



FABIANA APARECIDA BORGES DE ANDRADE

**A (IN)COMPREENSÃO DO SIMAVE: UMA
PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA
NO ENSINO MÉDIO**

**LAVRAS - MG
2026**

FABIANA APARECIDA BORGES DE ANDRADE

**A (IN)COMPREENSÃO DO SIMAVE: UMA PESQUISA-AÇÃO COM
PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração em Formação Docente, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Leonardo Gonçalves Lago
Orientador

LAVRAS – MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Andrade, Fabiana Aparecida Borges de.

A (in)compreensão do simave: uma pesquisa-ação com professores de matemática no ensino médio / Fabiana Aparecida Borges de Andrade. - 2026.
176 p.

Orientador: Leonardo Gonçalves Lago

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. A (in)compreensão dos professores da rede pública de Minas Gerais a respeito das avaliações externas. 2. Como a formação de professores pode ajudar na compreensão dos resultados das avaliações externas. 3. A prática docente pode influenciar na compreensão das avaliações externas. I. Lago, Leonardo Gonçalves. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

FABIANA APARECIDA BORGES DE ANDRADE

**A (IN)COMPREENSÃO DO SIMAVE: UMA PESQUISA-AÇÃO COM
PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

**(MIS)UNDERSTANDING SIMAVE: AN ACTION RESEARCH PROJECT WITH
HIGH SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 31 de março de 2026.

Dr. Leonardo Gonçalves Lago

Dr. Osmar Pedrochi Junior

Dr. Jefferson Adriano Neves

UFLA

UFMA

UFLA

Prof. Dr. Leonardo Gonçalves Lago
Orientador

**LAVRAS – MG
2026**

Dedico este trabalho a Deus, fonte de sabedoria e de esperança, por conceder às pessoas o dom de aprender, ensinar e transformar o mundo por meio do conhecimento. A Ele agradeço pelas oportunidades de estudo e, sobretudo, pelas pessoas incríveis que colocou em meu caminho ao longo dessa jornada. Cada encontro, cada apoio e cada palavra de incentivo foram essenciais para que este trabalho se tornasse possível. Que este percurso de aprendizado seja sempre um instrumento de crescimento, partilha e compromisso com a educação.

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa foi um percurso longo, marcado por desafios, aprendizados e muitas reflexões. Em diversos momentos, esse caminho exigiu coragem para enfrentar dúvidas, persistência diante das dificuldades e confiança para seguir adiante. Ao olhar para trás, reconheço que essa trajetória não foi construída de forma solitária. Muitas pessoas caminharam comigo, oferecendo apoio, incentivo e acolhimento. Por isso, registrar aqui minha gratidão é também reconhecer que este trabalho é resultado de uma caminhada compartilhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, presença constante em minha vida, por sustentar minha fé nos momentos de incerteza e por me conceder a oportunidade de aprender e ensinar. Sou profundamente grata pelo dom que Ele concede às pessoas de buscar o conhecimento e, generosamente, poder compartilhá-lo com outros, contribuindo para a formação e o crescimento de novas trajetórias. Agradeço também pelas oportunidades que surgiram ao longo dessa jornada e, sobretudo, pelas pessoas especiais que colocou em meu caminho, tornando este percurso mais leve, significativo e possível.

Aos meus filhos, Carlos Eduardo, Ana Beatriz e Marcos Gabriel, dedico um agradecimento cheio de amor e gratidão. Vocês são minha maior motivação para continuar buscando novos caminhos e superando desafios. Obrigada pelo apoio, pela compreensão e pela paciência com as muitas horas em que precisei me dedicar aos estudos e à escrita deste trabalho, deixando, por vezes, de estar ao lado de vocês como gostaria. Peço desculpas pelas ausências e agradeço por compreenderem que cada esforço também é feito pensando no futuro que desejo construir ao lado de vocês.

À professora Lia, minha professora de História e Geografia no ensino fundamental e médio, madrinha de Crisma e minha grande confidente, deixo um agradecimento muito especial. Ao longo de toda essa caminhada, sua presença foi marcada pelo carinho, pela escuta e, sobretudo, pelas orações constantes. Lia sempre esteve ao meu lado como uma verdadeira mãe de oração, intercedendo por mim, preocupando-se com meu bem-estar e me incentivando a seguir em frente, mesmo nos momentos de cansaço e dúvida. Seu apoio, sua fé e suas palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu não desistisse dos meus estudos. Minha profunda gratidão por continuar acreditando em mim e por permanecer, até hoje, me sustentando com suas orações.

À minha família, de modo geral, expresso também minha profunda gratidão. O apoio, o carinho e as palavras de incentivo recebidos ao longo dessa jornada foram essenciais para que eu mantivesse a força necessária para seguir em frente. Saber que podia contar com vocês, mesmo nos momentos mais difíceis, foi um conforto e uma motivação constante.

Expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Leonardo, pela atenção, disponibilidade e cuidado dedicados durante todo o processo de orientação ao longo desses quase dois anos. Sua presteza em responder às dúvidas, sua leitura atenta e suas orientações sempre criteriosas foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Mais do que orientar academicamente, você demonstrou sensibilidade, paciência e compromisso com minha formação, o que tornou essa caminhada mais segura e enriquecedora. Sou imensamente grata por todo o apoio, incentivo e confiança.

Agradeço também às amigas que tive a alegria de conhecer durante o mestrado, Rejane, Arlete, Fabiana Botinha, Natália e Verônica. A convivência com vocês tornou essa jornada mais leve e significativa. Entre conversas, estudos, partilhas e momentos de apoio mútuo, construímos uma rede de amizade que foi essencial para que eu pudesse continuar seguindo em frente. Cada palavra de incentivo, cada troca de experiências e cada gesto de acolhimento fizeram toda a diferença ao longo desse percurso.

Não poderia deixar de agradecer ao meu colega de orientação, Jackson, com quem compartilhei muitas angústias e mensagens de desabafo durante esta caminhada. Em meio às dificuldades que o processo de pesquisa frequentemente apresenta, nossas trocas de apoio e encorajamento foram importantes para manter o ânimo e a confiança de que era possível seguir adiante.

Aos amigos que fazem parte da minha vida há mais tempo, agradeço pelo carinho, pelo apoio constante e pela compreensão diante das muitas ausências ao longo deste período. Saber que podia contar com vocês foi essencial para que eu mantivesse a motivação necessária para concluir esta etapa.

Registro também minha gratidão aos colegas de trabalho da instituição em que atuo, que acompanharam esta etapa da minha formação com incentivo, reconhecimento e palavras de apoio. O estímulo recebido ao longo desse percurso fortaleceu minha convicção de que continuar aprendendo é também uma forma de contribuir com a educação.

Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras, no período de 2024 a 2026, agradeço pelas contribuições acadêmicas, pelas discussões enriquecedoras e pelas trocas de experiências que ampliaram minha compreensão sobre o ensino e a pesquisa.

Por fim, agradeço aos membros da banca de qualificação e de defesa, nas pessoas de Osmar Pedrochi Junior e Jefferson Adriano Neves, pela disponibilidade e pela honra de aceitarem contribuir com este trabalho. Suas leituras atentas, sugestões e reflexões certamente contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Estendo ainda minha gratidão ao Projeto Trilhas de Futuro Educadores, do Governo do Estado de Minas Gerais, que possibilitou a realização deste mestrado e tornou viável a continuidade de minha formação acadêmica.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, oferecendo apoio, incentivo e confiança, deixo aqui minha mais sincera gratidão. Este trabalho também carrega um pouco de cada gesto de apoio recebido ao longo dessa jornada.

RESUMO

As avaliações externas passaram a ocupar lugar de destaque na realidade escolar, influenciando escolas, professores e alunos. No entanto, seus resultados nem sempre são utilizados de forma efetiva no planejamento pedagógico ou na formulação de políticas educacionais, limitando seu potencial para a melhoria da aprendizagem. Apesar da ampla produção de dados, ainda são escassos os estudos que investigam como professores e gestores interpretam e utilizam esses resultados no contexto escolar. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo investigar como professores e supervisores interpretam os resultados das avaliações seriadas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e de que forma esses dados são mobilizados no planejamento escolar e na prática docente. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou questionários e entrevistas com profissionais de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. Com base na análise do conhecimento prévio dos participantes, foi desenvolvida uma intervenção formativa fundamentada na pesquisa-ação, organizada em oficinas voltadas à interpretação dos resultados da avaliação diagnóstica do SIMAVE 2025 e à elaboração de ações para enfrentar possíveis defasagens de aprendizagem. Os resultados revelaram compreensão inicial limitada acerca do uso pedagógico dos dados das avaliações externas, além de obstáculos relacionados ao tempo de planejamento, às múltiplas demandas docentes e ao desalinhamento entre currículo e exigências avaliativas. Tais aspectos evidenciam limites do modelo de responsabilização centrado em indicadores de desempenho quando desvinculado das condições concretas de trabalho escolar. Ao longo das oficinas, entretanto, observou-se ampliação da compreensão dos participantes e maior apropriação dos resultados do SIMAVE como suporte ao planejamento pedagógico e à elaboração de estratégias de intervenção. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o produto educacional Ciclo de Oficinas Formativas: o Caso das Avaliações Externas, composto por um guia docente sobre avaliação externa e uma sequência de oficinas destinadas a apoiar professores e gestores na interpretação e no uso pedagógico dos resultados das avaliações.

Palavras chave: Avaliação externa; Formação de professores; Prática docente; SIMAVE

ABSTRACT

Large-scale assessments have come to occupy a prominent place in the school context, influencing schools, teachers, and students. However, their results are not always used effectively in pedagogical planning or in the formulation of educational policies, limiting their potential to improve learning outcomes. Despite the extensive production of data, studies investigating how teachers and school administrators interpret and use these results in the school context remain scarce. Given this scenario, this study aimed to investigate how teachers and educational supervisors interpret the results of the serial assessments conducted by the Minas Gerais System for the Assessment and Equity of Public Education (SIMAVE) and how these data are used in school planning and teaching practices. Adopting a qualitative approach, the research employed questionnaires and interviews with professionals from three public schools in the state education network of Minas Gerais, Brazil. Based on an analysis of the participants' prior knowledge of large-scale assessments, a training intervention grounded in action research was developed and organized into workshops focused on interpreting the results of the 2025 SIMAVE diagnostic assessment and designing actions to address possible learning gaps. The findings revealed an initially limited understanding of the pedagogical use of large-scale assessment data, as well as obstacles related to planning time, multiple teaching demands, and the misalignment between curriculum and assessment requirements. These findings highlight the limitations of accountability models centered on performance indicators when disconnected from the actual working conditions of schools. Throughout the workshops, however, participants demonstrated an expanded understanding and greater appropriation of SIMAVE results as a resource for pedagogical planning and the development of intervention strategies. As an outcome of the study, the educational product entitled *Training Workshop Cycle: The Case of Large-Scale Assessments* was developed, consisting of a teacher's guide on large-scale assessment and a sequence of workshops designed to support teachers and school administrators in interpreting and pedagogically using assessment results.

