava a posição 528 em Minas Gerais. No ranking nacional, o município estava na posição 3.890, conforme demonstrado a seguir.

**Tabela 1 – Ranking por Município**

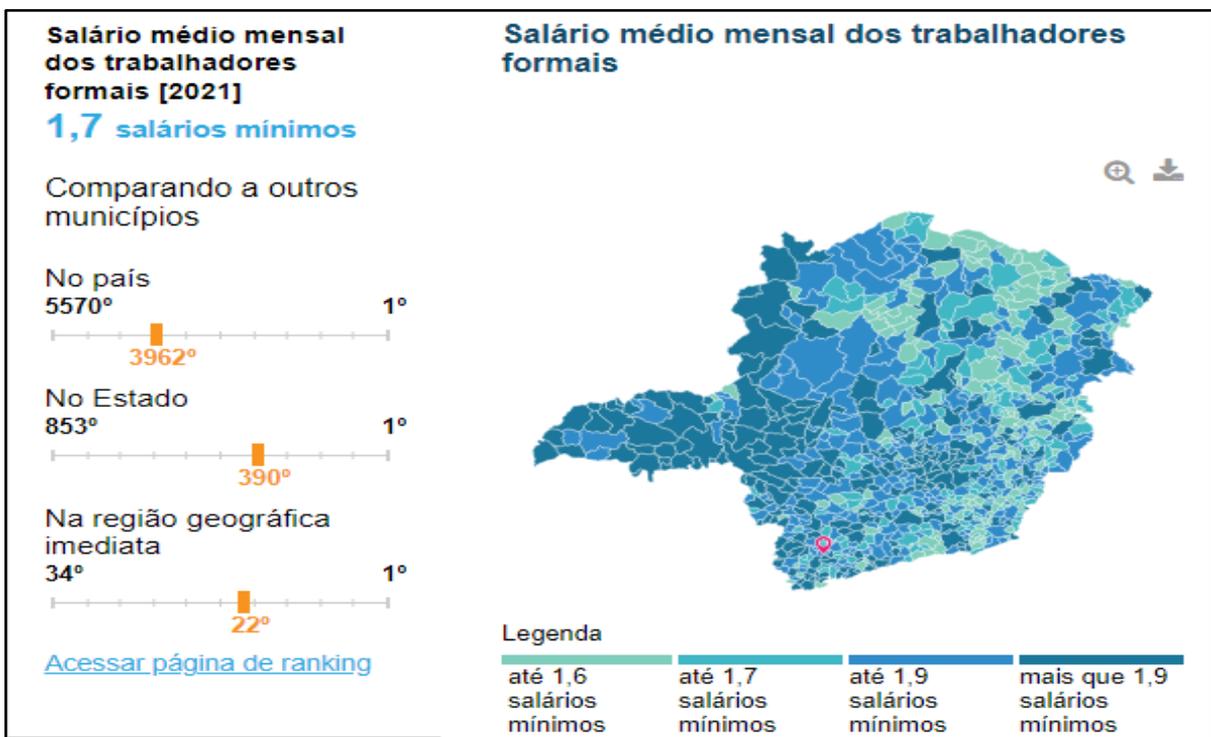
Ranking por Município		
1	São Paulo (SP)	11.451.999 (pessoas)
2	Rio de Janeiro (RJ)	6.211.223
3	Brasília (DF)	2.817.381
4	Fortaleza (CE)	2.428.708
5	Salvador (BA)	2.417.678
6	Belo Horizonte (MG)	2.315.560
7	Manaus (AM)	2.063.689
8	Curitiba (PR)	1.773.718
9	Recife (PE)	1.488.920
10	Goiânia (GO)	1.437.366
3890	Silvianópolis (MG)	6.179

Fonte: Censo IBGE 2022: Primeiros resultados

Sobre o eixo trabalho e rendimento, em 2021, o salário médio mensal da população economicamente ativa era de 1,7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 15,84%.

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 28,4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 815 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 4969 de 5570 dentre as cidades do Brasil, conforme a figura 1:

**Ilustração 1 - Salário médio mensal dos trabalhadores formais**



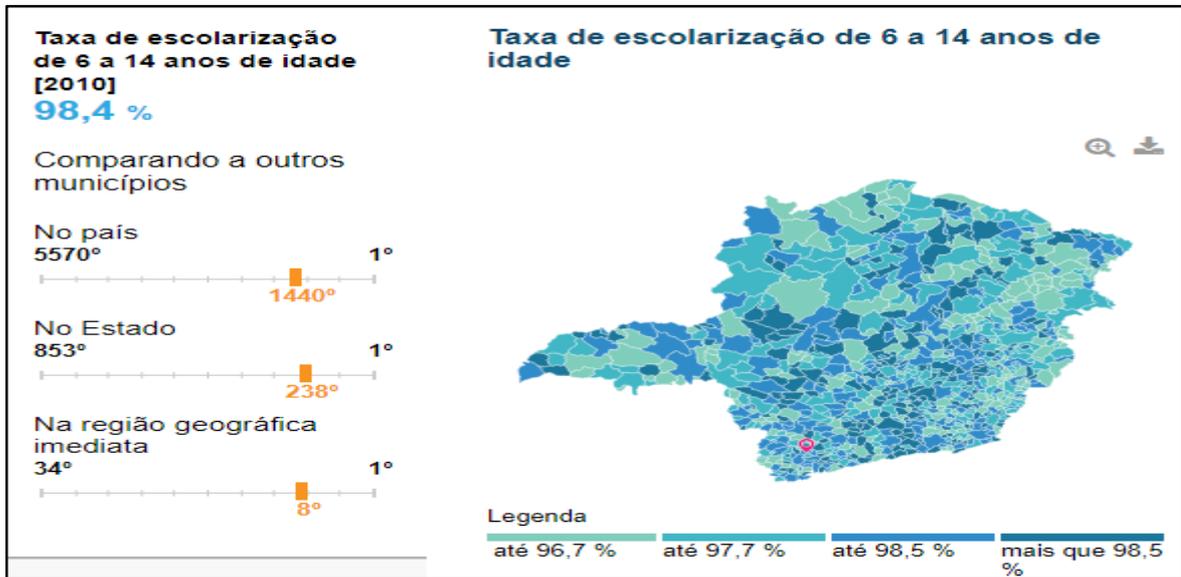
Fonte: cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/silveiras/panorama

Quanto à educação, em 2010, a taxa de escolarização no município para crianças de 6 a 14 anos de idade era de 98,4%. Na comparação com outros municípios do estado, ocupava a posição 238 de 853 municípios.

Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1440 de 5570 municípios. Na comparação com outros municípios do estado, ocupava as posições 523 e 469 de 853 municípios.

Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2714 e 2824 de 5570 municípios, conforme demonstra a figura abaixo:

**Ilustração 2 – Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade**



Fonte: cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/silvianopolis/panorama

Um importante dado a ser destacado é a projeção da nota do IDEB do município de Silvianópolis-MG. Em relação à nota atribuída, segundo dados do INEP (2024)<sup>10</sup>, com base na meta projetada no 1º Ciclo do IDEB (2007-2021) que foi nota 6,0, no ano de 2021, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental era 5,5. Para os anos finais, nota 4,7. No ensino médio, com a nota projetada no 1º Ciclo de 4,3, a nota obtida pela escola estadual em 2019 foi de 4,6; em 2021 não obteve medição pela baixa adesão dos alunos ao Saeb.

Apresentamos a seguir as tabelas com as notas do IDEB anos iniciais do ensino fundamental da única escola municipal do município que oferta essa modalidade.

**Tabela 2 – IDEB Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais**

Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira																					
Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais																					
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB. Os dados são dimensionados por município e organizados por rede de ensino.																					
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 <sup>2</sup> (N x P)	IDEB 2023 (N x P)	Metas do 1º ciclo do Ideb <sup>14</sup> (2007-2021)							
														2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MG	3167400	Silvianópolis	Municipal	3,8	4,6	5,3	6,3	5,6	6,0	6,8	6,8	5,5	6,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
MG	3167400	Silvianópolis	Pública	3,8	4,6	5,3	6,3	5,6	6,0	6,8	6,8	5,5	6,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0

Fonte: INEP - divulgacao\_ensino\_medio\_municipios\_2023

<sup>10</sup> Dados disponíveis em Portal do IDEB: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 14 agosto de 2024.

Os dados demonstraram que a rede municipal teve uma queda do IDEB dos anos iniciais, de 6,8 em 2019 para 5,5 em 2021. Atribuímos essa queda como parte das consequências geradas na educação municipal devido a pandemia da doença da Covid-19<sup>11</sup> que mudou toda logística do ensino para atendimento emergencial das crianças e jovens em idade escolar.

De acordo com a Nota Informativa do IDEB 2021<sup>12</sup>, a despeito da diversidade de medidas pedagógicas e sanitárias adotadas, é reconhecido que a pandemia impactou diretamente o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como a participação e a aprendizagem dos alunos.

A tabela 3 a seguir vem explicitar a evolução das notas do IDEB da rede estadual de ensino do município de Silvianópolis, tendo o 9º Ano do ensino fundamental como etapa avaliada.

**Tabela 3 – IDEB Ensino Fundamental Regular - Anos Finais**

INEP Ministério da Educação		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira																			
Ensino Fundamental Regular - Anos Finais																					
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB nos estão dimensionados por município e organizados por rede de ensino.																					
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 <sup>1</sup> (N x P)	IDEB 2023 (N x P)	Metas do 1º ciclo do Ideb <sup>34</sup> (2007-2021)							
														2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MG	3167400	Silvianópolis	Estadual	4,0	4,1	4,3	4,2	5,1	4,6	4,9	4,9	4,7	4,4	4,1	4,2	4,5	4,9	5,3	5,5	5,7	6,0
MG	3167400	Silvianópolis	Pública	4,0	4,1	4,3	4,2	5,1	4,6	4,9	4,9	4,7	4,4	4,1	4,2	4,5	4,9	5,3	5,5	5,7	6,0

Fonte: INEP - divulgacao\_ensino\_medio\_municipios\_2023

Os dados atualizados do IDEB 2023 presentes nas tabelas apresentadas vêm ilustrar o desempenho recente das redes de ensino de Silvianópolis-MG. A nota atribuída à rede municipal nos anos iniciais foi de 6,5, superando a meta já projetada para o município em 2021. Em contraste, a nota da rede estadual nos anos finais foi de 4,4, apresentando uma diminuição em comparação aos resultados anteriores, e não superando a meta instituída (INEP, 2024).

<sup>11</sup> Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) e, em 11 de março de 2020, como pandemia. A OMS declarou o fim da PHEIC no dia 5 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 19 fev. 2024.

<sup>12</sup> Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Informativa do IDEB 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf). Acesso em: 30 de maio. 2024.

A tabela 4 a seguir traz a nota do IDEB do 3º ano do ensino médio da rede estadual de ensino do município de Silvianópolis. A nota 4,0 para o ano de 2023 define o quanto o ensino médio no município ainda necessita de avanços.

**Tabela 4 – IDEB Ensino Médio Regular**

INEP		Ministério da Educação		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais						
Ensino Médio Regular										
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e I						por rede de ensino.				
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 <sup>1</sup> (N x P)	IDEB 2023 (N x P)	Metas do 1º ciclo do Ideb <sup>23</sup>		
								2019	2021	
MG	3167400	Silvianópolis	Estadual	3,8	4,6	-	4,0	4,0	4,3	
MG	3167400	Silvianópolis	Pública	3,8	4,6	-	4,0	4,0	4,3	

Fonte: INEP - divulgacao\_ensino\_medio\_municipios\_2023

Dialogando um pouco mais sobre as consequências à educação da recente pandemia, a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, promovida pelo Inep, em 2020 e 2021, em parceria com as redes de ensino, tiveram resultados que mostraram que, no primeiro ano de pandemia, praticamente todas as escolas suspenderam as atividades presenciais (99,3%) e apenas 9,9% retornaram à sala de aula durante o ano letivo. Diferentemente, em 2021, grande parte das escolas brasileiras (82,6%) adotou atividades híbridas ou presenciais em algum momento do ano letivo. Para a realização das atividades presenciais no ano letivo de 2021, grande parte das escolas brasileiras (99,7%) adotou alguma medida de prevenção e controle da Covid-19. Essas medidas incluíram desde ações básicas como o uso constante de máscara (98%) e o monitoramento da temperatura (94,2%) até tópicos relacionados à formação dos profissionais (78,2%) e à adequação ou ampliação da infraestrutura física das escolas (57,7%) (Nota Informativa do IDEB, 2021).

Em 2020, as escolas apresentaram uma média de 279 dias de suspensão das atividades presenciais. Apesar do retorno progressivo às atividades presenciais, em comparação com

outros países, o Brasil continuou apresentando um elevado número de dias com aulas remotas. Em média, o país apresentou, aproximadamente, 100 dias de aulas remotas no ano letivo de 2021, considerando escolas públicas e privadas das diferentes etapas de ensino. Com o intuito de amenizar o impacto da pandemia, as escolas apontaram estratégias pedagógicas e de gestão escolar adotadas no ano letivo de 2021, dentre as quais se destacam: busca ativa como enfrentamento à evasão escolar (76,5%); avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos (70,9%); aulas ou atividades de reforço (46,2%); aumento da carga horária diária de atividades presenciais (5,7%); reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos (72,3%) e complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022 (17,2%) (Nota Informativa do IDEB, 2021).

A Resolução também sugeriu que avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 deveriam levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes pelas escolas, com revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar, que acabaria impondo uma nova penalidade aos estudantes para além da própria pandemia. A adoção do continuum curricular também teve por objetivo evitar a elevação da reprovação no final do ano letivo de 2020. Outras recomendações envolviam, por exemplo, a avaliação diagnóstica dos estudantes no momento de retorno às atividades presenciais, visando identificar as lacunas de aprendizagem e a utilização dos resultados dessas avaliações para orientar programas de recuperação da aprendizagem (Nota Informativa do IDEB, 2021).

Como consequência desse cenário, foi observado um aumento considerável nas taxas de aprovação da rede pública para os anos de 2020 e 2021, quando comparadas com as taxas do período pré-pandemia (2019). A taxa de aprovação do Ensino Fundamental da rede pública passou de 91,7% em 2019, para 98,4% no primeiro ano da pandemia, em 2020 (variação de 6,7 pontos percentuais), reduzindo para 96,3% em 2021 (ainda 4,6 pontos percentuais superior a 2019). Na mesma rede, para o Ensino Médio, a taxa de aprovação passou de 84,7% em 2019 para 94,4%, reduzindo para 89,8% em 2021 (Nota Informativa do IDEB, 2021).

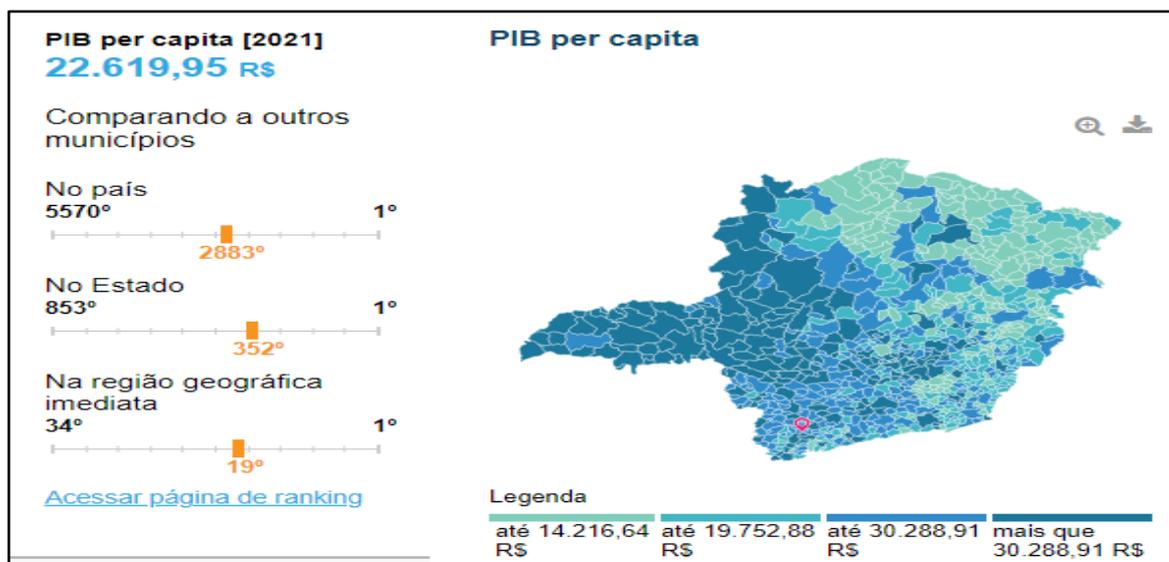
Apesar da Covid-19 ter perdido o status de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em maio de 2023 (ONU, 2023), destaca-se que seus impactos na educação seguirão visíveis entre estudantes que vivenciaram o período mais agudo da pandemia. Assim, se a edição de 2021 permitiu uma primeira avaliação do impacto da pandemia na educação, a edição de 2023 é particularmente importante por se tratar da segunda avaliação

dos estudantes que vivenciaram, em algum momento de sua trajetória escolar, impactos da pandemia de Covid-19 (Nota Informativa do IDEB, 2023<sup>13</sup>).

Quanto à economia que movimentava o município de Silvianópolis-MG, destacam-se as atividades rurais e urbanas. Na zona rural, as principais atividades incluem agricultura, com cultivos de café, milho, soja, aveia, trigo, verduras, hortaliças, entre outros. Na pecuária, destaca-se a criação de gado de corte e leiteiro, com destaque na venda da produção de leite para laticínios e grandes cooperativas da região. Na zona urbana, concentram-se diferentes atividades econômicas como indústrias de confecção e laticínios, comércios, empregos no setor público (como na prefeitura e outros órgãos afins) e prestação de serviços.

Em 2021, o PIB per capita do município era de R\$22.619,95. Em comparação com outros municípios do estado, ficou na posição 352 de 853 e na posição 2883 de 5570 entre todos os municípios. Já o percentual de receitas externas em 2015 era de 91,3%, colocando-o na posição 295 de 853 entre os municípios do estado e na posição 1843 de 5570. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$17.131,72 (em milhares) e o total de despesas empenhadas foi de R\$14.617,48 (em milhares). Isso posiciona o município nas posições 601 e 625 de 853 entre os municípios do estado e na 4578 e 4668 de 5570 entre todos os municípios, conforme pode ser observado na figura abaixo.

**Ilustração 3 – PIB per capita 2021 – Silvianópolis-MG.**



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/silvianopolis/panorama>

<sup>13</sup> Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Informativa do IDEB 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/ideb/nota\\_informativa\\_ideb\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf). Acesso em: 14 agosto 2024.

De certa maneira, todos esses dados fornecem uma base sólida para as análises e conclusões que teremos diante dos resultados do Estudo de Casos realizado com os professores regentes e de turmas que atuam e residem no município. Entendemos que sua função reflete diretamente no sucesso do município ao qual fazem parte e no pleno desenvolvimento dos educandos, tanto na aprendizagem de novos conteúdos quanto na preparação para o mundo do trabalho.

E ainda, esses dados podem ser úteis para que os gestores, juntamente com os professores, possam planejar intervenções, desenvolver estratégias de ensino personalizadas e aprimorar o currículo escolar. Isso parte de um processo contínuo de melhoria educacional, incentivando a reflexão, o ajuste de estratégias e a busca pela excelência no ensino e na aprendizagem, o que refletirá nos resultados das avaliações externas.

## **2.2 Locais do Estudo de Casos**

Nesta seção, apresentaremos as escolas escolhidas para o Estudo de Casos em questão, com foco em sua integridade contextual. Amado (2014, p. 137) define integridade contextual como “descrever o contexto no qual o fenômeno objeto do estudo de caso se desenrola: a história, o ambiente físico e social, atividades, rotinas, eventos significativos, percepções dos seus membros, etc.”. Ele também complementa que é necessário “demonstrar sensibilidade ao que os autores chamam multivocalidade dos ambientes, uma vez que os participantes desses ambientes não falam a uma só voz. Incorporar o conhecimento tácito do meio, que muitas vezes se revela através de silêncios, humor, estranhas nuances” (Amado, 2014, p. 137).

### **2.2.1 Escola A**

De posse dos dados constantes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), reformulados no ano de 2022, das escolas denominadas neste Estudo de Casos como “Escola A” e “Escola B”, reforçamos que não incluímos a identidade das escolas participantes com o intuito de contribuir para a proteção da confiabilidade, neutralidade, foco no problema, generalização dos resultados e colaboração entre os docentes envolvidos. Iremos apresentar aqui algumas

características que julgamos importantes de cada uma das escolas, inclusive os últimos resultados do PROEB, o que nos permitirá um olhar mais aguçado no momento da interpretação dos dados coletados no Estudo de Casos realizado.

Iniciaremos pela Escola A, pertencente à rede municipal de ensino, que atende alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental), organizados em ciclos de aprendizagem, e está localizada em uma área de fácil acesso para todos. A comunidade atendida é heterogênea nos aspectos de realidade social, econômica, cultural e desempenho escolar, com alunos residentes na zona urbana e rural do município, nos turnos matutino e vespertino.

Os alunos da zona rural utilizam o transporte escolar, atendidos pelo PNATE (Programa Nacional de Transporte Escolar) e PTE (Programa de Transporte Escolar) sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal, que também oferta transporte aos alunos da Rede Estadual de Ensino e aos estudantes portadores de alguma deficiência física que os impeça de realizar o percurso até à escola.

A Escola A tem como público-alvo filhos de agricultores, comerciantes, operários, funcionários públicos, empresários, funcionários de empresas, profissionais liberais e autônomos. O nível socioeconômico (NSE) das famílias é bastante diferenciado, tanto na área urbana como na rural, com a maioria das famílias tendo um poder aquisitivo favorável e algumas sendo beneficiárias do Programa Bolsa Família.

É essa preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existentes no município que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os educandos. Assim, o grande desafio dos educadores é estabelecer uma proposta de ensino que reconheça e valorize práticas culturais sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido, que constitui patrimônio de todos.

Em tempos de intensa polarização e de muitos questionamentos sobre o modelo tradicional de escola, que falha em preparar os estudantes para os desafios da vida contemporânea e tampouco para as avaliações externas, precisamos refletir sobre a construção de consensos sobre que pessoas queremos formar.

O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a LDB 9384/96, em seu Art. 22, estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Contudo, a Escola A, busca em sua proposta pedagógica, promover a formação e o desenvolvimento humano global dos seus alunos, para que sejam capazes de construir uma

sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Isso significa orientar-se por uma concepção de educação integral, que não se refere apenas ao tempo de permanência do estudante no espaço escolar ou a uma determinada modalidade de escola (BNCC, 2018).

Nesse caso, educação integral indica a promoção do desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Esse direcionamento implica que, além dos aspectos acadêmicos, precisamos expandir a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações, sua atuação profissional e cidadã e sua identidade e repertório cultural (BNCC, 2018).

Assim, é necessário manter o foco não apenas na transmissão de conteúdo, mas no desenvolvimento de competências, compreendidas como a soma de conhecimentos (saberes), habilidades (capacidade de aplicar esses saberes na vida cotidiana), atitudes (força interna necessária para utilização desses conhecimentos e habilidades) e valores (aptidão para utilizar esses conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental).

Apresentamos os objetivos da Escola A constantes no PPP, que definem o seu compromisso com a educação no município, visando uma proposta pedagógica que não nega a história da instituição, destacando-se por seus currículos, tradições e métodos de ensino. São eles:

- Oferecer um ensino presencial de qualidade para todos, respeitando as diferenças culturais, sociais, religiosas, psicológicas de cada educando;
- Propiciar aos educandos a construção da autoestima, alimentando e incentivando a sua curiosidade, cooperação, responsabilidade, compromisso, autonomia, caráter e a alegria de viver;
- Oferecer programas educacionais adequados de acordo com os interesses, necessidades e possibilidades dos alunos, abrangendo todos os aspectos que favoreçam o desenvolvimento global;
- Proporcionar formação de cidadãos críticos, habilitando-os a seguir estudos em nível superior com habilidades e competências que lhe proporcionem ampliar e desenvolver a capacidade de intervenção e transformação da sociedade;
- Buscar um método, com domínio do professor regente para que através de novas estratégias ele possa introduzir, trabalhar e consolidar capacidades necessárias para que os educandos se tornem alfabetizados;

- Manter e/ou elevar o nível de proficiência atingido pela escola nas avaliações externas (SAEB, PROALFA E PROEB) e internas (Bimestrais);
- Ministrando aos alunos ensinamentos religiosos, respeitando as diversas religiões, à importância do respeito e do amor ao próximo, identificação de valores morais e éticos no contexto social de que faz parte;
- Favorecer e promover a inclusão escolar/social de todos os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção.

Na Escola A, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica tem como foco a alfabetização, garantindo amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de maneira articulada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, voltadas ao envolvimento com práticas diversificadas de letramentos.

Nos outros três anos do Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, cultura, tecnologias e com o ambiente.

Evidenciamos alguns dados relevantes da Escola A, como o quantitativo de matrículas do ano de 2023, os resultados da última avaliação do PROEB 2023, dentre outros.

**Tabela 5 – Número de matrículas Anos Iniciais 2023**

	Ano	Turma	Turno	AT	TR	RM	EV	FL	ID Interna	Num. Vagas	Disponível
	1FM01	1º Ano Fundamental	Manhã	16	3				Rosemaura - Turma Azul	0	-16
	1FM03	1º Ano Fundamental	Manhã	15	2	1			Rosângela - Turma Amarela	0	-15
	1FT01	1º Ano Fundamental	Tarde	16	5				Cristiane- Turma Vermelha	0	-16
	1FT03	1º Ano Fundamental	Tarde	16	1				Rosângela - Turma Verde	0	-16
	2FM04	2º Ano Fundamental	Manhã	19	1				Teca - Turma Roxa	0	-19
	2FM05	2º Ano Fundamental	Manhã	17	2	1			Jacqueline - Turma Cinza	0	-17
	2FT04	2º Ano Fundamental	Tarde	25	4				Teca - Turma Azul	0	-25
	3FM06	3º Ano Fundamental	Manhã	15	2				Marivânia - Turma Laranja	0	-15
	3FM07	3º Ano Fundamental	Manhã	15	3				Silvaninha - Turma Branca	0	-15
	3FT07	3º Ano Fundamental	Tarde	23	4				Jaqueline - Turma Amarela	0	-23
	4FM10	4º Ano Fundamental	Manhã	18	3				Angelita - Turma Vermelha	0	-18
	4FM12	4º Ano Fundamental	Manhã	20	2				Marilena - Turma Verde	0	-20
	4FT05	4º Ano Fundamental	Tarde	25	10				Iraí - Turma Rosa	0	-25
	5FM13	5º Ano Fundamental	Manhã	0	31				Maristela - Rosa	0	0
	5FT09	5º Ano Fundamental	Tarde	0	28				Andreia - Turma Laranja	0	0

Fonte: <https://www.jetsis.com.br/Silvianopolis/sisjetsvn.php>

Aos analisarmos esses dados do fluxo de matrículas da Escola A, constavam 15 turmas, totalizando 299 matrículas iniciais, 02 remanejamentos, 42 transferências durante o decorrer do ano letivo e 59 transferências para o 6º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo de 2023 (Jet Sistemas, 2023).

Um dado importante para essa pesquisa, são os resultados dos estudantes da Escola A nas avaliações do PROEB, aplicadas ao final do 5º ano do Ensino Fundamental e que indicam o nível de aprendizado dos estudantes por etapa e componente curricular avaliados, além da taxa de participação no certame. Uma análise minuciosa no Portal Simave (2024) é possível observar os resultados por uma perspectiva pedagógica e poderá ser acompanhado neste estudo nas ilustrações apresentadas a seguir:

**Ilustração 4 – Taxa de participação PROEB 5º Ano EF Língua Portuguesa**



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

**Ilustração 5 – Padrões de desempenho PROEB 5º Ano EF Língua Portuguesa**



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

### Ilustração 6 – Acerto total da rede no PROEB 5º Ano EF Língua Portuguesa



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

As ilustrações 4, 5 e 6 demonstram a participação de todos os 53 estudantes previstos para as avaliações PROEB da Escola A, no ano de 2023. De acordo com os dados, a proficiência média em Língua Portuguesa foi de 221 e teve um aumento em relação aos anos anteriores. O resultado médio de acerto nas habilidades avaliadas ficou entre 41 até 79% e teve os seguintes padrões de desempenho: 02 alunos no baixo desempenho, 13 alunos no intermediário, 26 alunos no nível recomendado, 12 alunos no avançado. O resultado é considerado satisfatório, pois a maioria dos alunos estão no nível recomendado e avançado.

### Ilustração 7 – Taxa de participação PROEB 5º Ano EF Matemática



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

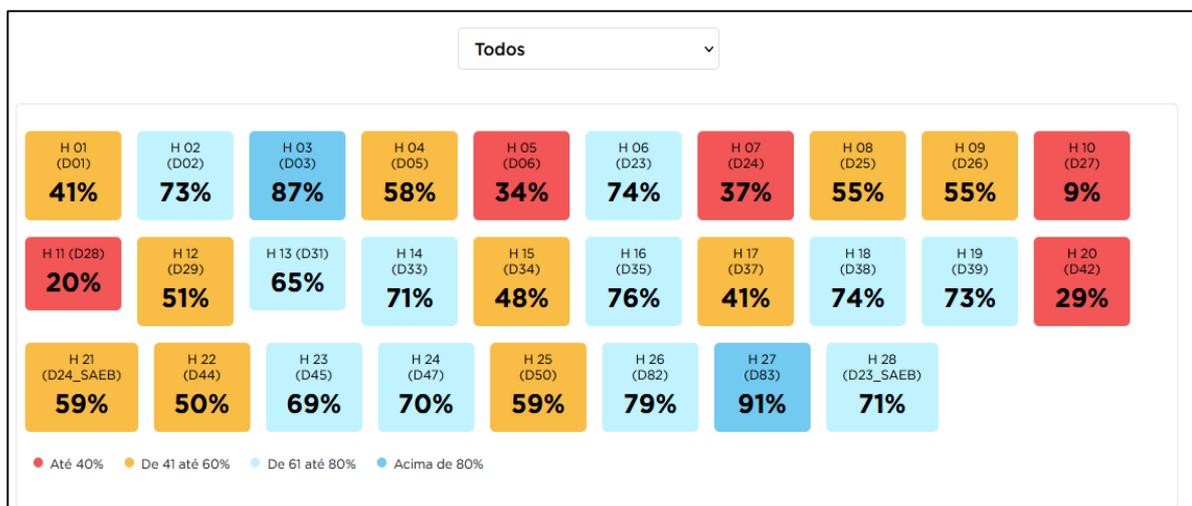
### Ilustração 8 – Padrão de desempenho PROEB 5º Ano EF Matemática



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

As ilustrações 7 e 8 apresentam as informações sobre a participação dos alunos da Escola A na avaliação do PROEB 2023 em Matemática. Foram avaliados 53 alunos, conforme previsto, com uma proficiência média alcançada de 236, superior à obtida em Língua Portuguesa e aos resultados anteriores. Os resultados detalhados foram os seguintes: 4 alunos no nível de baixo desempenho, 17 no intermediário, 24 no nível recomendado e 8 no avançado. Em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa o resultado foi maior, mas como nível de acertos com menores porcentagens, conforme demonstrado na figura 9.

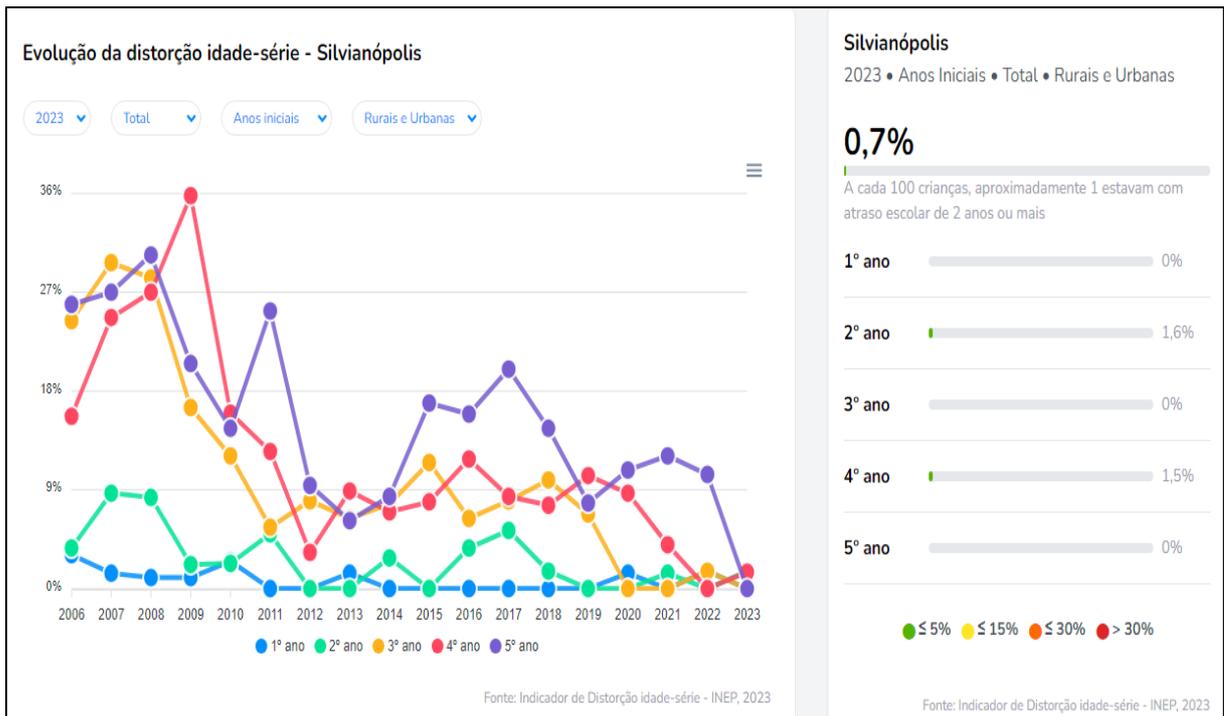
### Ilustração 9 – Acerto total da rede no PROEB 5º Ano EF Matemática



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

O índice total de acertos da rede por habilidades avaliadas variou entre 41% até 79%, e tivemos duas habilidades apresentando mais de 80% de acertos. As áreas em vermelho na ilustração 9 indicam que os alunos tiveram cinco habilidades com menos de 40% de acertos em Matemática. Outro dado importante é a distorção idade-série que será apresentado a seguir.

**Gráfico 2 – Evolução da distorção idade-série anos iniciais**



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/distorcao-idade-serie>

Observa-se que a Escola A possui alunos com defasagem em dois anos de escolaridade, sendo parte no Ciclo Inicial da Alfabetização (2º Ano) e parte no Ciclo Complementar da Alfabetização (4º Ano). A taxa de distorção idade-série apurada em 2023 de 0,7% é considerada baixa, especialmente quando comparada ao número total de alunos matriculados. O gráfico demonstra que a cada 100 crianças, aproximadamente 1 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

Os dados apresentados abaixo também indicam que o índice de aprovação e reprovação da Escola A é muito satisfatório em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental Anos Iniciais, conforme observamos na progressão das aprovações no ano de 2022, com apenas uma reprovação no 2º Ano.

**Ilustração 10** – Taxas de reprovação/abandono/aprovação anos iniciais

**Detalhamento por ano escolar**

2022 ▾ Anos iniciais ▾ Municipal ▾ Total ▾

Anos iniciais

	Reprovação	Abandono	Aprovação
<b>1º ano</b>	<b>0%</b> 0 reprovações	<b>0%</b> 0 abandonos	<b>100%</b> 62 aprovações
<b>2º ano</b>	<b>1,8%</b> 1 reprovações	<b>0%</b> 0 abandonos	<b>98,2%</b> 56 aprovações
<b>3º ano</b>	<b>0%</b> 0 reprovações	<b>0%</b> 0 abandonos	<b>100%</b> 62 aprovações
<b>4º ano</b>	<b>0%</b> 0 reprovações	<b>0%</b> 0 abandonos	<b>100%</b> 56 aprovações
<b>5º ano</b>	<b>0%</b> 0 reprovações	<b>0%</b> 0 abandonos	<b>100%</b> 48 aprovações

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/taxas-rendimento>

O PPP (2022) da Escola A também abrange aspectos da avaliação da aprendizagem pautados pela Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que em seu Art. 87, enfatiza que, “a avaliação da aprendizagem dos estudantes, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, é parte integrante da proposta curricular, redimensionadora da ação pedagógica” (Minas Gerais, 2021).