Keywords: External assessment; Teacher education; Teaching practice; SIMAVE.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa foi desenvolvida em contexto real de atuação profissional de professores e supervisores da educação, que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como objetivo compreender de que maneira professores e gestores (supervisores), interpretam os resultados das avaliações seriadas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e como essas informações são utilizadas no planejamento pedagógico e na organização das práticas escolares. A investigação foi conduzida em conformidade com as normas éticas vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras (UFLA), CAAE nº 83589024.5.0000.5148, sob o parecer consubstanciado nº 7.231.196, de 18 de novembro de 2024. Inicialmente, foi realizado um levantamento do conhecimento prévio dos participantes acerca das avaliações externas e das possibilidades de utilização pedagógica de seus resultados. A partir desse diagnóstico, foi desenvolvido uma intervenção formativa fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, estruturada em um ciclo de oficinas formativas voltadas à interpretação dos resultados da avaliação diagnóstica do SIMAVE 2025 e à elaboração de estratégias pedagógicas orientadas pelos dados produzidos por essa avaliação. As ações metodológicas foram implementadas sem intercorrências éticas e possibilitaram a criação de um espaço de diálogo e reflexão coletiva entre professores e supervisores da educação. Durante as atividades formativas, os participantes analisaram relatórios de desempenho, discutiram desafios relacionados à aprendizagem dos estudantes e elaboraram propostas de intervenção pedagógica voltadas ao enfrentamento de possíveis defasagens identificadas nos resultados das avaliações. Entre os principais indicadores de impacto da pesquisa, destacam-se:

- Participação de profissionais de três escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, envolvendo professores e supervisores da educação no processo formativo;
- Realização de um ciclo de três oficinas formativas, voltadas à interpretação de dados educacionais e ao planejamento pedagógico orientado por evidências;
- Promoção de espaços de reflexão coletiva sobre o uso pedagógico das avaliações externas, estimulando a análise crítica dos resultados produzidos pelo SIMAVE;
- Elaboração de um produto educacional, composto por um guia docente sobre avaliação externa e por uma sequência formativa organizada em oficinas, destinada a apoiar professores e gestores na interpretação dos resultados das avaliações e em seu uso no planejamento pedagógico;

- Fortalecimento da articulação entre universidade e escola pública, contribuindo para a aproximação entre a produção acadêmica e as demandas do cotidiano escolar.

Os impactos da pesquisa puderam ser observados em diferentes dimensões. No âmbito formativo, destaca-se a ampliação da compreensão dos participantes sobre o papel das avaliações externas e suas possibilidades de utilização no contexto pedagógico. No âmbito pedagógico, a pesquisa incentivou o uso de dados educacionais como subsídio para o planejamento das práticas de ensino. Já no âmbito institucional, o estudo contribuiu para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pública, evidenciando o potencial da pesquisa aplicada para apoiar processos de formação continuada de professores. Classificada na área temática de Educação, conforme as diretrizes da Política Nacional de Extensão, a pesquisa dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente com o ODS 4 – Educação de Qualidade, ao incentivar práticas pedagógicas fundamentadas em evidências educacionais, e com o ODS 10 – Redução das Desigualdades, ao estimular o uso de dados educacionais como instrumento para identificação e enfrentamento de defasagens de aprendizagem no contexto da escola pública. Assim, a pesquisa evidencia o potencial da articulação entre pesquisa acadêmica, formação docente e prática escolar, demonstrando que a interpretação qualificada dos resultados das avaliações externas pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais conscientes e orientadas pelas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

IMPACT INDICATORS

The research was conducted in the real professional context of teachers and educational supervisors working in public schools within the state education system of Minas Gerais, Brazil. Its objective was to understand how teachers and school managers (supervisors) interpret the results of the Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) and how this information is used in pedagogical planning and in the organization of school practices. The study was carried out in accordance with the current ethical standards for research involving human subjects and was approved by the Research Ethics Committee of the Universidade Federal de Lavras (UFLA), under CAAE nº. 83589024.5.0000.5148, with the consolidated opinion nº. 7,231,196, issued on November 18, 2024. Initially, a survey was carried out to identify the participants' prior knowledge regarding external assessments and the possibilities for pedagogical use of their results. Based on this diagnosis, a formative intervention grounded in the principles of action research was developed, structured as a cycle of training workshops focused on the interpretation of the results of the SIMAVE 2025 diagnostic assessment and on the development of pedagogical strategies guided by the data produced by this assessment. The methodological actions were implemented without ethical issues and enabled the creation of a space for dialogue and collective reflection among teachers and education specialists. During the training activities, participants analyzed performance reports, discussed challenges related to students' learning, and developed proposals for pedagogical intervention aimed at addressing possible learning gaps identified in the assessment results. Among the main impact indicators of the research, the following stand out:

- Participation of professionals from three schools of the Minas Gerais state public education system, involving teachers and education specialists in the formative process;
- Implementation of a cycle of training workshops focused on the interpretation of educational data and on evidence-based pedagogical planning;
- Promotion of spaces for collective reflection on the pedagogical use of external assessments, encouraging critical analysis of the results produced by SIMAVE;
- Development of an educational product, consisting of a teacher's guide on external assessment and a training sequence organized in workshops, designed to support teachers and school administrators in interpreting assessment results and using them in pedagogical planning;

- Strengthening of the relationship between the university and public schools, contributing to the connection between academic research and the practical demands of the school context.

The impacts of the research can be observed in different dimensions. In the formative dimension, there was an expansion of participants' understanding of the role of external assessments and their potential use in pedagogical contexts. In the pedagogical dimension, the research encouraged the use of educational data as a basis for planning teaching practices. In the institutional dimension, the study contributed to strengthening the dialogue between the university and public schools, highlighting the potential of applied research to support continuing teacher education processes. Classified within the thematic area of Education, according to the guidelines of the Brazilian National Extension Policy, the research is aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations 2030 Agenda, particularly SDG 4 – Quality Education, by promoting pedagogical practices based on educational evidence, and SDG 10 – Reduced Inequalities, by encouraging the use of educational data to identify and address learning gaps in the context of public education. Thus, the research highlights the potential of articulating academic research, teacher education, and school practice, demonstrating that the qualified interpretation of external assessment results can contribute to the development of more informed pedagogical strategies oriented toward students' learning needs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	Funções da avaliação no processo educativo	23
Quadro 4.1	Estrutura das oficinas	37
Quadro 5.1	Perfil dos participantes	48
Quadro 5.2	Participação em cursos de formação continuada	49
Quadro 5.3	Frequência de temas nas formações continuadas	49
Quadro 5.4	Influência dos cursos na prática de aula	51
Quadro 5.5	Relação entre cursos de formação e avaliações externas	52
Quadro 5.6	Influência das formações nos resultados dos alunos	53
Quadro 5.7	O processo de avaliação externa nas escolas em edições anteriores	56
Quadro 5.8	Proposições em relação aos resultados e às apreciações da avaliação externa nas escolas	59
Quadro 5.9	Órgãos ou estruturas da escola onde houve análise, discussão e reflexão sobre os resultados e as apreciações da avaliação externa	61
Quadro 5.10	Na sua opinião a avaliação externa do SIMAVE é um processo que, ..	62
Quadro 5.11	Níveis de familiaridade dos professores com a matriz de referência do SIMAVE	65
Quadro 5.12	Interpretação do alfanumérico	67
Quadro 7.1	Os cinco temas	81
Quadro 7.2	Sistematização analítica do Tema 1	87
Quadro 7.3	Sistematização analítica do Tema 2	93
Quadro 7.4	Sistematização analítica do Tema 3	100
Quadro 7.5	Sistematização analítica do Tema 4	107
Quadro 7.6	Sistematização analítica do Tema 5	117

LISTA DE SIGLAS

AE	Avaliação Externa
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CNS	Conselho Nacional de Ética
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	18
1	INTRODUÇÃO.....	19
2	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	22
2.1	Implantação das avaliações externas no Brasil.....	25
2.2	O SIMAVE.....	27
2.3	Os resultados das avaliações externas e a prática escolar.....	29
2.3.1	Intervenções escolares sobre a utilização dos resultados das avaliações externas.....	31
2.3.2	O caso do SIMAVE.....	32
3.1	A pesquisa-ação na presente investigação.....	36
4	METODOLOGIA.....	41
4.1	Análise e construção dos dados.....	42
4.1.1	Questionário.....	43
4.1.2	Entrevista.....	44
4.2	Implicações do projeto.....	45
5	RESULTADOS I: COMPREENSÕES INICIAIS DOS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO EXTERNA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS	47
5.1	Introdução.....	47
5.2	Perfil dos participantes.....	47
5.3	Participação em formação continuada geral e as avaliações externas.....	48
5.3.1	Participação em cursos de formação continuada em geral.....	49
5.3.2	Participação em cursos de formação continuada sobre avaliação externa.....	51
5.4	Avaliações Externas.....	53
5.5	Prática docente e formação continuada no contexto do SIMAVE.....	55
5.6	SIMAVE Matemática.....	65
5.7	Uma síntese.....	69

6	RESULTADOS II: A PRÁTICA DOCENTE DECORRENTE DAS OFICINAS.....	70
6.1	Introdução.....	70
6.2	Plano de Ação na escola 1.....	72
6.3	Plano de Ação na escola 2.....	73
6.4	Plano de Ação na escola 3.....	75
6.5	Uma síntese da prática e do engajamento docente.....	77
7	RESULTADOS III - APROFUNDANDO AS COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	79
7.1	Introdução.....	79
7.1.1	Procedimento analítico.....	80
7.2	Discussão dos temas emergentes das entrevistas.....	84
7.2.1	Tema 1: Interação avaliação externa e currículo.....	84
7.2.2	Tema 2: Interação avaliação externa e gestão escolar.....	90
7.2.3	Tema 3: Interação avaliação externa e aprendizado.....	97
7.2.4	Tema 4: Trajetória profissional e formação continuada.....	103
7.2.5	Tema 5: Efeitos da oficina e aprendizado docente.....	113
7.3	Uma síntese.....	123
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
	ANEXOS.....	136
	Anexo I: Questionário.....	136
	Anexo II: Entrevista.....	143
	Anexo III: Roteiro do ciclo de oficinas.....	146
	Anexo IV- Exemplo de plano de ação disponibilizado pelo SIMAVE e apresentado aos professores como referência na Oficina (2).....	148
	Anexo V- Exemplo de plano de ação com sugestões de atividades para a sala de aula elaborado pela pesquisadora e apresentado aos professores como referência na Oficina (2).....	150
	Anexo VI - Plano de ação elaborado e aplicado na Escola (2).....	153
	Anexo VII- Análise das falas individuais dos participantes.....	154

APRESENTAÇÃO

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

Antes de apresentar esta pesquisa, considero importante compartilhar brevemente minha trajetória profissional, pois foi a partir das experiências vividas na escola pública que surgiram as inquietações que motivaram este estudo.

Sou professora de Matemática há quase vinte anos na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Ao longo desse percurso, procurei sempre desenvolver meu trabalho de forma comprometida com as orientações e exigências estabelecidas pelo sistema educacional. Entretanto, no cotidiano da escola, percebi que atender às diferentes demandas impostas ao trabalho docente nem sempre é uma tarefa simples.

De um lado, somos chamados a responder às avaliações externas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, que se tornaram cada vez mais presentes na rotina escolar. De outro, também precisamos preparar os estudantes para exames de alcance nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que trazem suas próprias exigências e formas de avaliação. Paralelamente a essas demandas, os professores devem seguir o plano de curso estabelecido para as escolas públicas do estado, além de utilizar os livros didáticos adotados, que nem sempre dialogam plenamente com as avaliações externas ou com as orientações curriculares.

Embora esses instrumentos, avaliações externas, exames nacionais, planos de curso e materiais didáticos, geralmente se baseiem em referenciais semelhantes, na prática nem sempre estão organizados de maneira articulada. Muitas vezes, o professor se vê diante do desafio de conciliar diferentes orientações que nem sempre se sustentam mutuamente no cotidiano da sala de aula. Nesse cenário, surge uma inquietação constante: como atender a todas essas demandas e, ao mesmo tempo, garantir uma aprendizagem significativa para os estudantes?

Foi justamente a partir dessa preocupação em realizar um trabalho coerente dentro da sala de aula que surgiu o desejo de aprofundar meus estudos. Retornar à universidade representou uma oportunidade de compreender melhor a dinâmica das políticas educacionais, das avaliações externas e de suas implicações para o trabalho docente.

Esta pesquisa nasce da experiência de uma professora que vive diariamente os desafios da escola pública e que busca compreender de que maneira os dados produzidos pelas avaliações educacionais podem, de fato, contribuir para o planejamento pedagógico e para a melhoria da aprendizagem. Mais do que analisar números ou indicadores, interessa-me refletir sobre como esses resultados podem dialogar com a prática docente e com a realidade vivida nas escolas.

Esta dissertação está organizada em oito capítulos. O Capítulo 1 – Introdução apresenta o problema de pesquisa, os objetivos e as justificativas do estudo. O Capítulo 2 – A avaliação da aprendizagem e as avaliações externas discute o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem e às avaliações externas. O Capítulo 3 – Formação de professores: pesquisa-ação trata da formação docente em perspectiva colaborativa e da pesquisa-ação como abordagem formativa. O Capítulo 4 – Metodologia descreve o delineamento da pesquisa, os participantes, bem como os procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados. Os capítulos seguintes apresentam os resultados da investigação: o Capítulo 5 – Resultados I: Questionário discute os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos participantes; o Capítulo 6 – Resultados II: A prática docente decorrente das oficinas analisa o desenvolvimento das oficinas formativas e seus desdobramentos na prática pedagógica; e o Capítulo 7 – Resultados III: Entrevistas apresenta as percepções dos participantes sobre o processo formativo. Por fim, o Capítulo 8 – Considerações finais sintetiza os principais resultados do estudo, destacando suas contribuições, limites e possibilidades de continuidade da pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação externa tem ocupado, nas últimas décadas, um espaço cada vez mais central nas políticas educacionais brasileiras, sendo utilizada como instrumento para o monitoramento da qualidade da educação e para a produção de indicadores sobre o desempenho de estudantes, escolas e sistemas de ensino. Por meio dessas avaliações, profissionais da educação passam a dispor de dados quantitativos que possibilitam identificar avanços, dificuldades e desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem, subsidiando a formulação de políticas públicas e a definição de estratégias de intervenção pedagógica.

As avaliações externas têm sido apresentadas como importantes ferramentas para orientar o planejamento educacional, apoiar a formulação de políticas mais equitativas e promover maior transparência na gestão da educação pública. Ao disponibilizar informações sistematizadas sobre o desempenho dos estudantes, esses instrumentos podem contribuir para a organização de ações pedagógicas mais direcionadas às necessidades de aprendizagem identificadas nos resultados obtidos (Brooke; Cunha, 2013).

Além disso, a divulgação desses resultados busca ampliar o acesso da comunidade escolar às informações sobre o funcionamento do sistema educacional, possibilitando que gestores, professores, estudantes e famílias acompanhem de forma mais próxima o desempenho das escolas e participem do debate sobre a qualidade da educação ofertada. Quando apresentados de maneira clara e acessível, esses dados podem favorecer a construção de uma cultura de acompanhamento e reflexão sobre os processos educativos.

Entretanto, embora as avaliações externas ocupem posição central nas políticas educacionais contemporâneas, pesquisas evidenciam que a apropriação de seus resultados no planejamento pedagógico e nas práticas escolares ainda enfrenta entraves no cotidiano das instituições escolares (Aguiar, 2020; Araújo, 2019; Borges, 2019; Brooke; Cunha, 2013; Freitas, 2007).

Em muitos contextos, as informações produzidas por esses sistemas são pouco exploradas pelos profissionais da educação, seja pela dificuldade de compreensão dos relatórios disponibilizados, seja pela ausência de espaços formativos que favoreçam a análise coletiva desses resultados e a sua articulação com o planejamento pedagógico. Contudo, é importante destacar que tal incompreensão não pode ser atribuída, de forma simplista, aos professores ou às escolas.

Frequentemente, ela decorre de limites institucionais relacionados à forma como os sistemas de ensino organizam a comunicação desses dados, à baixa recorrência na divulgação das matrizes de referência, descritores e habilidades avaliadas, bem como à insuficiência de processos formativos continuados que auxiliem os profissionais da educação na leitura e interpretação dessas informações. Nesse sentido, a incompreensão identificada no contexto das avaliações externas revela menos uma deficiência dos sujeitos escolares e mais fragilidades nos processos de mediação entre política avaliativa e prática pedagógica.

Luckesi (2008) chama atenção para uma lógica que denomina de “pedagogia do exame”, quando a avaliação se limita à mensuração de resultados, perde-se a oportunidade de utilizá-la como instrumento de diagnóstico, reflexão e reorganização das práticas pedagógicas.

No estado de Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) constitui uma das principais avaliações externas, sendo utilizado como instrumento de avaliação em larga escala para acompanhar o desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino. Por meio de avaliações somativas e formativas¹, o sistema disponibiliza informações sobre habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos em diferentes etapas da educação básica. A interpretação desses resultados exige a compreensão de diferentes elementos presentes nos relatórios, como habilidades, descritores e indicadores de desempenho, que frequentemente dificultam sua interpretação pelos profissionais da educação, especialmente na ausência de processos formativos voltados à leitura desses dados para uma perssignificação pedagógica.

A presente pesquisa orientou-se pela seguinte questão central: como professores de matemática e supervisores pedagógicos da rede estadual de ensino de Minas Gerais compreendem e utilizam os resultados das avaliações externas do SIMAVE no planejamento pedagógico e na organização das práticas escolares?

Considerando esse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar como professores de matemática e supervisores pedagógicos da rede estadual de ensino de Minas Gerais compreendem e utilizam os resultados das avaliações externas do SIMAVE no planejamento pedagógico e na organização de suas práticas escolares.

A partir dessa questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

¹ São consideradas avaliações somativas aquelas que ocorrem ao final de um ciclo escolar como forma de medir o nível de proficiência alcançado pelo aluno e atribuir uma nota/classificação para ele. As avaliações formativas ocorrem de forma contínua durante o período escolar do aluno e ajudam a identificar quaisquer desafios de aprendizado que possam existir. São avaliações com caráter diagnóstico que permitem uma avaliação inclusiva.

- Identificar o grau de conhecimento dos profissionais da educação com os descritores e habilidades avaliados pelo SIMAVE;
- Analisar de que forma os resultados das avaliações externas são incorporados ao planejamento pedagógico;
- Examinar em que medida uma ação formativa desenvolvida no contexto escolar pode favorecer uma apropriação mais crítica e pedagógica desses resultados.

Ao buscar responder a esses objetivos, este estudo pretendeu contribuir para o debate sobre o uso pedagógico das avaliações externas, oferecendo subsídios que puderam apoiar os profissionais da educação na interpretação e utilização das informações produzidas por esses sistemas, de modo a fortalecer práticas pedagógicas mais reflexivas e orientadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Para concretizar a pesquisa e alcançar seus objetivos centrais, o estudo empregou uma metodologia de coleta de dados que combinou a aplicação de um questionário estruturado e a realização de entrevistas, além de uma intervenção formativa no âmbito escolar composta por três oficinas. A fase inicial consistiu na aplicação de um questionário padronizado, que teve como finalidade principal mapear e quantificar o conhecimento, as percepções e as práticas pedagógicas iniciais dos participantes. Esses questionários foram preenchidos na primeira oficina. Posteriormente, ao final da intervenção, foram realizadas entrevistas individuais que permitiram a coleta de dados em maior profundidade a respeito das experiências e dos entendimentos dos professores.

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na área de concentração Práticas Pedagógicas e Formação Docente, vinculada à Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente e ao Macroprojeto Desenvolvimento Profissional Docente em diversos contextos educativos. Como Produção Técnico-Tecnológica decorrente desta investigação, foi elaborado o Produto Educacional intitulado “Ciclo de oficinas formativas: o caso das avaliações externas” (Andrade, 2026), classificado na tipologia PTT1 — Material didático/instrucional, entregue como documento independente, em formato de e-book, na Coleção Práticas Pedagógicas e Formação Docente do Selo Editorial do PPGECM/UFLA.

2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A avaliação da aprendizagem pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento dos estudantes e auxiliar na orientação das práticas de ensino. No entanto, em muitas escolas, a avaliação ainda se aproxima mais de uma lógica de verificação do rendimento do que de um processo voltado à promoção da aprendizagem, sendo frequentemente marcada por procedimentos classificatórios e punitivos (Luckesi, 2008). Diante desse cenário, torna-se fundamental resgatar o sentido pedagógico da avaliação, compreendendo-a como uma prática que visa diagnosticar, acompanhar e reorientar o processo de ensino com foco no desenvolvimento do educando.

Avaliar, segundo Luckesi (2008), não se resume a medir ou registrar acertos e erros, mas consiste em atribuir valor qualitativo à aprendizagem a partir de determinados padrões de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados necessários ao desenvolvimento do aluno. Trata-se de uma prática que envolve análise, interpretação e tomada de decisão pedagógica, exigindo do professor um posicionamento comprometido com a melhoria do processo educativo. Assim, a utilização da nota como principal referência para aferir a aprendizagem mostra-se limitada diante da complexidade do processo formativo vivenciado pelos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Hadji (1994), destaca que avaliar não significa simplesmente observar ou medir um desempenho, mas emitir um julgamento fundamentado a partir de critérios previamente definidos. Para o autor, toda avaliação estabelece uma relação entre o que é observado e aquilo que se espera como resultado educativo, sendo, portanto, um processo interpretativo que envolve necessariamente uma tomada de posição sobre a qualidade da aprendizagem.

Assim, o sentido pedagógico da avaliação está intrinsecamente ligado à sua função diagnóstica e reguladora. Avaliar implica um compromisso com o desenvolvimento do discente e pressupõe que o docente procure apreender a dinâmica do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica² assume uma importância proeminente, visto que possibilita identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes, seus conhecimentos prévios e os obstáculos que podem intervir em sua aquisição de conhecimento. Conforme enfatiza Hadji (1994), o diagnóstico vai além da simples constatação de lacunas.

² A avaliação diagnóstica, segundo o SIMAVE, é considerada uma avaliação formativa, que desempenha um papel fundamental ao longo do ano letivo, buscando diagnosticar constantemente o progresso dos estudantes e direcionar o desenvolvimento deles. Essa abordagem reconhece a avaliação como uma ferramenta fundamental para aprimorar o ensino e a aprendizagem durante todo o processo educacional.

Ele permite ‘situar’ o aluno em seu percurso formativo, oferecendo detalhes de onde ele está e como chegou até ali. Sendo assim, a avaliação tende a reforçar práticas centradas na classificação e na seleção dos alunos, em detrimento de uma perspectiva voltada ao acompanhamento do processo formativo.

Entretanto, quando compreendida em uma perspectiva formativa, a avaliação assume um papel distinto. Nesse caso, ela passa a ser entendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para orientar tanto o trabalho docente quanto o desenvolvimento dos estudantes. Hadji (1994), ressalta que a avaliação formativa tem como objetivo principal fornecer informações que permitam regular o processo de aprendizagem em curso, possibilitando ajustes nas estratégias pedagógicas e favorecendo a superação das dificuldades identificadas.

Na concepção de Pedrochi Junior (2018), a avaliação formativa deve constituir o fio condutor da prática pedagógica escolar, pois está ligada às ações do professor e não deve ser tratada como uma etapa isolada do processo de ensino. Ao ser compreendida como oportunidade de aprendizagem, a avaliação assume papel central na regulação das práticas pedagógicas e na construção de estratégias didáticas mais adequadas às necessidades dos alunos. Nessa abordagem, destacam-se práticas como a autoavaliação e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo o protagonismo e a autonomia no processo de aprendizagem (Pedrochi Junior, et al. 2021).

Hadji (1994), destaca ainda que as práticas avaliativas podem assumir diferentes funções no contexto educativo, uma vez que sua organização e utilização estão diretamente relacionadas às finalidades que orientam o processo de avaliação. Nesse sentido, a avaliação pode ser empregada tanto para verificar aprendizagens já consolidadas pelos estudantes, quanto para diagnosticar dificuldades, identificar lacunas no processo de ensino e aprendizagem ou, ainda, subsidiar o planejamento de intervenções e decisões pedagógicas futuras. Dessa forma, compreende-se que a avaliação não se configura como uma prática única, neutra ou homogênea, mas como um conjunto diversificado de procedimentos, instrumentos e estratégias que podem ser mobilizados de acordo com as necessidades, objetivos e demandas do processo educativo, contribuindo para o acompanhamento e a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Hadji (1994), propõe compreender a avaliação a partir das funções que ela pode desempenhar no processo educativo, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2.1: Funções da avaliação no processo educativo

Objetivo da avaliação	Uso social	Função principal	Tipo de avaliação
Inventário das aprendizagens	Verificar o que foi aprendido e registrar resultados.	Certificar	Avaliação somativa
Diagnóstico das aprendizagens	Identificar conhecimentos prévios e dificuldades dos estudantes.	Orientar o processo de ensino.	Avaliação diagnóstica
Prognóstico do percurso do estudante	Antecipar possibilidades de progresso e orientar decisões pedagógicas.	Ajustar o processo formativo	Avaliação prognóstica/ formativa

Fonte: Adaptado de Hadji (1994, pág.63)

De acordo com o autor, essas funções não devem ser compreendidas de forma rígida ou completamente separadas, uma vez que uma mesma prática avaliativa pode cumprir mais de uma finalidade no processo educativo. Avaliações realizadas com objetivo diagnóstico, por exemplo, podem também fornecer informações para orientar intervenções pedagógicas posteriores, enquanto avaliações de caráter somativo podem subsidiar decisões relacionadas ao planejamento do ensino (Hadji, 1994).