No Art. 88, a avaliação da aprendizagem, de caráter processual, formativo e participativo deve:

- I - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- II - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- III - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado dos estudantes sobre os quantitativos;
- IV - assegurar tempos e espaços diversos para que os estudantes com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;
- V - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;
- VI - possibilitar aceleração de estudos para os estudantes com distorção idade/ano de escolaridade;

VII - considerar as habilidades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, é importante destacar que a análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola A e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), composto pelo PROEB e PROALFA, devem ser considerados para elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, visando atender aos estudantes que ainda apresentam defasagens nas habilidades dos componentes curriculares do ano anterior conforme preconiza o Art. 92 da Resolução SEE nº 4.692/2021.

### **2.2.2 Escola B**

A outra instituição, denominada Escola B, pertencente à rede estadual de ensino, também atende alunos residentes na zona urbana e rural, é organizada em ciclos e oferta as seguintes modalidades de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional (Curso Técnico de Administração), nos turnos matutino, vespertino e noturno (PPP, 2022).

Quanto ao nível socioeconômico (NSE), trata-se de uma clientela bem diversificada, com cerca de 60% (sessenta por cento) dos estudantes vindos da zona rural, que fazem uso do transporte escolar, assim como na Escola A. Os pais ou responsáveis pelos estudantes são, na maioria, assalariados, com nível médio a baixo de escolaridade, e realizam atividades de trabalho ligadas, principalmente, à área rural ou nas fábricas da cidade, o que dificulta a interação com a escola, principalmente nos períodos de colheita (PPP, 2022).

No que se refere ao ISE – Índice Socioeconômico da Escola, constatou-se a predominância de um índice de médio a baixo, acarretando um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que este também está atrelado a um baixo nível de escolaridade. Em grande parte dos casos, estudantes que se declaram desmotivados para a continuidade dos estudos, percebe-se uma cultura familiar pragmática. Considerando que a minoria possui uma perspectiva de futuro acadêmico, muitos demonstram interesse em seguir a cultura familiar na zona rural, sem a preocupação com uma qualificação profissional. De fato, os alunos gostam do relacionamento e da convivência que a escola proporciona (PPP, 2022).

Pela Escola B atender alunos com idade superior a quatorze anos, há um percentual aproximado de 35% (trinta e cinco por cento) dos estudantes que exercem atividades

remuneradas, ou seja, trabalham meio período nas atividades laborais do município como supermercados, fábricas de costura e em atividades agrícolas, principalmente ajudando os pais que residem na zona rural (PPP, 2022).

A partir do exposto, é preciso considerar os pontos fortes da escola A, que são: equipe escolar comprometida; baixo nível de violência escolar; avanço moderado no desempenho dos estudantes em comparação aos resultados obtidos pela SRE Pouso Alegre e pelo Estado, conforme mostram os dados e gráficos das avaliações externas PROEB, não sendo considerada uma escola estratégica; gestão democrática da escola; apropriação, progressiva da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais; utilização do DED – Diário Escolar Digital para controle de frequência, aulas dadas e notas; Colegiado constituído e atuante; biblioteca escolar com um razoável acervo; incentivo a rodas de conversa e orientação vocacional; visitas à universidades e centros culturais e certificados de honra ao mérito pelo desempenho nos simulados (3 estudantes por turma) (PPP, 2022).

Aferiu-se também os pontos frágeis, ou seja, pontos de melhoria detectados: reforma geral da infraestrutura física; falta de acessibilidade nos banheiros; necessidade de montagem de dois laboratórios (informática e ciências: física, química e matemática); falta de comprometimento dos estudantes com os estudos; fragilidade na interação família – escola – comunidade; aumento dos estudantes no nível baixo e intermediário, com diminuição ou estagnação nos níveis recomendados; IDEB abaixo da média nacional e do Estado de Minas Gerais; baixa adesão aos vestibulares; falta de perspectiva acadêmica, sendo que apenas 21% (vinte e um por cento) dos estudantes participaram do ENEM<sup>14</sup>.

Na Escola B, as reuniões acontecem bimestralmente, sendo que 70% dos pais ou responsáveis, que acompanham o desenvolvimento dos filhos; 20% são acionados pela equipe gestora e pedagógica quanto ao comparecimento à escola, em casos mais determinantes e necessários; e 10% não procuram ou correspondem aos convites ou convocações feitas pela escola. Neste quesito, a escola ainda necessita avançar (PPP, 2022).

Em relação às propostas pedagógicas, estas são embasadas na LDB, na BNCC do Ensino Fundamental e Médio e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), seguindo as legislações educacionais vigentes para a rede estadual de ensino de Minas Gerais. Além dessas normativas curriculares, a escola trabalha para que seus educandos possam ser pessoas

---

<sup>14</sup> Participação no ENEM 2019. Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/enem>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

responsáveis no enfrentamento do mundo, não apenas detentores de competências e habilidades técnicas, mas articulando pensamento, sentimento e ação conforme as dez competências da BNCC (BNCC, 2018).

Acredita-se que a educação, para ir além das linhas e fórmulas, necessita comungar da ideia de totalidade, em meio a um universo educacional fragmentado. Neste sentido, Morin (2011) esclarece que devemos pensar numa educação global, multidimensional e complexa. A educação global ocorre de maneira efetiva quando espaços e tempos são subvertidos através da prática dos projetos. Vemos na linguagem dos projetos o caminho eficaz para a implantação de uma educação multidimensional. Na escola, ocorrem práticas envolvendo projetos como: Noite Cultural, Festa Junina, Feira de Ciências, Semana de Educação para a Vida e Projetos envolvendo temas de problemáticas emergentes.

Quanto à participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela Escola B, destaca-se que boa parte ainda não se sente motivada a participar, alegando falta de tempo devido ao trabalho diário. Acredita-se que a parceria com a comunidade e instituições próximas às escolas são de suma importância para a realização de projetos que contribuem para a disseminação da cultura local e oportunizam a melhoria da aprendizagem.

O processo de planejamento da Escola B ocorre de maneira coletiva, contemplando os horários de reunião de módulo II e carga horária extraclasse, com o apoio das especialistas pedagógicas e da legislação educacional vigente. Parte da premissa de que o currículo deve ser integrado, tanto quanto possível, agregando temas para um ensino interdisciplinar, conforme destacou Morin (2011) em suas reflexões sobre o caráter holístico do saber.

A Escola B compreende que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação devem contemplar os saberes compartilhados na dualidade professor-estudante, com ênfase no registro através de sínteses e relatórios, provas abertas e fechadas, bem como a implementação de simulados para propiciar a experiência com testes padronizados utilizando gabaritos (PPP, 2022).

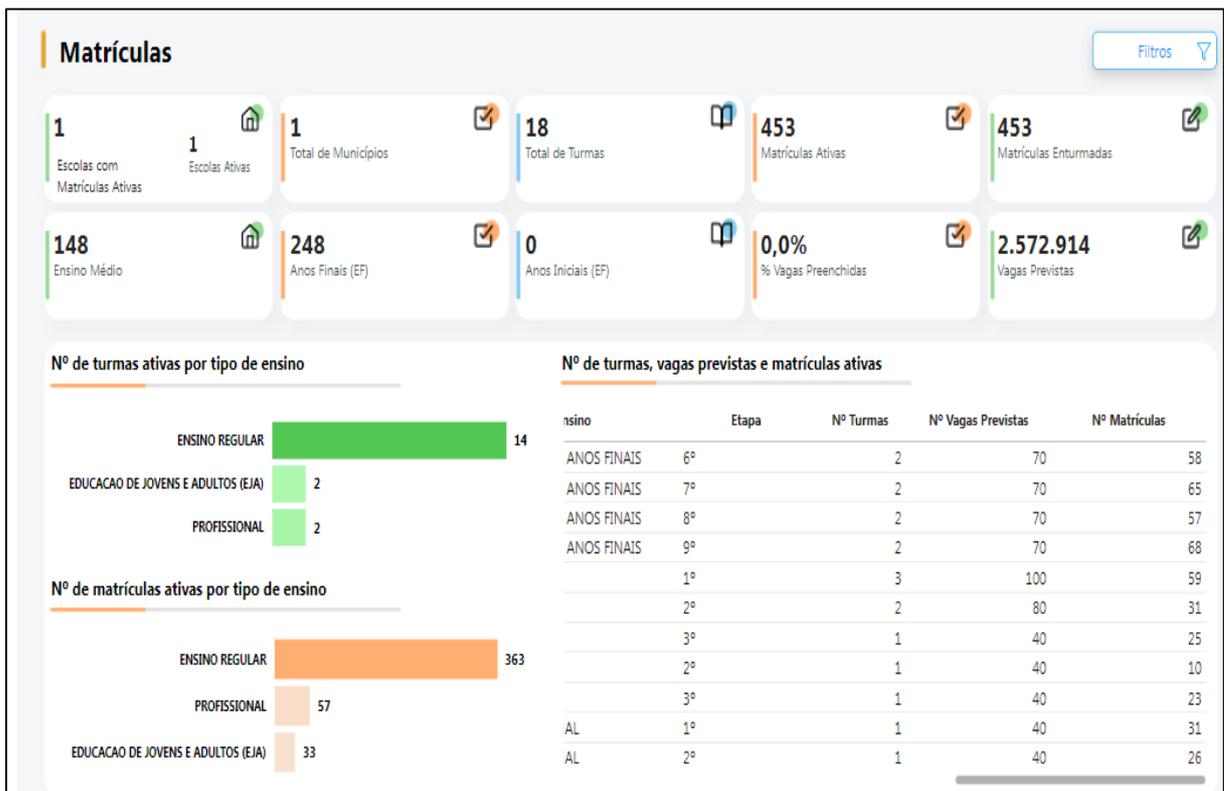
Também pautados pela Resolução nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021, em seu Art. 90, fica evidente que na avaliação da aprendizagem, a escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, testes, questionários, autoavaliação, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias, realizando devolutivas para o estudante (Minas Gerais, 2021).

O mesmo Artigo no §1º, reforça que as formas e procedimentos utilizados pela escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos estudantes, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando em relação à sua aprendizagem e ao que foi realizado pela escola, devendo ser registrados para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar (Minas Gerais, 2021).

A seguir, apresentaremos alguns dados da Escola B, como número de matrículas, taxas de aprovação, reprovação e abandono, distorção idade-série e os resultados da última avaliação do PROEB 2022, que servirão de respaldo para análises futuras, mediante os resultados do Estudo de Casos realizado com docentes atuantes nessa escola e que trabalham como regentes de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, conteúdos cobrados nas avaliações internas e externas.

As matrículas de 2023 da Escola B estavam distribuídas em 18 turmas, com 248 alunos no Ensino Fundamental Anos Finais, 148 alunos no Ensino Médio, 33 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 57 alunos do Curso Técnico de Administração, totalizando 453 matrículas ativas. Observe os dados consolidados na tabela abaixo:

**Tabela 6 – Número de matrículas rede estadual 2023**



Fonte: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios/Gerencial-SIMADE-2023>

Segundo Arroyo (1991), a evasão também é resultante das diferenças de classe, e são diferenças que marcam o fracasso escolar das camadas populares:

[...] é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (Arroyo,1991, p. 21).

Sabemos que na etapa de escolaridade ofertada pela escola B, a chance de evasão escolar é muito maior, pois alguns alunos necessitam de trabalhar fora para se sustentar ou ajudar a família. As taxas podem ser observadas nas ilustrações a seguir:

**Ilustração 11** – Taxas de reprovação/abandono/aprovação AF Estadual 2022

Anos finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	<b>5%</b> 4 reprovações	<b>2,5%</b> 2 abandonos	<b>92,5%</b> 75 aprovações
7º ano	<b>5,4%</b> 3 reprovações	<b>0%</b> 0 abandonos	<b>94,6%</b> 54 aprovações
8º ano	<b>5,7%</b> 4 reprovações	<b>1,4%</b> 1 abandonos	<b>92,9%</b> 68 aprovações
9º ano	<b>9,2%</b> 7 reprovações	<b>4%</b> 3 abandonos	<b>86,8%</b> 67 aprovações

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/taxas-rendimento>

A equipe gestora e pedagógica da Escola B trabalha com a convicção de que a reprovação escolar deve ser a última opção, pois reconhece o quanto o aumento das retenções gera impactos negativos, principalmente para os alunos.

Segundo Almeida e Alves (2021) pesquisas realizadas por Correa, Bonamino e Soares (2014) constataram que repetir um ano de escolaridade parece não acrescentar maiores benefícios em aprendizado, se compararmos os alunos repetentes aos seus pares que foram promovidos. O impacto negativo da repetência foi observado ao longo dos anos, demonstrando

que os alunos repetentes aprendem menos do que aqueles que são sempre aprovados. Outros estudos também ressaltam que repetir um ano escolar traz pouca chance de aprendizado dos conteúdos do ano anterior, especialmente se não houver estratégias específicas de trabalho com os alunos nessa situação (Almeida; Alves, 2021).

**Ilustração 12** – Taxas de reprovação/abandono/aprovação EM Estadual 2022

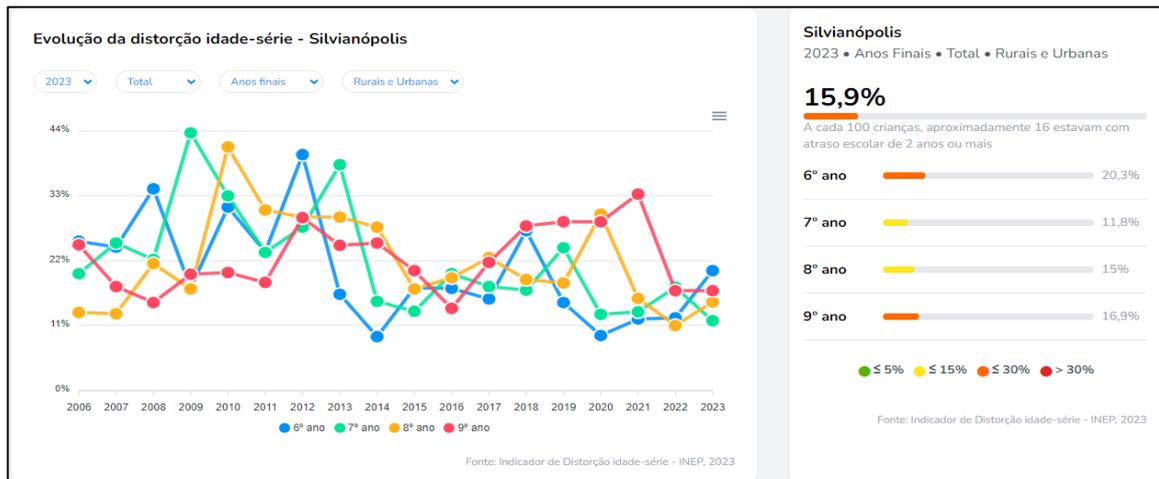
Detalhamento por ano escolar			
2022	Ensino médio	Estadual	Total
Ensino médio			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	14,3% 7 reprovações	4,1% 2 abandonos	81,6% 42 aprovações
2º ano EM	7,1% 3 reprovações	9,6% 4 abandonos	83,3% 37 aprovações
3º ano EM	5% 2 reprovações	0% 0 abandonos	95% 38 aprovações

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/taxas-rendimento>

Mediante os dados apresentados, as ações desenvolvidas pela Escola B para reduzir a infrequência escolar, reprovação, distorção idade/série e abandono escolar, principalmente no Ensino Médio, foram as seguintes: recuperação paralela no decorrer do ano letivo, consolidação das progressões parciais em tempo hábil, trabalho de efetivo combate à infrequência e evasão escolar através de parcerias com o Conselho Tutelar, Ministério Público, em um esforço permanente de conscientização junto aos estudantes e suas às famílias (PPP, 2022).

Quando analisamos os dados de distorção idade-série da rede estadual podemos observar que o quantitativo de alunos é bem maior, se comparados com a rede municipal. As taxas de 15,9% abrangem todos os anos de escolaridade do ensino fundamental anos finais, onde a cada 100 crianças, aproximadamente, 16 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

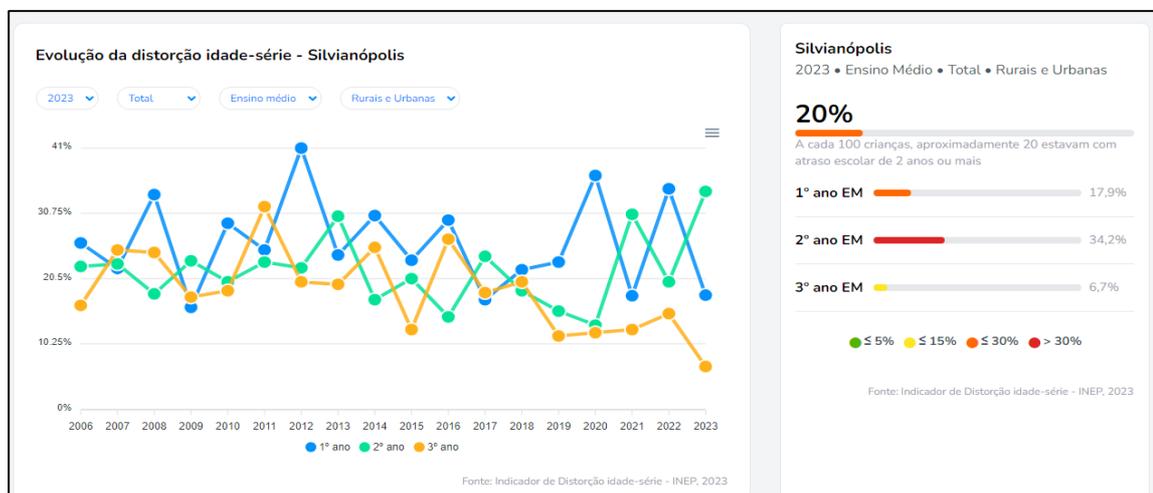
**Gráfico 3 – Evolução distorção idade-série Rede Estadual EF Anos Finais 2023**



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/taxas-distorcao-idade-serie>

Já o Ensino Médio, conforme demonstrado no gráfico abaixo, a taxa de 20% abrange todos os anos de escolaridade do ensino médio, onde a cada 100 crianças, aproximadamente 20 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Um dado muito alarmante para a quantidade de alunos matriculados.

**Gráfico 4 – Evolução distorção idade-série Rede Estadual Ensino Médio 2023**



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis/taxas-distorcao-idade-serie>

Quanto aos resultados da avaliação do PROEB 2023, a taxa de participação da Escola B informa o alcance da avaliação entre os alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Considerando os alunos previstos para participar, o indicador aponta o percentual médio de estudantes que efetivamente realizaram os testes na escola, conforme dados explícitos abaixo:

**Ilustração 13** – Taxa de participação língua portuguesa e matemática 9º ano EF



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

**Ilustração 14** – Taxa de participação língua portuguesa e matemática 3º ano EM

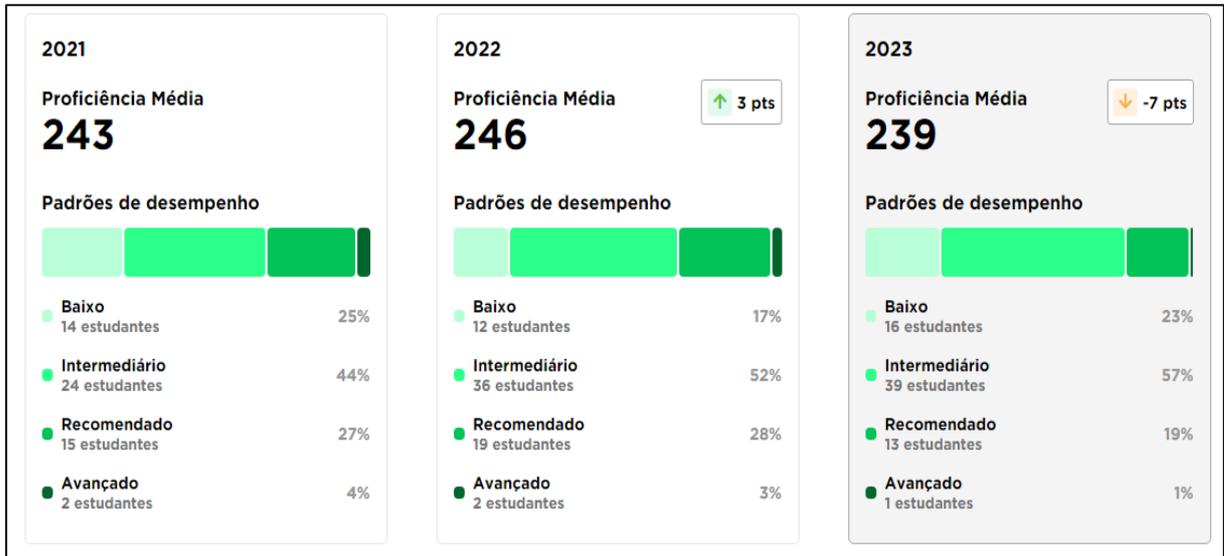


Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

A escala de proficiência alcançada, calculada com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), representa um conjunto de tarefas que os alunos foram capazes de realizar. Na Escola B, observamos que há um percentual significativo de alunos com desempenho intermediário tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática nos 9º anos avaliados. Já os percentuais de alunos com desempenho baixo em ambas as disciplinas indicam a presença de defasagens que

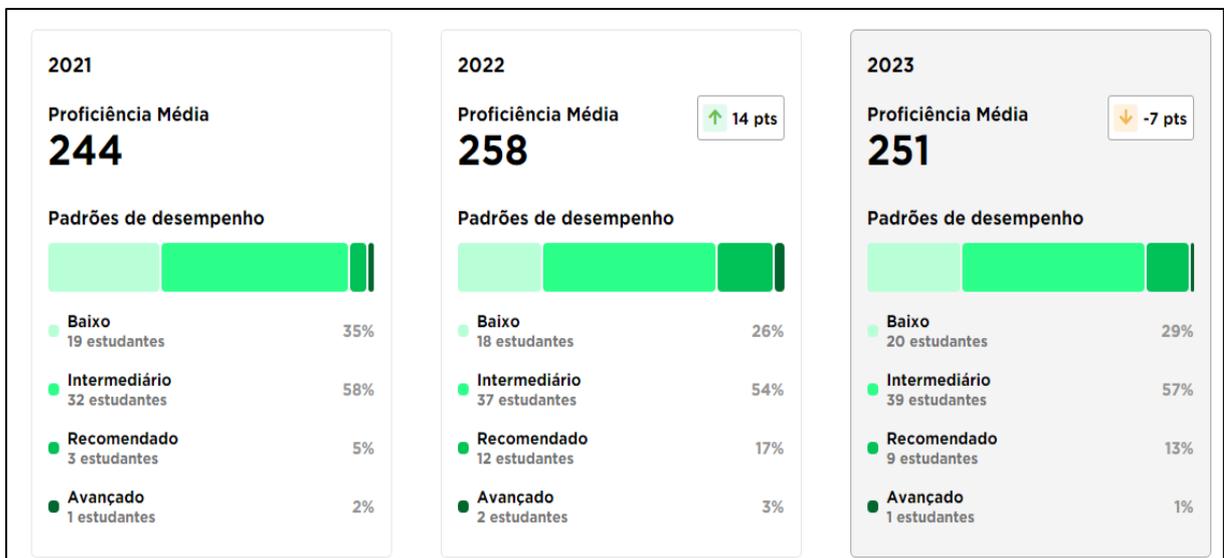
requerem atenção. Os dados abaixo demonstram que a Proficiência média diminuiu, se comparado aos resultados anteriores:

**Ilustração 15** – Proficiência PROEB língua portuguesa 9º ano EF



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

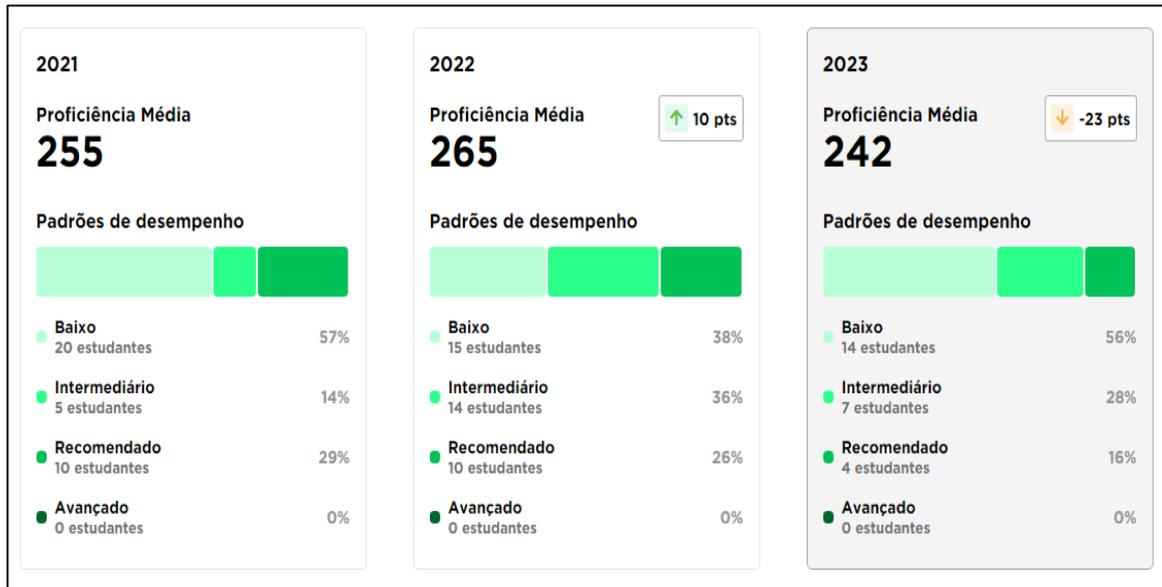
**Ilustração 16** – Proficiência PROEB matemática 9º ano EF



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

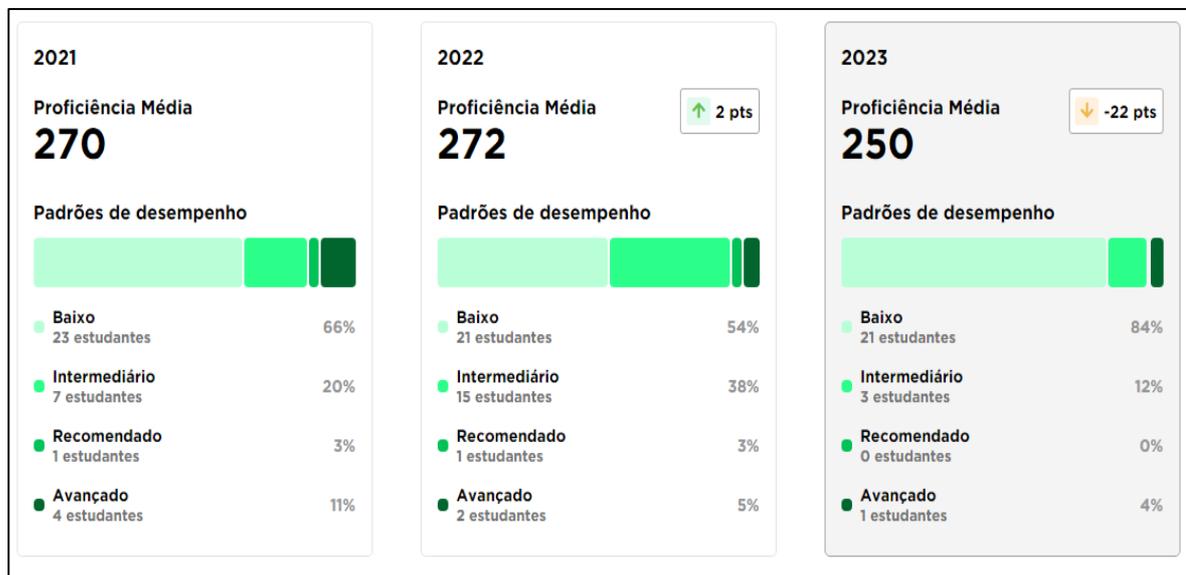
Já nos resultados do Ensino Médio, observamos que o percentual de alunos com desempenho no nível baixo foi maior tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática nos 3º anos avaliados. A proficiência média diminuiu em ambas as disciplinas em comparação com o ano de 2022. Veja os dados:

**Ilustração 17 – Proficiência PROEB língua portuguesa 3º Ensino Médio**



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

**Ilustração 18 – Proficiência PROEB matemática 3º Ensino Médio**



Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

### 2.3 O perfil dos participantes do Estudo de Casos

Os sujeitos desta pesquisa são os professores que atuam no 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais e no 3º do Ensino

Médio, sendo que esses dois últimos anos de escolaridade, são considerados os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os professores atuantes totalizam nove, e todos participaram respondendo ao questionário semiestruturado, enviado ao e-mail institucional de cada um. O questionário contou com dezoito questões, sendo treze objetivas fechadas e cinco abertas de cunho dissertativo, nas quais puderam opinar livremente sobre suas reais percepções acerca da avaliação externa pesquisada.

Os professores pertencem à rede pública de ensino, sendo dois da rede municipal e sete da rede estadual. Para manter o anonimato, eles foram caracterizados como professor 1, 2, 3 e assim sucessivamente até o número 9. Dos professores participantes, sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Destacamos que, em razão dos limites de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por selecionar, como participantes, apenas os professores que atuam nos anos de escolaridade que são aplicadas as avaliações do PROEB, não incluindo outros docentes, equipe gestora, alunos e pais e/ou responsáveis.

Todos os professores se mostraram muito receptivos e dispostos a responder aos questionários. Apresentei o tema em uma reunião de Módulo II, falei sobre sua relevância para a prática educativa e sua importância para o município, que não possui nenhuma pesquisa referente à temática investigada. Ressaltei a questão do anonimato dos participantes; dessa forma todos os professores sentiram-se mais tranquilos para responder às questões de maneira fidedigna.

Dos professores participantes, a maioria possui formação em Licenciatura Plena, acrescido de pós-graduação em alguma área de conhecimento afim à sua primeira formação acadêmica. Quanto ao tempo de serviço, a maior parte tem vasta experiência na docência, com mais de uma década de trabalho na função. Quanto à estabilidade profissional, a maioria é convocado temporariamente na rede estadual, enquanto a minoria pertence ao quadro de servidores efetivos da rede municipal de ensino de Silvianópolis. Do quadro efetivo da rede estadual de ensino, não houve nenhum participante.

## **2.4 Como foi a coleta e análise dos dados**

Neste Estudo de Casos, os dados coletados são de natureza qualitativos e foram analisados a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, no Contexto da Prática, segundo Ball

e Bowe (1992), de maneira descritiva e indutiva (Amado, 2014). Nesta linha, entende-se que uma correta descrição, pelo menos na perspectiva tradicional, se concretiza numa apresentação sistemática das “categorias de análise retiradas dos pontos de vistas dos diferentes atores sociais. Estas categorias de análise, construídas por um processo indutivo, permitem a recolha mais rigorosa dos dados e as apresentações de descrições precisas e sistemáticas e não vagas ou anedóticas” (Amado, 2014, p. 381).

Segundo Gil (1999, p. 168), a análise tem como objetivo “organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Saliento ainda que todos os dados produzidos nesta pesquisa estarão resguardados pela Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que norteia pesquisas envolvendo seres humanos e zela pelo atendimento aos fundamentos éticos e científicos pertinentes, garantindo privacidade e anonimato das informações. Todos os professores participantes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando evidente sua concordância em participar da pesquisa.

Como desfecho primário, com base nas respostas obtidas, partimos para elaboração dos gráficos para apresentação visível dos dados coletados. Inicialmente, foram salvos os gráficos já criados pela Plataforma *Google Forms*, utilizada como meio de criação e envio da pesquisa aos docentes participantes, devido ao curto espaço de tempo para finalização desta pesquisa. Mas, como as legendas saíram com cortes, impossibilitando a leitura, optou-se por refazer cada gráfico na Planilha do Excel.

Como desfecho secundário vem a explanação das análises dos dados da pesquisa e a redação do subcapítulo, parte integrante desta dissertação, demonstrando todas as informações produzidas e possíveis conclusões levantadas, dando destaque às respostas de cunho dissertativo dadas pelos docentes, que de certa forma engrandeceram o Estudo de Casos, enaltecendo a prática do trabalho do professor.

#### **2.4.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas e o Contexto da Prática**

Para compreendermos o percurso das políticas de avaliação em larga escala desde o momento em que são originadas no contexto internacional até a sua execução no Brasil, utilizaremos a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992).

A Abordagem do Ciclo de Políticas, também conhecida como *Theory of policy enactment*, reconhecida no Brasil como Teoria da Interpretação/Tradução da Política no Contexto da Prática, adota uma orientação pós-moderna e baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e seu colaborador Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais e sociologia da educação. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional e social, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais vigentes (Mainardes, 2006).

No livro “*Reforming education and changing schools*”, publicado em 1992, Ball e Bowe apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...] (Mainardes, 2006).

É importante entendermos que as políticas não são imutáveis, e que a centralidade desse ciclo de políticas vai além da sua mera descrição, seja ela de governo ou social, pensadas em diferentes contextos que são expressas as relações de disputas e poder. Este conjunto de elementos indica que não há uma sequência de percurso porque políticas não são implementadas diretamente em direção à prática (Comar, 2021).

Ao considerarmos a avaliação como política educacional, ela passa a ser entendida como a máxima expressão, substantiva, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional, local ou transnacional.

Da procura das “escolas eficazes” à produção de *rankings* de escolas, dos testes comparativos internacionais à avaliação do desempenho e à promoção diferenciada dos docentes, da avaliação institucional aos orçamentos competitivos, a avaliação é uma política educativa incontornável, típica do “Estado competidor” (Ball, 2007, p. 191), do “governo pela avaliação” ou pela “notação”, que caracteriza as democracias da “idade da desconfiança” (Werle, 2012, p. 15).

Neste contexto, Mainardes (2009, p. 305) menciona que:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alteração entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiado de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e

através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa.

Assim, atentamos para o fato de cada sujeito que atua nos governos locais, nas secretarias de educação e nas escolas interpreta os textos de políticas à sua maneira. Em muitos casos, fazem adequações que correspondem às suas vivências e às condições materiais de que dispõem para que uma política realize um percurso, mesmo não tendo certeza do resultado final.

Com o objetivo de estruturar um instrumento de análise sobre o percurso das políticas, “Ball (1992) indicou três contextos principais: o da influência, da produção de texto e o da prática. Em seguida, os ciclos foram expandidos para mais dois contextos: o de efeitos e o da estratégia política” (Comar, 2021, p. 13).

Explicando melhor o contexto de influência na elaboração da política, ele é concebido por duas agendas: uma arena pública de ação, que são os meios de comunicação social, e a segunda como arena pública formal, com grupos representativos de diferentes seguimentos sociais, partidos políticos, comissões, redes políticas e sociais internacionais. Como exemplos de empreendedores estão: a UNESCO, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, dentre outras (Mainardes, 2006).

O contexto da produção de texto é representado por textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas. Segundo Mainardes (2006) uma política pode ser contextualizada enquanto texto ou discurso, pois os consensos são escritos, legitimados e incorporados. Na forma de texto, a figura não se confira de modo linear, pois os textos são lidos e reinterpretados levando em conta os interesses e formação de cada leitor. Já a política enquanto discurso se refere à conjuntura dominante da sociedade que sempre defende uma hegemonia de ideias, valores e atitudes.

O contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação” (Mainardes, 2006, p. 53). Aqui entra um importante cenário, que são as escolas e os profissionais que nelas atuam. Não sendo neutros, recebem e analisam as propostas à luz das suas vivências, histórias, experiências e valores. São as instituições que tomam os textos das políticas e os recriam, podendo ou não provocar mudanças significativas. Os profissionais envolvidos com os espaços escolares e não escolares exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações para o processo de implantação das políticas.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente

uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Mainardes, 2006, p. 53).

Quanto ao contexto dos resultados, ou seja, dos efeitos, traz a ideia de continuidade, das consequências de uma política, que não termina de imediato. Tais efeitos podem ser: “de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes, 2006, p. 55).