Embora essas concepções enfatizem o caráter pedagógico da avaliação no contexto da sala de aula, o cenário educacional contemporâneo tem sido fortemente marcado pela expansão das avaliações externas em larga escala, que passaram a desempenhar papel relevante na formulação e no monitoramento das políticas educacionais. Nas últimas décadas, essas avaliações conquistaram espaço no campo educacional, sendo frequentemente utilizadas como instrumentos de produção de indicadores sobre o desempenho de estudantes, escolas e sistemas de ensino (Brooke; Cunha, 2013).

A centralidade atribuída aos resultados numéricos dessas avaliações tem suscitado debates e críticas no campo educacional. Em muitos casos, observa-se que os resultados são utilizados principalmente para a produção de rankings que classificam as escolas, estimulando uma lógica competitiva entre instituições de ensino (Machado, 2012). Nessa perspectiva, corre-se o risco de reduzir a avaliação a um instrumento de comparação e controle, afastando-a de sua função pedagógica de apoio ao processo de aprendizagem.

Como ressaltam Carvalho e Macedo (2011), a tentativa de aplicar à educação pública a lógica competitiva do mercado pode gerar distorções pedagógicas e institucionais graves, uma vez que a busca por melhores posições em rankings e indicadores de desempenho não necessariamente se traduz em melhorias efetivas na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a avaliação voltada prioritariamente para a comparação entre escolas tende a reforçar desigualdades já existentes entre instituições e redes de ensino, em vez de contribuir para avanços no sistema educacional.

Outro risco associado à centralidade das avaliações externas refere-se à adoção de práticas pedagógicas voltadas prioritariamente para a preparação dos alunos para os testes.

Esse fenômeno, frequentemente denominado ‘treinamento para o teste’, ocorre quando as escolas direcionam seus esforços para melhorar os resultados nas provas, sem necessariamente garantir que a aprendizagem seja significativa e duradoura (Borges, 2019).

As avaliações externas podem oferecer informações relevantes sobre o desempenho educacional, mas seus resultados precisam ser analisados de forma crítica e contextualizada. Como observa Hadji (1994), nenhuma avaliação é neutra ou puramente técnica, pois sempre está vinculada a determinadas finalidades e concepções de educação. Assim, a interpretação dos resultados avaliativos exige reflexão sobre os objetivos que orientam sua aplicação e sobre as possibilidades de uso pedagógico das informações produzidas.

2.1 Implantação das avaliações externas no Brasil

A avaliação educacional passou a ocupar lugar central no debate sobre a qualidade do ensino no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, período em que as avaliações externas começaram a ser implementadas de maneira mais sistemática no país. Esse movimento está associado à ampliação das políticas de monitoramento e regulação da qualidade educacional, que passaram a utilizar indicadores de desempenho como instrumentos de acompanhamento das políticas públicas educacionais (Freitas, 2007).

Entre os marcos iniciais desse processo, destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pelo Ministério da Educação em 1990 com o objetivo de aferir a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas em nível nacional (INEP, 2021).

O SAEB avalia o rendimento dos estudantes do ensino fundamental e médio, com ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo a produção de dados que oferecem um panorama da educação brasileira (INEP, 2021). Os resultados obtidos possibilitam identificar desigualdades regionais e sociais no sistema educacional.

Em 2005, foi instituída a Prova Brasil como um desdobramento do SAEB, assumindo caráter censitário e sendo aplicada aos estudantes das redes públicas de ensino (INEP, 2021).

A avaliação é direcionada aos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e mede o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Sua principal contribuição consiste em possibilitar diagnósticos sobre a realidade de cada escola e rede de ensino, favorecendo a proposição de intervenções pedagógicas mais específicas.

Posteriormente, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que combina o desempenho dos estudantes nas avaliações externas com o fluxo escolar, representado pelas taxas de aprovação. Em termos gerais, o índice resulta da articulação entre dois componentes: a proficiência média dos alunos em exames padronizados e a capacidade da escola ou rede de promover a progressão dos estudantes sem reprovações ou abandono (INEP, 2021).

Dessa forma, o IDEB busca sintetizar, em um único indicador, tanto a qualidade da aprendizagem quanto a eficiência do percurso escolar. O IDEB passou a ser utilizado como instrumento de monitoramento da qualidade da educação em diferentes níveis administrativos, estabelecendo metas a serem alcançadas por escolas, municípios e estados e tornando-se uma das principais referências para o acompanhamento das políticas educacionais no país.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, também passou por transformações ao longo do tempo. Inicialmente concebido como uma avaliação diagnóstica do desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, o exame tornou-se progressivamente um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil, sendo utilizado em processos seletivos como o Sistema de Seleção Unificado (SISU), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (INEP, 2021).

No âmbito da educação superior, destaca-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído em 2004 como componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O exame tem como objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, considerando tanto os conteúdos quanto às competências e habilidades desenvolvidas ao longo da formação acadêmica (INEP, 2021).

Além dessas avaliações, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) foi criado com o objetivo de oferecer oportunidade de certificação para pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade considerada adequada, permitindo a obtenção do certificado por meio da demonstração de competências básicas em diferentes áreas do conhecimento (INEP, 2021).

A utilização dos resultados dessas avaliações pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas educacionais e para a identificação de lacunas nos processos formativos.

Esses dados podem auxiliar gestores e professores na identificação de avanços e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, ao identificar desempenhos insatisfatórios em competências relacionadas à leitura ou à resolução de problemas matemáticos, a escola pode desenvolver estratégias pedagógicas específicas para enfrentar essas dificuldades (Aguilar, 2020).

A análise dos resultados das avaliações externas pode favorecer a tomada de decisões pedagógicas, contribuindo para a reorganização curricular, para a escolha de metodologias de ensino mais adequadas e para o planejamento de ações formativas voltadas ao aprimoramento do trabalho docente (Zeichner, 2009).

Em síntese, as avaliações externas constituem instrumentos relevantes para o monitoramento da qualidade educacional e para o planejamento de políticas públicas. Contudo, conforme aponta Soares (2011), ainda são limitadas as evidências de que tais avaliações tenham contribuído de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

2.2. O SIMAVE

Uma das estratégias adotadas pelo estado de Minas Gerais para o monitoramento da qualidade da educação é o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Trata-se de um sistema próprio de avaliação educacional desenvolvido pelo governo estadual com o objetivo de acompanhar o desempenho dos estudantes da rede pública de ensino e produzir indicadores que contribuam para a análise da qualidade da educação básica no estado. O sistema foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), integrando o conjunto de políticas de avaliação em larga escala implementadas no Brasil nas últimas décadas (Minas Gerais, 2025).

O SIMAVE se consolidou nos anos 2000, estruturando-se mais a partir de 2009. Desde então, as avaliações ganharam regularidade, padronização e divulgação de resultados ampliada. O sistema passou a usar os dados de forma mais sistemática para estabelecer metas, acompanhar indicadores e subsidiar o planejamento pedagógico e a gestão. Assim, evoluiu de iniciativa pontual para componente consistente da política educacional mineira, envolvendo escolas estaduais e municipais.

Seu objetivo é avaliar o conhecimento e as habilidades dos estudantes da educação básica, gerando informações para acompanhar o desempenho escolar e orientar as políticas educacionais (Minas Gerais, 2025).

Entre os principais instrumentos que compõem o SIMAVE, destaca-se o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), responsável por avaliar estudantes do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Posteriormente, o sistema foi ampliado com a criação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que passou a contemplar estudantes do ciclo inicial de alfabetização. Inicialmente aplicado aos alunos do 2º e do 3º anos do Ensino Fundamental, o programa atualmente concentra-se na avaliação do 2º ano, buscando acompanhar o processo de consolidação das habilidades básicas de leitura e escrita (Minas Gerais, 2025).

Além das avaliações externas³ de caráter somativo, o SIMAVE também contempla instrumentos formativos voltados ao acompanhamento do processo de aprendizagem ao longo do ano letivo. Entre esses instrumentos, destacam-se as avaliações diagnósticas e intermediárias, que têm como objetivo produzir informações capazes de auxiliar professores e gestores na identificação das necessidades específicas dos estudantes e das escolas.

A avaliação diagnóstica, em geral aplicada no início do ano letivo, busca identificar os conhecimentos, competências e habilidades previamente desenvolvidos pelos estudantes, bem como possíveis lacunas que possam interferir no processo de aprendizagem. A partir desse diagnóstico inicial, torna-se possível planejar intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades da turma e às dificuldades apresentadas pelos alunos.

A avaliação intermediária ocorre durante o processo educativo e tem como finalidade acompanhar a evolução do rendimento escolar ao longo do ano. Esse tipo de avaliação permite identificar avanços, persistência de dificuldades e necessidades de reorientação das estratégias pedagógicas adotadas.

De acordo com os boletins pedagógicos do SIMAVE, a proposta do sistema é disponibilizar indicadores que auxiliem os profissionais na avaliação da eficácia e da equidade do sistema de ensino.

Apesar de úteis para monitorar sistemas educacionais, estudos apontam limites na avaliação em larga escala. Araújo (2022) argumenta que sua expansão intensifica a responsabilização e o controle docente, desviando o foco pedagógico para a mensuração de resultados.

³ Nesta pesquisa, consideramos como sendo avaliação externa toda aquela que é desenvolvida, concebida e analisada por agentes externos à escola.

Essa perspectiva pode favorecer uma abordagem padronizada da educação, privilegiando determinados tipos de conhecimento e formas de avaliação em detrimento da diversidade de contextos escolares e das especificidades dos estudantes.

Nesses casos, corre-se o risco de que a avaliação perca parte de seu potencial formativo, passando a ser utilizada predominantemente como instrumento de classificação e comparação entre escolas.

Além disso, a centralidade atribuída aos resultados dessas avaliações pode gerar pressões sobre gestores e professores, contribuindo para a consolidação de uma cultura de ensino voltada à preparação para testes e ao alcance de metas de desempenho. Esse movimento pode levar à redução das experiências pedagógicas a conteúdos mais restritos e diretamente relacionados às avaliações externas padronizadas. Em detrimento de uma visão mais abrangente e humanística da educação, corre-se o risco de que o currículo seja simplificado e focado apenas nas competências e habilidades mensuráveis por esses instrumentos avaliativos. Essa pressão por resultados pode inibir a exploração de práticas educativas mais amplas, formativas e essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas complexos, a educação socioemocional e a cidadania ativa, transformando o processo de ensino-aprendizagem em um treinamento voltado estritamente para o desempenho em testes (Luckesi, 2011).

2.3. Os resultados das avaliações externas e a prática escolar

A intensificação dos processos avaliativos em larga escala no sistema educacional tem provocado uma série de implicações que merecem uma análise crítica. À medida que esses exames passam a exercer influência direta sobre decisões, como a reformulação dos currículos, a destinação de recursos financeiros, a formação continuada e a remuneração docente, instala-se o aumento da responsabilização de sujeitos como professores e gestores das unidades escolares e diminui-se a responsabilidade do Estado quanto à garantia da educação de qualidade (Araújo, 2022).

A pressão por bons resultados leva muitas escolas a adotarem práticas pedagógicas voltadas quase exclusivamente para o desempenho nas avaliações, restringindo o currículo e priorizando conteúdos considerados estratégicos para os exames (Barreiros, 2002). Essa tendência compromete a formação do aluno, esvaziando espaços para o pensamento crítico, a criatividade e a construção do conhecimento.

Além disso, a vinculação dos resultados das avaliações externas à concessão de gratificações salariais e à distribuição de recursos institucionais contribui para a criação de um ambiente competitivo entre as escolas públicas, aprofundando as desigualdades históricas do sistema educacional. Conforme aponta Araújo (2022), essa lógica, fundamentada em princípios gerencialistas, favorece instituições que já dispõem de melhores condições estruturais, penalizando aquelas localizadas em contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Nesses territórios, os professores enfrentam desafios pedagógicos mais complexos, com pouco suporte e infraestrutura insuficiente, sendo responsabilizados por desempenhos que, na verdade, refletem mais as condições externas de aprendizagem do que a qualidade do trabalho docente. Como destaca Freitas (2007), a utilização de avaliações como instrumentos de responsabilização tende a obscurecer fatores sociais determinantes do rendimento escolar, reduzindo a educação a um conjunto de metas e índices padronizados. Essa estratégia transforma o processo avaliativo em mecanismo de controle do trabalho educativo, operando com base em metas, produtividade e racionalização de recursos, aproximando a lógica da gestão pública à da gestão empresarial.

Por outro lado, também se estabelece uma cobrança intensa sobre os estudantes, que são avaliados por meio de instrumentos que nem sempre consideram suas trajetórias individuais, realidades culturais e necessidades específicas. Freire (1996), destaca que a educação deve respeitar a singularidade e o contexto de cada educando, promovendo uma avaliação que dialogue com suas experiências e favoreça o desenvolvimento de sua autonomia crítica.

Nesse sentido, as avaliações externas, que poderiam orientar o trabalho escolar e a prática docente em um processo contínuo de ação-reflexão-ação, acabam perdendo sua função pedagógica no cotidiano da sala de aula. Seus resultados, entretanto, não devem ser compreendidos como um fim em si mesmos, mas como subsídios para a reflexão e para a promoção de mudanças voltadas ao fortalecimento da escola e à garantia da aprendizagem de todos os estudantes (Machado, 2012).

Ao discutir os dados provenientes das avaliações externas, pode-se contribuir para uma compreensão profunda e crítica sobre os elementos que compõem esse tipo de avaliação. No entanto, é importante reconhecer que simplesmente estabelecer os níveis de desempenho dos estudantes não é suficiente. É necessário um acompanhamento atento desses resultados, levando em conta as diversas variáveis que influenciam o processo educativo. Além disso, torna-se fundamental promover análises mais aprofundadas e intervenções pedagógicas que considerem as especificidades de cada contexto escolar.

Assim, os resultados das avaliações devem ser interpretados de forma criteriosa e individualizada por cada escola, para que realmente possam subsidiar melhorias significativas na prática educativa.

Apesar dos avanços promovidos pelo SIMAVE, como a produção de dados diagnósticos da realidade educacional, é necessário destacar que tais informações devem subsidiar políticas públicas, e não apenas ações pontuais no interior das escolas. A avaliação precisa considerar as condições socioeconômicas dos alunos e das comunidades escolares, evitando o uso dos resultados como mecanismos de competição ou punição.

As características da sala de aula, incluindo aspectos do professor e do ambiente escolar, exercem influência significativa sobre a proficiência dos alunos. Variáveis como dedicação, exigência do professor e motivação dos alunos demonstram impacto direto no desempenho deles. Os resultados das avaliações evidenciam que a aprendizagem não é explicada apenas por fatores individuais, como a condição socioeconômica ou o sexo do aluno, mas também pelo contexto pedagógico imediato em que ele está inserido (Soares, 2003).

2.3.1. Intervenções escolares sobre a utilização dos resultados das avaliações externas

A apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola pode envolver diferentes ações, como compreender os conteúdos e habilidades avaliados, a forma de elaboração das questões, os níveis de complexidade exigidos e o desempenho obtido pela turma ou por cada estudante. Nesse contexto, é importante analisar a matriz de referência dessas avaliações, composta por descritores que representam habilidades específicas esperadas dos alunos. A leitura desses elementos, articulada aos resultados alcançados, permite identificar quais aprendizagens estão consolidadas e quais ainda apresentam fragilidades. A partir disso, a escola pode planejar intervenções pedagógicas mais direcionadas, como revisão de conteúdos, reorganização do planejamento, elaboração de atividades focadas em determinadas habilidades, acompanhamento individualizado de estudantes com maiores dificuldades e definição de estratégias formativas para os professores.

Schneider (2013, p. 128) acredita que os resultados das avaliações externas estão sendo utilizados pelos docentes para nortear seus trabalhos dentro da sala de aula, embora estes resultados não sejam tão eficazes quando não levam em consideração o processo de aprendizagem de cada aluno. Além disso, esse modelo pode desconsiderar as diferentes realidades e contextos vivenciados pelas escolas.

Fontanive (2013), aponta que os professores e gestores não possuem familiaridade com as plataformas de divulgação dos resultados das avaliações realizadas e que não usam esses resultados para transformarem suas práticas de sala de aula e trabalharem as dificuldades apresentadas pelos alunos. Maia (2010), também relata que, dada a variedade de testes aos quais as escolas são submetidas, os professores têm dificuldade de compreender quais são as diferentes finalidades das avaliações.

O trabalho de Torrezan (2018) revela que, embora os professores utilizem os resultados das avaliações externas para planejar e replanejar suas práticas pedagógicas, esse uso tem se concentrado estritamente nos componentes curriculares cobrados pelos exames. Tal foco contribui para a padronização do ensino, pois direciona o currículo e as práticas docentes para conteúdos e habilidades avaliados externamente, levando diferentes escolas e professores a seguirem metas semelhantes. Ainda segundo a autora, os docentes tendem a utilizar os resultados não como instrumentos formativos, mas como referência para treinar os alunos para as futuras avaliações, convertendo essas práticas em mera preparação para os exames, o que empobrece o processo educativo.

Dantas (2015) verificou que os resultados das avaliações externas estão sendo usados de forma enviesada, servindo para novos simulados e avaliações, faltando consistência no uso dos resultados quanto ao redirecionamento de atividades pedagógicas que induzam à aprendizagem discente, dando-se ênfase ao produto, sem, no entanto, ter atenção ao processo que o antecipa.

Santos e Sabia (2015) destacam que os professores têm utilizado os resultados das avaliações externas de diferentes maneiras que nem sempre correspondem à sua função formativa. Apontam-se o uso dos resultados como critério de aprovação ou reprovação, a utilização das avaliações como modelo para novas provas internas, o treinamento dos alunos para esses exames e sua adoção como substitutas da avaliação contínua da aprendizagem. Tais usos reforçam uma lógica de controle e padronização, deslocando o foco do desenvolvimento do estudante para o alcance de metas externas.

2.3.2. O caso do SIMAVE

Ao analisar a política de avaliação externa do estado, nota-se que o conceito de produtividade escolar tem sido ressignificado e reduzido à elevação de notas em avaliações padronizadas, desconsiderando a complexidade do trabalho educativo e os contextos em que ele se desenvolve (Passone, 2014).

Araújo (2019), indica que, ao estabelecer metas quantitativas atreladas aos resultados obtidos em testes externos, isso transforma as avaliações em instrumentos de controle e gestão.

O SIMAVE tornou-se o núcleo dessa lógica avaliativa, servindo como base para pactuações entre escolas e o governo estadual. Os profissionais que procuram fazer uso dessas avaliações em seu cotidiano escolar para embasar seu trabalho percebem que esse modelo ignora as condições concretas de trabalho e aprendizagem, como a rotatividade de docentes, a vulnerabilidade social dos alunos, a descontinuidade de processos pedagógicos e as limitações estruturais das instituições (Cunha; Barbosa; Fernandes; 2015; Torrezan; 2018).

Além disso, muitos profissionais apontam que a premiação individual ou coletiva com base em metas numéricas pode gerar injustiças, pois não reconhece o esforço real e contínuo de muitos educadores, ao passo que valoriza melhorias pontuais que nem sempre refletem transformações qualitativas (Soares, 2011). Há ainda o risco de distorções éticas, como o treinamento direcionado para os testes ou a manipulação de resultados, comprometendo a credibilidade das avaliações e obscurecendo a realidade das escolas.

A motivação para o trabalho educativo deve estar vinculada ao compromisso com a formação dos alunos e com a comunidade, e não condicionada a recompensas monetárias. Assim, a remuneração justa precisa ser compreendida como condição para o exercício comprometido da docência, e não como incentivo baseado em metas. Essa prática pode desvirtuar os objetivos da escola pública ao impor uma lógica empresarial ao trabalho pedagógico. Priorizar resultados mensuráveis pode simplificar a complexidade educativa a indicadores de desempenho, enfraquecendo a formação integral e a autonomia docente. Isso desvia o foco do professor do desenvolvimento estudantil para o atingimento de metas.

Embora o SIMAVE apresente princípios como descentralização, participação, centralidade da escola e formação docente, sua operacionalização revela contradições (Soares, 2011). A análise dos documentos oficiais evidencia a crescente responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos alunos, atribuindo a esses agentes a tarefa de planejar estratégias para melhorar os resultados, muitas vezes sem condições materiais e formativas adequadas (Araújo; Silva, 2011).

A mera divulgação dos dados de avaliação não assegura sua apropriação e eficácia na melhoria da aprendizagem. O desafio é converter esses dados em insumos para o planejamento pedagógico (Aguiar, 2020), exigindo que os profissionais compreendam, analisem e transformem as informações das avaliações externas em práticas pedagógicas efetivas para a gestão escolar.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação tem se consolidado como uma abordagem metodológica relevante no campo da formação de professores por possibilitar uma articulação mais direta entre teoria e prática pedagógica. Diferentemente de perspectivas que mantêm certa distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivenciada nas escolas, essa abordagem convida o professor a assumir um papel ativo no processo investigativo, analisando sua própria prática, levantando questionamentos, propondo intervenções e avaliando os efeitos dessas ações no cotidiano da sala de aula (Vasconcelos; Santos; Ferrete, 2020). Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que integra pesquisa e ação com o objetivo de promover melhorias nas práticas educacionais por meio da reflexão crítica e da intervenção planejada (Tripp, 2005).

Essa perspectiva parte do entendimento de que muitos dos desafios enfrentados no contexto educacional emergem diretamente da prática docente e, portanto, precisam ser analisados a partir da própria realidade escolar. Assim, o professor deixa de ser apenas um executor de propostas elaboradas externamente e passa a atuar como pesquisador de sua própria prática, desenvolvendo um olhar investigativo sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao assumir essa postura, o docente passa a compreender o ensino como um campo de investigação permanente, no qual a análise das experiências vivenciadas em sala de aula se torna fonte de produção de conhecimento pedagógico.

Nesse processo, a reflexão sobre a prática constitui um elemento central para o desenvolvimento profissional docente. Schön (1993), destaca que o profissional reflexivo é aquele capaz de analisar criticamente suas ações pedagógicas, reinterpretar situações vivenciadas no cotidiano escolar e ajustar suas intervenções de acordo com as necessidades que emergem da prática. Essa reflexão pode ocorrer tanto durante a ação pedagógica quanto após sua realização, permitindo ao professor compreender melhor as decisões tomadas e suas consequências no processo de aprendizagem dos estudantes.

Na formação docente, muitas vezes existe um distanciamento entre o conhecimento teórico discutido nos cursos de formação e a realidade concreta da sala de aula. Nesse contexto, a pesquisa-ação pode atuar como uma ponte entre teoria e prática, uma vez que permite ao professor aplicar, testar e ressignificar teorias pedagógicas à luz das demandas do contexto em que atua. Zeichner (2009), destaca que processos formativos que incentivam os professores a investigar sua própria prática contribuem para o fortalecimento de uma postura crítica diante das políticas educacionais e das orientações pedagógicas prescritas.