O último contexto é o de estratégia política, que possibilita o repensar sobre os resultados de uma ação governamental em determinada região ou localidade e como esta implicou no acesso ou exclusão dos sujeitos.

O destaque aqui será o contexto da prática, já que iremos analisar os profissionais da educação, especificamente os docentes que estão envolvidos na realidade das escolas pesquisadas e que sofrem a dita “pressão” exercida por bons resultados nas avaliações externas, especificamente o PROEB, bem como o contexto de efeitos, ou seja, as consequências que as políticas de avaliações em larga escala geram para as escolas, alunos, professores e gestores, e se há mudanças na prática após o acesso aos resultados.

### 3 DOS AVANÇOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O PROTAGONISMO DAS AVALIAÇÕES

Iniciamos fazendo uma breve contextualização da educação no Brasil que, devido à sua complexidade, abrange diversos aspectos históricos, culturais, sociais e políticos. Ao longo do tempo, o sistema educacional brasileiro enfrentou desafios como a falta de infraestrutura das escolas, desigualdades regionais, problemas de financiamento da educação, qualidade variável do ensino e acesso desigual à educação de qualidade para diferentes camadas da população.

Para tentar entender a história tanto da educação quanto do avanço da pedagogia no Brasil, Saviani (2013) criou em seus estudos o que classificou como nova periodização das ideias pedagógicas no Brasil, distribuindo-a em quatro períodos subdivididos por fases delimitadas para o estudo e aprofundamento das diversas correntes pedagógicas, examinando a evolução da organização escolar e identificando as principais concepções pedagógicas de sua época. A história da educação brasileira vista desse ângulo pode ser observada na tabela abaixo:

**Tabela 7 – Periodização das ideias pedagógicas no Brasil**

NOVA PERIODIZAÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	
1º Período (1549-1759)	Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599); 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum <sup>15</sup> (1599-1759).
2º Período (1759-1932)	Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);
3º Período (1932-1969)	Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).
4º Período (1969-2001)	Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e

<sup>15</sup> Ratio Studiorum: Plano Geral dos Estudos da Companhia de Jesus que passou a ser adotado por todos os colégios jesuíticos independentemente dos locais em que se situavam (Saviani, 2013, p. 18).

	concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaio contra hegemônicos: pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).
--	--

Fonte: Saviani, 2013, p. 19-20.

Explicando melhor as ideias de Saviani (2013), o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção religiosa, que considerava a essência humana como criação divina. O segundo compreende o contrário, com a predominância da visão leiga da educação, onde a essência humana se identifica com a natureza humana. Surge aqui a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

No terceiro período, enfatizado por Saviani (2013), a educação em sua concepção moderna é fruto das mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista vigente. Aqui a pedagogia nova muda o foco do ensino e centraliza o processo de aprendizado no aluno.

No quarto período, emerge a pedagogia tecnicista, que pensa em preparar o aluno para o trabalho, crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista, cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano<sup>16</sup>. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um produto, sendo um fator de desenvolvimento tanto pessoal quanto social, suscetível de agregar valor e, portanto, para o incremento da produtividade (Saviani, 2013).

No texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do HISTEDBR” da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Saviani (2005, p 14) complementa que:

<sup>16</sup> Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital [...]. Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o presente projeto. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em 28. Jan. 2024.

Na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

Já na década de 80, com os estudos vigentes, buscou-se a superação dos limites da crítica acima apontada, onde evidencia a improcedência da tese que liga diretamente a educação com o processo de desenvolvimento capitalista. Iniciou-se um trabalho intenso de demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação, ou seja, o capital não precisava recorrer à escola para a qualificação da força de trabalho, sendo ele auto-suficiente já que dispunha de meios próprios, acabando por absolutizar a separação entre educação e trabalho. Assim sendo, a escola não teria a ver com a produção. Como, então, explicar e justificar sua existência? Neste contexto começa-se a entender que a existência da escola seria para a formação da cidadania, propriamente de um sujeito crítico (Saviani, 2005).

Neste cenário, a concepção produtivista de educação (entendida como bem de produção) deu lugar ao neoliberalismo (entendida como bem de consumo), e veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (Duarte, 2003). É essa visão que, ao exceder a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro, que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB<sup>17</sup>, em 20 de dezembro de 1996. Essa mesma visão orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo PNE - Plano Nacional de Educação<sup>18</sup>, em 09 de janeiro de 2001 (Saviani, 2005).

É preciso, contudo, observar que, se a concepção produtivista vem se mantendo como dominante ao longo das últimas quatro décadas, não se deve considerar que a teoria do capital humano tenha sido esquecida. Neste momento, à escola caberia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado e a escolarização seria condição fundamental na formação do trabalhador, só não garantindo que houvesse emprego para todos. Continuamos citando Saviani (2005, p. 15) quando ele coloca que:

---

<sup>17</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em 27 jan. 2024.

<sup>18</sup> Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 28 de jan. 2024.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Nessa nova formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões de problematização, dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (Saviani, 2005).

Nesta perspectiva, Trevisol e Mazzioni (2018, p. 31), em seus estudos sobre as políticas de universalização da educação básica, mencionam que até a Constituição de 1988 veio reforçar a importância que a educação básica pública tomou no Brasil e que prevalece até os dias atuais:

Em 1988, pela primeira vez, uma Constituição brasileira assumiu claros compromissos com a erradicação do analfabetismo e com a universalização da educação básica. Concebida como um “Art. 205 [...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), a educação é inserida no rol dos direitos sociais a serem promovidos pelo Estado e pela sociedade. Mais adiante, no parágrafo primeiro do Art. 208, o Texto Constitucional estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Brasil, 1988).

Esse contexto representou para a educação o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para tal fim. Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com um viés empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática (Oliveira; Araújo, 2005).

Assim, a educação passou por diferentes concepções pedagógicas e regulamentações específicas, cada uma contribuindo no intuito de proporcionar aos estudantes padrões mínimos de infraestrutura, ensino gratuito e obrigatório, universalização do acesso e permanência na escola, embora com qualidade ilusória. Para isso, recursos financeiros foram planejados nos âmbitos do Plano Nacional de Educação de 2001, reforçados posteriormente pelo Plano Nacional de Educação de 2014<sup>19</sup> para o possível cumprimento de metas tidas como irreais, se analisadas sob a ótica real da educação brasileira (Freitas, 2016).

Fica evidente que, se por um lado tínhamos espaços físicos construídos com acesso para todos os alunos, agora era hora de pensar no lado de dentro da sala de aula, ou seja, na qualidade do ensino ofertado dentro da escola, assegurando que este contribuísse efetivamente para a aprendizagem em todos os níveis de ensino. “Universalizado o acesso, permanecem outros tantos desafios, como a qualidade do ensino, a redução das desigualdades entre regiões, grupos sociais e renda, a formação continuada de professores, a inovação e a redução da evasão e das distorções idade-série” (Trevisol; Mazzioni, 2018, p. 37).

Neste novo contexto, surgiu a fase conhecida como massificação do acesso à escola no Brasil, acompanhada por um processo caracterizado como “precarização institucional”. Ao longo da primeira grande onda de massificação, ocorrida entre os anos de 1970 e 1980, quanto mais o acesso à escola se expandia, mais ela se precarizava, e, para usar um termo proposto também pela autora, mais se “desescolarizava” (Peregrino, 2010).

Esse cenário se torna compreensível quando consideramos que a chegada maciça de crianças pobres à escola fez com que ela assumisse parte importante do trabalho de “gestão da pobreza”, anteriormente realizado pelos empregadores. Isso também reforça a busca por novas estratégias de ensino, dado que muitas crianças chegavam à escola sem praticamente nenhuma instrução. Nesse contexto de história, o trabalho infantil ainda era amplamente utilizado, tanto por organizações filantrópicas, geralmente assistencialistas, quanto pela Igreja Católica (Burgos, 2020).

Com esse contexto social assumido pela escola e com a crescente denúncia da baixa capacidade da escola para ensinar, fato que começou a ocorrer com a divulgação dos primeiros resultados de avaliação externa, ganhou força um processo de reformas educacionais as quais, pouco a pouco, foi alterando o sentido mais geral do trabalho escolar no país. Em vez da gestão

---

<sup>19</sup> Lei n. 13.005/14 aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo como meta ampliar para 10% do PIB o investimento público em educação; estabelecer nova vinculação de recursos à educação; acrescentar para além daqueles já vinculados pelo Art. 212 da CF os recursos da “parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural”, incluindo os oriundos da camada do “Pré-sal”, na forma da Lei n. 12.858/13 (Brasil, 2014).

da pobreza, emergiu um modelo tipicamente gerencialista, incentivando o governo federal, além dos estaduais e municipais, a esforços no sentido de reformar o sistema educacional segundo um modelo de gestão para resultados. Esse processo faz parte de uma concepção sistêmica de reformas destinadas à melhoria escolar, com contínuos esforços de aprimoramento do uso dos resultados de avaliação externa no Brasil (Burgos, 2020).

Antes de examinarmos a avaliação externa propriamente dita, é crucial compreender o contexto histórico da avaliação da aprendizagem no sistema educacional brasileiro. A avaliação escolar tem sido amplamente debatida, suscitando diversas questões sobre a eficácia dos seus instrumentos e sua potencial capacidade discriminatória.

Dentro de uma perspectiva histórica da avaliação da aprendizagem, destaca-se que:

História da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto que nossa história dos exames escolares já é um tanto mais longa. Os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade (Luckesi, 2011, p. 27).

Certamente, ao longo desses anos, impregnados pelo modo de conduzir as avaliações ao longo da trajetória da educação no Brasil, ocorreram mudanças significativas. Por exemplo, os exames escolares, na forma como foram sistematizados nesse período, têm aproximadamente quinhentos anos de vigência. Embora os exames sejam conhecidos e utilizados a milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), como são praticados atualmente, têm suas configurações situadas no período mencionado acima (Luckesi, 2011).

No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX, portanto temos em torno de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar. Antes, somente falávamos em exames escolares. A LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “avaliação do aproveitamento escolar”, mas ainda não se serviu dos termos “avaliação da aprendizagem”. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la (Luckesi, 2011, p. 29).

Destaco aqui o Art. 9º (Lei 9394/96<sup>20</sup>) que coloca como competência que a União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino,

---

<sup>20</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/). Acesso em 27 jan. 2024.

objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII-A - assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica<sup>21</sup>; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino [...].

A Lei 9394/96, em seu Art. 24, assegura que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: inciso V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Observa-se que a LDB preconiza a avaliação em todos os níveis de educação, deixando evidente que o seu objetivo é a busca pela melhoria da qualidade do ensino, e não nos moldes que vêm ocorrendo. Neste sentido, é preciso pensar o real significado das práticas avaliativas atuais dentro do contexto educacional brasileiro. Precisamos “aprender a avaliar”, pois observa-se, na prática escolar atual, que os alunos estão sendo mais examinados do que avaliados (Luckesi, 2011).

Independentemente das concepções que se tenha acerca da natureza do ato avaliativo e seus desdobramentos técnicos, o fato é que em todas elas subjaz a crença, ou a suposição, de que pela avaliação poderia aceder aos meandros de um mundo interno e secreto do sujeito-aprendiz. E mais, que essas descobertas poderiam ser aferidas e convertidas em um saber mensurável, quantificável. E que, sendo assim, uma certa visão de futuro promissor poderia ser atingida (Aquino, 1997).

O propósito da avaliação, segundo Demo (1995, p. 327), é que “em síntese, a avaliação tem sido usada como arma de poder e juízo final ou como um processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno”, agindo de forma preventiva e estratégica para que o saber possa ser apropriado por todos”.

Revelando também uma grande preocupação com o papel da avaliação escolar no fortalecimento das desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares, Perrenoud (1990) procura explicar como elas vão sendo fabricadas pela escola e, para isso, toma emprestado de Bourdieu a noção de “Capital Cultural” e de “*Habitus*” (Aquino, 1997).

O capital cultural, segundo o autor, constitui, em um sentido muito amplo, a memória do indivíduo – suas aquisições, que são fruto de aprendizagens constantes. No centro do capital

---

<sup>21</sup> Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023.

cultural, encontra-se o *Habitus*, descrito por ele como “o sistema de disposições, costumes, gostos, atitudes, necessidades, estruturas lógicas, simbólicas e linguísticas e esquemas perceptivos de avaliação, de pensamento e de ação”. E ele explica: cada criança, ao ingressar na escola, leva consigo um capital cultural, uma bagagem de conhecimentos e aprendizagens que a difere das demais. Ao tratar todas as crianças como iguais, a escola ratifica as desigualdades culturais iniciais e vai transformando as desigualdades de aprendizagem em desigualdades de capital escolar (Aquino, 1997).

Outro conceito importante para entender o poder e a função social da avaliação é o que Perrenoud (1995) chamou de “fabricação da excelência escolar”. Explica-se que, como outras instituições da sociedade, a escola define um conjunto de normas de excelência em torno das quais se pauta a avaliação. Essas normas ensejam comparações entre os indivíduos e, em consequência, o estabelecimento de hierarquias, conforme o maior ou menor grau de aproximação à norma (Aquino, 1997).

A ideia de fabricação da excelência escolar defendida por Perrenoud (1995) passou a evidenciar que os juízos e hierarquias escolares, como todas as representações, são resultados de uma construção cultural, intelectual e social, em parte codificadas pela instituição e em parte inventadas pelas pessoas, no caso, os professores (Aquino, 1997). O uso do termo é como uma metáfora para chamar a atenção ao poder que tem as organizações para construir representações da realidade e impô-las a seus membros como se fossem a única forma de ver a realidade.

Para complementar, Aquino, 1997, p. 114 menciona:

Em geral, dá-se grande peso aos julgamentos do professor, esquecendo-se de que eles são atravessados por esquemas mediadores, ou seja, mesmo quando estão apoiados em instrumentos objetivos como testes, prova ou escalas de avaliação, eles passam por um processo de filtragem do professor. Os juízos de valor, que dão base à avaliação, são matizados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, empatias ou antipatias em relação ao aluno, por seus preconceitos, por suas concepções e crenças [...]. A forma de melhorar a avaliação nas escolas mais do que um problema de técnicas é um problema de autoanálise, de depuração desses esquemas mediadores em cada professor e no *ethos* pedagógico coletivo.

Entendendo a avaliação como parte subjetiva do processo, três importantes premissas precisam ser analisadas para que se aprenda a avaliar a aprendizagem dos educandos corretamente:

Em primeiro lugar, importa estar aberto a aprender essa prática. [...]. De fato, aprender depende de desejar afetiva e efetivamente a aprender. Em segundo lugar, podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados da aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica. Se o que nos apresenta são resultados que não estão sendo satisfatórios, o que está por trás dessa defasagem? Em terceiro lugar, [...], a compreensão e a

experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar (Luckesi, 2011, p. 31-32).

Assim, aprender a avaliar a aprendizagem é uma tarefa que se coloca diante de todos nós. É necessário aprender um novo modo de avaliar, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes, no nosso senso comum e estados emocionais, que têm sua base em nossa história de vida pessoal.

A avaliação externa, em seu contexto mais abrangente, é imparcial, pois, ao contrário das avaliações internas, não considera a visão individual de cada aluno, por não os conhecê-los, mas sim uma visão dinâmica de um conjunto de alunos que vão determinar se os resultados da escola estão satisfatórios ou não.

Quando passamos para análise e discussão da aplicabilidade das avaliações externas, os autores, Almeida; Dalben; Freitas (2013, p. 1.154) salientam que:

As avaliações externas e seus resultados já fazem parte da cultura escolar, ainda que de uma forma bastante controversa. Por um lado, são muitas as críticas feitas a elas, sua finalidade, abrangência e possibilidade de análise da realidade escolar (Casassus, 2009; Horta Neto, 2010; Machado, 2012; Madaus; Russel; Higgins, 2009); por outro lado, os resultados dessas avaliações têm sido apropriados pelas políticas públicas e divulgados pela mídia de tal forma que se chega a acreditar que seus efeitos são inquestionáveis e que, ao interferirem no cotidiano escolar e na vida das pessoas, o fazem de forma sempre benéfica, desconsiderando-se os diferentes tipos de erros e os variados efeitos colaterais destas políticas (Ravitch, 2010; Nichols; Berlinder, 2007; Neal; Schanzenbach, 2010).

No Brasil, esta lógica vem ocorrendo desde a década de 1990, quando as avaliações externas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar através do aparato normativo-jurídico, vinculando seus resultados ao financiamento da educação e, ainda, revestida de plausíveis argumentos pedagógicos (PCNs – Planos Curriculares Nacionais), bem descritos por Cury (2002) (Almeida; Dalben; Freitas, 2013).

“Como exemplos destes indicadores temos, no âmbito federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), determinado com os dados coletados a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar [...]” (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1.155). Esses índices são geralmente calculados a partir do desempenho medido em testes e por questionários de contextos aplicados aos sujeitos envolvidos, os quais são tomados como instrumentos precisos e, como tal, entendidos como medições objetivas, portanto geradores de informações confiáveis. Neste contexto:

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas, considerando que os desempenhos médios obtidos não podem ser traduzidos como retrato fiel da qualidade das instituições. Pretende-se problematizar o conceito de eficácia escolar, um entre muitos outros subjacentes a essa lógica, e contribuir com o debate acerca da avaliação educacional a partir da discussão da utilização do IDEB como instrumento capaz de aferir a qualidade educacional de nossas escolas. Problematisa-se a formulação do IDEB que não contempla o nível socioeconômico (NSE) em sua composição, assim como a própria coleta de dados para sua elaboração, a qual utiliza instrumentos cuja limitação não os coloca na condição de definir destinos ou retratar de forma completa as instituições avaliadas, considerando-se que por trás de sua aparente infalibilidade há um processo passível de erros e análises incompletas (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1.155).

Nota-se que a pretensão do IDEB de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores (informações sobre o desempenho nos exames com as informações sobre o rendimento escolar, aprovação) não parece viável, já que é incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o NSE da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos. Diante disso, Almeida; Dalben; Freitas (2013, p. 1.256) descreve bem que:

[...] o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos.

Acredita-se que não é apenas o modelo que vem sendo adotado que é inapropriado para a compreensão e melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas. A impossibilidade da adoção de processos meritocráticos, nos quais as escolas são ranqueadas a partir da nota do IDEB e responsabilizadas de forma unívoca por seus resultados, evidencia essa inadequação. Outros fatores precisam ser levados em conta na hora de atribuir tais insucessos.

Percebe-se, neste viés, que não apenas o modelo da avaliação em larga escala deveria ser outro, como, para que as escolas pudessem tomar seus resultados como propulsores da melhoria de sua qualidade, estas deveriam participar de processos de avaliação como, por exemplo, o modelo de Avaliação Institucional Participativa (Freitas et al., 2009), que almeja o envolvimento dos diferentes segmentos da escola, assim como de pessoas de seu entorno social interessadas na melhoria da instituição, na reflexão sobre seus problemas e potencialidades, de forma a avançar nas questões educativas (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1.169).

Assim, “o País segue a tradição americana, a qual padroniza o sistema de ensino a partir de uma base nacional curricular comum, avalia, responsabiliza e coloca as instituições

escolares de menor desempenho na mira da privatização” (Freitas, 2016, p. 128). Isto é consequência de uma política mercadológica de competição entre as escolas, implantada pelos modelos de avaliações externas vigentes, que seguem impactando escolas, salas de aulas inteiras e o trabalho dos professores.

Na seção seguinte, antes de tratarmos de fato da avaliação em larga escala, explicaremos os tipos de avaliações e suas implicações na prática escolar, destacando que o professor utilizará aquela que mais se enquadra na sua proposta de ensino.

### **3.1 Os tipos de avaliações e suas implicações na prática escolar**

Para obtermos os resultados, é necessário a verificar o nível de aprendizagem dos alunos, já que esses resultados permitem a adaptação do ensino. Para isso, a escola poderá aplicar tipos de avaliação, destacando-se aqui as avaliações sistêmicas da aprendizagem: intermediárias ou formativas, diagnóstica e somativa.

Esses diferentes tipos de avaliação escolar podem ser utilizados em conjunto para melhorar o ensino e aprendizagem. Assim, no início do ano letivo, o professor pode obter um diagnóstico geral da sua clientela, por meio da aplicação da avaliação diagnóstica. Ao longo do processo educativo, também é possível acompanhar o progresso de cada um por meio da avaliação formativa.

Contudo, “avaliar é uma atividade e, dessa forma, motivada por finalidades. Precisamos, em cada momento, saber exatamente porque estamos avaliando. É a partir dessa reflexão que decidimos os instrumentos de avaliação a serem usados e as formas de registro dos resultados” (Silva; Hoffmann; Esteban, 2003, p. 23).

Não podemos, então, realizar a avaliação apenas nos momentos finais dos ciclos escolares. Como bem salienta Vasconcellos (1998), a construção do conhecimento mediada pelo professor não pode prescindir de um acompanhamento sistemático do aluno (Silva; Hoffmann; Esteban, 2003).

Neste cenário, a avaliação formativa é utilizada para verificar se os alunos alcançaram os objetivos educacionais ao longo do ano letivo. Dessa maneira, é possível avaliar se os estudantes estão aptos para avançarem nas próximas etapas educacionais, bem como ajustarem o ensino conforme as necessidades da turma.

Assim, em vez de se concentrar apenas no final do processo educacional, a avaliação formativa é realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, impactando positivamente na melhoria do rendimento escolar e evitando a reprovação. Outro ponto importante é que os alunos podem dar feedbacks sobre o ensino ofertado.

Esse tipo de avaliação escolar pode ser aplicado por meio de atividades após o ensino do conteúdo. Por exemplo, é possível aplicar questionários, exercícios, trabalhos em grupo e outras atividades avaliativas que direcionam o que foi ou não aprendido.

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino (Vasconcellos, 1998, p. 79 citado por Silva org. 2003, p. 23).

Ao utilizar uma avaliação formativa ou intermediária, os professores podem identificar as dificuldades dos alunos enquanto o processo educacional está em andamento. A prática pedagógica poderá ser ajustada a qualquer momento para atender às necessidades individuais de cada aluno. Outro ponto relevante é que esse instrumento não visa atribuir notas aos alunos. É uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem que permite o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em tempo real.

É importante que a avaliação realmente seja encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podemos melhorar a nossa prática pedagógica. Assim, é preciso reconhecer que avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (Silva; Hoffmann; Esteban, 2003, p. 30).

Diferente da avaliação formativa, a avaliação diagnóstica identifica as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar o processo educacional. Com essa ação, é possível verificar possíveis dificuldades no conteúdo que será ensinado posteriormente e adaptar o planejamento pedagógico.

A avaliação diagnóstica pode ser feita por testes, experimentações, observações, entrevistas ou qualquer ferramenta que permita identificar os conhecimentos prévios do aluno. Com base nos resultados, é possível utilizar ferramentas e abordagens pedagógicas para o aluno superar as dificuldades identificadas.

Neste contexto, citamos Luckesi (2011) quando ele menciona o processo de democratização do ensino e destaca a avaliação diagnóstica como uma das formas de expansão do ensino e busca pela sua qualidade, visando lidar com as defasagens.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (Luckesi, 2011, p. 116).

É necessário, portanto, uma avaliação que não se exima de seu papel questionador e investigativo, que responda amplamente às necessidades dos diversos momentos do processo de ensinar e aprender, do aprender a ensinar e do ensinar a aprender. Uma avaliação que responda a isso precisa ser contínua e envolve um processo amplo que vai desde a apreensão dos pontos de partida – avaliação diagnóstica, passando pelo acompanhamento intensivo no decorrer do processo – avaliação formativa, até a busca dos pontos de chegada (resultados) e sínteses provisórias – avaliação somativa (Silva; Hoffmann; Esteban, 2003).

A avaliação somativa ou classificatória é a mais aplicada na rotina das escolas. Este instrumento pedagógico avalia o aprendizado dos alunos ao final de um período de ensino, que pode ser bimestral, trimestral, semestral ou anual. Geralmente, a escola define como serão distribuídas as notas e conceitos finais.

Por ser utilizada para medir o nível de conhecimento adquirido, o resultado da avaliação somativa frequentemente determina a aprovação ou reprovação dos alunos e costuma cobrar conteúdos ensinados na sala de aula ao longo do ano letivo, sendo realizada por meio de simulados, testes padronizados, provas, exames finais, trabalhos e projetos, entre outras atividades.

Avaliação somativa e avaliação externa são conceitos relacionados, mas não são exatamente iguais. A avaliação externa é conduzida por indivíduos ou entidades externas à instituição ou sistema avaliado. Pode ser somativa ou formativa, dependendo do objetivo. Quando é somativa, geralmente serve para comparar diferentes instituições ou sistemas educacionais, garantindo uma padronização e proporcionando dados comparativos.

Segundo Werle (2010, p. 22), a avaliação externa “[...] pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”.

A avaliação em larga escala, por sua vez, “[...] é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino” (Werle, 2010, p. 22). A partir dessa contribuição, a autora conclui que a avaliação em larga escala é sempre externa às instituições escolares avaliadas e que essa ideia de associar o termo avaliação externa com a informação de que ela é em larga escala é que vai indicar o tipo de avaliação e sua abrangência.

A avaliação em larga escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional, além de ser “[...] um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate” (Fernandes, 2013, p. 16).

Em suma, independente dos tipos de avaliações, procedimentos ou instrumentos utilizados pela escola ou sistemas educacionais para avaliar os processos de ensinar e aprender, estes devem ser norteados por três elementos fundamentais: confiança na necessidade humana de conhecer e compreender o mundo à sua volta e de superar seus limites; generosidade para, apesar de e considerando todos os parâmetros já preestabelecidos, debruçar-se com olhar atento e desarmado sobre o que cada aluno faz; e coragem para recomeçar sempre, mesmo que a avaliação não tenha nos dado tantas certezas como queríamos e, sim, as possíveis (Silva; Hoffmann; Esteban, 2003).

Na próxima seção, abordaremos como se consolidou o amplo sistema de avaliações educacionais em larga escala no Brasil, com ênfase no ENEM e outras avaliações em larga escala não mencionadas anteriormente.

### **3.2 Avaliações educacionais em larga escala no Brasil**

Nas últimas décadas consolidou-se no Brasil um dos maiores e mais complexos sistemas de avaliação em larga escala do mundo. Nunca antes a qualidade da educação foi tão medida e monitorada, o que impõe desafios para gestores e professores das muitas escolas do país. A avaliação em larga escala pode ser sinônimo de qualidade em educação, como vem tentando nos convencer as políticas internacionais e nacionais destacadas até então? Como os professores, gestores e alunos entendem essa dinâmica excludente de avaliação que é medida pela melhor nota do IDEB ou de outra avaliação externa que não seja de caráter diagnóstica?

Até meados do século XX, as avaliações em larga escala eram raras, mas ganharam espaço com o avanço da informatização. O desenvolvimento e a popularização dos sistemas computadorizados e análise de dados, acompanhados pela capacitação massiva e exigência de conhecimentos pelo mercado de trabalho, somados a sofisticação de recursos e técnicas metodológicas, como o fortalecimento da TRI – Teoria de Resposta ao Item, contribuíram para a expansão das avaliações em larga escala na educação (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023).

Nesse contexto, entende-se por avaliação externa:

Todo procedimento que comporta, além da avaliação propriamente dita, a medida das proficiências dos alunos em provas padronizadas, o que pode produzir, também, resultados por escolas e redes. No entanto, a caracterização mais saliente para designá-la como externa é o foco de que essa avaliação é empreendida por sujeitos externos ao ambiente escolar. Em face de suas dimensões, geralmente é também chamada de avaliação em larga escala, pois abrange contingente de participantes e fornece subsídios para diversas ações e políticas educacionais para um amplo conjunto de escolas e redes (Machado; Alavarse, 2015, p. 69-70).

Cabe destacar que, no caso brasileiro, a partir dos anos 1980, surgiram práticas de avaliação dos sistemas educativos desenvolvidas pelas diferentes redes de ensino espalhadas pelo país, com iniciativas próprias de aparelhos avaliativos por parte dos estados da Federação (Sousa, 2013) e dos municípios (Bauer *et al.*, 2015). Essas práticas foram impulsionadas por experiências pontuais ocorridas em nível nacional, podendo ser entendidas como as primeiras iniciativas a relacionar a qualidade da educação com a avaliação em larga escala (Dutra; Ferenc; Wassem, 2020).

A primeira ação ampliada de verificação, tanto da aquisição de conhecimento quanto de sua relação com uma gama de diferentes variáveis, como o nível econômico, foi a aplicação de provas aos alunos do Ensino Médio, empreendida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Rio de Janeiro, em 1966, com a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023).

Nesse contexto, Tolentino-Neto; Amestoy (2023, p. 24) ao estudarem a articulação das avaliações em larga escala com as políticas públicas no Brasil, destacam que:

A crescente demanda por informações, o inesgotável volume de dados (*big data*) e, principalmente, a desumanização ou “coisificação” do processo pedagógico e educacional criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação – sobretudo da educação pública – podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos.

A nova ordem econômica mundial pós-Guerra Fria deu início ao paradigma da nova gestão pública. Tudo precisa ser selado, registrado, carimbado, mensurado, quantificado,

avaliado, comparado. Transpõe-se no ambiente educacional o mantra da competição e do mercado que aproxima a educação das *commodities* sujeitas às análises do mercado internacional (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023).

No Brasil, a BNCC orienta a política educacional atual e tem direcionado, “em vários âmbitos, esforços públicos, privados e híbridos, em relação a materiais didáticos, avaliações padronizadas, formação de professores, reforma do Ensino Médio, chegando aos financiamentos do ensino superior e aos debates sobre ensino domiciliar (*homeschooling*), escolas *charter* e *voucher* educacional” (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 24).

Segundo Saviani (2010), a criação dessa base comum define, junto aos materiais didáticos e as avaliações externas e em larga escala uma importante orientação ao sistema nacional de educação, mesmo que de forma desorganizada, pois na lógica correta deveriam ser padronizados os livros didáticos e, só depois, as avaliações. A partir disso surgem reformas para a formação de professores e novas plataformas de acompanhamento e controle do desempenho nas provas externas.

Neste contexto, destacam-se outras reformas educacionais, com ênfase nas políticas de *Accountability*, que envolvem os três pilares estruturantes: avaliação, prestação de contas e responsabilização e consequências. Esses elementos estão embutidos em alguns documentos legais brasileiros nos dez anos que antecederam o PNE 2014/2024, como as mudanças no SAEB e criação do IDEB em 2007, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no próprio PNE, que afasta a visão democrática da educação e a aproxima da visão gerencial da nova gestão pública (Schneider, 2019).

Por *Accountability* educacional, entende-se que é:

O processo de avaliar o desempenho de sistemas educacionais, escolas e professores individuais com base em medidas de desempenho dos alunos. Seguindo Hanushek e Raymond (2005), vamos dividir os programas de *accountability* em dois tipos: i) aqueles que se limitam a divulgar os resultados dos estudantes por escolas e sistema educacional, a “*accountability* fraca” e ii) aqueles que, além disso, atrelam prêmios, sanções e assistência a tais resultados, a “*accountability* forte”. Enquanto nos programas do segundo tipo, as recompensas e sanções são explícitas – como bônus para professores em escolas consideradas excelentes ou ameaças de reestruturação ou fechamento de escolas de baixo desempenho –, nos programas do primeiro tipo, elas estão implícitas – operando menos por ação direta dos gestores do programa e mais por pressão da comunidade (Fernandes; Gremaud, 2020, p. 1107).

Assim, a “intensificação das políticas de avaliação em larga escala e a criação de indicadores de desempenho de estudantes, escolas e redes passaram a informar opções e prioridades do Estado para assegurar determinado referencial de qualidade” (Nadir; Schneider, 2012, p. 12).

Contudo, na abrangência nacional, os modelos de avaliação em larga escala e as políticas associadas buscam garantir a qualidade da educação e do sistema escolar por meio de seus programas de avaliações padronizadas e descontextualizadas do âmbito escolar. Essa lógica de avaliação é entendida por Yvo e Hypolito (2017) como um *continuum* da reprodução de desigualdades já presentes no sistema escolar brasileiro (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 45).

Destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que desde 1990 propõe um conjunto de avaliações em larga escala para formular, reformular e monitorar políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Básica. Deste então, reformulações estruturais deram origem a novos programas de avaliação, como a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Anresc<sup>22</sup> - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil e a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023).

A partir de 2019, todas as avaliações externas passaram a serem identificadas como Saeb<sup>23</sup> - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Houve uma mudança na nomenclatura e na indicação da etapa avaliada, incluindo a Educação Infantil – creche e pré-escola. A ANA deixou de ser aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental, devido ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>24</sup>), que estabelece o fim do ciclo da alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano.

Outra avaliação em larga escala que possui destaque no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Implantado em 1998 pelo Ministério da Educação através da Portaria

---

<sup>22</sup> No ano de 2005 o Saeb é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil [...]. A Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série) ou dos anos finais (8ª série) do Ensino Fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 29 nov. 2023.

<sup>23</sup> Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), a cada dois anos, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados por meio de testes e questionários. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-mobiliza-rede-estadual-para-aplicacao-de-avaliacoes-que-norteiam-politicas-publicas-saeb-proalfa-e-proeb/>. Acesso em 09 nov. 2023.

<sup>24</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 11 nov. 2023.

Ministerial n° 438, de 28 de maio de 1998, o ENEM inicialmente foi concebido voluntariamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliar as competências e habilidades dos alunos ao término da escolaridade básica. A meta inicial era oferecer um exame de autoavaliação. Por essa razão, pode ser entendido como uma inovação no modelo de avaliação, pois esta característica não é comum a nenhum outro modelo de avaliação externa (Gama; Zambon; Terrazzan, 2020).

O ENEM foi tomando outro formato e, após algumas edições, começou a servir de ingresso ao Ensino Superior, acesso ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), Certificação do Ensino Médio, e também para estabelecer *rankings*. Nesta perspectiva o exame não só avalia as competências e habilidades dos alunos ao final do Ensino Médio, como também é uma modalidade alternativa de seleção para acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho.

A questão do fracasso escolar no Brasil veio novamente à tona, com a publicação pelo MEC, no ano de 2007, do relatório dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM tem duas facetas. Ele nasceu como um recurso de investigação sobre a qualidade e os impasses do Ensino Médio no Brasil, todavia, vagarosamente vem se transformando num exame seletivo para ingresso no ensino superior. Várias instituições já se servem dos seus resultados para acolher o ingresso de parte de seus calouros aos seus cursos. O que nos interessa, quanto ao tema do fracasso escolar, é a sua faceta de investigação. Nessa perspectiva e dentro de sua configuração metodológica, explicita a presença de sucesso, mas também de acentuado fracasso escolar em nossas escolas, no caso do Ensino Médio, estudadas por região, por estado, por unidades escolares (Luckesi, 2011, p. 215).

Assim, o ENEM situa-se no conjunto de políticas públicas de avaliação, orientadas por princípios neoliberais, e como muitas outras políticas de avaliações externas, causa impactos no sistema escolar que geram reações e mudanças. De acordo com Gama; Zambon; Terrazzan (2020, p. 71): “a reflexão sobre o impacto desses processos avaliativos na prática pedagógica do Ensino Médio é urgente e complexa e nos instiga a investigar o que pensam os professores, responsáveis principais pela formação dos alunos que se submetem a esta política”.

Outra avaliação em larga escala no Brasil é o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, instituído pela portaria MEC n. 3.415, de 21 de outubro de 2004. Este processo consiste em uma avaliação voluntária e gratuita oferecida a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no contexto escolar quanto no extracurricular. Seu principal objetivo é estabelecer uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou em outros contextos formativos, como vida familiar, convivência humana,

trabalho, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais (Sudbrack, Cocco, 2014)

Similarmente ao ENEM, o ENCCEJA passou por mudanças em 2009, quando a certificação de competências e habilidades de jovens e adultos para o Ensino Médio tornou-se um dos objetivos do ENEM. Desde 2009, o ENCCEJA tem função social de certificar as competências e habilidades apenas no Ensino Fundamental (Sudbrack, Cocco, 2014).

### **3.3 A crença no conceito de qualidade**

No contexto sociológico, as crenças podem ser entendidas como princípios e compreensões que os indivíduos desenvolvem a partir da observação cotidiana das interações humanas. Esses princípios servem como base para suas decisões, sendo formados através de um processo de internalização de valores socialmente aceitos. Esse processo de interiorização molda tanto as estruturas mentais quanto as sociais dos indivíduos, fundamentando suas condutas. Dessa forma, as crenças se consolidam como eticamente aceitas e justificadas.

Na área educacional, as crenças descrevem desde opiniões meramente intuitivas até apropriações de conhecimentos empíricos que se adaptam ao senso comum dos indivíduos (Matos e Jardimino, 2016). As pesquisas em educação têm utilizado o termo crença para identificar “conteúdos mentais relacionados ao ensino, compilados em esquemas ou conceitos, podendo tomar a forma de proposições ou asserções” (Almeida; Alves, 2021, p. 6).

Ao mencionarmos a crença da qualidade da educação vinculada às avaliações externas podemos instigar o sistema a pensar por medidas objetivas e comparáveis de desempenho educacional. No entanto, é crucial reconhecermos as limitações dessas avaliações e trabalhar para integrá-las de maneira equilibrada com outras práticas educativas.

Neste contexto, a qualidade na educação é um conceito multifacetado que abrange diversos aspectos, incluindo os resultados das avaliações externas. Essas avaliações, bem como outros exames padronizados e testes nacionais, são frequentemente usadas como indicadores de qualidade educacional por vários motivos, que vamos discriminando ao longo dessa seção.

A partir da dificuldade encontrada em medir a qualidade da educação brasileira por outros meios que já não fossem mais os usuais, como oferta de vagas e infraestrutura das escolas. Oliveira e Araújo (2005, p. 12) entendem que:

[...] A educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aquele conteúdo.

Como medida de desempenho acadêmico, as avaliações externas fornecem dados sobre o desempenho dos alunos em diversas áreas do conhecimento, permitindo uma comparação objetiva entre diferentes escolas, regiões e períodos. Esses resultados ajudam a identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias.

Sendo crença ou não, a qualidade da educação sempre passa por algum tipo de avaliação, seja ela interna ou externa. Nesse sentido, Soligo (2010, p. 132-133) insiste que “[...] há a necessidade de reflexão e problematização de seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de *rankings* dos melhores e piores, sem considerar as especificidades das múltiplas realidades educacionais do país” (Sudbrack, Cocco, 2014).

Entretanto, como ajuste de políticas educacionais, as avaliações permitem que governos e gestores educacionais utilizem os dados das avaliações para formular e ajustar políticas educacionais. Por exemplo, programas de formação de professores, investimento em mais infraestrutura escolar e reformas curriculares podem ser direcionados com base nesses resultados.

Há de se entender que, na prática, estas políticas criam demandas inatingíveis para as escolas, as quais induzem, pela responsabilização indevida dos professores e gestores, à privatização da educação pública e à destruição do magistério (Freitas, 2016). Seguindo a tradição americana de fixar tais metas irrealistas, o nosso PNE estabeleceu, em 2014, na Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...], assegurando em duas das suas estratégias:

- 7.2 - a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável;
- 7.2 - b) no último ano de vigência do PNE, todos os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação a seus direitos e objetivos de aprendizagem desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80%, pelo menos, o nível desejável.

Pois bem, estamos no último ano de vigência no PNE, e será que as metas projetadas foram ou não atingidas? Os próprios indicadores educacionais do país que mais testou essas ideias mostram seus limites nos resultados da avaliação nacional da educação americana – o *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* – (Fairtest, 2013; Rothstein, 2008) e no desempenho dos Estados Unidos nos últimos 10 anos no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) (Freitas, 2016).

Se prezarmos pela busca da qualidade do ensino e aprendizagem, ao analisar os resultados das avaliações externas, é possível inferir a qualidade do ensino e a eficácia dos métodos pedagógicos aplicados. Eis aqui uma boa utilidade das avaliações externas como termômetro de qualidade. Nesse sentido, resultados consistentes e positivos sugerem que os alunos estão alcançando os objetivos educacionais propostos.

Assim, Werle (2012, p. 239), em um dos textos do livro “Avaliação em larga escala: questões polêmicas”, defende que:

O diagnóstico escolar não foi somente defendido como imprescindível para avaliar o problema do rendimento, mas também da realidade escolar. Portanto, o diagnóstico preciso do aproveitamento dos alunos deveria primar pela precisão e segurança, a fim de aferir o mais verossímil possível os problemas da educação e, desta forma estabelecer conforme defendido por Hall (1946), padrões curriculares de acordo com as necessidades dos alunos. [...] Uma vez diagnosticado o problema do aproveitamento do aluno e do grau de domínio deste no que se refere ao conteúdo por ele estudado, seria possível não só a correção, mas também a sua prevenção e, ainda, tão importante quanto, seria possível o aperfeiçoamento dos professores, dos métodos e das práticas de ensino.

Contudo, os exames sempre existirão, mas os métodos e instrumentos que devem ser mais precisos, com objetividade, validade, confiabilidade e seletividade. É preciso um trabalho sério e comprometimento de todos os envolvidos para que os dados sejam verídicos e de fato possam assegurar a qualidade da educação nas escolas (Werle, 2012).

Se entendidas como forma de equidade e inclusão, as avaliações externas podem revelar desigualdades educacionais, destacando disparidades de desempenho entre diferentes grupos socioeconômicos, culturais ou regionais. Na prática, o que vemos são alunos de contextos mais favorecidos se saindo melhor nesses testes, não necessariamente por causa da qualidade superior de suas escolas, mas por terem acesso a mais recursos e oportunidades de aprendizagem. E isso influencia, sim, na escola de qualidade, aquela que os alunos têm níveis superiores de proficiência nas avaliações externas.

Para uma visão equilibrada sobre a qualidade da educação atrelada às avaliações externas, é importante considerar que essas avaliações podem ser ferramentas úteis quando utilizadas em conjunto com outras formas de avaliação e indicadores de qualidade. Uma abordagem integral que combina dados de avaliações externas com observações qualitativas, feedback de professores e alunos, e análises contextuais pode fornecer uma imagem mais completa da qualidade de uma escola.

## **4 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE MINAS GERAIS**

As avaliações externas de maior abrangência dentro do Estado de Minas Gerais são o PROALFA e o PROEB. Em nível nacional temos o SAEB, que é composto por três aferições externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, realizadas a cada dois anos, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Os resultados oferecem subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas de educação básica. Contudo, a comparação entre essas avaliações deve ser vista com cautela, já que a população de estudantes não é exatamente a mesma. Apresentamos a seguir mais detalhadamente o Sistema SIMAVE e alguns resultados de aplicação das avaliações mineiras no ano de 2022.

### **4.1 O Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE)**

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE é um programa do governo do Estado de Minas Gerais, que visa avaliar o desempenho dos estudantes das escolas públicas estaduais e municipais. Seus principais objetivos são monitorar a qualidade do ensino, acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo do tempo, subsidiar políticas públicas, oferecer dados que auxiliem na formulação de políticas educacionais, melhorar o aprendizado, identificar áreas de dificuldade e orientar intervenções pedagógicas.

Paralelamente, enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral, Estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave) [...]. (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

O SIMAVE tem evoluído ao longo dos anos, incorporando novas metodologias e tecnologias para aprimorar suas avaliações. O impacto do sistema tem sido positivo, com melhorias observadas em diversos indicadores de desempenho educacional em Minas Gerais.

O SIMAVE é composto por várias avaliações, entre as quais se destacam em Minas Gerais o PROALFA, que avalia a alfabetização e letramento dos alunos no 2º ano do Ensino

Fundamental, e o PROEB, que avalia o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática.

As avaliações são realizadas anualmente e aplicadas em forma de testes e questionários contextuais para garantir a comparabilidade dos resultados. Com base nos resultados, são gerados índices que refletem o nível de aprendizado dos alunos e a qualidade das escolas participantes. Posteriormente, são fornecidos feedbacks para os gestores e professores por meio de relatórios detalhados que ajudam a identificar pontos fortes e fracos no processo de ensino e aprendizagem, destacando as habilidades e competências a serem retomadas.

Os professores e diretores respondem aos questionários online na plataforma do programa de avaliação, dentro do período estabelecido para tal. Cabe destacar que, nessas avaliações, foram aplicados testes de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT) para todos os estudantes.

A Revista Contextual SIMAVE (2022) traz dados importantes sobre a aplicação dessas avaliações, incluindo a participação dos estudantes, professores e diretores na edição de 2022 do PROEB e PROALFA:

No total, 1.514.789 testes foram realizados por 780.528 estudantes em 8.387 escolas dos 853 municípios de Minas Gerais. No PROEB, 1.142.610 testes foram aplicados a 571.741 estudantes em 8.048 escolas dos 853 municípios de Minas Gerais. Já para o PROALFA, foram aplicados 372.179 testes a 208.787 estudantes em 6.160 escolas de 840 municípios (Simave, CAEd-UFJF, 2022).

Considerando todas as etapas e anos escolares, a participação dos estudantes da Rede Pública na avaliação alcançou 89% nos testes de LP e 88% de MT – uma participação considerada satisfatória. A menor taxa de participação está entre os alunos do 3º Ensino Médio das escolas municipais (79% em LP e MT) e a melhor participação foi registrada para os estudantes do 2º Ensino Fundamental e do 5º Ensino Fundamental da Rede Estadual (94% em ambos os componentes avaliados) (Simave, CAEd-UFJF, 2022).

A participação dos estudantes na aplicação do questionário contextual atingiu 83% nas escolas estaduais e 85% nas escolas municipais, considerando todas as turmas. Não houve aplicação de questionário contextual para os estudantes do 2º Ensino Fundamental. A menor taxa de participação foi registrada para o 3º Ensino Médio das Redes Municipais, com 76%. Por outro lado, a maior participação foi registrada para os estudantes do 5º Ensino Fundamental na Rede Estadual, com taxa de 89%. Comparativamente, a participação dos estudantes das Redes Municipais foi ligeiramente inferior à participação dos estudantes da Rede Estadual (Simave, CAEd-UFJF, 2022).

Quando analisamos a participação dos professores e diretores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais na aplicação dos questionários contextuais, observamos bons níveis para diretores (77%), enquanto a dos professores (17%) revela-se muito baixa. No entanto, considerando as escolas como unidade de observação para os questionários aplicados aos profissionais, podemos calcular a participação tomando o número previsto de escolas listadas na avaliação. Das 8.394 escolas previstas para aplicação do questionário de professores e diretores, aquelas em que pelo menos um professor respondeu ao instrumento foram 7.294, o que nos dá uma participação de 87% (Simave, CAEd-UFJF, 2022).

Resumindo, a participação dos estudantes na avaliação pode ser considerada satisfatória, enquanto a participação dos profissionais registra menores percentuais, principalmente para professores, o que pode influenciar nos resultados. Esses resultados são divulgados publicamente, permitindo uma análise ampla sobre a qualidade da educação em Minas Gerais, além de serem utilizados para elaborar rankings e identificar escolas que necessitam de orçamentos extras, consideradas prioritárias na visão da política de avaliação externa.

Além disso, podemos destacar as seguintes vantagens das avaliações do sistema mineiro: proporcionam transparência sobre o desempenho escolar, responsabilizam gestores e educadores (*Accountability*), orientam a tomada de decisões baseadas em dados concretos sobre a educação e ajudam a identificar disparidades no desempenho entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos, permitindo ações mais direcionadas a cada estado em específico.

O SIMAVE é uma ferramenta fundamental para a melhoria da qualidade da educação pública em Minas Gerais, fornecendo dados valiosos para a tomada de decisões e implementação de políticas educacionais no campo das avaliações externas, de modo que sejam mais eficazes. A seguir, vamos tratar exclusivamente sobre o PROEB.

## **4.2 Programa da Rede Pública de Educação Básica – PROEB**

O PROEB teve seu início no ano de 2000, com avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Até 2002, foi coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente vem sendo diretamente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e operacionalizado com apoio do CAEd.

No ano de 2001, avaliou os conteúdos de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em 2002 avaliou apenas o conteúdo de Língua Portuguesa. Em 2003, apenas Matemática. Em 2004 e 2005 não realizou essas avaliações, retornando em 2006, avaliando até os dias atuais os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Anualmente, o SIMAVE, por meio do PROEB, conta com a participação das escolas da rede estadual e redes municipais de Minas Gerais, avaliando o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Originalmente, 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 (PROALFA), que atualmente avalia apenas o 2º ano do Ensino Fundamental<sup>25</sup>.

A metodologia utilizada para avaliação do PROEB é similar à do SAEB, implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) do Ministério da Educação (MEC), sendo adequada para avaliações em larga escala que focam mais na proficiência média dos grupos de alunos do que em avaliações individuais precisas.

Para que o programa efetivamente contribua para a melhoria da qualidade da educação ofertada, é crucial que gestores, professores e equipes pedagógicas compreendam e utilizem as informações publicadas a partir dos diferentes indicadores que compõem os resultados da avaliação do PROEB.

### **4.3 O currículo e a avaliação em larga escala**

O currículo desempenha um papel fundamental na garantia do direito à aprendizagem, pois expressa os objetivos da educação formal destinados a toda a Educação Básica no Brasil. Assim como as avaliações internas realizadas pelos próprios professores da escola, a avaliação externa em larga escala encontra no currículo o seu ponto de partida (Simave, 2021).

Em relação ao currículo, na maioria dos países, independentemente do grau de descentralização ou centralização na regulação dos currículos escolares, observa-se uma

---

<sup>25</sup> Portal SIMAVE, CAED UFJF, 2021. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/programa>. Acesso em: 02 fev. 2024.

tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, baseadas nos mesmos parâmetros curriculares a que todos os estudantes deveriam ter acesso (Bonamino; Sousa, 2012).

Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 375):

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete no conteúdo das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos.

É interessante considerar as seguintes questões: sob que condições a avaliação da educação em larga escala traz consequências para o currículo escolar? Existem evidências disponíveis sobre as interferências da avaliação no currículo escolar?

No campo educacional, as avaliações que fundamentam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização dos envolvidos no processo.

Neste caso, estratégias de divulgação pela mídia, por meio de *rankings*, embora não oficiais, e a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizadas nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, introduzem perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e como o fazem (Bonamino; Sousa, 2012).

No entanto, evidências nacionais e internacionais indicam que o uso dos resultados de avaliações externas para impulsionar fortes iniciativas de responsabilização pode acarretar riscos para o currículo escolar. Um desses riscos é o fenômeno conhecido como “ensinar para o teste”, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive aqueles não cognitivos (Bonamino; Sousa, 2012).

É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala tendem a uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo utilizar testes padronizados para avaliar objetivos escolares que incluem aspectos não cognitivos.

Este problema decorre do fato de que os currículos escolares têm múltiplos objetivos, enquanto as medidas de resultados das avaliações em larga escala tipicamente focam em objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Isso não é exatamente uma limitação das avaliações, mas aponta para os riscos relativos de um estreitamento do currículo, que pode

ocorrer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (Bonamino; Sousa, 2012).

Essas questões nos levam a refletir sobre como os conhecimentos inseridos no currículo nacional, em um país plurirregional e pluricultural, se relacionam com a priorização da BNCC pelo modelo de competências e estabelece as necessidades e interesse do capital. As consequências e impactos da implantação da BNCC na escola básica, como uma política de regulação dos saberes ensinados na escola, e como isso influencia o trabalho pedagógico.

Conforme Tolentino-Neto; Amestoy (2023, p. 149) “a centralidade atribuída à avaliação é um dos principais exemplos de mecanismos de regulação, a qual vem recebendo destaque nas políticas educacionais”. O fortalecimento da gestão por resultados e de políticas de decisões, com base nas avaliações em larga escala, é uma forma de avaliar o desempenho dos professores, culpabilizá-los e responsabilizá-los pelos resultados apresentados pelos estudantes, o que visa regular e controlar o trabalho pedagógico.

Assim, “as avaliações padronizadas acabam determinando como o trabalho pedagógico dos professores deve acontecer, desconsiderando os objetivos educacionais da escola e o regionalismo. Isso tem associado, cada vez mais, a educação a mecanismos de mercado educacional” (Machado; Souza, 2020, p. 309).

Na área da educação, a regulação tem se baseado prioritariamente na descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados, bem como na centralização de decisões relativas ao processo pedagógico, como o currículo e as formas de certificação. A partir dessas bases centrais de descentralização/gestão e avaliação, derivam-se outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram abordar nesse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023).

É importante ressaltar que na LDB nº 9394/96, no que tange aos conhecimentos a serem trabalhados na escola, o Art. 26 estabelece uma base curricular:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

No Art. 32 da LDB, o inciso III, refere-se pela primeira vez ao “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1996). Observamos que a noção de habilidades também

está presente na legislação educacional brasileira, especialmente na seção que trata do Ensino Fundamental.

A nova redação da LDB nº 9394/96 trouxe uma descrição dos conhecimentos a serem ensinados na escola básica, baseada em competências e habilidades, diferente do enfoque anterior que mencionava apenas conhecimentos e habilidades. Esta reformulação estabelece uma progressão sequencial, onde o Ensino Fundamental serve de base para o Ensino Médio. Além disso, introduziu mudanças profundas no Ensino Médio, incluindo também conhecimentos por meio de diferentes e fragmentados percursos formativos, visando que o estudante domine aspectos científicos e tecnológicos da produção moderna (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023).

Nesse contexto, “o desenvolvimento de competências”, conforme discutido por Ferreira (2011), “é atrelado ao modelo flexível de produção e à qualificação ao seu antecessor, o modelo taylorista-fordista, de produção em série” (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 144).

É relevante mencionar também a visão do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) em relação à avaliação das aprendizagens, evidenciando que o CRMG não utiliza os termos “avaliação em larga escala” ou “avaliação externa”.

A avaliação deve ser vista, portanto, como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. E para que isso ocorra, é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes (Minas Gerais, 2018, p. 24).

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática e inclusiva que tem na equidade um princípio fundante. Portanto, centrada na aprendizagem, o sentido da avaliação está em auxiliar estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino na superação das suas fragilidades em busca da garantia do direito à educação para todos. Neste contexto:

O estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as escolas de Educação Básica no Brasil decorre de uma ação do Estado brasileiro para a educação. Como ação que designa cargas horárias, conteúdos e disciplinas a serem cumpridas pelas escolas de Educação Básica, em todo o território do país, a organização e a implantação da BNCC também se desdobram na regulação do trabalho pedagógico dos professores e no dia a dia das escolas (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 136).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o desenvolvimento de competências e tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros na elaboração de seus currículos internos. Através da especificação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018).

#### **4.4 Matrizes de Referência**

As matrizes de referência, entendidas como os currículos utilizados nas avaliações externas, descrevem as habilidades básicas consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade (Simave, 2021).

Essas habilidades são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. Isso significa que a matriz de referência não deve ser confundida com o currículo, mas sim elaborada com base nele. Trata-se, portanto, de um material que deve ser do conhecido por todos os professores, ser analisado à luz do currículo, mas não deve ser usado como se fosse o próprio currículo, pois este é muito mais amplo e compreende diversos aspectos do processo educativo (Simave, 2021).

As matrizes de referência utilizadas na avaliação em larga escala têm por objetivo listar apenas as habilidades que podem ser aferidas em testes dessa natureza e orientar a elaboração dos itens que compõem os testes (Simave, 2021).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (Anexo I) é composta por seis tópicos e 16 descritores; do 9º ano do Ensino Fundamental (Anexo II) e 3º ano do Ensino Médio (Anexo III) são compostas por seis tópicos e 24 descritores.

A Matriz de Referência de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental (Anexo IV) é composta por quatro tópicos e 26 descritores; do 9º ano do Ensino Fundamental (Anexo V) e do 3º ano do Ensino Médio (Anexo VI) são compostas por quatro tópicos e 36 descritores.

Tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a função dos descritores é indicar as habilidades que serão avaliadas, constituindo a base para a elaboração dos itens que devem compor o teste de desempenho. Cada item avalia uma única habilidade.

#### 4.5 Padrões de Desempenho

O desempenho escolar de qualidade implica na concretização dos objetivos curriculares – traduzidos em direitos de aprendizagem – propostos para cada etapa de escolaridade. A partir da identificação desses objetivos, são então estabelecidos padrões de desempenho estudantil, que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes – aferido por meio dos testes de proficiência – e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de tarefas específicas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram, e cada padrão agrupa estudantes com desempenho similar (Simave, 2021).

Assim, para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo de estudantes consegue aprender de modo satisfatório o que é ensinado, aumentam as desigualdades educacionais e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar.

Conheça os padrões de desempenho estudantil estabelecidos para o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e as suas características.

**Tabela 8** – Padrões de desempenho PROEB e PROALFA

<b>BAIXO</b>	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
<b>INTERMEDIÁRIO</b>	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências

	essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
<b>RECOMENDADO</b>	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
<b>AVANÇADO</b>	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Portal Simave, 2021.

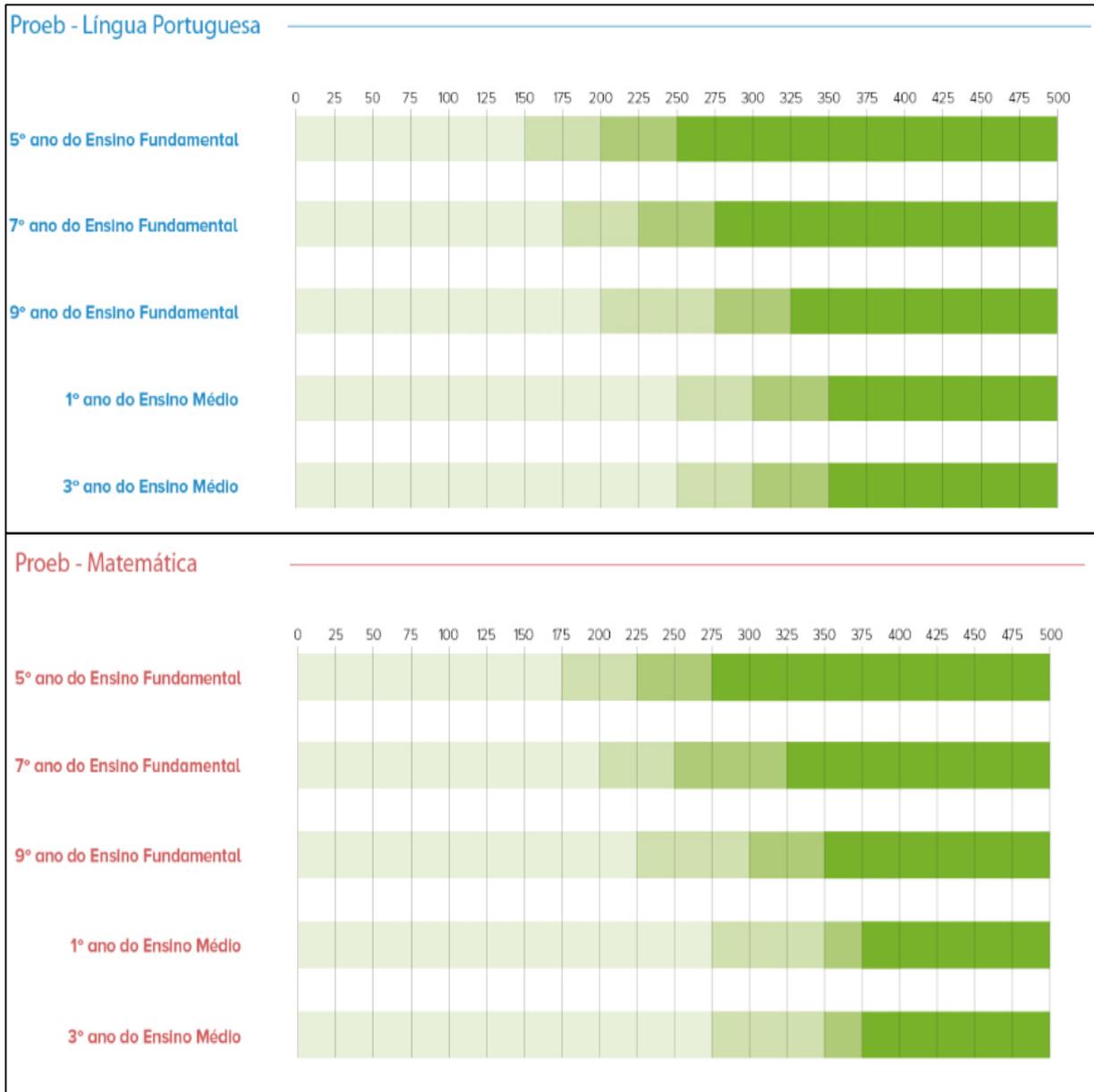
#### 4.6 Escalas de Proficiência

A escala de proficiência pode ser compreendida como uma espécie de régua, com percentual de 0 a 500, na qual 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 dos estudantes que alcançaram determinado o nível de desempenho (Simave, 2021).

Pedagogicamente falando, cada nível da escala corresponde a diferentes características de aprendizagem: quanto maior o nível (posição do número) na escala, maior probabilidade de desenvolvimento e consolidação da aprendizagem pelos alunos. O objetivo da escala de proficiência (vide anexos) é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. As cores mais intensas da escala indicam que as habilidades já foram consolidadas, e as cores mais claras que as habilidades precisam de intervenção.

A importância dos pontos de corte são: identificação de desigualdades: permitem a identificação de desigualdades educacionais ao revelar o percentual de estudantes em cada nível de proficiência, o que pode indicar a necessidade de intervenções nas escolas; monitoramento do progresso: ao longo dos anos, os cortes ajudam a monitorar o progresso das políticas educacionais, mostrando se há avanços ou retrocessos no desempenho dos estudantes; planejamento pedagógico: professores e gestores escolares utilizam essas informações para ajustar práticas pedagógicas, focando em áreas onde os estudantes apresentam maior dificuldade. No gráfico 5 pode ser observado como os cortes de proficiência do PROEB são distribuídos.

**Gráfico 5 - Cortes estabelecidos na proficiência média PROEB**



Fonte: Portal Simave

Portanto, os cortes estabelecidos na proficiência média da avaliação PROEB são ferramentas cruciais para a análise do desempenho educacional em Minas Gerais. Eles oferecem um panorama detalhado sobre o aprendizado dos estudantes, orientando tanto políticas públicas quanto práticas pedagógicas. Contudo, é necessário um uso criterioso e contextualizado dessas informações, considerando as particularidades de cada escola e região, para que se possa promover uma educação mais equitativa e de qualidade.

A seguir apresentaremos os resultados do estudo de casos realizado com nove docentes da rede pública de ensino do Município de Silvianópolis-MG.

## 5 RESULTADOS DA PESQUISA

### 5.1 Descrição dos dados produzidos

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos 09 (nove) professores atuantes como regentes nas turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental I da escola A, e aos professores regentes de aulas de Língua Portuguesa e Matemática das turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio regular da escola B. Ressalta-se que essas turmas são incumbidas de realizar as avaliações externas do PROEB, sendo, portanto, as principais responsáveis pela atribuição da nota de desempenho das escolas.

As perguntas e respectivas respostas coletadas são apresentadas nos gráficos e tabelas expostas a seguir. Saliento que a análise detalhada de cada dado coletado neste Estudo de Casos, de abordagem qualitativa, com o uso do instrumento citado, será realizada na próxima seção deste capítulo.

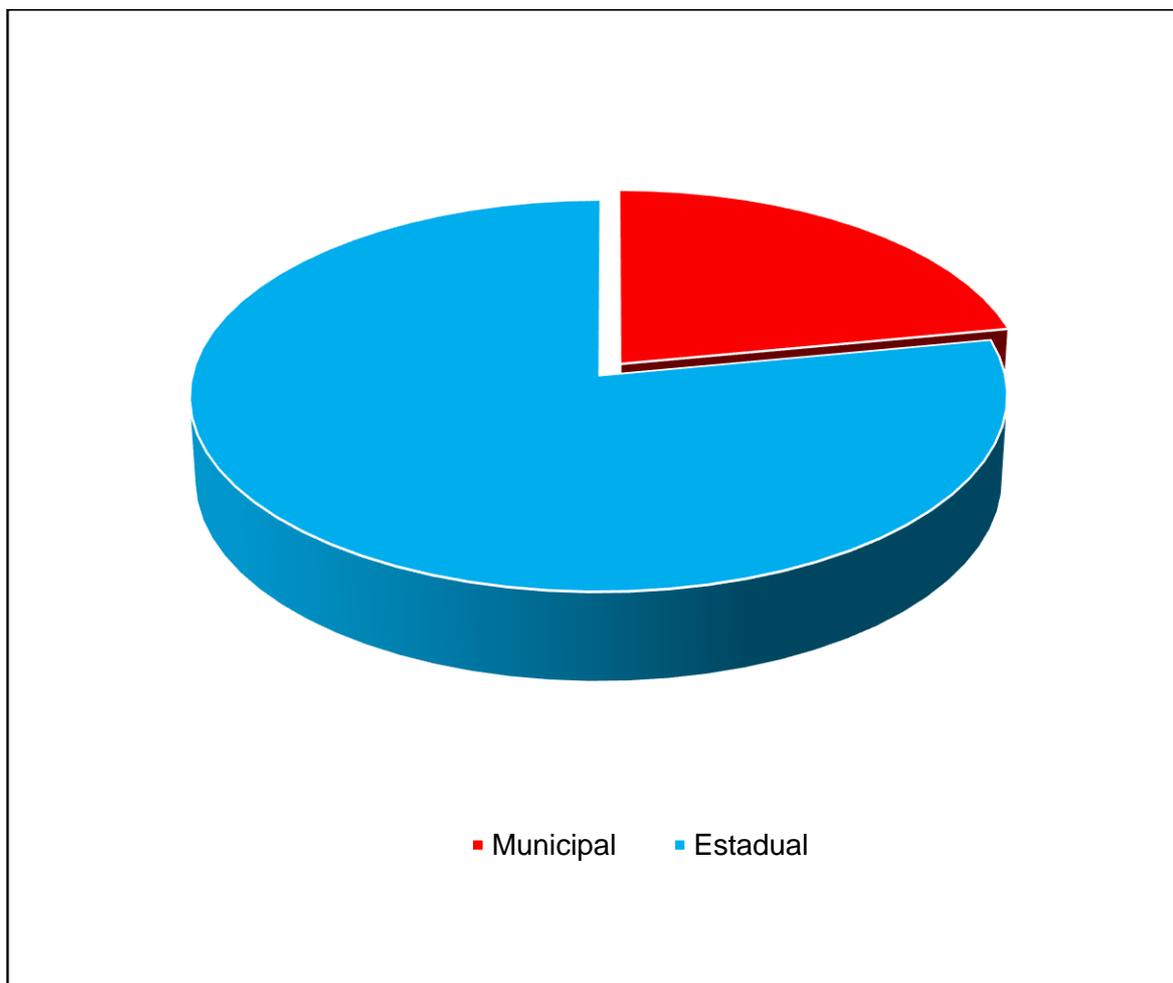
De acordo com Amado (2014, p. 378), os resultados de uma pesquisa devem, no primeiro momento:

Apoiar-se numa atividade descritiva, com um nível de inferência baixo, sendo necessário depois um esforço para ultrapassar esse mesmo nível descritivo, a fim de chegar à formulação de princípios teóricos pela via de um raciocínio indutivo. Trata-se, portanto, de ‘dar à luz’ os resultados de uma pesquisa em que se combinou informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade.

A primeira questão trata da concordância dos participantes após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo confirmado que todos os nove professores concordaram de maneira voluntária em participar desta pesquisa, a qual se refere a um estudo de casos sobre a temática das avaliações externas, especificamente a avaliação do PROEB.

A segunda questão, detalhada no Gráfico 6, traz os dados que demonstram que sete dos professores participantes deste Estudo de Casos atuam na rede estadual de ensino, sob jurisdição da Superintendência de Ensino de Pouso Alegre-MG, e dois professores atuam na rede municipal, sob a competência da Prefeitura Municipal de Silvianópolis, através do trabalho da Secretaria de Educação.

**Gráfico 6 - A unidade escolar onde você atua é de competência**

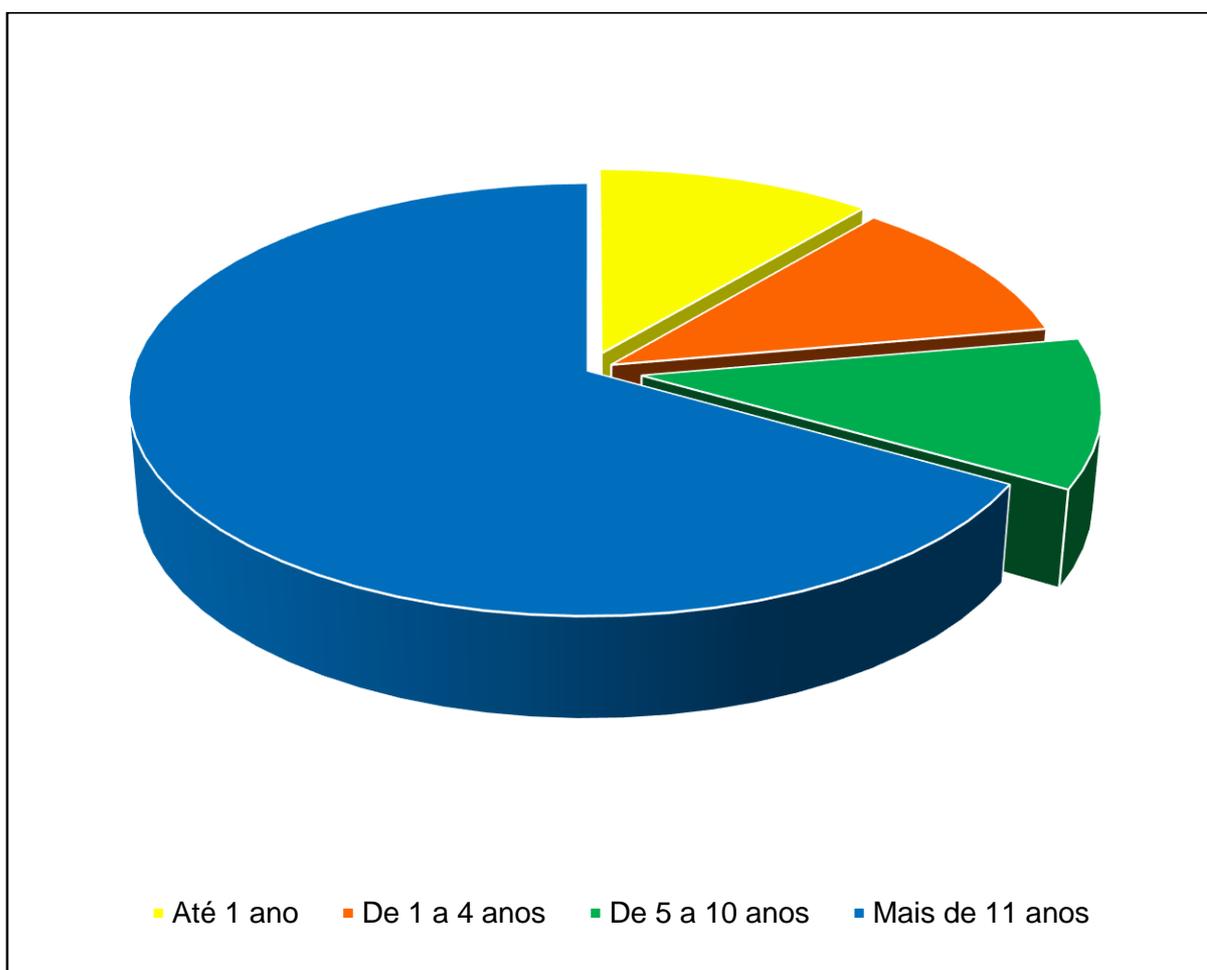


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

A terceira questão teve como objetivo compreender a experiência como docente dos profissionais participantes dessa pesquisa. Conforme Gráfico 7, seis professores possuem mais de onze anos de serviço na docência, um professor tem entre cinco e dez anos de experiência, um professor tem de um a quatro anos de experiência, e um professor possui até um ano de serviço dedicados à docência.

Ao analisarmos esses dados, consideraremos se essa maioria dos docentes com vasta experiência participa regularmente de formação contínua, se estão atuando nos anos de escolaridade que realizam a avaliação externa do PROEB, se possuem conhecimento das matrizes de referência e das habilidades cobradas nas avaliações PROEB e, se os resultados das avaliações são significativos para ajuste do currículo e da prática em sala de aula.