Outro aspecto relevante da pesquisa-ação refere-se ao fortalecimento da autonomia docente. Ao desenvolver investigações sobre sua própria prática, o professor passa a assumir um papel mais ativo na construção do conhecimento pedagógico e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser apenas um executor de políticas educacionais e passa a atuar como um agente de transformação no contexto escolar, capaz de analisar criticamente sua realidade e propor intervenções fundamentadas em evidências (Molina; Garrido, 2010).

Além disso, a pesquisa-ação tende a concentrar-se em problemas específicos que emergem diretamente do cotidiano escolar, o que contribui para que as soluções desenvolvidas sejam mais contextualizadas e significativas. Cochran-Smith e Lytle (2009), destacam que investigações conduzidas pelos próprios professores possibilitam a construção de conhecimentos pedagógicos situados, diretamente vinculados às necessidades dos estudantes e às características do ambiente escolar.

Mais do que um instrumento de aperfeiçoamento técnico, a pesquisa-ação pode ser compreendida como um caminho para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. Quando o professor analisa criticamente o que faz, por que faz e quais resultados obtém, ele rompe com modelos pedagógicos excessivamente prescritivos e passa a construir práticas mais reflexivas e dialógicas. Como argumenta Contreras (2002), a ausência dessa postura investigativa tende a limitar a autonomia docente, uma vez que o professor permanece dependente de orientações externas e pouco participa da construção do conhecimento sobre o ensino.

Nesse contexto, a colaboração entre professores assume papel fundamental. A reflexão coletiva sobre a prática possibilita a troca de experiências, a análise conjunta de problemas pedagógicos e a construção compartilhada de estratégias de intervenção. Pimenta (2005) destaca que a reflexão colaborativa amplia as possibilidades de aprendizagem profissional, pois permite que diferentes perspectivas contribuam para a compreensão de um mesmo problema educativo. Dessa forma, o trabalho coletivo fortalece o desenvolvimento profissional docente e favorece a construção de uma cultura de análise das práticas pedagógicas no interior das escolas.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005), destacam que a participação em processos de investigação sobre a própria prática pode contribuir para o aumento da confiança e da autoestima profissional, além de favorecer uma compreensão crítica das práticas de ensino.

O pensamento de Paulo Freire (1996), também dialoga com os princípios da pesquisa-ação ao defender a inseparabilidade entre ensino e pesquisa no processo educativo.

Para o autor, ensinar implica necessariamente investigar, questionar e refletir continuamente sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, o processo educativo deve ser entendido como um movimento permanente de busca e reconstrução do conhecimento.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (FREIRE, 1996, p. 16).

Essa concepção reforça a ideia de que o professor deve desenvolver uma atitude investigativa que possibilite compreender e transformar a realidade escolar.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa-ação costuma desenvolver-se por meio de um processo cíclico que envolve etapas de planejamento, ação, observação e reflexão. Esse movimento permite que os participantes analisem uma situação, implementem intervenções e avaliem seus efeitos, gerando novos conhecimentos sobre a prática pedagógica e possibilitando ajustes contínuos das ações desenvolvidas (Tripp, 2005).

3.1 A pesquisa-ação na presente investigação

A pesquisa-ação constitui não apenas uma escolha metodológica, mas também o fundamento da proposta formativa desenvolvida com os professores participantes. A partir dessa perspectiva, foram organizadas em um ciclo de três oficinas formativas voltadas à análise e à reflexão sobre o uso pedagógico dos resultados dos dados produzidos pelo SIMAVE.

A formação continuada de professores é reconhecida como um processo essencial para o aprimoramento da prática pedagógica e a melhoria da qualidade educacional (Nóvoa, 1997). As oficinas pedagógicas direcionadas a professores e supervisores pedagógicos têm se mostrado eficazes na análise e interpretação dos resultados de avaliações externas, como as desenvolvidas e aplicadas pelo SIMAVE (Aguiar, 2020). Essas atividades permitem que os docentes compreendam os dados obtidos, identifiquem padrões de desempenho e desenvolvam estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos (Silva; Machado; Scheffer, 2015).

As oficinas foram implementadas com professores de Matemática e supervisores pedagógicos de três escolas situadas na região do Triângulo Mineiro, situadas em áreas urbanas, mas que recebem, em sua maioria, alunos oriundos da zona rural.

Duas delas estão localizadas em uma mesma cidade com aproximadamente 29 mil habitantes, enquanto a terceira encontra-se em um distrito com cerca de mil moradores, onde a predominância de estudantes da zona rural é ainda mais significativa. Essas instituições atendem alunos do ensino regular, da educação integral e também de cursos técnicos. Os alunos participaram da aplicação de uma avaliação diagnóstica, cujos resultados foram analisados durante os encontros formativos. Os exemplos discutidos nas oficinas estavam diretamente relacionados às habilidades e descritores de Matemática do 3º ano do Ensino Médio, conforme estabelecido na matriz de avaliação diagnóstica.

A similar realidade das escolas participantes, marcada por desafios comuns, carências estruturais e diversidade de contextos, proporcionou um espaço de reflexão coletiva sobre os desafios da prática pedagógica e sobre as formas de enfrentá-los no cotidiano escolar. A contribuição dos professores nas oficinas, por meio de relatos, discussão de experiências e análise de dados, contribuiu não apenas para a identificação de fragilidades nas aprendizagens, mas também para a construção de um plano de ação com estratégias de intervenção pedagógica fundamentadas nos resultados das avaliações externas, fortalecendo o sentido colaborativo e formativo do trabalho docente.

A fundamentação metodológica das oficinas baseou-se na abordagem da pesquisa-ação, que se caracteriza por um processo cíclico de diagnóstico, planejamento, ação e reflexão, com o objetivo de promover mudanças significativas na prática pedagógica (Tripp, 2005). Assim, as oficinas foram planejadas como espaços colaborativos de formação, organizadas de forma a promover momentos de estudo, análise de dados, elaboração de propostas pedagógicas e partilha de experiências. Essa abordagem cria uma cultura de colaboração e aprendizagem coletiva que pode ser replicada em outras escolas e contextos educacionais (Silva; Machado; Scheffer, 2015).

Para este projeto, a abordagem deve permitir que os professores analisem ativamente os resultados das avaliações, identifiquem possibilidades de melhoria e implementem planos de ação adaptados às especificidades de suas turmas e aos diferentes contextos escolares em que atuam. Dessa forma, pretende-se favorecer uma utilização mais crítica, reflexiva e pedagógica desses resultados, contribuindo para o planejamento de estratégias de ensino mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, bem como para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, as oficinas foram organizadas de modo a promover momentos de estudo, reflexão e análise coletiva sobre o uso pedagógico das avaliações externas e suas possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo das oficinas está resumido no quadro a seguir:

Quadro 4.1: Estrutura das oficinas

Etapa	Conteúdo	Descrição
Oficina 1	Apresentação e preparação para a prova	Breve apresentação da Plataforma do SIMAVE e, a seguir, estudar as habilidades/descriptores cobrados na avaliação diagnóstica do SIMAVE do ano anterior, agrupando as habilidades de acordo com o foco de atenção.
Oficina 2	Análise dos resultados e plano de ação	Analisar os resultados das avaliações diagnósticas do ano corrente e, a partir destes, elaborar um plano de ação a ser aplicado nas salas de aulas, antes da avaliação intermediária, estabelecendo prazos, metas e ações que possam ajudar a melhorar o resultado dos alunos nas avaliações externas no geral e não somente nas diagnósticas e intermediárias.
Oficina 3	Avaliação das ações	Analisar se as ações do plano de ação foram válidas e conjuntamente fazer as adequações que forem necessárias.

Fonte: Dos autores (2026) ⁴

Cada encontro teve como foco central a articulação entre os resultados das avaliações e a sua prática, possibilitando que os professores desenvolvessem um olhar mais crítico sobre os indicadores de desempenho e suas possíveis implicações no cotidiano escolar (Silva; Machado; Scheffer, 2015). O ciclo de três oficinas culminou em um produto educacional que posteriormente poderá ser usado como ferramenta de auxílio aos interessados.

A implementação das oficinas pedagógicas fundamentadas na pesquisa-ação resultou em um processo formativo dinâmico e adaptativo que considerou as especificidades de cada escola e turma, respeitando as realidades locais e as necessidades dos alunos. Ao final do ciclo de oficinas, os professores elaboraram e implementaram planos de ação pedagógica baseados na análise dos resultados das avaliações externas, promovendo intervenções mais eficazes e alinhadas às necessidades identificadas.

⁴ A estrutura detalhada das oficinas se encontra no anexo III, no final deste documento.

Como reflexão teórica ao final do processo, a última oficina propôs a seguinte problematização: “Avaliação da aprendizagem ou avaliação para a aprendizagem?”. O objetivo foi instigar os professores a repensarem a avaliação como uma ferramenta capaz de conhecer melhor as dificuldades de seus alunos e gerar informações relevantes para a escolha das metodologias mais adequadas a serem aplicadas com seus alunos.

Sob essa perspectiva, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação de resultados, a chamada "avaliação da aprendizagem", que se refere aos efeitos da prática docente, dos conteúdos abordados e dos temas tratados, para se tornar "avaliação para a aprendizagem", voltada ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, à reflexão sobre o currículo, à revisão das metodologias utilizadas e, também, ao aprendizado dos estudantes (Santos; Almeida; Almeida; Gonçalves, 2022).

Assim, ressalta-se uma perspectiva de avaliação que não se limita a medir o nível de aprendizagem dos estudantes em relação à aquisição de conteúdos, mas que contribui significativamente para o planejamento do professor, oferecendo subsídios para a orientação pedagógica, a readequação de objetivos não alcançados e a definição de novas estratégias que estimulem a aprendizagem (Santos et al., 2022).

A avaliação passa a assumir uma função formativa, com o propósito de identificar dificuldades no processo de sistematização do ensino e, assim, permitir a adoção de medidas corretivas e a aplicação de estratégias que favoreçam a recuperação e o progresso dos alunos.

Santos e colaboradores (2022), ainda salientam, que a avaliação para a aprendizagem exige que ela esteja integrada ao processo de ensino-aprendizagem desde o início, e não seja aplicada apenas como uma etapa final, sem possibilidade de revisão ou intervenção. Ensino e avaliação são dimensões interdependentes e indissociáveis. Quando o professor separa a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sua prática tende a se tornar pouco eficaz e limitada em termos de resultados educacionais.

Durante as oficinas, os professores foram convidados a analisar relatórios de desempenho, discutir dificuldades relacionadas à interpretação desses dados e refletir sobre as possibilidades de utilização dessas informações no planejamento pedagógico. Esse processo buscou promover uma leitura crítica dos resultados, estimulando os docentes a utilizá-los como subsídio para a tomada de decisões pedagógicas.

A partir dessas discussões, os participantes elaboraram, de forma colaborativa, um plano de ação voltado ao desenvolvimento de habilidades identificadas como fragilidades nas avaliações.

Esse movimento dialoga com os princípios da pesquisa-ação, pois envolveu análise da prática, planejamento de intervenções, implementação de estratégias pedagógicas e reflexão sobre os resultados.

As oficinas constituíram, portanto, um espaço de reflexão coletiva sobre a prática docente, possibilitando que os professores analisassem suas experiências, compartilhassem dificuldades e construíssem, de forma colaborativa, estratégias para enfrentar os desafios identificados no contexto escolar.

Esse processo contribuiu para fortalecer uma cultura de análise das práticas pedagógicas no interior da escola e para ampliar as possibilidades de utilização pedagógica dos dados produzidos pelas avaliações.

A pesquisa-ação mostrou-se uma abordagem pertinente para o desenvolvimento da investigação, uma vez que possibilitou articular reflexão teórica, análise da prática docente e construção coletiva de intervenções pedagógicas.