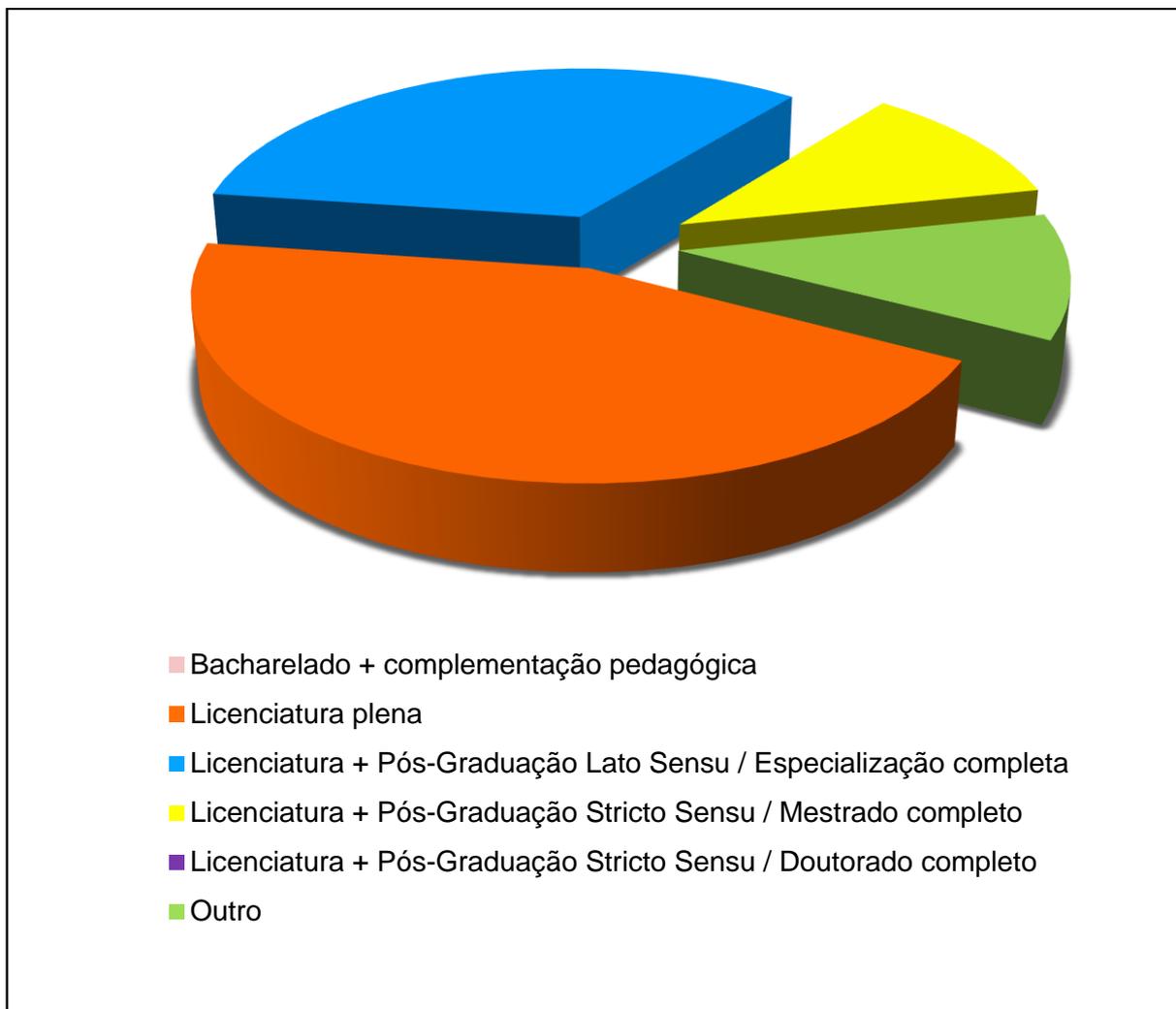
**Gráfico 7** - Quanto tempo você tem de experiência como professor (a)?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Outro fator determinante nos estudos desses casos específicos é o grau de escolaridade dos professores pesquisados. Conforme evidenciado pelo Gráfico 8, quatro professores têm Licenciatura plena na área ou componente curricular em que atuam, três possuem, além da Licenciatura, algum tipo de especialização em nível de Pós-graduação Lato-Sensu, um possui Licenciatura acrescida de Mestrado profissional, e um professor respondeu possuir outro grau de escolaridade, que podemos entender como sendo aqueles profissionais que atuam na regência de aulas com autorização para lecionar a título precário, pois devem estar cursando algumas das disciplinas ofertadas nos anos de escolaridade que atuam, como Licenciatura em Língua Portuguesa ou Matemática.

**Gráfico 8 - Qual é o seu grau de escolaridade?**



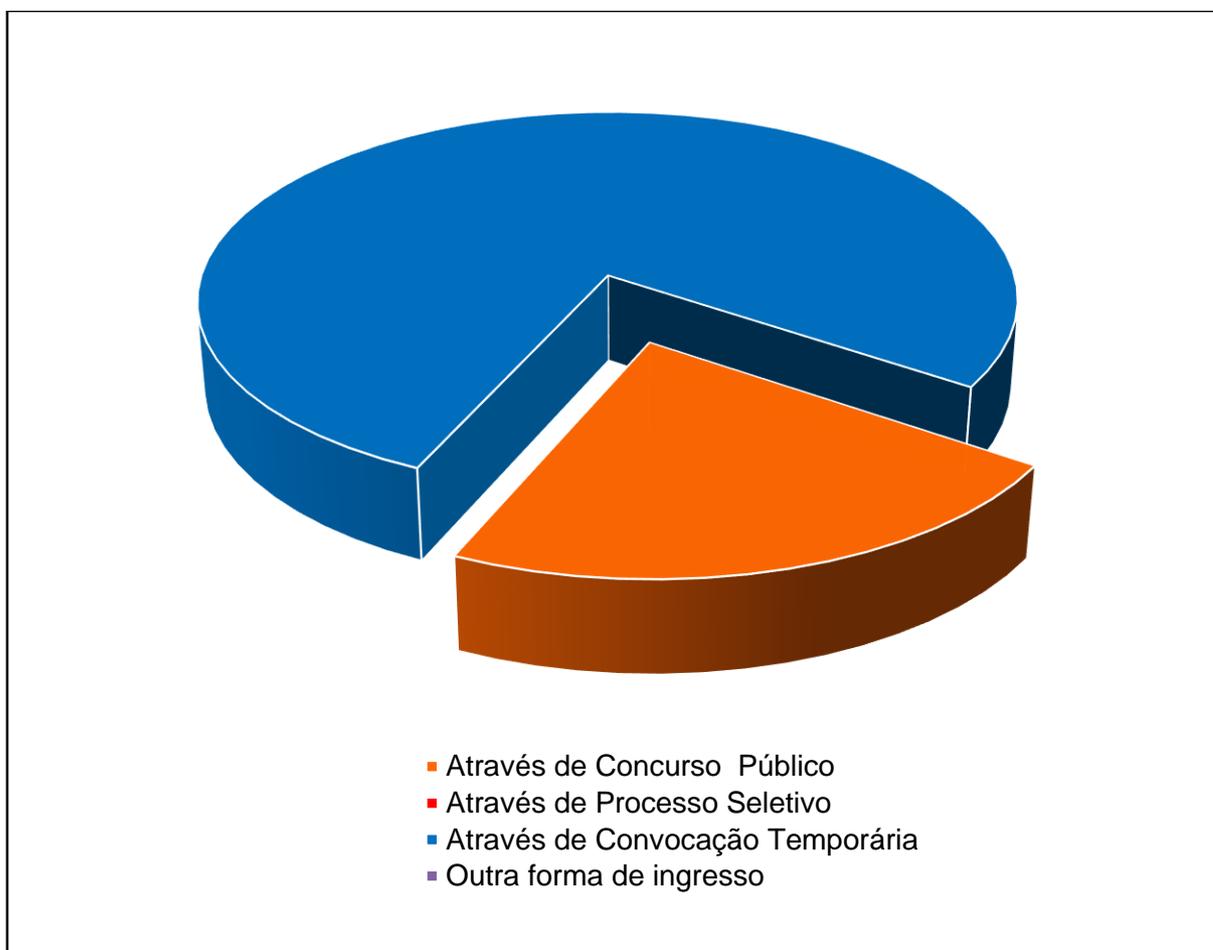
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Sobre a maneira de ingresso no serviço público e a permanência nas escolas analisadas, o Gráfico 9 a seguir, apresenta os seguintes dados: dois professores são efetivos e ingressaram por meio de concurso público, e sete professores são convocados temporariamente para o ano letivo em curso.

O que se observa nesses dados é uma realidade que se estende para outros anos de escolaridade: um percentual bem alto de professores convocados, que ainda não possuem estabilidade profissional. Dos nove docentes participantes deste Estudo de Casos que estão atuando em sala de aula, sete não têm cargo efetivo nas escolas, o que provoca uma rotatividade constante entre esses profissionais, não apenas na transição de um ano para outro, mas também ao longo do ano letivo, devido à desistência da vaga e até mesmo à perda de cargo por motivos

como a posse de professores efetivos ou mudança de lotação, um procedimento comum entre os servidores efetivos.

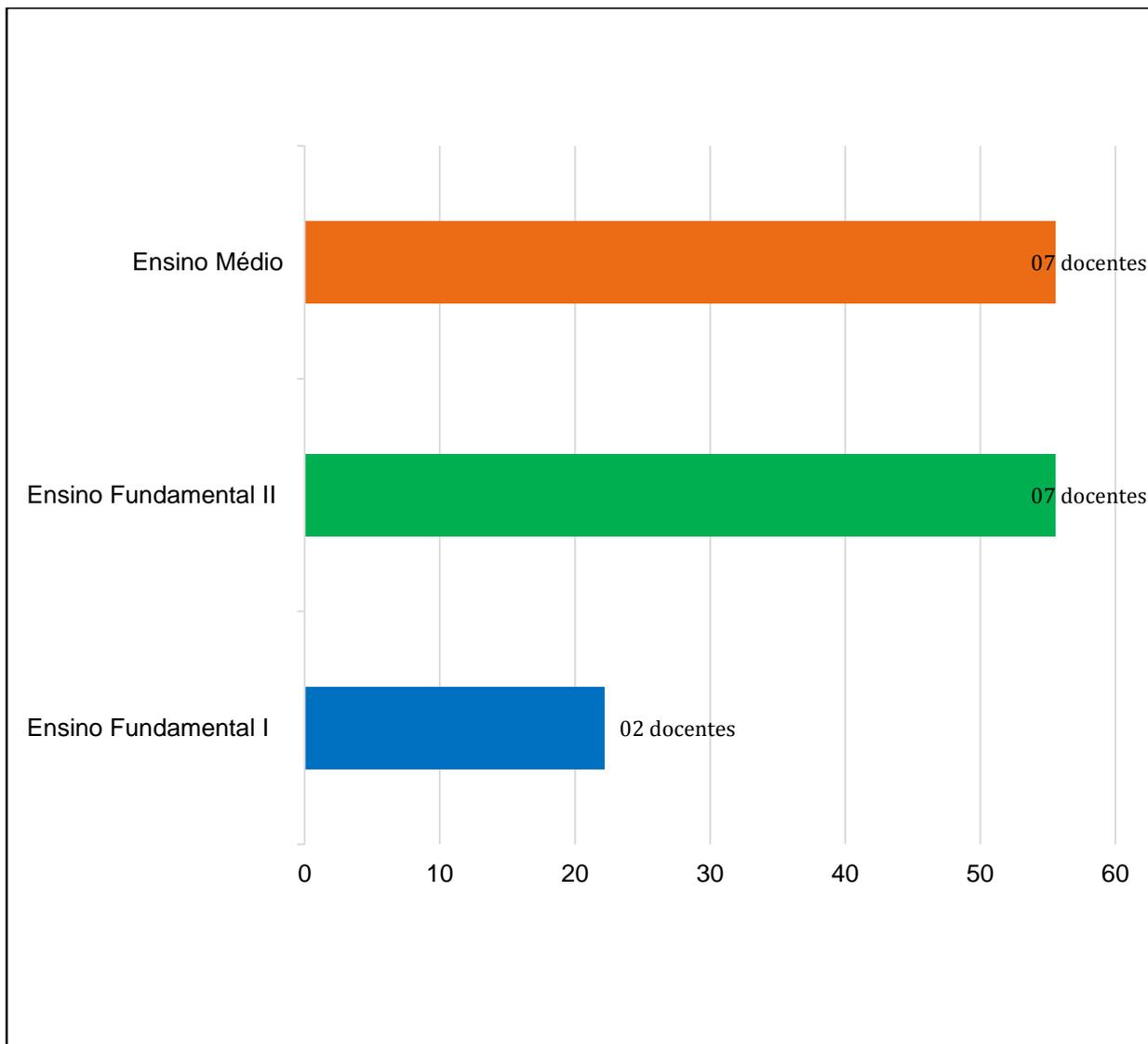
**Gráfico 9 - Como você ingressou no cargo de professor (a)?**



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

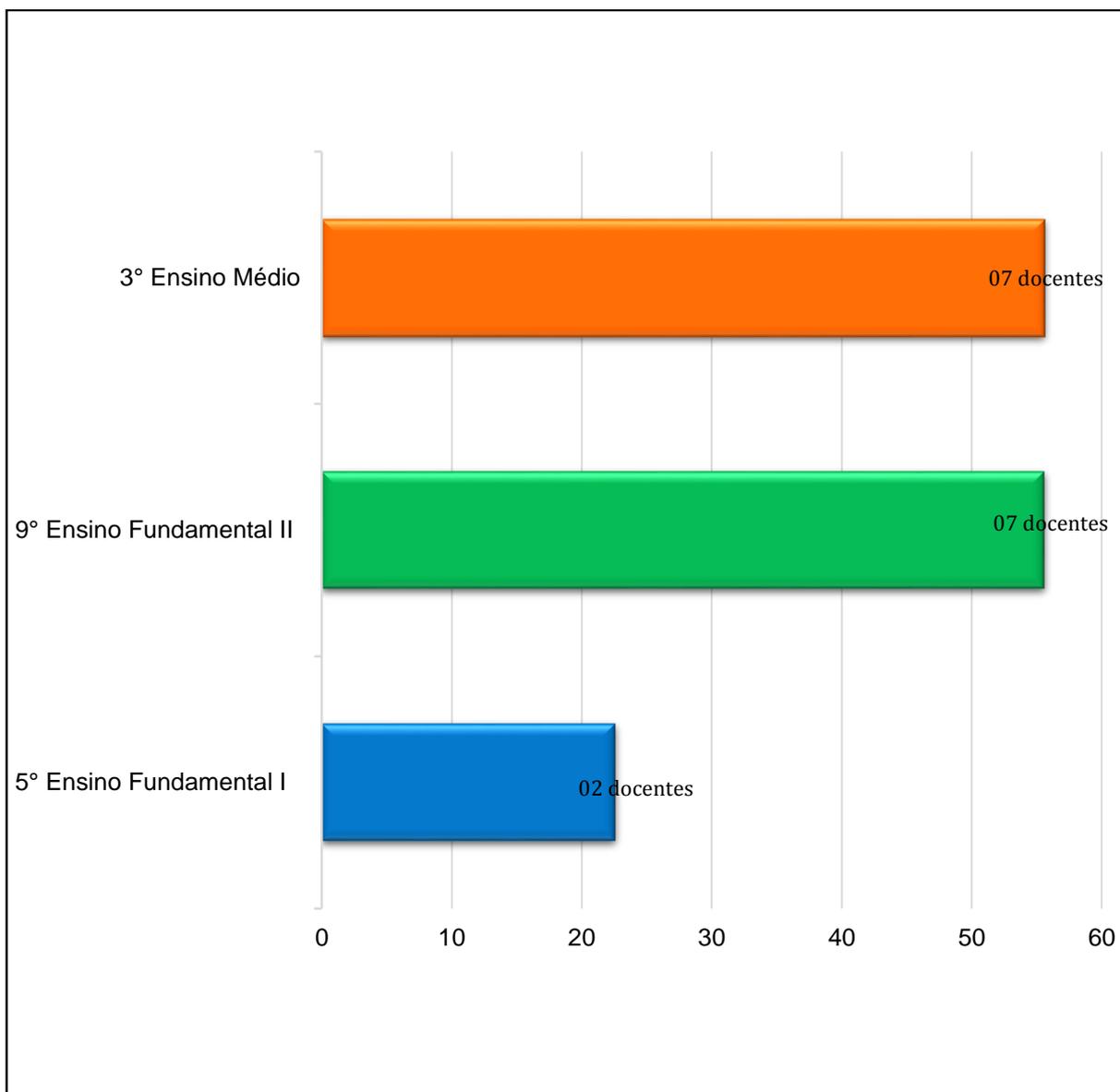
Conforme explicitado logo a seguir, no Gráfico 10, dos nove professores que participaram desta pesquisa, sete docentes responderam que atuam tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, enquanto os outros dois docentes atuam apenas no Ensino Fundamental I.

O fato dos professores trabalharem em duas etapas de ensino está relacionado com o quantitativo de aulas ministradas, pois, ao possuírem mais de um cargo completo em Língua Portuguesa ou Matemática, disciplinas com uma grade curricular mais extensa, geralmente atuam em mais turmas da escola.

**Gráfico 10 -** Quais etapas de ensino você atua?

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

O Gráfico 11 trata dos anos de escolaridade em que os docentes participantes deste Estudo de Casos atuam no ano letivo vigente. Um total de sete docentes responderam que atuam tanto no 9º ano do Ensino Fundamental II quanto no 3º ano do Ensino Médio, ministrando aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os outros dois docentes atuam como regentes das turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental I.

**Gráfico 11** - Quais os anos de escolaridade em que você atua?

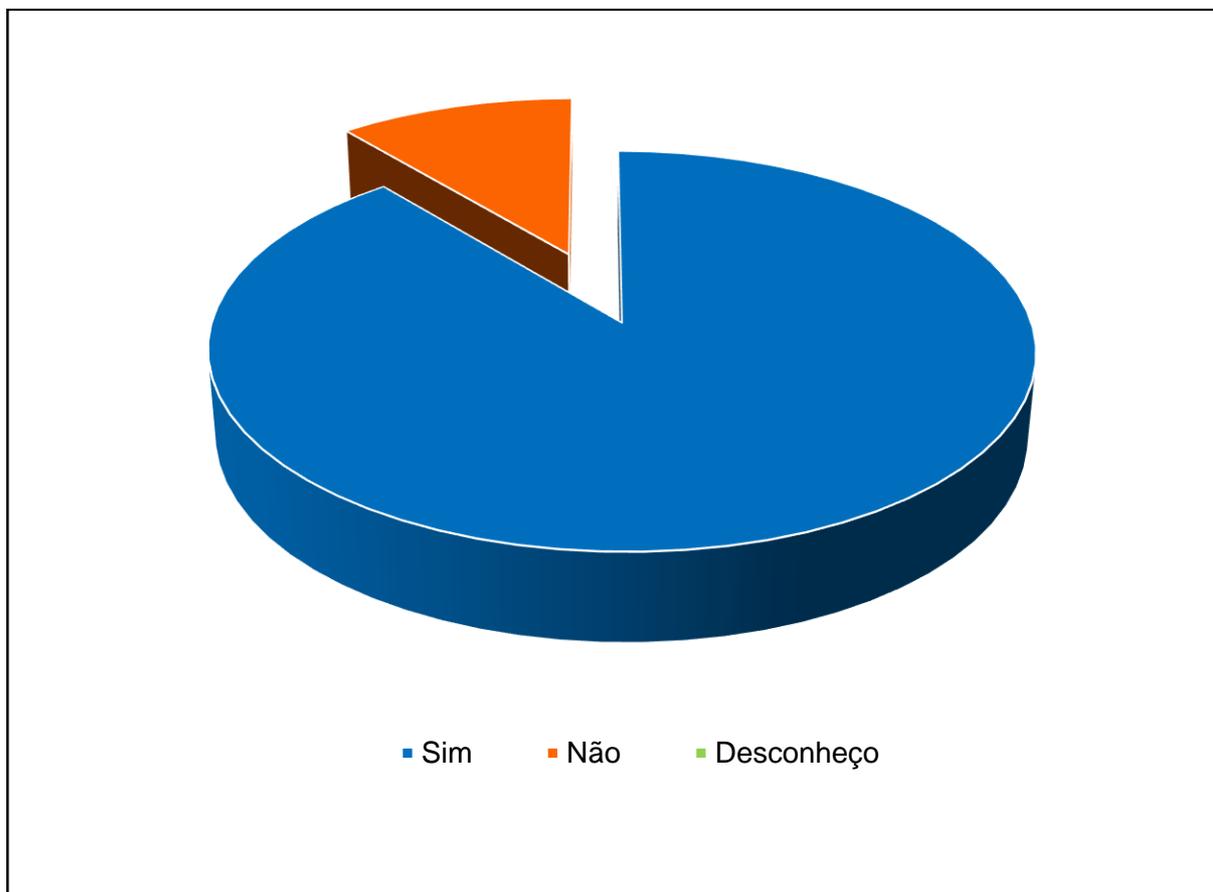
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Desta questão em diante, vamos apresentar os resultados que são foco principal deste Estudo de Casos, que é a percepção dos docentes pesquisados acerca da avaliação externa do PROEB desde a sua atuação como professor nas escolas pesquisadas, a preparação dos alunos, o apoio recebido da gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas PROEB como importante aliado na busca da qualidade do ensino no município.

Quando perguntados sobre a participação de seus alunos nas avaliações externas do PROEB, oito docentes responderam que sim, e um docente afirmou não saber se eles já participaram dessas avaliações. A pergunta sobre o desconhecimento da participação dos alunos

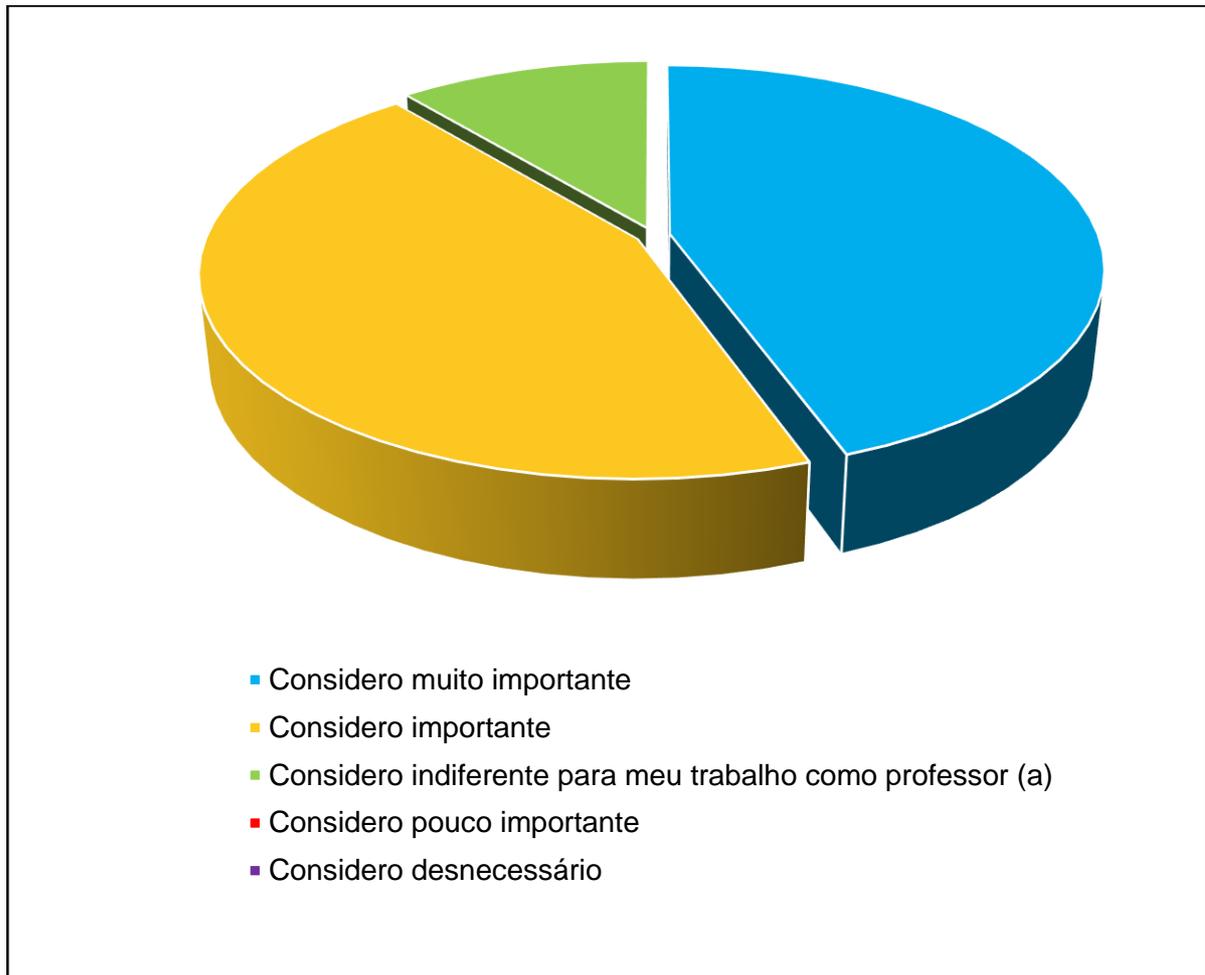
nesta avaliação externa não obteve resposta por parte dos docentes pesquisados. O consolidado das respostas pode ser visualizado no Gráfico 12, a seguir:

**Gráfico 12** - Os alunos da escola que você atua já participaram das avaliações externas do PROEB?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Em se tratando de um Estudo de Casos, no qual procuramos analisar tanto casos isolados quanto coletividade, esta pergunta importante mostra a percepção geral dos docentes participantes sobre a avaliação externa PROEB no município. O Gráfico 13 evidencia que quatro professores consideram a avaliação externa PROEB como muito importante, outros quatro a consideram importante, e um participante a considera indiferente para o seu trabalho como professor. Nenhum dos docentes questionados considerou a avaliação externa do PROEB como pouco importante ou desnecessária.

**Gráfico 13** - Qual a sua percepção geral sobre o PROEB?

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvanópolis-MG), 2023.

Os compilados das respostas dissertativas dadas pelos professores participantes desta pesquisa estão expostos em tabelas, sendo a questão 9 expressa na Tabela 9 logo abaixo, onde os nove docentes puderam justificar a sua percepção sobre a avaliação externa PROEB firmada na questão anterior.

**Tabela 9** - Justificando a percepção afirmada na pergunta anterior.

Docentes	Respostas obtidas na questão 9
Professor 1	É um parâmetro para o desenvolvimento das habilidades desenvolvidas com êxito e as que precisam ser aprimoradas.
Professor 2	Não mostra a realidade em sala de aula dos alunos. As ferramentas ofertadas pelo estado para trabalharmos com os alunos, não condiz com o que é cobrada nas avaliações externas.

Professor 3	Acredito que não muda muito a vida dos estudantes com essa avaliação; A realidade dos alunos é outra. Não acho muito relevante essa avaliação, pois depois quando vão fazer concursos futuros, a realidade é outra.
Professor 4	Aprendizado...
Professor 5	É por meio da prova que podemos observar e analisar os dados que dão base a formação do planejamento.
Professor 6	A avaliação do PROEB é um instrumento crucial para se poder mensurar a qualidade de ensino nas escolas e, assim, poder-se propor estratégias pedagógicas para melhorá-lo.
Professor 7	É fundamental, para que se tenha uma ampla visão, onde necessita-se mudanças emergentes.
Professor 8	O PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica é uma avaliação externa do Governo Estadual de Minas Gerais, integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (PROEB E PROALFA). Desde o ano de 2003 o PROEB é aplicado anualmente nas escolas estaduais e municipais, são cerca de 20 anos coletando dados sobre a aprendizagem dos estudantes mineiros matriculados nas turmas de 5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Médio. Com isso, eu considero muito importante esse mecanismo de avaliação por abranger todo o Estado e mapear todas as realidades educacionais, oferecendo assim subsídio para os gestores e professores agirem sobre o chão de sua escola, reavaliando a prática pedagógica adotada, intensificando a ação de formação de professores e refletindo sobre os caminhos a percorrer.
Professor 9	Considerarei importante, pois as questões cobradas nas avaliações do PROEB não condizem com a realidade ensinada.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvanópolis-MG), 2024.

Conforme explicitado na Tabela 10, os docentes participantes deste Estudo de Casos puderam enumerar os sentimentos despertados ou não em cada um deles diante da suposta pressão exercida para prepararem os alunos para as avaliações externas do PROEB, respectivamente em cada rede de ensino que atuam.

**Tabela 10** – Sentimentos despertados diante da pressão ao preparar os alunos para as avaliações externas do PROEB.

<b>Docentes</b>	<b>Respostas obtidas na questão 10</b>
Professor 1	Sim. Ansiedade, preocupação e frustração.
Professor 2	Sim. O professor é cobrado por diversas práticas que somente atrapalha o andamento dos conteúdos em sala de aula. Não é a metodologia em si, é a distribuição bimestral das inúmeras atividades que seriam para ajudar aluno/professor, mas não há tempo e nem "espaço" na escola para isto acontecer.
Professor 3	Acho que preparar os alunos não seja difícil; usar didáticas para que eles consigam similar o conteúdo; o problema é a falta de vontade com que nos deparamos.
Professor 4	Não.
Professor 5	Sim. Desejo que os alunos reflitam a boa base formada com eles pelos professores.
Professor 6	Sim. Sentimentos como ansiedade são despertados diante dessa pressão, uma vez que há uma cobrança para que os alunos estejam preparados para a avaliação. No entanto, há uma quantidade extensa demais de conteúdos e habilidades para serem (re) passados/desenvolvidos antes da aplicação do PROEB.
Professor 7	Não, apenas prepará-los para que estejam mais seguros ao realizá-las.
Professor 8	Sim, eu como Professora regente de turma de 5º ano há cerca de 10 anos, sempre me senti psicologicamente pressionada em decorrência da avaliação externa do PROEB. São muitos sentimentos envolvidos nesse processo, desde a ansiedade, medo e angústia. A ansiedade surge porque são muitos os conteúdos a serem trabalhados, e o tempo parece cada vez mais escasso; o medo de não dar conta de ensinar tudo o que é proposto e assim, preparar bem os estudantes; e a angústia a cada simulado aplicado, pois nem sempre os resultados são satisfatórios. É um processo difícil sim, e eu creio que a professora transmite para as crianças essa tensão que a Avaliação gera. Mas eu confesso que eu já me senti mais pressionada e fragilizada em anos anteriores, principalmente pela cobrança da Equipe Gestora e Pedagógica, pela inexperiência docente; hoje, com mais tempo de carreira e mais compreensão do processo avaliativo e suas particularidades, eu consigo dosar mais esses sentimentos, consigo passar

	por esse processo com mais resiliência e assim, mais confiança, ciente de que se trata de uma avaliação sistêmica, de modo que não podemos controlar todas as variáveis, mas sim fazer o possível, dentro da realidade de cada turma, de cada ano.
Professor 9	Sim, sinto-me ansiosa e com medo do resultado dos alunos não saírem como o planejado pela gestão da escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2024.

A Tabela 11 apresenta os dados coletados na questão 11 do questionário aplicado e traz informações sobre a prática pedagógica, no tocante as estratégias utilizadas pelos docentes para prepararem seus alunos para as avaliações externas do PROEB.

**Tabela 11** – Estratégia específica para preparar os alunos para a avaliação do PROEB.

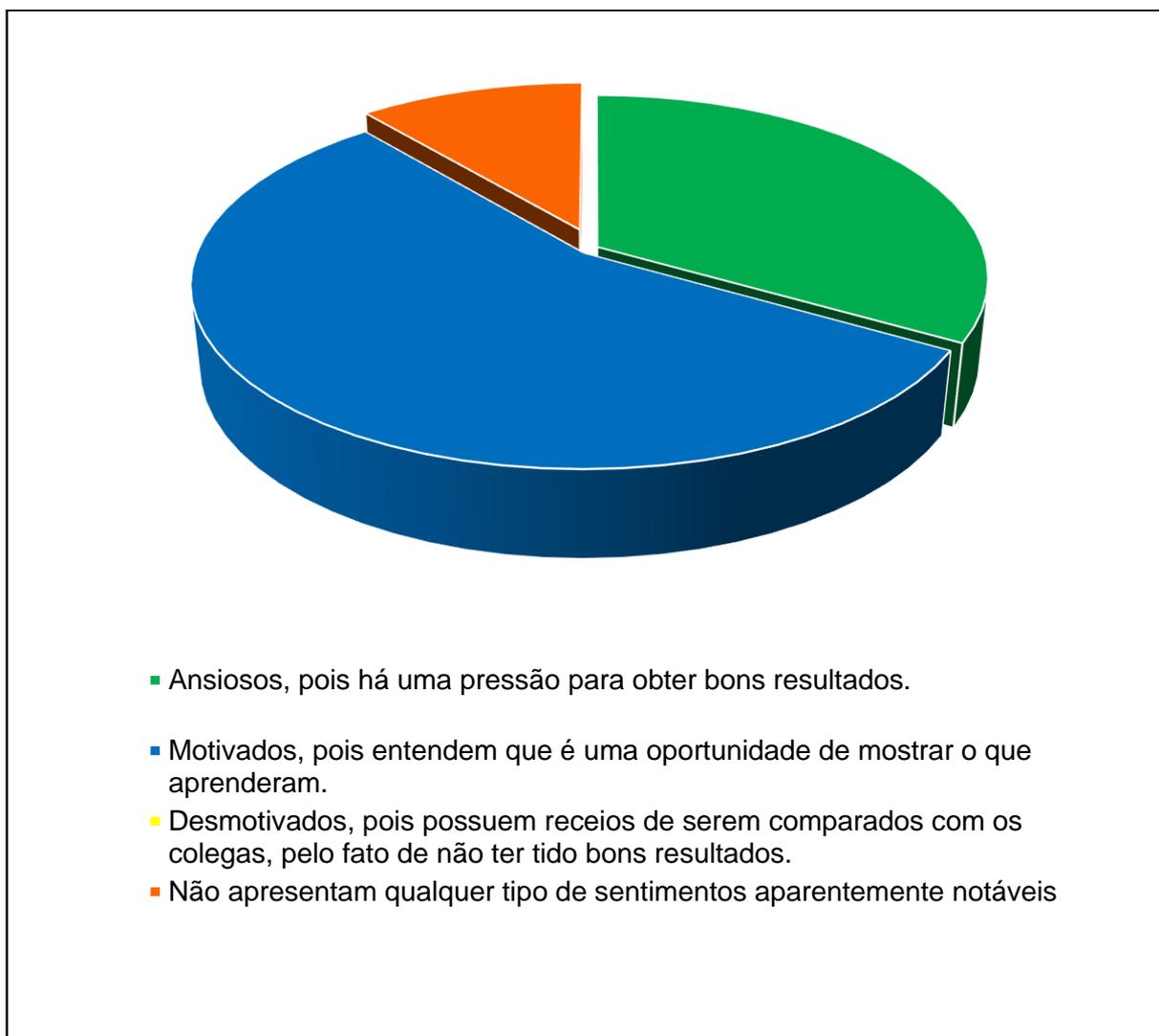
<b>Docentes</b>	<b>Respostas obtidas na questão 11</b>
Professor 1	Não. É preferível preparar os alunos para o cotidiano, e o êxito do PROEB é uma consequência do dia-a-dia.
Professor 2	Sim. Utilizo questões de provas anteriores.
Professor 3	Sim; usando questões anteriores e discutindo as respostas.
Professor 4	Sim. Oralidade.
Professor 5	Sim. Realização periódica de simulados nos padrões da prova.
Professor 6	Geralmente, aplico simulados das provas do PROEB e retomo com a turma os conteúdos mais importantes que serão cobrados na avaliação.
Professor 7	Sim, banco de questões para deixá-los preparados para esse momento de diagnose.