4. METODOLOGIA

A resolução Conselho Nacional de Saúde CNS 466 (2012) define o consentimento livre e esclarecido como ‘anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária no experimento’. Sendo assim, este estudo foi realizado em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica. Foram obtidos o termo de anuência da direção da escola e o consentimento por escrito dos participantes, assegurando confidencialidade e anonimato, além de respeitar os direitos de todos os envolvidos.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e entrevistas aos participantes que foram professores de matemática e supervisores pedagógicos de três escolas públicas da região do Triângulo Mineiro. O estudo foi desenvolvido a partir da análise da avaliação diagnóstica de matemática do SIMAVE, considerando turmas do 3º ano do Ensino Médio de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, por se dedicar à investigação aprofundada e contextualizada de um fenômeno educacional específico, buscando compreender, a partir da realidade das escolas participantes, como os profissionais da educação percebem e utilizam os resultados das avaliações externas em suas práticas pedagógicas. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso constitui uma estratégia metodológica adequada para investigar a complexidade dos processos educativos, uma vez que valoriza o contexto, as interações sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, possibilitando ao pesquisador analisar a realidade em sua totalidade e construir interpretações sobre os fenômenos estudados.

A investigação possui caráter interventivo, inspirando-se nos princípios da pesquisa-ação, uma vez que, além de compreender a realidade investigada, buscou promover momentos de reflexão coletiva com os participantes acerca da interpretação e do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas.

Ao focalizar três escolas públicas do Triângulo Mineiro, a pesquisa busca compreender as especificidades de cada contexto escolar, respeitando as particularidades de cada realidade, ao mesmo tempo em que procura identificar elementos comuns relacionados ao uso da avaliação diagnóstica do SIMAVE no Ensino Médio.

4.1. Análise e construção dos dados

Os dados produzidos nesta pesquisa serão analisados por meio da Análise Temática, que possibilita a identificação, organização e interpretação de padrões de significado presentes no material.

De acordo com Dias e Mishima (2023), a análise temática constitui uma estratégia analítica que possibilita identificar núcleos de sentido e temas a partir do exame do material, permitindo ao pesquisador interpretar significados presentes nos discursos dos participantes. Trata-se de um procedimento que busca organizar e sistematizar os dados qualitativos de modo a evidenciar padrões interpretativos que emergem da experiência e das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Segundo Braun e Clarke (2006), essa técnica consiste em um método de análise que permite identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de um conjunto de dados, contribuindo para a organização e descrição detalhada do material empírico, bem como para a interpretação de seus significados.

Para a condução da análise neste estudo, será adotada como referência a proposta sistematizada por Dias e Mishima (2023), que apresenta um percurso metodológico organizado em sete etapas, facilitando a operacionalização da análise temática. Essas etapas compreendem:

1. **Coleta do dado** – refere-se à produção do material empírico por meio dos instrumentos de pesquisa, no caso deste estudo, entrevistas realizadas com os participantes da investigação.
2. **Transcrição literal do dado** – consiste na transcrição integral das entrevistas, preservando as falas dos participantes de forma fiel, de modo a garantir maior rigor e confiabilidade na análise do material.
3. **Ambientação com o dado** – etapa caracterizada por leituras e releituras do material transcrito, permitindo ao pesquisador familiarizar-se com os dados e estabelecer uma aproximação inicial com os significados presentes nos discursos.
4. **Acomodação do dado em instrumento de análise** – nesta etapa, os fragmentos relevantes das falas são organizados em um instrumento analítico, geralmente estruturado em forma de quadro ou planilha, o que facilita a sistematização do processo interpretativo.
5. **Identificação das unidades de contexto** – refere-se à delimitação de trechos do discurso que auxiliam na compreensão do sentido das falas dos participantes.

6. **Identificação dos núcleos de sentido** – corresponde à identificação de ideias centrais presentes nos fragmentos analisados, representando significados recorrentes no material empírico.

7. **Construção dos temas** – etapa final do processo analítico, na qual os núcleos de sentido são agrupados em categorias temáticas, permitindo a organização interpretativa dos dados e a construção das análises apresentadas na pesquisa.

Nesse processo, os dados foram inicialmente organizados em um quadro analítico estruturado em quatro colunas, contemplando: Tema, Núcleo de Sentido, Unidade de Contexto e Unidade de Registro (fragmento do discurso). O preenchimento do instrumento foi realizado a partir da identificação de trechos significativos das entrevistas, entendidos como fragmentos das falas que apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa, e evidenciavam percepções dos participantes sobre o fenômeno investigado ou revelavam sentidos recorrentes no conjunto dos depoimentos e que foram progressivamente agrupados de acordo com seus significados, permitindo a construção dos temas que orientaram a análise interpretativa do estudo.

A adoção desse procedimento metodológico busca assegurar maior sistematização e rigor na análise dos dados qualitativos, favorecendo a identificação de padrões de sentido presentes nos relatos dos participantes e contribuindo para a compreensão das percepções e experiências docentes relacionadas ao objeto de investigação da pesquisa.

4.1.1. Questionário

Para a presente pesquisa, a utilização de um questionário constituiu um procedimento fundamental na construção e no planejamento metodológico do estudo, possibilitando mapear os conhecimentos prévios dos participantes antes do ciclo de oficinas que foram aplicadas. Sua aplicação teve como objetivo assegurar a qualidade do instrumento de coleta de dados, reunindo informações que oferecem indícios sobre o conhecimento prévio dos participantes antes da realização da pesquisa.

O questionário, ao ser aplicado, desempenha a função de sistematizar a coleta de dados, permitindo reunir respostas padronizadas e comparáveis entre os respondentes. Sua aplicação favorece a objetividade na coleta e facilita o posterior tratamento dos dados.

A necessidade da aplicação do questionário decorre, também, do fato de que os objetivos específicos da pesquisa exigem contato direto com a realidade, buscando compreendê-la a partir das experiências dos envolvidos.

A coleta de dados por meio desse instrumento proporciona acesso a percepções, atitudes, práticas ou conhecimentos dos sujeitos. Para Lakatos e Marconi (2017), o questionário é uma técnica eficiente quando o pesquisador deseja explorar um problema com base em dados provenientes da experiência ou da vivência dos participantes.

Outro aspecto importante é que a aplicação do questionário constitui uma etapa de validação empírica do referencial teórico que sustenta a pesquisa. A partir das respostas obtidas, o pesquisador pode confrontar as proposições teóricas com a realidade observada, identificando aproximações, divergências ou novas possibilidades interpretativas. Essa articulação entre teoria, método e dados fortalece a qualidade da análise e assegura a consistência dos resultados (Flick, 2009; Gatti, 2005). Ainda, segundo estes autores, a aplicação do questionário na pesquisa de mestrado não é uma etapa preliminar ou de teste, mas uma fase central do processo investigativo. Ele é o instrumento pelo qual o pesquisador acessa o objeto real, coleta dados relevantes e gera subsídios para a análise e a construção do conhecimento. Seu uso, quando fundamentado teoricamente, bem planejado metodologicamente e eticamente conduzido, constitui uma prática legítima e necessária no percurso científico.

Foi pensando assim que a aplicação de um questionário aconteceu no início da primeira oficina formativa, que foi elaborada tomando como referência o trabalho de Carvalho (2016), cujas contribuições subsidiaram a construção e a organização das questões utilizadas neste estudo. O questionário aplicado se encontra no Anexo I, ao final deste documento, para que possa ser melhor analisado pelo leitor.

4.1.2. Entrevista

Em investigações que envolvem o estudo de avaliações externas, como as aplicadas pelo SIMAVE, a entrevista se revela especialmente pertinente por possibilitar que professores, gestores e demais atores da escola expressem suas percepções, experiências e interpretações acerca dos resultados dessas avaliações. Além disso, esse instrumento permite compreender de que maneira tais dados são apropriados (ou não), no planejamento pedagógico, na tomada de decisões e na elaboração de estratégias voltadas à promoção da aprendizagem dos estudantes.

A entrevista na pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a interpretação dos docentes das escolas públicas mineiras sobre os resultados do SIMAVE em Matemática e a influência desses resultados em suas práticas pedagógicas.

A entrevista possibilita a aproximação com o ponto de vista dos sujeitos, permitindo captar significados, intenções e motivações que dificilmente emergiram por meio de outros instrumentos (Lüdke; André, 1986).

A entrevista proporciona ao pesquisador a oportunidade de aprofundar aspectos relevantes que emergem no decorrer da conversa. Essa abertura é fundamental em pesquisas educacionais voltadas para a compreensão dos usos e sentidos atribuídos às avaliações externas, cujos efeitos podem variar conforme o contexto institucional e as crenças dos profissionais da escola (Triviños, 2009).

As entrevistas favorecem a emergência de temas não previstos inicialmente, mas que se mostram relevantes para o aprofundamento da análise. Em pesquisas que envolvem políticas de avaliação externa, como o SIMAVE, é comum que os sujeitos abordem aspectos como a pressão por resultados, a formação continuada, o acompanhamento pedagógico e a relação entre avaliação e currículo.

A entrevista também contribui para a triangulação dos dados, uma estratégia metodológica que busca combinar diferentes fontes de evidência empírica a fim de garantir maior rigor à análise. Segundo Flick (2009), essa triangulação enriquece a interpretação dos dados e possibilita a confrontação entre o discurso dos sujeitos, os documentos oficiais e os resultados quantitativos produzidos pelas avaliações em larga escala. No caso específico desta pesquisa, que analisa os resultados do SIMAVE e sua apropriação por professores de Matemática, as entrevistas serão fundamentais para investigar se há coerência entre o que dizem os documentos e o que efetivamente se realiza nas escolas.

Para garantir a transparência e o alinhamento entre os objetivos da pesquisa e os dados coletados, o roteiro com as perguntas utilizadas nas entrevistas encontra-se disponível no Anexo II deste documento.

4.2 Implicações do projeto

O estudo buscou compreender o entendimento dos profissionais da educação acerca dos resultados das avaliações externas e de seus descritores, analisando de que maneira esses dados podem contribuir para a construção contínua de saberes e para a adoção de práticas voltadas à aprendizagem de todos os estudantes.

O diálogo coletivo sobre percepções e conhecimentos relacionados a esse tema pode favorecer o esclarecimento de ideias e a construção de consensos, reforçando o potencial das avaliações externas como instrumento de fortalecimento das escolas.

Nesse sentido, pretende-se defender uma concepção de avaliação como mediadora do processo educativo, capaz de reorientar práticas pedagógicas e promover a formação integral dos sujeitos, em vez de se limitar à responsabilização e ao controle externo (Araújo, 2019).

Além de analisar as percepções e práticas desses profissionais em relação às avaliações externas, o estudo também propôs a realização de um ciclo de três oficinas formativas, com o objetivo de promover momentos de reflexão coletiva sobre os resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Inspirado nos princípios da pesquisa-ação, esse processo formativo buscou constituir um espaço colaborativo no qual os participantes pudessem analisar dados reais de suas turmas, discutir estratégias pedagógicas e construir coletivamente propostas de intervenção voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente, para a condução da pesquisa, foi aplicado um questionário diagnóstico aos participantes, com a finalidade de identificar o grau de familiaridade dos profissionais com o SIMAVE, seus descritores, habilidades e relatórios de resultados. O procedimento buscou reunir informações sobre o conhecimento prévio dos participantes a respeito das avaliações externas e sobre as possibilidades de utilização desses dados no contexto escolar.

Em seguida, foi realizado um ciclo de três oficinas formativas, com duração de duas horas cada, ofertadas em três escolas diferentes da rede estadual de ensino. Durante os encontros, professores e demais profissionais da educação tiveram a oportunidade de analisar os resultados das avaliações diagnósticas de Matemática das turmas do 3º ano do ensino médio, referentes ao ano de 2025, disponibilizados na plataforma do SIMAVE, refletindo sobre possíveis estratégias pedagógicas a serem implementadas a partir das informações obtidas.

Após a realização das oficinas, foram conduzidas entrevistas com os participantes, buscando compreender de forma mais aprofundada suas percepções sobre o uso dos resultados das avaliações externas, bem como as contribuições do processo formativo para a compreensão e utilização desses dados no planejamento pedagógico.