Professor 8	<p>Sim, desde o segundo bimestre eu aplico simulados avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática, com questões no padrão PROEB, inclusive com gabaritos para o treinamento do registro das respostas. Esses simulados são selecionados através de pesquisas em bancos de dados na Internet, com ênfase para os Simulados do Caderno MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - MAPA - SAEB - 2023 MAPA SAEB - ANOS INICIAIS. Disponível em: <a href="https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa/cadernos-mapa-saeb">https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa/cadernos-mapa-saeb</a>).</p> <p>Após a aplicação, eu faço a correção e devolução dos Simulados para as crianças, e passamos por um processo de análise e reflexão - questão por questão, problematizando os erros e familiarizando os estudantes com o padrão da prova. Além disso, faço uma formação socioemocional: converso com as crianças diariamente, explico que a prova será aplicada por outro profissional, que não será a professora regente, para que eles se sintam preparados e confiantes emocionalmente, e não sejam surpreendidos no dia da aplicação da prova. Eu leciono para uma turma de 25 alunos do 5º ano vespertino, e todos sabem o que é o PROEB, para que essa prova existe e reforço o compromisso que todos devem ter com um resultado positivo, de modo que mostro para eles a importância de fazer uma prova bem feita, com empenho e confiança.</p>
Professor 9	<p>Sim, aplico simulados com as possíveis questões que podem ser cobradas na avaliação PROEB.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2024.

A seguir, no Gráfico 14, os docentes relataram, de acordo com a sua visão profissional, como supõem que seus alunos se sentem ao se prepararem para participar das avaliações externas do PROEB. Cinco dos docentes disseram que os alunos se sentem motivados, pois entendem que é uma boa oportunidade de mostrarem o que realmente aprenderam ao longo do processo educacional; três mencionaram que os alunos se sentem ansiosos, devido a pressão para obter bons resultados; e um docente observou que os alunos não apresentam qualquer tipo de sentimento notável no cotidiano escolar. Quanto ao sentimento de desmotivação, nenhum dos professores afirmou essa possibilidade.

**Gráfico 14** - Como você acredita que os alunos se sentem quando estão se preparando para a avaliação do PROEB?

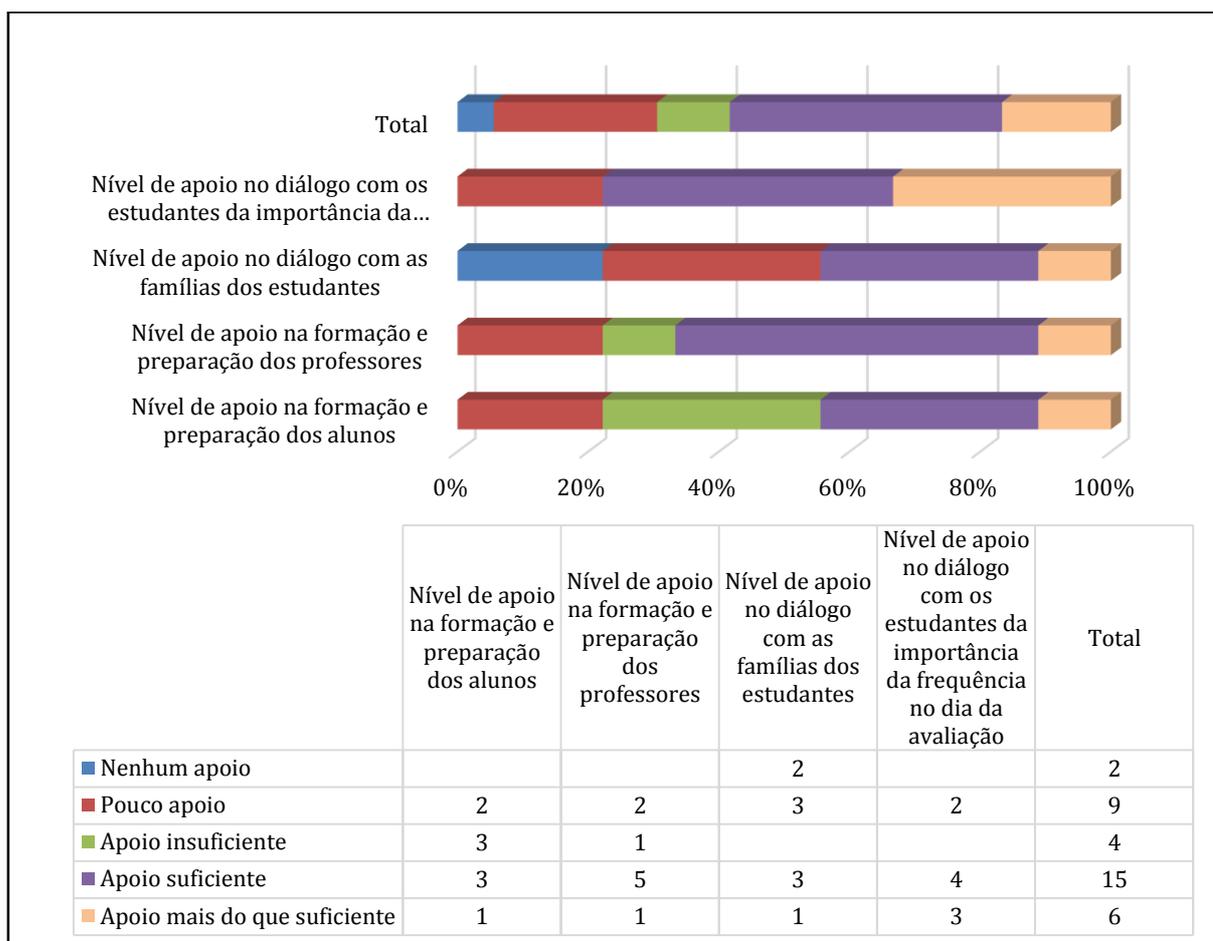


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

O Gráfico 15 demonstra a perspectiva dos docentes sobre o apoio oferecido pela escola ou pela rede de ensino em relação à aplicação da avaliação externa do PROEB, abrangendo a preparação e formação dos alunos, a preparação e formação dos próprios professores, o diálogo com as famílias dos estudantes e o diálogo com os próprios estudantes sobre a importância da frequência no dia das avaliações externas PROEB. As respostas obtidas pelo questionário no modelo de Escala Likert são as seguintes: duas afirmativas indicaram não receber nenhum apoio das famílias dos estudantes, nove afirmativas indicaram receber pouco apoio em todos os níveis perguntados; quatro afirmativas mencionaram apoio insuficiente na preparação dos alunos e professores para a avaliação externa PROEB; quinze afirmativas destacaram receber apoio

suficiente também em todos os níveis perguntados; e seis afirmativas indicaram receber apoio mais do que suficiente em todos os níveis pesquisados.

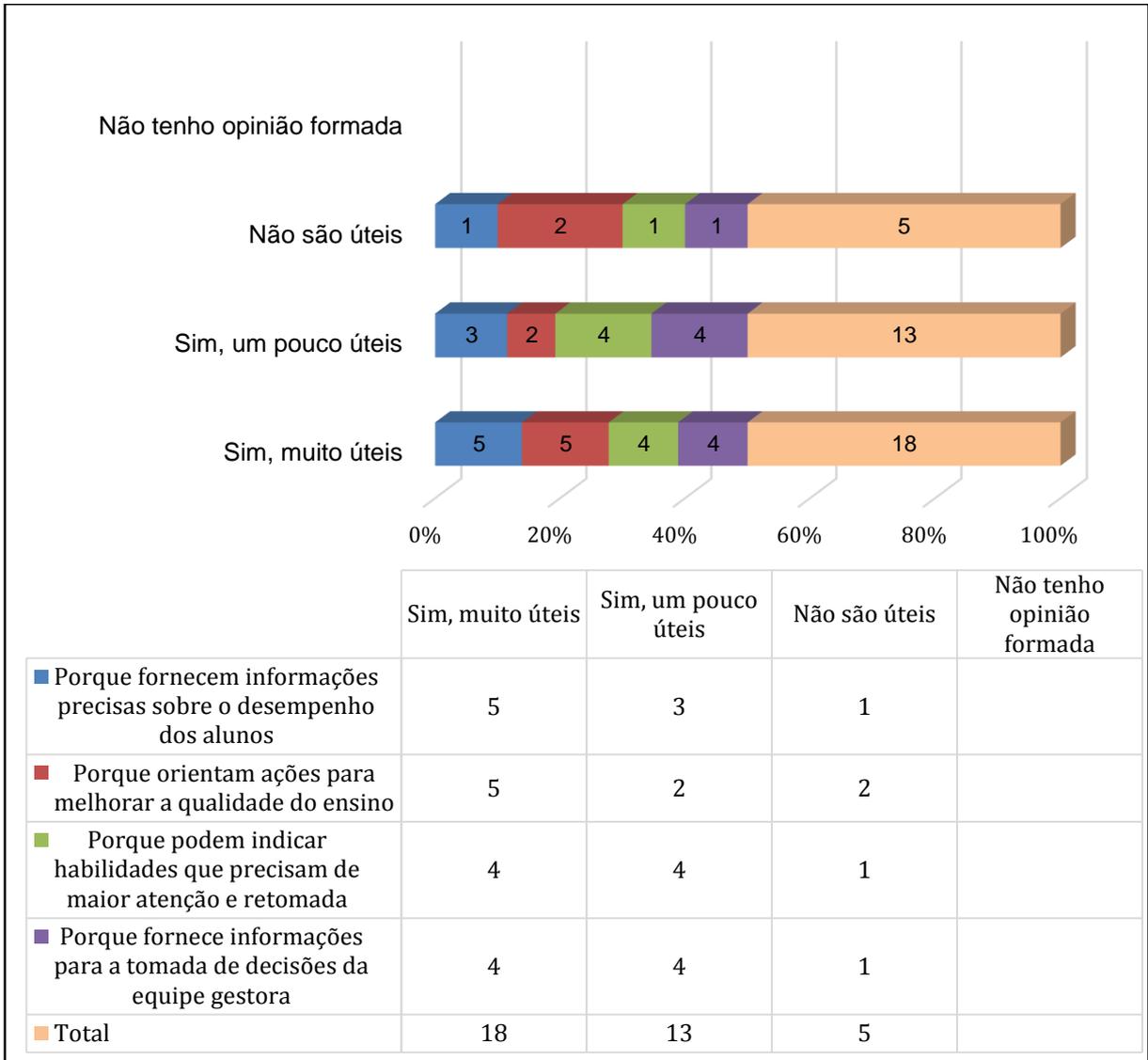
**Gráfico 15 - Como você avalia o apoio oferecido pela escola ou rede de ensino no que diz respeito à aplicação do PROEB na sua escola?**



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Quando perguntados se os resultados das avaliações externas do PROEB são úteis para orientar o trabalho da escola, especialmente nas informações sobre o desempenho dos alunos, ações para melhoria da qualidade do ensino, habilidades que precisam de maior atenção ou retomada, e fornecer informações para a tomada de decisões da equipe gestora, de acordo com o Gráfico 16, também oriundo do questionário em escala likert, as respostas foram as seguintes: dezoito afirmativas indicaram que são muito úteis, treze afirmativas que são um pouco úteis, e cinco afirmativas selecionaram que não são úteis. A opção de não ter opinião formada não foi assinalada por nenhum dos docentes pesquisados.

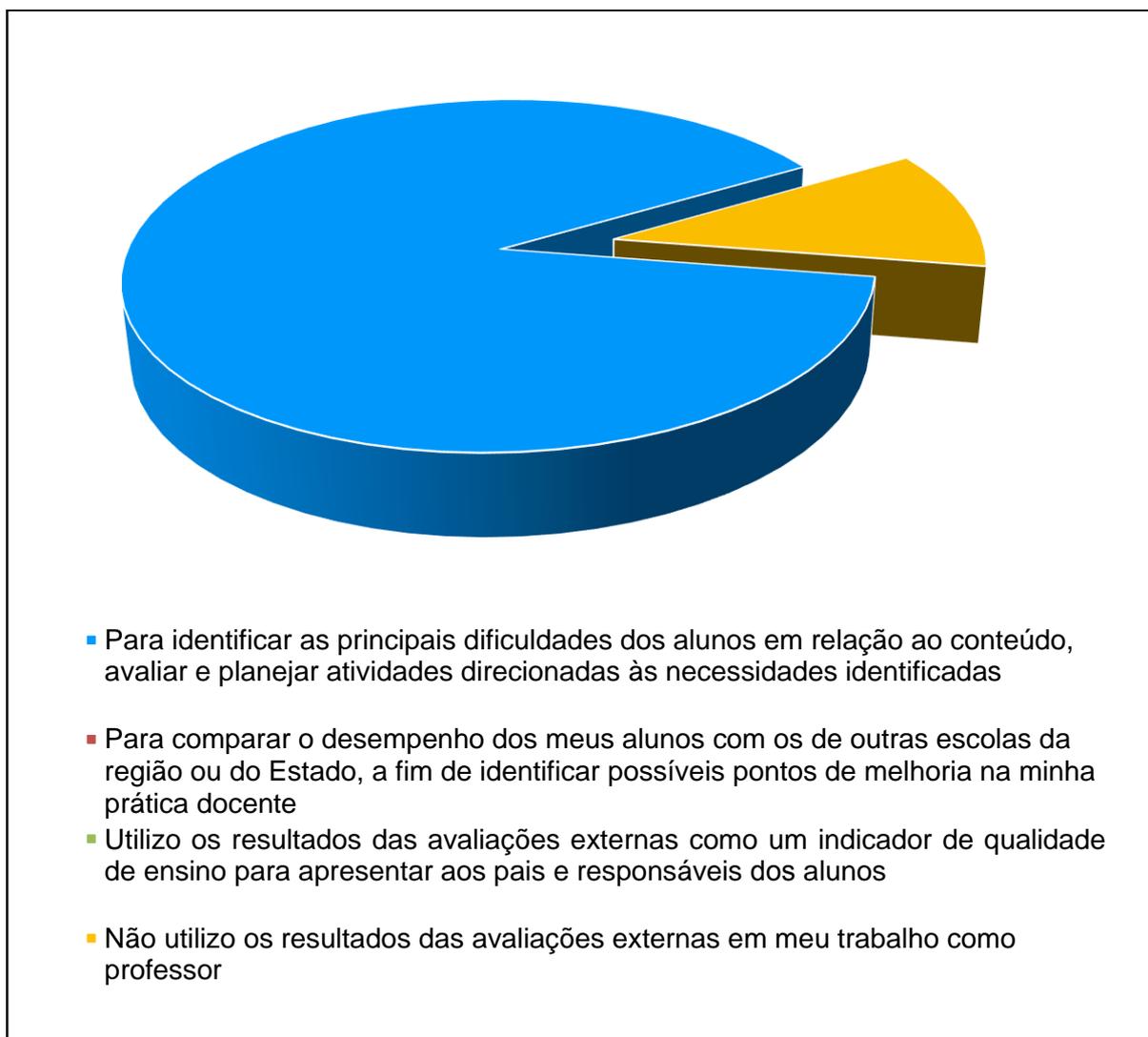
**Gráfico 16 - Você acredita que os resultados das avaliações externas do PROEB são úteis para orientar o trabalho da sua escola?**



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

No Gráfico 17, os professores opinaram sobre como utilizam os resultados obtidos na avaliação externa PROEB em sua prática. Oito dos docentes responderam que utilizam os resultados para identificar as principais dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo, avaliar e planejar atividades direcionadas às necessidades identificadas, enquanto apenas um docente afirmou não utilizar os resultados das avaliações externas em seu trabalho diário. Não houve manifestação dos docentes pesquisados quanto ao uso dos resultados para comparação entre estudantes e como indicador de qualidade do ensino.

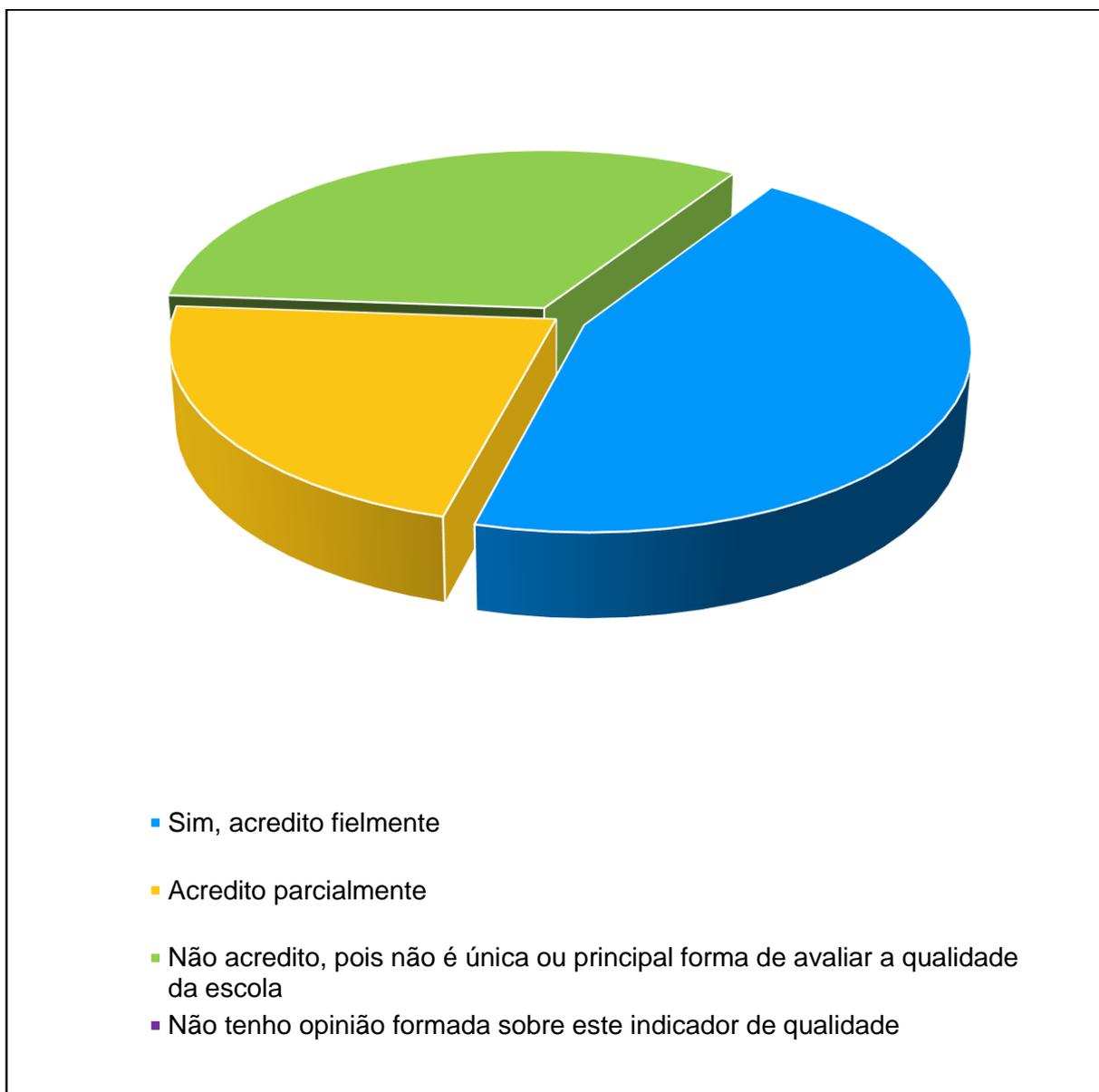
**Gráfico 17** - Como você utiliza os resultados obtidos do PROEB em sua prática docente?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Quando perguntados se os resultados das avaliações externas do PROEB influenciam a comunidade na ideia de escola de qualidade, quatro docentes responderam que sim, que acreditam fielmente; três que não acreditam, pois sabem que essa avaliação não é a única ou principal forma de avaliar a qualidade da escola; e dois que acreditam parcialmente, conforme descrito no Gráfico 18:

**Gráfico 18** – Você acredita que os resultados das avaliações externas, especialmente o PROEB, influenciam a ideia da comunidade sobre a qualidade da escola?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2023.

Quando indagados na questão 17 se acreditam que o PROEB poderia ser melhor integrado ao trabalho pedagógico da escola que trabalham, as respostas foram as mais variadas e sinceras possíveis. Elas variaram desde a adequação da prática em sala de aula para um trabalho focado na avaliação externa PROEB, de maneira integrada, até o enxugamento do plano curricular para que se tenha mais tempo de dedicação ao preparo do aluno para realização de tal avaliação externa, conforme demonstra as respostas dadas na Tabela 12 abaixo:

**Tabela 12 – PROEB e integração ao trabalho pedagógico da escola**

Docentes	Respostas obtidas na questão 17
Professor 1	Adotando a prática de simulados mais constantes, hábitos de leitura e resolução de problemas, uma vez que há grande dificuldade dos alunos em concentração em avaliações longas.
Professor 2	Uma reformulação com divisão das provas para cada escola. A realidade das escolas é diferente, por isso, a avaliação deveria ser diferenciada também.
Professor 3	As questões deveriam ser aprovadas pelos professores em comum acordo antes de serem colocadas em prática; deveriam ser de acordo com o que realmente trabalhamos.
Professor 4	Em avaliações.
Professor 5	Sendo executado em cima da base de conteúdo específica de cada escola.
Professor 6	Acredito que se a avaliação do PROEB não fosse de caráter tão sazonal e não se restringisse apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ela poderia fornecer um retrato mais verídico do nível de ensino das escolas.
Professor 7	Seria possível se o plano curricular dos estudantes não fosse tão extenso, muito conteúdo para pouco espaço de tempo, sendo assim mediante as dificuldades dos discentes, o tempo torna-se um desafio constante.
Professor 8	Eu acredito que o PROEB poderia ser melhor integrado ao trabalho pedagógico se houvesse um trabalho de planejamento progressivo no decorrer do ano letivo, no horário reservado para as reuniões de Módulo II, com base nos estudos e reflexões dos resultados dos anos anteriores. Geralmente essa ação ocorre de forma isolada pelo professor da turma, e não a nível institucional, com o apoio da Equipe Gestora e Pedagógica da Escola. É possível atribuir esse fato às múltiplas tarefas da Equipe Gestora e Pedagógica, no decorrer do ano letivo, mas acredito que os professores das turmas em situação de avaliação externa necessitam de um apoio mais

	direcionado nesse sentido, por exemplo: planejar espaços, tempos e vivências nas Reuniões de Módulo II com foco nas Avaliações Externas (que seja uma reunião por mês destinada a esse tema / uma Formação Continuada). É preciso um trabalho planejado, e não somente um "movimento" quando chega a notícia que as datas das aplicações das provas estão agendadas. Eu percebo que há uma cobrança por parte da Equipe Gestora, mas de forma genérica, "precisamos preparar esses alunos para irem bem no PROEB", mas não há um plano de ação nesse sentido, normalmente a ação costuma ser isolada da professora em sala de aula.
Professor 9	Acredito que o planejamento do 5º Ano do Ensino Fundamental para as avaliações PROEB deveria ser diferenciado das demais séries desde o início do ano letivo, não apenas há alguns meses antes da avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2024.

Na questão 18, os professores participantes deste Estudo de Caso puderam considerar algo importante sobre a avaliação externa PROEB que não foi abordado no questionário proposto. Conforme expresso na Tabela 13, quatro dos professores deram sugestões pertinentes, enquanto os outros cinco não mencionaram nenhuma questão a ser reincorporada com o intuito de sugerir novas formas de aplicação das avaliações externas ou de lidar com os resultados do PROEB no município de Silvianópolis.

**Tabela 13** - Questão sobre o PROEB que considera relevante e que não foi abordada neste questionário.

Docentes	Respostas obtidas na questão 18
Professor 1	Sim. O PROEB poderia estar fielmente de acordo com o CRMG, visto que há casos de questões com conteúdo a serem trabalhados em bimestres posteriores a avaliação.
Professor 2	Se não tiver uma reformulação, ela é irrelevante.
Professor 3	Não.
Professor 4	Não.
Professor 5	Não.

Professor 6	Não.
Professor 7	Não.
Professor 8	Não. O questionário foi extremamente bem elaborado, com questões pontuais e reflexivas. Todos os pontos principais de reflexão foram abordados.
Professor 9	A questão da participação mais efetiva da família em relação à importância da Avaliação PROEB para o desempenho do aluno e para a escola como um todo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores da Escola A e B (Município de Silvianópolis-MG), 2024.

## 5.2 Análises dos dados

Este estudo de caso analisa os dados coletados a partir da participação de nove docentes que atuam em turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, todos envolvidos nas avaliações externas do PROEB na rede de ensino pública de Silvianópolis-MG. A escolha desses nove professores foi motivada pela necessidade de compreender a perspectiva específica dos docentes diretamente envolvidos na prática de aplicação da avaliação externa do PROEB. A quantidade limitada de participantes também se justifica pelo porte das escolas, que são pequenas e possuem um número reduzido de turmas participantes dessa avaliação.

As análises serão descritivas e indutivas, segundo as premissas do Manual de Investigação Qualitativa em Educação (Amado, 2014), e estão pautadas na Abordagem do Ciclo de Políticas, um método para análise de políticas, a fim de compreender como elas são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Utilizaremos aqui o Contexto da Prática, que, segundo Ball e Bowe (1992), “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Podemos entender que os profissionais que atuam no contexto da prática, ou seja, na escola, não são vazios, muito menos inexperientes. São seres dotados de conhecimentos,

valores e propósitos, capazes, por seu senso de interpretação aguçado, de aceitar ou rejeitar uma política que lhes é apresentada (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Segundo Ball (1992), compreende-se que as políticas são constituídas por propostas e práticas, processos e consequências. Nesta perceptiva, elas podem variar e mudar seus significados nas arenas políticas, como pode ocorrer na área educacional, por exemplo, com a mudança dos agentes políticos e das conjunturas; ou com a mudança da correlação de forças entre os movimentos sociais e os responsáveis pelas políticas de governo (Werle, 2012).

Voltaremos nosso olhar para as cinco perguntas de pesquisa, pois a intenção desta análise descritiva é justamente respondê-las ao longo desta reflexão. São elas: As avaliações externas do PROEB têm impacto na prática pedagógica dos professores, levando-os a priorizar somente os conteúdos específicos para a realização da avaliação? Qual é o perfil comportamental dos educadores no processo de preparação dos alunos para participação na avaliação externa do PROEB? Quais são as implicações dos resultados satisfatórios ou não para melhoria da prática educativa? Como os educadores interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas do PROEB em seu trabalho pedagógico? Como eles se comportam após a aplicação da avaliação externa do PROEB em relação aos resultados obtidos pelos alunos?

Neste contexto, as avaliações externas produzem informações importantes para diminuição das dificuldades enfrentadas pela escola, mas, devido à pressão por resultados positivos, muitas vezes as práticas pedagógicas e as situações de ensino e aprendizagem podem ocasionar um processo de fragmentação. A efetividade nesse processo é essencial para que ele não configure um mero instrumento legitimador das decisões, mas sim represente a integração dos segmentos da comunidade escolar de forma consciente sobre a realidade comprometida com sua transformação (Werle, 2010).

Assim, no que tange à apropriação dos resultados das avaliações externas, é fundamental aferir como essa ação tem se realizado e a sua relação com as práticas desenvolvidas nas Escolas A e B do município de Silvianópolis-MG.

A avaliação poderá ser entendida como um ‘negócio’, em que o discente fica amarrado a um procedimento de ‘retorno’ da informação sobre o que foi capaz de fazer, bastante padronizado e pouco criativo e pessoal. A este propósito diz Machado (2008) que “as dificuldades que a instituição escolar encontra para promover a escrita em seus alunos de qualquer nível estão muito mais associadas ao cerceamento da liberdade e ao controle de mentes e corpos, que a escola assume como sua função disciplinadora, do que às metodologias inadequadas ou à formação insuficiente nessa área” (p. 276) (Amado, 2014, p. 380).

Para realizar a descrição dos dados coletados, iniciaremos pelas primeiras seis questões abordadas no questionário aplicado aos docentes participantes deste Estudo de Casos, abordando suas concordâncias, etapas e modalidades de ensino em que atuam, formação acadêmica, tempo de experiência profissional e forma de ingresso no cargo que ocupam.

Dessas perguntas podemos constatar as seguintes decifrações: todos os nove professores concordaram voluntariamente em participar desta pesquisa. Isso já foi um bom ponto de partida, pois garantimos que os dados fossem coletados eticamente e que todos estariam cientes do seu propósito. Neste sentido, Amado vem nos explicar que:

As questões éticas atravessam de uma forma muito acutilante todo o processo de condução e escrita de um estudo de caso. Na fase de produção do relatório, este deve espelhar todo o cuidado que o investigador colocou a este nível, surgindo como um documento que respeita o ponto de vista e a vontade dos participantes, o que pode levar, por exemplo, à necessidade de garantir o anonimato e respeitar a confidencialidade de certas informações, se tal for desejado (Amado, 2014, p. 141).

A maior parte dos professores respondentes, sete deles, atuam na rede estadual de ensino (Escola B) e foram convocados temporariamente para o ano letivo em que a pesquisa foi aplicada, ou seja, o ano de 2023. Eles atuam como regentes de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O fato de termos mais professores atuando nesta modalidade de ensino está relacionado à quantidade de turmas e ao fato de que esses docentes atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Por outro lado, os professores da rede municipal (Escola A), que são dois dos participantes, são efetivos por concurso público e atuam como regentes de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Isso significa que eles lecionam diversas disciplinas para a mesma turma de alunos, a chamada unidocência. Esse fato não influenciou suas percepções e experiências em relação aos resultados das avaliações externas, nas duas escolas participantes do estudo.

De fato, é comprovado que os alunos dos anos iniciais têm melhores resultados nas avaliações externas do que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É óbvio que os docentes dos anos iniciais sentem mais aliviados e responsáveis do que os docentes dos anos finais e médio, que por vezes se sentem frustrados e menos responsáveis. As últimas notas do IDEB e do PROEB apresentados em capítulos anteriores demonstraram bem essas diferenças nos resultados. Neste contexto, Freitas (2016, p.133) afirma:

A educação não é um espaço que se preste para sua conversão em mercado concorrencial. Lá, no mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores. Aqui, na educação, só pode haver ganhadores. As lógicas são incompatíveis. Uma política de auditoria baseada em avaliações censitárias que estimule a competição entre escolas não ajuda a compromissá-las com sua melhoria.

É importante considerar aqui que as experiências e percepções dos professores da Escola A complementam as dos docentes da Escola B, trazendo diferentes perspectivas para este estudo. Essas análises ajudaram a entender a composição dos participantes e a considerar que as escolas são complementares. Compará-las seria desleal, já que possuem etapas e modalidades de ensino distintas.

No tocante à experiência profissional, seis dos professores participantes possuem mais de onze anos de experiência na docência. Os outros três professores possuem entre um e dez anos de experiência. Isso representa que a maioria tem uma longa trajetória na educação, podendo contribuir para uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre as avaliações externas.

Essa diversidade de experiência foi valiosa para esta pesquisa, pois permitiu capturar uma ampla gama de perspectivas, desde docentes altamente experientes até aqueles que estão iniciando na profissão. Professores mais experientes puderam oferecer insights sobre como as avaliações externas evoluíram ao longo do tempo, enquanto os menos experientes puderam compartilhar suas primeiras impressões dessa política e os desafios enfrentados no contexto da prática (Ball; Bowe, 1992).

O estudo de Paul e Barbosa (2008, p. 123) indicam que:

[...] fica evidente a relação entre maior experiência docente e melhor resultado dos alunos. Por outro lado, professores com menor rotatividade, isto é, que permanecem mais tempo na mesma escola, também têm alunos com melhores resultados nos testes aplicados.

Quanto à formação acadêmica, a presença da maioria dos professores com licenciatura plena na área em que atuam indicou um sólido conhecimento teórico e prático em suas disciplinas, o que enriqueceu as discussões sobre avaliações externas. Professores com especialização em nível de pós-graduação trouxeram uma perspectiva mais aprofundada sobre temas específicos deste estudo. O professor participante com mestrado profissional tem uma compreensão ainda mais abrangente das práticas pedagógicas e metodologias diferenciadas de ensino. Além disso, a inclusão de profissionais ainda em processo de formação superior forneceu percepções valiosas sobre as realidades da prática docente e os desafios a serem enfrentados. Essa análise ofereceu-nos uma compreensão mais abrangente da qualificação dos

professores participantes e destacou a diversidade de seus conhecimentos e experiências. Assim posso afirmar que:

Parece- nos, pois, do conjunto das posições dos diversos autores, que um estudo de caso, para lá da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possa empregar, possui como características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto (Amado, 2014, p. 143).

Da questão sete à questão treze do questionário, os docentes foco deste Estudo de Casos puderam expressar suas reais percepções, sentimentos despertados, estratégias realizadas e a maneira como lidam com o processo de preparação e aplicação das avaliações externas do PROEB em suas escolas. Além disso, eles compartilharam seus pontos de vistas sobre os sentimentos observados em seus alunos durante esse processo.

O estudo das histórias de vida dos professores tem sofrido nos últimos anos um justificado interesse. A obra de Abraham (1984), “O professor e uma pessoa”, pode considerar- se o ponto de partida desta linha investigativa inovadora que, como diz Nóvoa (1992:15), “veio recolocar os professores no centro dos debates educativo e das problemáticas da investigação”. Seguindo o mesmo autor, esta investigação tem procurado saber: “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (Amado, 2014, p. 179).

Ao nos depararmos com a riqueza das respostas de cunho discursivas, ou seja, as respostas abertas, tivemos as seguintes conclusões que respondem duas das minhas perguntas de pesquisa: as avaliações externas do PROEB têm impacto na prática pedagógica dos professores, levando-os a priorizar somente os conteúdos específicos para a realização da avaliação? Qual é o perfil comportamental dos educadores no processo de preparação dos alunos para participação na avaliação externa do PROEB?

Então podemos realizar as seguintes conclusões: a grande maioria dos professores participantes tem conhecimento e confirmaram a participação dos seus alunos nas avaliações externas do PROEB. Isso indica que essas avaliações são uma prática comum e conhecida na maioria das escolas onde esses docentes atuam. Por outro lado, a resposta negativa de um dos professores sugeriu algumas possibilidades: falta de comunicação ou informação na escola específica onde ele atua ou atuou, ou talvez ele seja novato na escola e ainda não esteja totalmente inteirado das práticas e avaliações externas realizadas.

Os dados mostraram uma percepção amplamente positiva entre os docentes em relação a percepção geral sobre o PROEB. Oito dos nove professores consideraram a avaliação como "muito importante" ou "importante" isso sugere que a maioria reconhece o valor dessas avaliações para o processo educacional do município de Silvianópolis-MG.

A resposta "indiferente" de um professor indicou uma visão neutra, possivelmente porque ele não vê impacto direto no seu trabalho diário ou porque acredita que existam outros fatores mais influentes na qualidade do ensino. E o fato de nenhum docente considerar a avaliação como "pouco importante" ou "desnecessária" reforçou ainda mais a relevância atribuída ao PROEB, mostrando um consenso sobre a utilidade dessas avaliações para o município de Silvianópolis-MG. Assim, destaca-se que:

As diferentes modalidades de avaliação em larga escala praticadas no sistema educacional brasileiro acompanham um discurso de ênfase na qualidade (pressão por informação, entender o problema e orientar soluções), políticas de descentralização (redefinição do papel do Estado e do poder central; reorientação do financiamento e da alocação de recursos), avaliação de produto, resultados e um discurso de atendimento à pressão social (tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência) (Werle, 2010, p. 34).

Quando pedimos que os docentes pesquisados justificassem suas percepções e experiências sobre o PROEB, emergiram algumas respostas que diferem do que eles vinham defendendo até o momento, como citadas a seguir:

*“Não mostra a realidade em sala de aula dos alunos. As ferramentas ofertadas pelo estado para trabalharmos com os alunos, não condiz com o que é cobrada nas avaliações externas” (Professor 2).*

*“Acredito que não muda muito a vida dos estudantes com essa avaliação; A realidade dos alunos é outra. Não acho muito relevante essa avaliação, pois depois quando vão fazer concursos futuros, a realidade é outra” (Professor 3).*

*“Considerarei importante, pois as questões cobradas nas avaliações do PROEB não condizem com a realidade ensinada” (Professor 9).*

Alguns docentes mencionaram críticas à relevância e à coerência dessas avaliações, argumentando que elas não refletem a realidade da sala de aula e não têm um impacto significativo na vida dos alunos. Houve também observações de que a realidade vivida pelos alunos em concursos futuros é diferente, e as questões cobradas não condizem com a realidade ensinada. Além disso foram expressas percepções neutras ou menos impactantes, como a

opinião de que a avaliação é *"só mais uma forma de aprendizado"* (Professor 4) sem maiores detalhes.

Em primeiro lugar temos que nos convencer de que avaliar seguidamente os personagens que participam das escolas com baterias de testes não melhora a qualidade da educação. Mesmo que as médias aumentem. Esta perspectiva leva à implantação, em escala, da preparação para os testes e não à aprendizagem significativa e criativa das crianças e jovens. E é exatamente esta criatividade, que move o mundo de hoje, que os testes não medem (Freitas, 2016, p. 133).

Na questão de justificativa, a maioria dos docentes expressou retornos positivos sobre a importância das avaliações do PROEB. Segue as respostas de cinco participantes:

*"É um parâmetro para o desenvolvimento das habilidades desenvolvidas com êxito e as que precisam ser aprimoradas"* (Professor 1).

*"É por meio da prova que podemos observar e analisar os dados que dão base a formação do planejamento"* (Professor 5).

*"A avaliação do PROEB é um instrumento crucial para se poder mensurar a qualidade de ensino nas escolas e, assim, poder-se propor estratégias pedagógicas para melhorá-lo"* (Professor 6).

*"É fundamental, para que se tenha uma ampla visão, onde necessita-se mudanças emergentes"* (Professor 7).

*"[...] Com isso, eu considero muito importante esse mecanismo de avaliação por abranger todo o Estado e mapear todas as realidades educacionais, oferecendo assim subsídio para os gestores e professores agirem sobre o chão de sua escola, reavaliando a prática pedagógica adotada, intensificando a ação de formação de professores e refletindo sobre os caminhos a percorrer"* (Professor 8).

A próxima questão, que considero crucial é um marco relevante nesta pesquisa, aborda a pressão ao preparar os alunos e a busca por melhores resultados nas avaliações externas, que podem despertar uma série de sentimentos. Aqui estão compiladas sete respostas categóricas dos docentes pesquisados: ansiedade, preocupação, frustração, medo dos resultados, tensão gerada pela avaliação, sobrecarga de conteúdos e habilidades a serem repassados ou desenvolvidos antes da aplicação do PROEB, e cobranças exacerbadas da equipe gestora e pedagógica.

Apenas dois professores responderam que *"Não"* (Professor 4) e *"Não, apenas prepará-los para que estejam mais seguros ao realizá-las"* (Professor 7). Essas respostas

demonstraram que, apesar dos esforços, os resultados podem não refletir o verdadeiro potencial dos alunos ou o trabalho realizado.

Assim sendo:

À política de pressão sobre o magistério, opomos uma política de confiança nas nossas escolas e em seus profissionais (Bryk; Schneider, 2002). Pressão deve ser transformada em participação, em mobilização das forças positivas em cada escola, compromissadas com a elevação local da qualidade de cada escola (Sordi, 2012). É a escola que deve ser o centro cultural condutor do processo de mobilização pela melhoria da educação, e não a cultura da avaliação externa, das consultorias e dos órgãos de auditoria e avaliação (Freitas, 2016, p 133).

Outro aspecto afirmado pelos docentes foi a falta de vontade com que deparam ao preparar os seus alunos. A resposta: *“Acho que preparar os alunos não seja difícil; usar didáticas para que eles consigam similar o conteúdo; o problema é a falta de vontade com que nos deparamos” (Professor 3).*

Isso reflete um desânimo resultante da repetição das mesmas práticas e a percepção de que os alunos não estão engajados, o que é desanimador para os docentes. Essa falta de vontade está associada à pressão externa e à falsa percepção de que os esforços podem não ser plenamente reconhecidos ou valorizados. Contudo, Freitas (2016, p. 134) expressa que:

[...] é preciso que tenham, efetivamente, as condições e o estímulo para trabalharem coletivamente. Devem ser desafiados a isso e não desestimulados por padronizações de fora para dentro, gerando passividade. Colocados em um processo de concorrência, os professores têm que contar com recursos exclusivamente pessoais, sem aproveitar o potencial do trabalho coletivo, colaborativo.

Os docentes pesquisados demonstraram, através de um trabalho colaborativo, que se preocupam com o sucesso dos alunos, fazendo o possível para que eles se sintam preparados e confiantes para as avaliações. Essa preocupação com a segurança e o bem-estar dos alunos durante as provas indica que os professores estão não apenas focados em resultados, mas também no desenvolvimento integral dos estudantes.

Quanto as estratégias ou instrumentos específicos para preparação dos alunos para a avaliação do PROEB, as respostas espontâneas dadas pelos docentes apontaram uma variedade de instrumentos utilizados, conforme pode ser observado nas respostas a seguir:

*“Sim. Utilizo questões de provas anteriores” (Professor 2).*

*“Sim; usando questões anteriores e discutindo as respostas” (Professor 3).*

*“Sim. Oralidade” (Professor 4).*

*“Sim. Realização periódica de simulados nos padrões da prova” (Professor 5).*

*“Geralmente aplico simulados das provas do PROEB e retomo com a turma os conteúdos mais importantes que serão cobrados na avaliação” (Professor 6).*

*“Sim, banco de questões para deixá-los preparados para esse momento de diagnose” (Professor 7).*

*“Sim, aplico simulados com as possíveis questões que podem ser cobradas na avaliação PROEB” (Professor 9).*

*“Sim, desde o segundo bimestre eu aplico simulados avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática, com questões no padrão PROEB, inclusive com gabaritos para o treinamento do registro das respostas. Esses simulados são selecionados através de pesquisas em bancos de dados na Internet, com ênfase para os Simulados do Caderno MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - MAPA - SAEB - 2023 MAPA SAEB - ANOS INICIAIS)” (Professor 8).*

Ficou evidente após as respostas dos docentes que o uso de um banco de questões do PROEB e sua discussão permitem que os alunos se familiarizem com o formato e o tipo de perguntas da avaliação, promovendo a compreensão dos conceitos avaliados. A aplicação de simulados periódicos nos padrões da “prova” proporciona uma experiência prática semelhante à da avaliação real, permitindo que os alunos se familiarizem com o formato e o tempo da prova, além de identificar áreas que precisam de mais atenção.

Apenas um docente pesquisado mencionou que não utiliza de instrumentos diferenciados para preparar os seus alunos para a avaliação PROEB, e sua resposta foi: *“Não. É preferível preparar os alunos para o cotidiano, e o êxito do PROEB é uma consequência do dia-a-dia” (Professor 1).*

Quanto às percepções dos professores sobre os sentimentos despertados nos alunos durante a preparação para as avaliações do PROEB, suas afirmativas variaram, mas a maioria percebeu que os alunos se sentem motivados, às vezes ansiosos, enquanto em outras ocasiões parecem não apresentar nenhum tipo de sentimento aparentemente notável no convívio diário. Compreender essas diferentes emoções tem ajudado os professores a oferecer o suporte necessário para garantir que todos os alunos estejam preparados emocionalmente e academicamente para as avaliações.

No que diz respeito ao apoio recebido das escolas ou das redes de ensino em que atuam, uma parte significativa dos docentes alegou receber “*apoio suficiente*” ou “*mais que suficiente*” em quase todos os níveis perguntados. Isso indica que as escolas e redes de ensino estão adotando medidas eficazes para garantir que os alunos e os professores estejam devidamente preparados para as avaliações externas do PROEB, além de promover uma comunicação aberta e colaborativa com todos os envolvidos. Essa colaboração e apoio mútuo têm sido de grande importância para o sucesso educacional dos alunos.

Algumas respostas mencionaram “*pouco ou nenhum apoio*”, destacando a necessidade de melhorar aspectos como o diálogo com as famílias dos estudantes, importância da frequência dos alunos no dia da avaliação, e a formação e preparação tanto dos professores quanto dos alunos. Esses dados coletados demonstram áreas que precisam de atenção e redirecionamento prático.

Aqui podemos abordar um conceito muito válido e frequentemente utilizado nas pesquisas educacionais, que é a “responsabilização participativa” defendida por Freitas (2016) onde tal direcionamento exige, ainda, que a comunidade interna das escolas amadureça uma perspectiva de negociação interna que mobilize os seus atores e os mova na direção das exigências que devem ser feitas a si mesmos, como condutores da formação de nossa juventude. Isso não se consegue inspecionando nossas escolas e submetendo-as a constante auditoria baseada em comparação de médias ou proporções de alunos neste ou naquele nível de aprendizagem. É necessário um processo de mobilização embasado na participação, ou, se quisermos, embasado em um estilo de responsabilização participativa.

Dando continuidade, as respostas fornecidas pelos docentes nas questões que vão da quatorze à dezoito, último bloco do questionário, contribuem para responder as outras três questões-problema que nortearam esta pesquisa: Quais são as implicações dos resultados satisfatórios ou não para melhoria da prática educativa? Como os educadores interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas do PROEB em seu trabalho pedagógico? Como eles se comportam após a aplicação da avaliação externa do PROEB em relação aos resultados obtidos pelos alunos?

De acordo com Ball (2002), no texto “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade”, podemos observar o poder governamental criando um novo modo geral de regulação menos visível. A aprendizagem é recompensada como “um resultado de custo efetivo”. Assim, para alcançar melhores resultados, é crucial ter metas claras e definidas, orientadas para a produtividade. O ato de ensinar e a subjetividade do professor estão sendo reconfigurados dentro dessa nova visão de gestão de qualidade e excelência.

Sobre a utilidade dos resultados das avaliações externas do PROEB para orientar o trabalho das escolas pesquisadas, a maioria dos docentes vê os resultados do PROEB como úteis para fornecer informações sobre o desempenho dos alunos e guiar ações para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, alguns mencionaram que os resultados podem indicar habilidades que precisam de mais atenção e revisão. Nesse sentido, vemos a compreensão de Machado (2012, p. 79):

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como a possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.

Constatou-se neste Estudo de Casos que há uma divisão de opiniões entre os docentes. Enquanto uma parte considerou os resultados do PROEB “*pouco úteis*” em relação às perguntas mencionadas, outra parte expressou uma visão ainda mais crítica, afirmando que os resultados “*não são úteis*”. O fato de que nenhum docente expressou uma opinião neutra sugere que todos têm uma opinião formada sobre o assunto, seja positiva ou negativa. Isso indicou a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre como os resultados do PROEB estão sendo utilizados e percebidos dentro das escolas.

Nesta vertente, Freitas (2016, p. 135) preconiza que “tal desenvolvimento da qualidade somente pode ser acompanhado desde o interior das próprias escolas. Em vez de ajudar, as pressões rompem relações internas na micropolítica escolar e promovem a competição, e não a sinergia nas ações”.

Foi constatado que há uma variedade de perspectivas entre os professores sobre a influência dos resultados do PROEB na percepção da comunidade quanto à qualidade da escola. Alguns docentes acreditam firmemente que esses resultados melhoram a imagem da escola, enquanto outros demonstram ceticismo, argumentando que essa avaliação não é a única ou principal forma de medir a qualidade escolar.

As políticas de meritocracia baseadas em pagamento diferenciado pelos resultados acabam por comprometer o necessário desenvolvimento cultural da escola. Focam nos resultados e deixam de lado o esforço aplicado durante o processo, mas que, por algum motivo, não se converteu ainda em resultado. Neste sentido, a meritocracia opõe-se à equidade, pela ênfase estrita nos resultados acabados. Os esforços feitos, mesmo quando não atingem os resultados, são fundamentais, pois eles podem levar, no momento seguinte, a resultados consistentes e mais duradouros. Quando são interrompidos pela ênfase precoce nos resultados fixados pela lógica meritocrática, geram desresponsabilização ou busca de culpados. Esvaziam os próprios esforços aplicados que poderiam, no momento seguinte, produzir os resultados esperados. Os que afirmaram acreditar parcialmente podem estar em um meio-termo, reconhecendo algum impacto, mas não atribuíram toda a credibilidade à avaliação. Essa variedade

de perspectivas mostrou a complexidade e as nuances envolvidas na interpretação dos resultados do PROEB pela comunidade escolar (Freitas, 2016, p. 135).

As respostas livres dos professores revelaram diversas perspectivas e sugestões interessantes para a integração mais eficaz do PROEB no trabalho pedagógico das escolas participantes do Estudo de Casos.

A resposta do Professor 1: *“Adotando a prática de simulados mais constantes, hábitos de leitura e resolução de problemas, uma vez que há grande dificuldade dos alunos em concentração em avaliações longas”*. Ele sugere que, para ajudar os alunos a superar as dificuldades de concentração em avaliações longas, é importante implementar práticas regulares de simulados, incentivar a leitura frequente e exercitar a resolução de problemas. Essas atividades podem ajudar a melhorar a resistência mental e a capacidade de concentração dos alunos durante exames extensos.

Os professores dos anos iniciais argumentaram que o planejamento nos 5º anos para avaliação externa, principalmente o PROEB, deveria ser diferenciado dos demais anos de escolaridade. Eles destacaram a importância de um planejamento contínuo e abrangente desde o início do ano letivo, ao invés de apenas alguns meses antes da avaliação, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais integrada e consistente.

Essas sugestões revelam um desejo por um planejamento progressivo ao longo do ano letivo, apoiado pela instituição escolar e seguido por reflexões regulares sobre os resultados obtidos. Essas ideias refletem um desejo de tornar a avaliação mais contextualizada, colaborativa e reflexiva.

As respostas dadas são as seguintes:

*“Seria possível se o plano curricular dos estudantes não fosse tão extenso, muito conteúdo para pouco espaço de tempo, sendo assim mediante as dificuldades dos discentes, o tempo torna-se um desafio constante” (Professor 7).*

*“Eu acredito que o PROEB poderia ser melhor integrado ao trabalho pedagógico se houvesse um trabalho de planejamento progressivo no decorrer do ano letivo, no horário reservado para as reuniões de Módulo II, com base nos estudos e reflexões dos resultados dos anos anteriores. Geralmente essa ação ocorre de forma isolada pelo professor da turma, e não a nível institucional, com o apoio da Equipe Gestora e Pedagógica da Escola. É possível atribuir esse fato às múltiplas tarefas da Equipe Gestora e Pedagógica, no decorrer do ano*

*letivo, mas acredito que os professores das turmas em situação de avaliação externa necessitam de um apoio mais direcionado nesse sentido, por exemplo: planejar espaços, tempos e vivências nas Reuniões de Módulo II com foco nas Avaliações Externas (que seja uma reunião por mês destinada a esse tema / uma Formação Continuada). É preciso um trabalho planejado, e não somente um "movimento" quando chega a notícia que as datas das aplicações das provas estão agendadas. Eu percebo que há uma cobrança por parte da Equipe Gestora, mas de forma genérica, "precisamos preparar esses alunos para irem bem no PROEB", mas não há um plano de ação nesse sentido, normalmente a ação costuma ser isolada da professora em sala de aula" (Professor 8).*

*"Acredito que o planejamento do 5º Ano do Ensino Fundamental para as avaliações PROEB deveria ser diferenciado das demais séries desde o início do ano letivo, não apenas há alguns meses antes da avaliação" (Professor 9).*

Além disso, os professores apontaram para a necessidade de uma avaliação mais diferenciada e alinhada com a realidade de cada escola, enfatizando a importância da participação dos docentes na elaboração das questões. Muitos expressaram o desejo de ampliar o escopo da avaliação para além de apenas Língua Portuguesa e Matemática, buscando fornecer um retrato mais abrangente do ensino. Essa visão foi claramente expressa nas seguintes respostas:

*"Uma reformulação com divisão das provas para cada escola. A realidade das escolas é diferente, por isso, a avaliação deveria ser diferenciada também" (Professor 2).*

*"As questões deveriam ser aprovadas pelos professores em comum acordo antes de serem colocadas em prática; deveriam ser de acordo com o que realmente trabalhamos" (Professor 3).*

*"Sendo executado em cima da base de conteúdo específica de cada escola" (Professor 5).*

*"Acredito que se a avaliação do PROEB não fosse de caráter tão sazonal e não se restringisse apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ela poderia fornecer um retrato mais verídico do nível de ensino das escolas" (Professor 6).*

Para explorar mais a fundo as perspectivas dos docentes pesquisados, foi perguntado se tinham alguma questão relevante sobre o PROEB que gostariam de mencionar.

A resposta "não" de muitos professores indicaram que eles não possuíam novos pontos a acrescentar, além dos discutidos nas perguntas anteriores, sugerindo uma falta de novas ideias ou preocupações sobre o tema, assim acredito.

Os elogios de dois professores ao questionário destacaram que a qualidade e a pertinência da pesquisa realizada, reconhecendo sua abordagem pontual e reflexiva. Assim, o questionário aplicado conseguiu abordar efetivamente os principais pontos de reflexão sobre a avaliação externa do PROEB, conforme observado pelos nove docentes participantes.

Uma das negligências que poderiam acontecer refere-se à “desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social”, conforme enfatizado por Ball:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas de educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (Hostins; Rochadel, 2019, p. 61).

No entanto, a resposta final do Professor 9, que menciona: *“A questão da participação mais efetiva da família em relação à importância da Avaliação PROEB para o desempenho do aluno e para a escola como um todo”*.

Contudo, esse retorno sobre a falta de participação mais efetiva da família foi valiosa e indicou uma área que pode ser considerada para futuras pesquisas ou estudos. Essa perspectiva sublinha a relevância da colaboração entre escola e família na compreensão e valorização dos resultados do PROEB para o município de Silvianópolis-MG, podendo influenciar positivamente tanto o desempenho dos alunos quanto a qualidade do ensino na cidade.

Portanto, “se, de fato, desejamos construir uma escola de qualidade, não há atalhos. Devemos fortemente defender a autonomia dos profissionais da educação no exercício de sua profissão e, também, o coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições (Freitas, 2016, p. 133).

Após esta análise detalhada da pesquisa realizada, direcionamos nossa atenção para as considerações finais deste Estudo de Casos conduzido com os professores do município de Silvianópolis-MG. Nessa seção, sintetizaremos as principais conclusões, destacando os aspectos mais relevantes observados ao longo deste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a percepção dos educadores das escolas da rede estadual e municipal de educação no Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados do PROEB, e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria na prática pedagógica. Estas considerações vêm dividida em três partes principais: os resultados encontrados, a interpretação desses resultados em relação a este objetivo e as recomendações para futuras pesquisas na área.

Ao me propor desenvolver este Estudo de Casos envolvendo duas escolas do Município de Silvianópolis-MG, escolhi um tema que é relevante em meu ambiente de trabalho e no qual sempre estive envolvida. De início, a temática da avaliação externa me parecia um estudo elementar, com diversas pesquisas na área, mas fui desafiada a realizar uma pesquisa inovadora para o município em questão e que contribuísse com a literatura voltada, especificamente, para a percepção dos docentes envolvidos no processo das avaliações externas, sendo escolhido o PROEB.

Ao longo da revisão de literatura, encontrei muitos artigos e livros que demandaram uma perspectiva mais crítica das avaliações externas. Sem desconsiderar as suas limitações e as consequências negativas que tais avaliações podem ter na cultura pedagógica das escolas, reafirmamos a importância que essas avaliações têm para o campo avaliativo e para a gestão dos sistemas de ensino no Brasil, em Minas Gerais e no município de Silvianópolis-MG em particular.

Contactamos que dois modelos de avaliação escolar defendidas por Luckesi (2011) convivem naturalmente na escola atual: os exames com suas características classificatórias e a avaliação da aprendizagem com uma proposta emergente, com características diagnóstica, inclusiva e socializante. Ficou nítido, após esse estudo, que no contexto da prática, os professores se adaptaram a esse processo dinâmico que permeia o ato de planejar e executar, com o intuito de atingir os objetivos educacionais.

O Estudo de Casos com nove docentes em duas escolas, com etapas distintas, do município de Silvianópolis-MG nos permitiu uma observação mais detalhada de cada caso e revelou percepções semelhantes sobre o trato desses docentes com a organização e preparação dos alunos para participação nas avaliações do PROEB e a relevância dessas avaliações para as suas práticas pedagógicas.

De modo geral, as respostas indicaram que os educadores reconhecem a importância do PROEB como uma ferramenta essencial para a melhoria da prática pedagógica, mas também

destacam diversos desafios enfrentados ao longo do processo. Entre os principais pontos destacados estão o pouco tempo para a preparação adequada dos alunos, a pressão para obtenção de bons resultados, a necessidade de mais formação e recursos pedagógicos para melhor atender às demandas do PROEB, a falta de interesse dos alunos e suas famílias nessas avaliações, a pertinência das avaliações em relação à realidade da sala de aula e a ineficácia de algumas ferramentas, sugerindo uma desconexão entre o que é ensinado e o que é avaliado.

Concluimos que a percepção dos professores em relação às avaliações do PROEB inclui uma sobrecarga de trabalho e uma preocupação constante com o desempenho dos alunos nas avaliações. Além dos sentimentos como medo, ansiedade, preocupação e frustração, que são fontes significativas de estresse para os docentes pesquisados, há também um profundo desejo por parte deles de ver os alunos reconhecendo e beneficiando-se da educação que receberam. A falta de vontade de alguns alunos pode refletir cansaço e desmotivação diante de desafios persistentes, mas o desejo de preparar bem os alunos mostrou um comprometimento contínuo dos docentes com a qualidade do ensino e o sucesso dos educandos.

Foi constatado, ainda, que existe uma diversidade de opiniões entre os docentes em relação à influência dos resultados do PROEB na percepção da comunidade sobre a qualidade da escola. Enquanto alguns acreditam firmemente que esses resultados impactam positivamente a ideia de uma escola de qualidade, outros expressam ceticismo, argumentando que essa avaliação não é a única ou principal forma de avaliar a qualidade das escolas.

A maioria dos docentes usam os resultados do PROEB para identificar as dificuldades dos seus alunos em relação aos conteúdos e planejar atividades direcionadas às necessidades identificadas. Isso mostra um foco dos docentes em compreender as competências e habilidades defasadas e adaptar o ensino para atender a essas necessidades específicas.

No entanto, os dados apontaram que parte dos docentes necessitam de apoio material, emocional e psicológico para serem capazes de lidar com a dinâmica das avaliações externas e, assim, promover práticas pedagógicas mais eficazes nas duas escolas pesquisadas.

Evidenciou-se que o professor não pode ser responsabilizado isoladamente pelas notas insatisfatórias nas avaliações externas. É importante reconhecer que os resultados refletem o desempenho de todo o corpo docente, e não apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, diversos outros fatores influenciam o contexto educacional e devem ser levados em consideração ao analisar os resultados gerais obtidos, como o perfil socioeconômico dos estudantes e suas famílias, a formação inicial e continuada dos docentes, a infraestrutura pedagógica das escolas etc.

Com base nessas percepções, recomenda-se que as escolas da rede estadual e municipal de Silvianópolis-MG implementem programas de formação continuada específicos para a análise e utilização dos resultados do PROEB. Além disso, é crucial fornecer aos docentes, estratégias que possam aliviar a pressão sobre eles, como mais tempo e recursos para a preparação dos alunos, bem como apoio psicológico e bem-estar para lidarem com a pressão associada às avaliações.

Concluiu-se que é necessário aumentar o engajamento dos alunos e suas famílias e fornecer assistência adequada para que ambos possam lidar melhor com as demandas das avaliações externas, promovendo a comunicação aberta sobre os objetivos e a importância do PROEB. Isso foi identificado como um aspecto crítico para melhorar tanto o desempenho dos alunos quanto a percepção da comunidade sobre a qualidade das escolas. Ações como essas podem não só melhorar a prática pedagógica, mas também contribuir para um ambiente de ensino mais positivo e produtivo.

Este Estudo de Casos proporcionou uma visão abrangente das complexidades envolvidas nas avaliações externas do PROEB no contexto educacional do Município de Silvianópolis-MG. As conclusões obtidas fornecem dados valiosos para educadores, diretores, especialistas da educação e formuladores de políticas públicas interessados em melhorar a eficácia das avaliações externas e seus impactos na prática educativa.

A expectativa, portanto, ao final desta pesquisa, é que todo o trabalho empreendido possa servir de referência a outros profissionais da educação que vivenciam experiências similares às encontradas após este estudo e que possam adaptar e implementar as ações propostas no campo da avaliação educacional, a fim de rever posicionamentos, repensar as práticas e reconstruir novos caminhos.

Portanto, deixo aqui recomendações para futuras pesquisas na área das avaliações externas, especificamente relacionadas a outras avaliações em larga escala. Sugiro pesquisas para exploração de novas abordagens e metodologias que possam melhorar os resultados dos alunos, fornecendo um conjunto de diretrizes práticas para melhor uso das avaliações externas como ferramenta de desenvolvimento profissional e pedagógico nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional.** Educação & Sociedade, v. 34, p. 1153-1174, 2013.

ALMEIDA, Frederico Alves; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. **A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos.** Revista Brasileira de Educação. v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260006>. Acesso em: 02 jun. 2024.

ALMEIDA, M. A. de; VIEIRA JUNIOR, N. **Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 37, 26 de setembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais>. Acesso em: 06. Fev. 2024.

AMADO, João (Coordenação). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra - Coimbra University Press. Universidade de Lisboa. Outubro, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

ARROYO, M. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15 (2), p. 03-23.

BOWE, R; BALL, S; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992. 208 p. ISBN-10:0415077907.

BRASIL Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em 27 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 28 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 02 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Organização Mundial da Saúde. **Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) pandemia.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 19 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enade.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais).** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados por meio de testes e questionários.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-mobiliza-rede-estadual-para-aplicacao-de-avaliacoes-que-norteiam-politicas-publicas-saeb-proalfa-e-proeb/>. Acesso em 09 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico Saeb.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 29 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466,** de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 18. Jul. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zábia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. **A Avaliação Externa e os novos sujeitos da Educação.** Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1082 - 1102, jan./jun. 2020.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de Avaliação em Larga Escala no Brasil:** das orientações internacionais à prática escolar (um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação. Curitiba: CRV, 2021, 138 p.

COUTINHO, M. T. da C. e CUNHA, S. E. da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

DEMO, Pedro. **Lógica e democracia da avaliação**. Ensaio. Rio de Janeiro, v. 3. N.8, p. 323-330, 1995.

CRAHAY, Marcel et al. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 2, jun. 2017. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/369>>. Acesso em: 08 jun. 2024.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUTRA, Filipe Rocha; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; WASSEM, Joyce. **Avaliações Externas e sua relação com o Trabalho Docente na Perspectiva de atores da Escola Pública**. Educação em Foco, ano 23, n. 39, jan./abr. 2020, Belo Horizonte (MG), p. 188 – 205.

FRANCO, Karla Oliveira e CALDERON, Adolfo Ignácio. **O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica**. Est. Aval. Educ. 2017, vol. 28, n. 67, p.132-159. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?> Acesso: 10 maio 2023.

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

FREITAS, Luiz Carlos. **A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa**. Em aberto, v. 29, n. 96, 2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. **Avaliação educacional em Larga Escala e Accountability: uma breve análise da experiência brasileira**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1103 - 1137, jan./jun. 2020.

FERNANDES, E. **Ensinar melhor não é trabalhar somente o que cai na prova**. Revista Nova Escola, São Paulo, Ano 28, n. 260, mar. 2013.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas**. In: VELOSO, Fernando et al. (orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GAMA, Maria Eliza Rosa; ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo (org.). **Incidências das políticas de avaliação em larga escala na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio.** Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. Revista, 104p.

HOSTINS, Regina Célia; ROCHADEL, Olivia. **Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais.** RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

IBGE. **Panorama da cidade de Silvianópolis.** Minas Gerais. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/silvianopolis/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2024.

IBGE. Prefeitura Municipal <[www.silvianopolis.mg.gov.br](http://www.silvianopolis.mg.gov.br)>. **Histórico.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/silvianopolis/historico>. Acesso em: 10. Fev. 2024.

INEP. Nota Técnica. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep 2021. **Nota Informativa do Ideb 2021.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf). Acesso em: 14 de agosto 2024.

INEP. Nota Técnica. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Informativa do Ideb 2023.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/ideb/nota\\_informativa\\_ideb\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf). Acesso em: 14 agosto 2024.

INEP. **Apresentação e Resultados do Ideb 2023.** Dados disponíveis em Portal do IDEB: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 14 agosto de 2024.

JETSISTEMA, Ano Base 2023. **Da Rede Municipal de Ensino de Silvianópolis-MG.** Disponível em: <https://www.jetsis.com.br/Silvianopolis/sisjetsvn.php>. Acesso em 08 nov. 2023.

QEDU Conteúdos. **IDEB, Censo Escolar, Distorção idade-série, Taxas de rendimento, ENEM.** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3167400-silvianopolis>. Acesso em 03 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MACHADO, C. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados.** Revista@mbienteeducação, São Paulo, v.5, n.1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MACHADO, Cristiane e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?** Educação: teoria e prática, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>. Acesso em: 20 set. 2023.

MACHADO, C.T; SOUZA, M.V.C. **Estado avaliador**. In: GALEFFI, D.A. et.al. (org.). Transciclopédia, termos e usos em difusão do Conhecimento: criando conceitos, fuctivos, perceptos/afetos e intuitos. Salvador: Quarteto Editora, 2020.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/45-educacao-sociedade>. Acesso em 30 jan. 2024.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional**. Revista Educação e Sociedade. V.30, n.106, p. 303-318, jan./abr.2009.

MARCONI, Marina de Andrade, & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2010.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. Educação & Formação, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 04.fev. 2024, p. 11.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Disponível em: <http://https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-948-2024/>. Acesso em 14 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 481/21**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos.pdf>. Acesso em: 06. Fev. 2024.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.707, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2022**. Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação em cursos de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado) ofertados por instituições de ensino superior em vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.777, 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º,

2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/>. Acesso em: 06. Fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Portal Simave - Conheça o programa**. 2021/2024. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 19 jan. 2024.

MORAN, José Manuel. **Avaliação externa**: entre a regulação e a aprendizagem. Educação e Pesquisa, 33 (2), 297-308, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. **Qualidade na educação básica**: entre significações, políticas e indicadores. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr., 2012.

NÓVOA, António Sampaio da. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo. P.; ARAÚJO, Gilda. C. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Brasília, n. 28, jan. /abr. 2005.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. 31056723 Escola Estadual Magalhães Carneiro. Ano de elaboração: 2019/2020/2021. Atualização: 2022. Dados de referência: 2019/2020/2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. 31323047 Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda - CIEMSA. Ano de elaboração: 2021. Atualização: 2022. Dados de referência: 2022.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2010.

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

PEREIRA, Diego Henrique. **A “NOTA 10” enquanto efeito de plenitude**: movimentos entre educação e memória discursiva. Revista RECORTE. V. 18, n. 2, abril/maio 2022, p. 29-40.

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L.O. **Qualidade docente e eficácia escolar**. Tempo Social - Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 119-133, 2008.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no

Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. p. 1-26.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p. 380-392, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. 1 reimpressão. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, M. P. **Dispositivos de Accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso**. Revista Diálogo Educacional, v.19, n. 60, p. 469-493, mar. 2019.

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar: plataforma de gestão de planejamento da rede estadual de MG**. 2023. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 06. Fev. 2024.

SIMAVE – 2022 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**. Revista Contextual. Juiz de Fora – Anual, V.3, 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: a avaliação institucional participativa como estratégia**. 1. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. **Avaliação em larga escala no Brasil: Potencial indutor de qualidade?** Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

TREVISOL, Joviles Vitorio; MAZZIONI, Lizeu. **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho**. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-46, dezembro 2018. DOSSIÊ Comemorativo Roteiro 40 anos. Disponível em: [www.editora.unoesc.edu.br](http://www.editora.unoesc.edu.br). Acesso em: 06. Fev. 2024.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

Yin, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, 224p.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: O CASO DO MUNICÍPIO DE SILVIANÓPOLIS-MG.

**Luciely Daianne da Silva – Mestranda UNIVÁS.**

**Prof.º Dr. Cássio José de Oliveira Silva – Professor Orientador / UNIVÁS.**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), eu,

---

em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a minha participação na pesquisa **AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: o caso do Município de Silvianópolis-MG.**

Desta forma, declaro ter sido esclarecido (a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

**O presente trabalho terá como objetivo geral** analisar a percepção dos educadores das escolas da rede estadual e municipal no Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados do PROEB, e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria na prática pedagógica.

Para tanto, como instrumento de coleta de dados, será enviado no e-mail institucional dos participantes um formulário com questões semiestruturadas, no qual serão feitas algumas perguntas buscando alcançar os objetivos da pesquisa, nos quais você irá contar a percepção que têm a respeito das avaliações externas, especificamente o PROEB, e a relação com o trabalho docente, no Município de Silvianópolis-MG.

Você **não** deve participar desta pesquisa, caso não queira fazer parte deste estudo científico. Quanto aos **riscos** para sua saúde mental, ao participar dessa pesquisa, você poderá se sentir intimidado (a) ou incomodado (a) em expressar a sua opinião a respeito do assunto, podendo gerar uma sensação de desconforto psicológico. Caso isso ocorra, você poderá interromper as suas respostas e não enviar o formulário virtual, e caso haja necessidade de atendimento psicopedagógico, você poderá entrar em contato com o serviço gratuito de apoio psicológico de referência dos servidores e servidoras do Estado de Minas Gerais.

Servidores interessados no atendimento psicológico gratuito devem enviar um e-mail para: [scpmso@planejamento.mg.gov.br](mailto:scpmso@planejamento.mg.gov.br), com nome, telefone de contato e MASP, e aguardar as orientações para a realização das sessões.

Este estudo poderá não lhe trazer benefícios diretos ou imediatos, além da oportunidade de poder refletir sobre as questões abordadas, mas poderá haver mudanças no processo de aplicação das Avaliações Externas do PROEB, após os (a) participantes tomarem conhecimento das conclusões deste trabalho.

Quanto à sua identidade, ela será mantida em **sigilo** e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Não será necessário ressarcimento de despesas (por exemplo, alimentação, diárias, transporte ou taxas de postagem de Correio, etc.), pois a coleta de dados será feita virtualmente com o (a) participante por meio de formulário *online*.

Os registros coletados no ato do preenchimento e envio do formulário ficarão sob sigilo. O seu nome não será comunicado aos demais profissionais que trabalham na instituição, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível para os interessados, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, sem citar o seu nome, de forma individual.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da instituição responsável. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, o participante poderá contatar o responsável pela pesquisa, a Mestranda **Luciely Daianne da Silva**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse. Dessa forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Luciely Daianne da Silva (Mestranda) e/ou seu professor orientador Dr. Cássio José de Oliveira Silva. **Telefone de contato da pesquisadora** (para dúvidas relacionadas à pesquisa): (35) 99713-9121 e da Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVÁS (35) 3449-9232, no período entre 8 as 11 horas e das 13 às 16 horas de segunda a sexta-feira.

Desde já os nossos agradecimentos pelas suas contribuições com o estudo científico e o avanço na área educacional.

Rubrica da pesquisadora:

Rubrica do (a) participante:

Pouso Alegre-MG \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**APÊNDICE B - Termo de Anuência Institucional (TAI) Estadual**

Silvianópolis-MG, 30 de junho de 2023

**Nome da Instituição participante:** Escola Estadual de Silvianópolis-MG.

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: O CASO DO MUNICÍPIO DE SILVIANÓPOLIS-MG**, que tem como pesquisadora responsável a Mestranda Luciely Daianne da Silva, com o objetivo de analisar a percepção dos educadores das escolas da rede estadual e municipal no Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados do PROEB, e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria na prática pedagógica e, conseqüentemente, elevar os níveis de aprendizagem dos alunos participantes das avaliações do PROEB.

A Instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Antônio Rafael de Paiva Fernandes  
Diretor da Escola Estadual

## APÊNDICE C - Termo de Anuência Institucional (TAI) Municipal

Silvianópolis-MG, 30 de junho de 2023

**Nome da Instituição participante:** Escola Municipal de Silvianópolis-MG.

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: O CASO DO MUNICÍPIO DE SILVIANÓPOLIS-MG**, que tem como pesquisadora responsável a Mestranda Luciely Daianne da Silva, com o objetivo de analisar a percepção dos educadores das escolas da rede estadual e municipal no Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados do PROEB, e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria na prática pedagógica e, conseqüentemente, elevar os níveis de aprendizagem dos alunos participantes das avaliações do PROEB.

A Instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Dalva Helena de Paiva  
Diretora Escola Municipal

## APÊNDICE D – Questionário da pesquisa

### **AVALIAÇÕES EXTERNAS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: o caso do município de Silvianópolis-MG.**

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é um instrumento de pesquisa anônimo, confidencial, independente e restrito às atividades do Programa de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS).

Conforme estipulam as deliberações do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás, **NENHUMA DAS INFORMAÇÕES PESSOAIS COLETADAS AQUI SERÃO DIVULGADAS COM QUAISQUER AGENTES DO SETOR PÚBLICO OU PRIVADO** - especialmente aqueles ligados à Superintendência Regional de Ensino (SRE Pouso Alegre-MG) e à Secretaria Municipal de Educação de Silvianópolis-MG.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a percepção dos professores das escolas do Município de Silvianópolis-MG, mediante os resultados esperados das avaliações externas, preferencialmente o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), e seus impactos no trabalho docente, fornecendo subsídios para melhoria no processo ensino e aprendizagem.

A coordenação dessa pesquisa é de responsabilidade da aluna e pesquisadora Luciely Daianne da Silva (lucilydaianne@gmail.com).

Qualquer dúvida, sugestão ou comunicação poderá ser feita através do e-mail da pesquisadora (lucilydaianne@gmail.com) ou do telefone pessoal (35) 99713-9121.

Este questionário é composto por 13 (treze) questões objetivas (fechadas) e 5 (cinco) questões dissertativas (abertas). O tempo médio total de resposta é de 10 (dez) minutos. Pedimos, gentilmente, seu empenho para responder as questões com a máxima veracidade. Suas respostas servirão de base para um repensar da maneira como lidamos com a aplicação e com os resultados das avaliações do PROEB.

Desde já, nos colocamos à disposição para mais esclarecimentos e agradecemos seu apoio.

Esperamos e trabalharemos para que os resultados construídos ao longo da pesquisa possam retornar, de forma positiva, para o seu ambiente de trabalho.

Cordialmente,

Luciely Daianne da Silva

Discente do Programa de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás (PPGEduCS)

**1** – A unidade escolar onde você atua é de competência:

- Municipal
- Estadual

**2** – Quanto tempo você tem de experiência como professor (a)?

- Até 1 ano
- De 1 a 4 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 11 anos

**3** – Qual é o seu grau de escolaridade?

- Bacharelado + complementação pedagógica
- Licenciatura plena
- Licenciatura + Pós-Graduação *Lato Sensu* / Especialização completa
- Licenciatura + Pós-Graduação *Stricto Sensu* / Mestrado completo
- Licenciatura + Pós-Graduação *Stricto Sensu* / Doutorado completo
- Outra

**4** - Como você ingressou no cargo de professor (a)?

- Através de Concurso Público
- Através de Processo Seletivo
- Através de Convocação Temporária
- Outra forma de ingresso

**5** – Quais etapas de ensino você atua? (É possível assinalar mais de uma opção).

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II

Ensino Médio

**6 –** Quais os anos de escolaridade em que você atua? (É possível assinalar mais de uma opção).

5º Ano do Ensino Fundamental I

9º Ano do Ensino Fundamental II

3º Ano do Ensino Médio

**7 –** Os alunos da escola que você atua já participaram das avaliações externas do PROEB?

Sim

Não

Desconheço

**8 –** Qual a sua percepção geral sobre o PROEB?

Considero muito importante

Considero importante

Considero indiferente para meu trabalho como professor (a)

Considero pouco importante

Considero desnecessário

**9 –** Deixe um comentário justificando a sua percepção afirmada na pergunta anterior.

**10 -** Gostaria de saber se são despertados sentimentos em você diante da pressão ao preparar seus alunos para as avaliações externas do PROEB? Se a resposta for sim. Qual (is)? Se for não, justifique.

**11** – Você utiliza alguma estratégia específica para preparar seus alunos para a avaliação do PROEB? Se a resposta for sim, qual? Se for não, por quê?

**12** - Como você acredita que os alunos se sentem quando estão se preparando para a avaliação do PROEB?

- Ansiosos, pois há uma pressão para obter bons resultados.
- Motivados, pois entendem que é uma oportunidade de mostrar o que aprenderam.
- Desmotivados, pois possuem receios de serem comparados com os colegas, pelo fato de não ter tido bons resultados.
- Não apresentam qualquer tipo de sentimentos aparentemente notáveis.

**13** – Como você avalia o apoio oferecido pela escola ou rede de ensino no que diz respeito à aplicação do PROEB na sua escola?

	Nenhum apoio	Pouco apoio	Apoio insuficiente	Apoio suficiente	Apoio mais do que suficiente
Nível de apoio na formação e preparação dos alunos.	<input type="radio"/>				

Nível de apoio na formação e preparação dos professores.	<input type="radio"/>				
Nível de apoio no diálogo com as famílias dos estudantes.	<input type="radio"/>				
Nível de apoio no diálogo com os estudantes da importância da frequência no dia da avaliação.	<input type="radio"/>				

**14 -** Você acredita que os resultados das avaliações externas do PROEB são úteis para orientar o trabalho da sua escola?

	Sim, muito úteis	Sim, um pouco úteis	Não são úteis	Não tenho opinião formada
Porque fornecem informações precisas sobre o desempenho dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque orientam ações para melhorar a qualidade do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque podem indicar habilidades que precisam de maior atenção e retomada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque fornece informações para a tomada de decisões da equipe gestora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15 -** Como você utiliza os resultados obtidos do PROEB em sua prática docente?

- Para identificar as principais dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo, avaliar e planejar atividades direcionadas às necessidades identificadas.

- Para comparar o desempenho dos meus alunos com os de outras escolas da região ou do Estado, a fim de identificar possíveis pontos de melhoria na minha prática docente.
- Utilizo os resultados das avaliações externas como um indicador de qualidade de ensino para apresentar aos pais e responsáveis dos alunos.
- Não utilizo os resultados das avaliações externas em meu trabalho como professor.

**16** – Você acredita que os resultados das avaliações externas, especialmente o PROEB, influenciam a ideia da comunidade sobre a qualidade da escola?

- Sim, acredito fielmente.
- Acredito parcialmente.
- Não acredito, pois não é única ou principal forma de avaliar a qualidade da escola.
- Não tenho opinião formada sobre este indicador de qualidade.

**17** – Como você acredita que o PROEB poderia ser melhor integrado ao trabalho pedagógico da escola?

**18** – Tem alguma questão sobre o PROEB que você considera relevante e que não foi abordada neste questionário? Se sim, explique.

## ANEXO A - Matriz de Referência LP 5º Ano EF

<b>SIMAVE</b> SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA			
<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>			
<b>LÍNGUA PORTUGUESA   5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>			
<b>D01</b>	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	<b>HLP019</b>	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
<b>D02</b>	Localizar informações explícitas em um texto.	<b>HLP005</b>	Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D03</b>	Inferir informações em um texto.	<b>HLP007</b>	Inferir informações em um texto.
<b>D04</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	<b>HLP020</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
<b>D05</b>	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	<b>HLP021</b>	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>			
<b>D06</b>	Identificar o gênero de um texto.	<b>HLP022</b>	Identificar o gênero de um texto.
<b>D07</b>	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	<b>HLP023</b>	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
<b>D08</b>	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	<b>HLP024</b>	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>			
<b>D09</b>	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	<b>HLP025</b>	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>			
<b>D11</b>	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	<b>HLP026</b>	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
<b>D12</b>	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	<b>HLP027</b>	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D13</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	<b>HLP028</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
<b>D14</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	<b>HLP029</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>			
<b>D19</b>	Identificar efeitos de humor em textos variados.	<b>HLP030</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D20</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<b>HLP031</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>			
<b>D24</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	<b>HLP032</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO B - Matriz de Referência Matemática 5º Ano EF

SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA			
MATEMÁTICA   5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
<b>I. ESPAÇO E FORMA</b>			
<b>D01</b>	Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço.	<b>HMT041</b>	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.
<b>D02</b>	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.	<b>HMT060</b>	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.
<b>D03</b>	Identificar representações de figuras bidimensionais.	<b>HMT042</b>	Identificar representações de figuras bidimensionais.
<b>D05</b>	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.	<b>HMT061</b>	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.
<b>D06</b>	Corresponder uma figura plana desenhada em malha quadriculada à sua imagem, obtida por meio de uma redução ou uma ampliação.	<b>HMT062</b>	Corresponder uma figura plana desenhada em malha quadriculada à sua imagem, obtida por meio de uma redução ou uma ampliação.
<b>II. GRANDEZAS E MEDIDAS</b>			
<b>D23</b>	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.	<b>HMT063</b>	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.
<b>D24</b>	Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.	<b>HMT064</b>	Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.
<b>D25</b>	Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.	<b>HMT045</b>	Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.
<b>D26</b>	Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.	<b>HMT046</b>	Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.
<b>D27</b>	Corresponder o horário de início e de término com o intervalo de duração de um evento ou acontecimento.	<b>HMT065</b>	Corresponder o horário de início e de término com o intervalo de duração de um evento ou acontecimento.
<b>D28</b>	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	<b>HMT066</b>	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
<b>D29</b>	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	<b>HMT067</b>	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
<b>D31</b>	Corresponder cédulas e/ou moedas.	<b>HMT047</b>	Corresponder cédulas e/ou moedas.
<b>III. NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>			
<b>D33</b>	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	<b>HMT068</b>	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.
<b>D34</b>	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	<b>HMT069</b>	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.
<b>D35</b>	Executar cálculos com números naturais.	<b>HMT070</b>	Executar cálculos com números naturais.
<b>D37</b>	Executar cálculos com números racionais.	<b>HMT071</b>	Executar cálculos com números racionais.
<b>D38</b>	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração, na resolução de problemas.	<b>HMT055</b>	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, na resolução de problemas.
<b>D39</b>	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.	<b>HMT056</b>	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão, na resolução de problemas.
<b>D42</b>	Corresponder diferentes representações de um número racional.	<b>HMT072</b>	Corresponder diferentes representações de um número racional.
<b>D44</b>	Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição e/ou subtração, na resolução de problemas.	<b>HMT073</b>	Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição e/ou subtração, na resolução de problemas.
<b>D45</b>	Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.	<b>HMT075</b>	Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.
<b>D47</b>	Identificar composições ou decomposições de números naturais.	<b>HMT048</b>	Identificar composições ou decomposições de números naturais.
<b>D50</b>	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	<b>HMT076</b>	Utilizar porcentagem na resolução de problema.
<b>IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>			
<b>D82</b>	Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.	<b>HMT057</b>	Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.
<b>D83</b>	Identificar dados apresentados por meio de gráficos.	<b>HMT058</b>	Identificar dados apresentados por meio de gráficos.

Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO C – Matriz de Referência LP 9º Ano EF

SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA   9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
<b>D01</b> Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	<b>HLP019</b> Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
<b>D02</b> Localizar informações explícitas em um texto.	<b>HLP005</b> Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D03</b> Inferir informações em um texto.	<b>HLP007</b> Inferir informações em um texto.
<b>D04</b> Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	<b>HLP020</b> Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
<b>D05</b> Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	<b>HLP021</b> Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
<b>D06</b> Identificar o gênero de um texto.	<b>HLP022</b> Identificar o gênero de um texto.
<b>D07</b> Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	<b>HLP023</b> Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
<b>D08</b> Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	<b>HLP024</b> Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>D09</b> Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	<b>HLP025</b> Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
<b>D10</b> Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	<b>HLP033</b> Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
<b>D11</b> Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	<b>HLP026</b> Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
<b>D12</b> Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	<b>HLP027</b> Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D13</b> Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	<b>HLP028</b> Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
<b>D14</b> Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	<b>HLP029</b> Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
<b>D15</b> Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	<b>HLP034</b> Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>D16</b> Identificar a tese de um texto.	<b>HLP035</b> Identificar a tese de um texto.
<b>D17</b> Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	<b>HLP036</b> Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
<b>D19</b> Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	<b>HLP030</b> Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D20</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<b>HLP031</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>D21</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.	<b>HLP037</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
<b>D22</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	<b>HLP038</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>D23</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.	<b>HLP039</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
<b>D24</b> Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	<b>HLP032</b> Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO D – Matriz de Referência Matemática 9º Ano EF

SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA			
MATRIZ DE REFERÊNCIA			
MATEMÁTICA   9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
<b>I. ESPAÇO E FORMA</b>			
D01	Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço.	HMT041	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.
D02	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.	HMT060	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.
D04	Classificar triângulos por meio de suas propriedades.	HMT077	Classificar triângulos por meio de suas propriedades.
D05	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.	HMT061	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.
D06	Corresponder uma figura plana desenhada em malha quadriculada à sua imagem, obtida por meio de uma redução ou uma ampliação.	HMT062	Corresponder uma figura plana desenhada em malha quadriculada à sua imagem, obtida por meio de uma redução ou uma ampliação.
D07	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giro, identificando ângulos retos e não retos.	HMT078	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giro, identificando ângulos retos e não retos.
D08	Identificar propriedades de figuras semelhantes, construídas com transformações.	HMT079	Identificar propriedades de figuras semelhantes, construídas com transformações.
D09	Utilizar elementos de um polígono convexo na resolução de problema.	HMT080	Utilizar elementos de um polígono convexo na resolução de problema.
D10	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.	HMT081	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.
D11	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.	HMT082	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.
D13	Reconhecer o círculo, a circunferência ou seus elementos.	HMT083	Reconhecer o círculo, a circunferência ou seus elementos.
D14	Corresponder triângulos semelhantes entre si.	HMT084	Corresponder triângulos semelhantes entre si.
D15	Utilizar o Teorema de Tales na resolução de problemas.	HMT085	Utilizar o Teorema de Tales na resolução de problemas.
<b>II. GRANDEZAS E MEDIDAS</b>			
D24	Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.	HMT064	Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.
D28	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	HMT066	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D29	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	HMT067	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
D32	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.	HMT086	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.
<b>III. NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>			
D34	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	HMT069	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.
D42	Corresponder diferentes representações de um número racional.	HMT072	Corresponder diferentes representações de um número racional.
D43	Reconhecer fração como representação associada a diferentes significados.	HMT087	Reconhecer fração como representação associada a diferentes significados.
D46	Utilizar números racionais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.	HMT074	Utilizar números racionais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.
D49	Executar expressões numéricas com números reais.	HMT088	Executar expressões numéricas com números reais.
D50	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	HMT076	Utilizar porcentagem na resolução de problema.
D51	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.	HMT089	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.
D54	Identificar uma equação ou inequação polinomial do 1º grau que expressa um problema.	HMT090	Identificar uma equação ou inequação polinomial do 1º grau que expressa um problema.
D55	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.	HMT091	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D58	Executar algoritmo de resolução de um sistema linear de duas equações polinomiais de 1º grau, com duas incógnitas.	HMT092	Executar algoritmo de resolução de um sistema linear de duas equações polinomiais de 1º grau, com duas incógnitas.
D59	Utilizar equação ou inequação polinomial de 1º grau na resolução de problema.	HMT093	Utilizar equação ou inequação polinomial de 1º grau na resolução de problema.
D61	Utilizar sistema de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas na resolução de problemas.	HMT094	Utilizar sistema de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas na resolução de problemas.
D62	Executar o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica.	HMT095	Executar o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica.
D63	Determinar o conjunto solução de uma equação do 2º grau.	HMT096	Determinar o conjunto solução de uma equação do 2º grau.
D64	Utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problema.	HMT097	Utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problema.
<b>IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>			
D84	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.	HMT098	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.
D85	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.	HMT099	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.

Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO E – Matriz de Referência LP 3º Ano Ensino Médio

SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA   3º ANO DO ENSINO MÉDIO</b>	
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
<b>D01</b> Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	<b>HLP019</b> Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
<b>D02</b> Localizar informações explícitas em um texto.	<b>HLP005</b> Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D03</b> Inferir informações em um texto.	<b>HLP007</b> Inferir informações em um texto.
<b>D04</b> Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	<b>HLP020</b> Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
<b>D05</b> Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	<b>HLP021</b> Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
<b>D06</b> Identificar o gênero de um texto.	<b>HLP022</b> Identificar o gênero de um texto.
<b>D07</b> Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	<b>HLP023</b> Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
<b>D08</b> Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	<b>HLP024</b> Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>D09</b> Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	<b>HLP025</b> Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
<b>D10</b> Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	<b>HLP033</b> Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
<b>D11</b> Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	<b>HLP026</b> Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
<b>D12</b> Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	<b>HLP027</b> Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D13</b> Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	<b>HLP028</b> Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
<b>D14</b> Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	<b>HLP029</b> Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
<b>D15</b> Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	<b>HLP034</b> Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>D16</b> Identificar a tese de um texto.	<b>HLP035</b> Identificar a tese de um texto.
<b>D17</b> Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	<b>HLP036</b> Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>D18</b> Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.	<b>HLP040</b> Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
<b>D19</b> Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	<b>HLP030</b> Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D20</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<b>HLP031</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>D21</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.	<b>HLP037</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
<b>D22</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	<b>HLP038</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>D23</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.	<b>HLP039</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
<b>D24</b> Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	<b>HLP032</b> Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

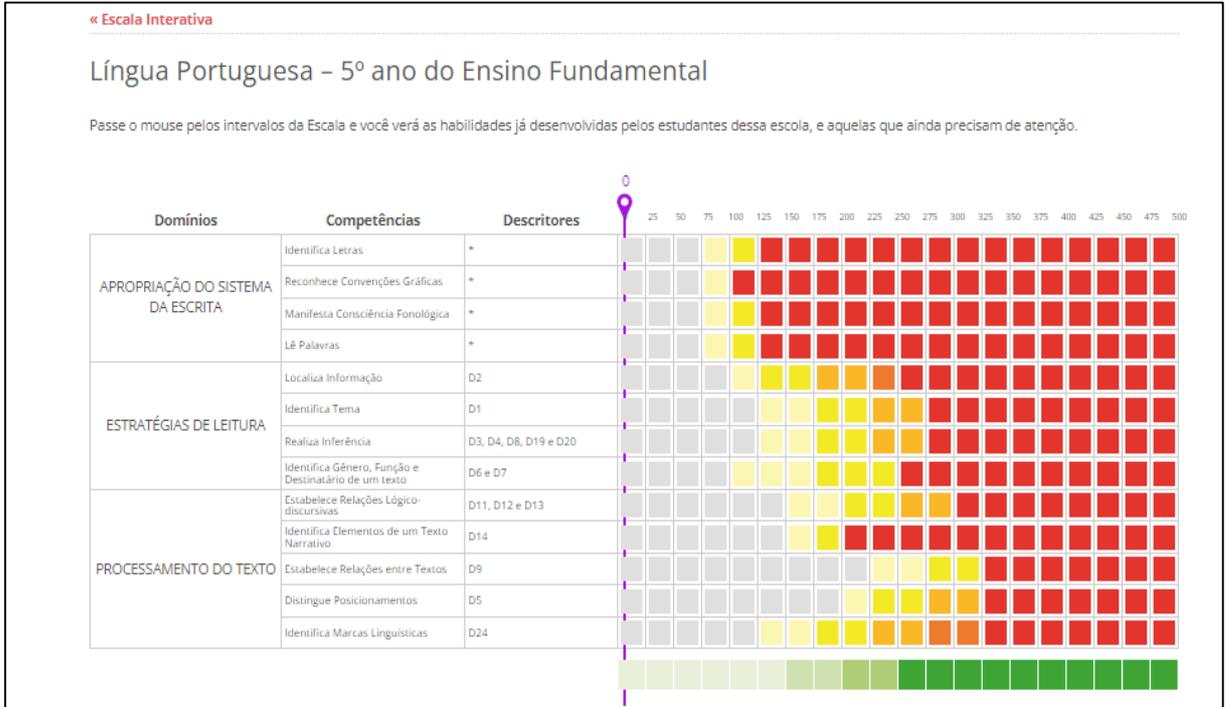
Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO F – Matriz de Referência Matemática 3º Ano Ensino Médio

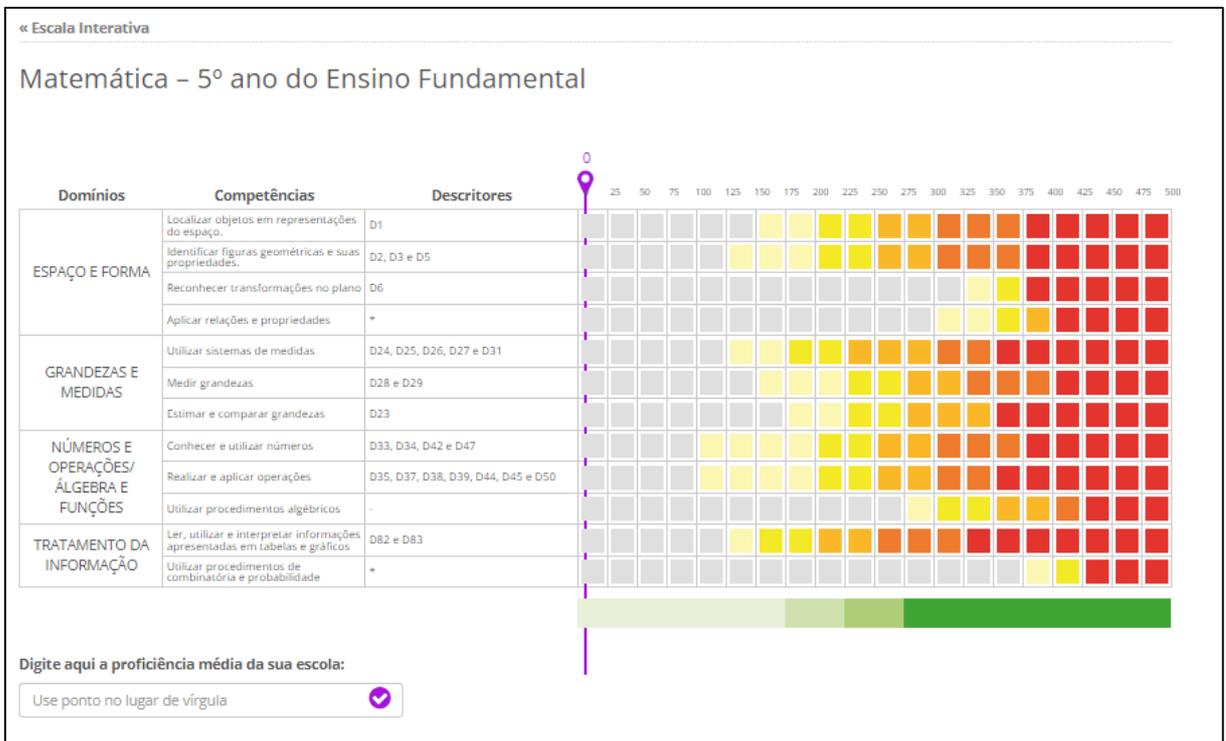
SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA			
MATEMÁTICA   3º ANO DO ENSINO MÉDIO			
<b>I. ESPAÇO E FORMA</b>			
D02	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.	HMT060	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.
D10	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.	HMT081	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.
D11	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.	HMT082	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.
D12	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.	HMT100	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.
D17	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.	HMT101	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D18	Utilizar o cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas.	HMT102	Utilizar o cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas.
D19	Determinar a equação de uma reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.	HMT103	Determinar a equação de uma reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D20	Reconhecer dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.	HMT104	Reconhecer dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.
D21	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.	HMT105	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.
D22	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.	HMT106	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.
<b>II. GRANDEZAS E MEDIDAS</b>			
D28	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	HMT066	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D29	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	HMT067	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
D30	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.	HMT107	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.
D32	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.	HMT086	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.
<b>III. NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>			
D34	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	HMT069	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.
D50	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	HMT076	Utilizar porcentagem na resolução de problema.
D51	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.	HMT089	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.
D55	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.	HMT091	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D60	Determinar o conjunto solução de um sistema de equações lineares.	HMT108	Determinar o conjunto solução de um sistema de equações lineares.
D66	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decréscimo ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.	HMT109	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decréscimo ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.
D67	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.	HMT110	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.
D68	Corresponder uma função polinomial de 2º grau a seu gráfico.	HMT111	Corresponder uma função polinomial de 2º grau a seu gráfico.
D70	Utilizar as coordenadas do vértice de uma função polinomial de 2º grau na resolução de problemas de máximo ou mínimo.	HMT112	Utilizar as coordenadas do vértice de uma função polinomial de 2º grau na resolução de problemas de máximo ou mínimo.
D71	Corresponder um polinômio fatorado por meio de polinômios de 1º grau às suas raízes.	HMT113	Corresponder um polinômio fatorado por meio de polinômios de 1º grau às suas raízes.
D72	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.	HMT114	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.
D73	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.	HMT115	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.
D74	Corresponder uma função logarítmica a seu gráfico.	HMT116	Corresponder uma função logarítmica a seu gráfico.
D75	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.	HMT117	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.
D77	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.	HMT118	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.
D78	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.	HMT119	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.
D79	Determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico.	HMT120	Determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico.
D80	Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	HMT121	Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.
D81	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.	HMT122	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.
<b>IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>			
D84	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.	HMT098	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.
D85	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.	HMT099	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.
D86	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.	HMT123	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.

Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO G – Escala Interativa Língua Portuguesa e Matemática PROEB 5º Ano Ensino Fundamental

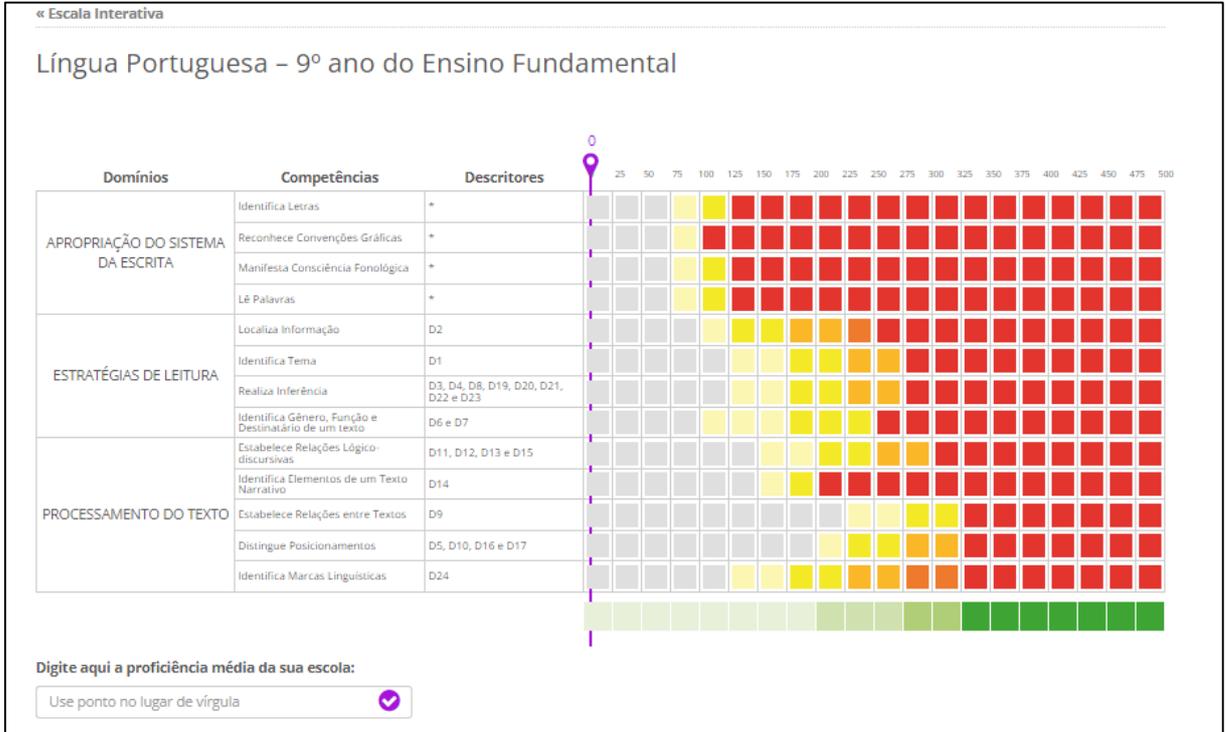


Fonte: Portal Simave, 2024.

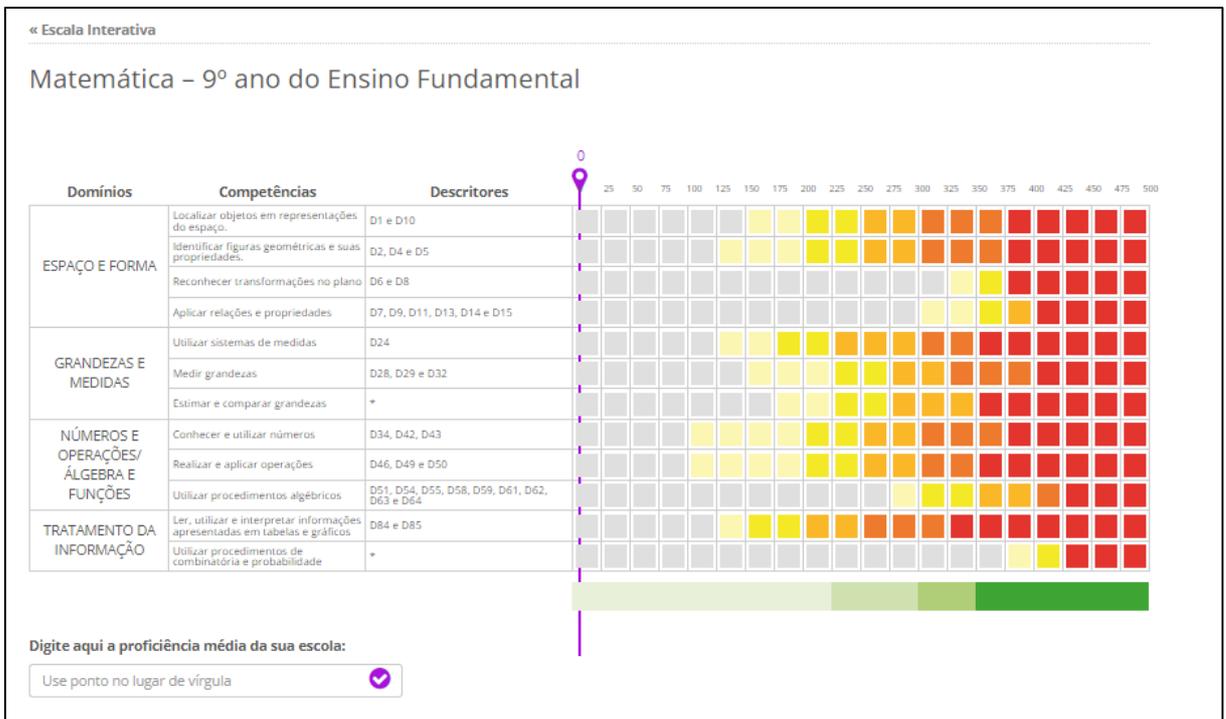


Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO H – Escala Interativa Língua Portuguesa e Matemática PROEB 9º Ano Ensino Fundamental

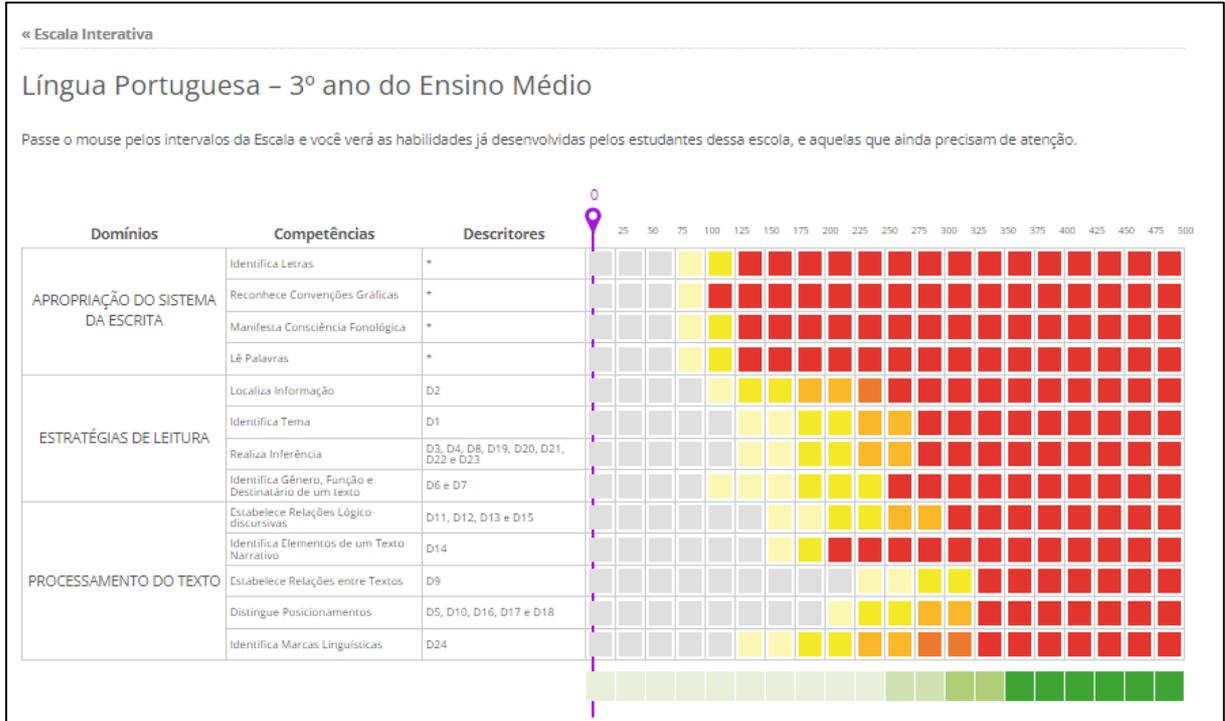


Fonte: Portal Simave, 2021.

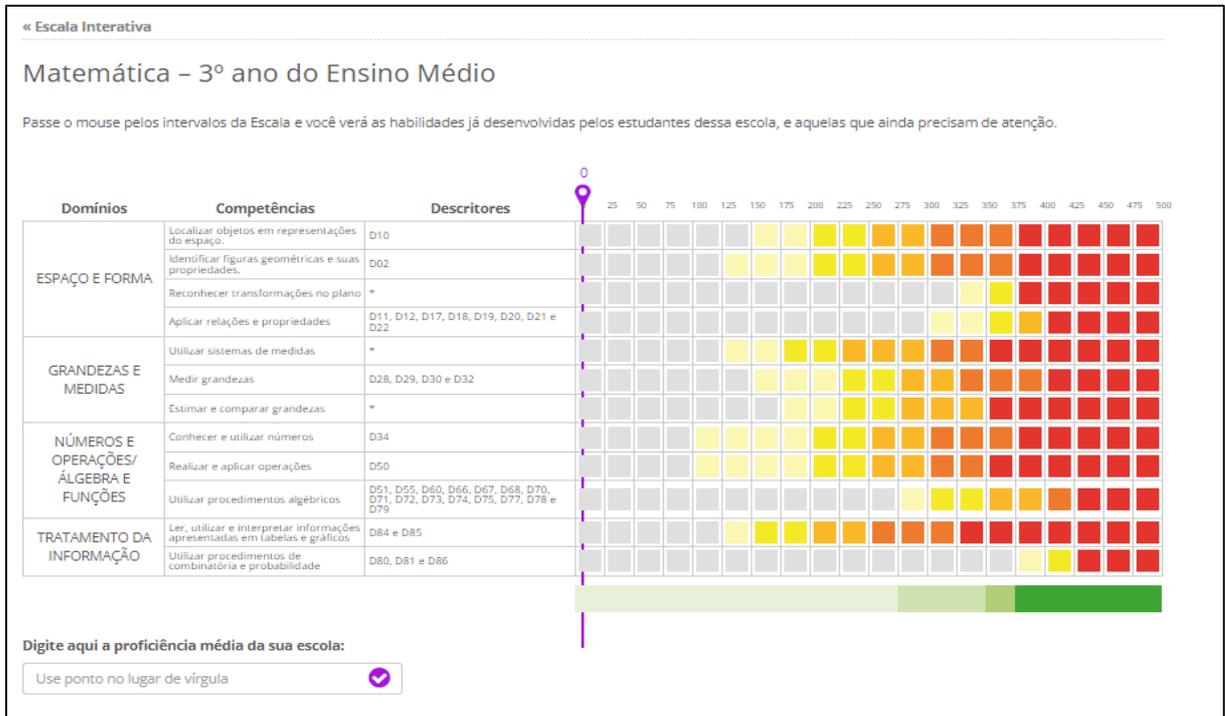


Fonte: Portal Simave, 2021.

## ANEXO I – Escala Interativa Língua Portuguesa e Matemática PROEB 3º Ano Ensino Médio



Fonte: Portal Simave, 2021.



Fonte: Portal Simave, 2021.