A proposta das oficinas buscou incentivar a troca de experiências entre os participantes e favorecer a construção coletiva de um plano de ação capaz de orientar intervenções pedagógicas voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem identificadas nos resultados das avaliações.

5. RESULTADOS I: COMPREENSÕES INICIAIS DOS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO EXTERNA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

5.1 Introdução

O objetivo desse instrumento foi traçar o perfil dos profissionais participantes, compreender sua relação com os processos de formação continuada e identificar suas percepções sobre as avaliações externas, com destaque para o SIMAVE.

O questionário foi estruturado em 32 questões distribuídas em cinco blocos temáticos: dados pessoais, formação continuada, avaliações externas, prática docente, formação continuada e avaliação no contexto do SIMAVE. As perguntas incluíam itens abertos e fechados, permitindo tanto respostas objetivas quanto a expressão de opiniões e percepções individuais, sem a limitação de alternativas previamente estabelecidas, o que favorece a valorização da voz dos entrevistados, permitindo a imersão de sentidos, significados e percepções construídos a partir de suas trajetórias e práticas profissionais.

A análise das respostas possibilitou observar aspectos objetivos, como formação acadêmica e tempo de atuação, e também elementos subjetivos, relacionados às representações construídas pelos profissionais sobre a avaliação externa e sua influência na prática pedagógica. A seguir, apresenta-se uma síntese interpretativa dos resultados, organizada de forma a oferecer uma visão clara, ampla e sequencial das respostas e dos sentidos atribuídos pelos participantes a cada tema abordado.

5.2. Perfil dos participantes

O grupo inicial de participantes foi composto por nove profissionais da educação, sendo sete professores de Matemática e dois supervisores pedagógicos. Os participantes apresentavam faixa etária entre 27 e 48 anos, evidenciando a presença de diferentes gerações e trajetórias profissionais no contexto investigado. Todos os integrantes desse grupo participaram da primeira oficina formativa e responderam ao questionário inicial da pesquisa. Foi optado pela denominação de grupo inicial porque, ao longo do processo formativo, constituído por três oficinas, houve desistência de parte dos participantes. Dois professores e dois supervisores pedagógicos (identificados com * no Quadro 5.1) não participaram das oficinas subsequentes, não concluindo o percurso formativo proposto. Dessa forma, na etapa final da pesquisa, referente às entrevistas realizadas após as formações, participaram os cinco professores que permaneceram até a última oficina.

Quadro 5.1: Perfil dos participantes

Participante ⁵	Idade	Tempo de atuação (anos)	Cargo	Formação Superior
P1*	39	8	Professor	Licenciatura Plena em Matemática
P2*	43	5	Supervisor	Licenciatura em Pedagogia
P3	48	28	Professor	Licenciatura Plena em Matemática
P4*	42	1	Professor	Licenciatura Plena em Matemática
P5	34	15	Professor	Licenciatura em Matemática
P6	34	11	Professor	Licenciatura em Matemática e Física
P7	27	1	Professor	Licenciatura em Matemática e Engenharia Civil
P8	48	8	Professor	Licenciatura plena em Matemática
P9*	35	7	Supervisor	Licenciatura em Pedagogia e Letras

Fonte: Dos autores (2026)

Houve uma heterogeneidade no tempo de atuação docente, que variou de 1 a 28 anos. Apenas um professor (P3) possui mais de 20 anos de experiência, enquanto o restante se concentra na fase inicial da carreira, incluindo dois participantes (P4 e P7) com apenas um ano de docência. A maioria dos entrevistados possui menos de 15 anos de experiência, o que sugere a coexistência de diferentes perspectivas sobre as práticas escolares e as políticas educacionais.

⁵ Os professores/supervisores participantes da pesquisa foram codificados e serão apresentados ao longo da dissertação apenas por sua abreviação.

As diferentes trajetórias formativas e familiaridade com políticas educacionais, indicadas pela heterogeneidade da composição do grupo, podem influenciar as percepções dos participantes sobre o SIMAVE e sua utilização pedagógica.

5.3. Participação em formação continuada geral e as avaliações externas

Nesse bloco de questões, os participantes responderam sobre a participação deles em cursos de formação continuada. As análises buscam compreender em que medida esses processos contribuem para o desenvolvimento profissional docente e se há relação entre as formações realizadas e a prática pedagógica.

5.3.1 Participação em cursos de formação continuada em geral

Os dados demonstram que a maioria dos participantes tem histórico de participação em cursos de formação continuada: 88,88% dos docentes afirmaram já terem participado de cursos de formação, enquanto apenas 11,11% responderam negativamente (Quadro 5.2). Esse dado indica que a maior parte dos docentes tem buscado, ou ao menos sido inserido, em processos de atualização profissional.

Quadro 5.2 - Participação em cursos de formação continuada

Sim	Não	Não respondeu
88,88%		11,11%

Fonte: Dos autores (2026)

Quando foram questionados sobre os conteúdos das formações (questão 10; Anexo I), dentre as respostas, destacam-se aquelas destinadas à capacitação sobre a BNCC, gestão escolar, metodologias de ensino, além de formações em informática e saúde vocal, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 5.3 - Frequência de temas nas formações continuadas

(continua)

Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência, com que frequência os cursos que você frequentou estão relacionados à:						
	1	2	3	4	5	Não respondeu
Metodologia de ensino	11,1%		11,1%	11,1%	55,5%	11,1%

Quadro 5.3 - Frequência de temas nas formações continuadas

(conclusão)

Conhecimentos específicos da disciplina que leciona	11,1%		22,2%	44,4%	11,1%	11,1%
Estudos relacionados à avaliação externa	22,2%		44,4%	11,1%	11,1%	11,1%
Estudos relacionados ao cotidiano escolar	11,1%	11,1%		44,4%	22,2%	11,1%
Outros conteúdos		11,1%	33,3%	22,2%	11,1%	22,2%

Fonte: Dos autores (2026)

Os cursos relacionados à metodologia de ensino são frequentados por mais da metade dos participantes (55,5%) que indicaram que este tema está sempre presente nas formações (nível 5), configurando-se como o eixo de maior recorrência. Os conhecimentos específicos da disciplina que lecionam e o cotidiano escolar são outros dois temas presentes nas formações, uma vez que mais da metade dos participantes (55,5% e 66,6%) apontaram que esses conteúdos são tratados com frequência relevante (níveis 4 e 5). Em contrapartida, observa-se uma lacuna significativa quanto aos estudos relacionados à avaliação externa, pois mais da metade dos respondentes (66,6%) afirmaram que tais conteúdos são raramente (níveis 1 e 2) ou moderadamente (nível 3) abordados. Esse dado sugere uma distância entre as propostas formativas ofertadas pelos órgãos da Secretaria de Educação de Minas Gerais e as exigências das políticas avaliativas atuais. Essa distância é observada entre os temas mais recorrentes nas formações continuadas e a abordagem da avaliação externa, o que revela um desequilíbrio importante na preparação docente.

Enquanto metodologias de ensino, conhecimentos específicos da disciplina e questões do cotidiano escolar aparecem com frequência relevante, indicando um investimento formativo alinhado às demandas imediatas da prática pedagógica, o mesmo não ocorre com conteúdos relacionados às avaliações externas. Essa lacuna é especialmente significativa considerando o papel central que avaliações desempenham nas políticas educacionais mineiras no contexto do SIMAVE, influenciando tanto o planejamento pedagógico quanto a tomada de decisões institucionais. O fato de que 66,6% dos participantes relataram contato raro ou apenas moderado com esse tema sugere que os docentes ainda recebem poucos subsídios para interpretar criticamente os resultados das avaliações externas.

A pouca ênfase dada às avaliações externas nessas formações pode comprometer a capacidade dos docentes de compreender e utilizar de forma consistente os resultados do SIMAVE. Assim, embora os professores participem de ações formativas voltadas a metodologias contemporâneas e enfrentem desafios característicos das fases iniciais da carreira, a ausência de estudos sistemáticos sobre avaliações externas constitui um ponto comum entre os diferentes tempos de serviço, limitando a apropriação pedagógica desses dados e reforçando a necessidade de reequilibrar os focos da formação continuada.

Quando questionados sobre a influência dessas formações na prática pedagógica (Quadro 5.4), a maior parte dos participantes (77,7%) apontou aspectos positivos, como a possibilidade de articular teoria e prática, a melhoria no planejamento das aulas e a ampliação do uso de recursos digitais. Destaca-se que o questionário disponibilizava de um espaço para resposta descritiva sobre de que forma os cursos influenciaram em suas respectivas práticas pedagógicas, em que os participantes puderam detalhar suas percepções, o que contribuiu para a identificação desses aspectos positivos. Um professor afirmou que “os cursos de formação continuada nos ajudam a conectar a teoria à prática, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo” (P1).

Quadro 5.4 - Influência dos cursos na prática de aula

	1	2	3	4	5	Não respondeu
Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência. Você considera que esses cursos influenciaram sua prática?			11,1%	44,4%	33,3%	11,1%

Fonte: Dos autores (2026)

Apenas um professor (11,1%) considerou que a influência foi mediana, e não houve registros nos níveis inferiores da escala, o que reforça a tendência de valorização dos cursos por sua aplicabilidade prática. Ainda assim, observa-se que uma parcela minoritária (11,1%) não respondeu à questão, o que pode indicar indecisão ou ausência de clareza quanto aos efeitos diretos da formação em sua atuação.

Os dados permitem inferir que os cursos de formação continuada foram considerados relevantes para a prática docente, apresentando-se como instrumentos de transformação pedagógica e profissional. Eles têm influência na prática da sala de aula, no entanto, a Secretaria Estadual de Ensino não oferta formações relacionadas às avaliações externas.

5.3.2 Participação em cursos de formação continuada sobre avaliação externa

Na questão sobre a relação entre a formação continuada e as avaliações externas (Quadro 5.5), a maior parte dos participantes (44,4%) posicionou-se no nível 3 da escala, sinalizando que essa conexão ocorre de maneira parcial e não sistemática. Uma parcela menor (33,3%) apontou os níveis mais elevados (4 e 5), reconhecendo a presença de conteúdos que dialogam com as avaliações externas, ainda que não predominem nas formações. Em contrapartida, um docente (11,1%) afirmou inexistir essa relação, ao atribuir o menor nível da escala, e outro (11,1%) não respondeu, o que pode refletir ausência de clareza ou experiência concreta nesse aspecto. De modo geral, os dados sugerem que, embora exista algum vínculo entre os cursos e as avaliações externas, essa dimensão não se configura como central nos processos formativos, permanecendo em segundo plano diante de outros conteúdos priorizados.

Quadro 5.5 - Relação entre cursos de formação e avaliações externas

	1	2	3	4	5	Não respondeu
Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência. Existe relação entre os cursos de formação continuada e as avaliações externas?	11,1%		44,4%	11,1%	22,2%	11,1%

Fonte: Dos autores (2026)

Ao serem questionados acerca da influência dos cursos de formação continuada nos resultados dos alunos em avaliações externas (Quadro 5.6), as respostas evidenciam elevado grau de dispersão nas percepções dos participantes. A maior concentração situa-se no nível 4 da escala, assinalado por 33,3% dos docentes, indicando percepção tendencialmente positiva quanto à influência dessas formações. O nível 3, que representa percepção intermediária, foi indicado por 22,2% dos respondentes, sugerindo avaliação moderada desse impacto. Apenas 11,1% dos participantes assinalaram o nível 1 e outros 11,1% o nível 5, o que demonstra a presença de percepções extremas, ainda que com menor incidência. Por fim é destacado que, 22,2% dos docentes não responderam à questão, o que pode indicar incerteza, dificuldade de estabelecer essa relação ou ausência de uma percepção consolidada sobre os efeitos da formação continuada nos resultados dos alunos.

De modo geral, os dados revelam a inexistência de consenso entre os participantes, apontando para uma percepção heterogênea e pouco definida acerca da efetiva influência das formações continuadas sobre o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

Quadro 5.6- Influência das formações nos resultados dos alunos

	1	2	3	4	5	Não respondeu
Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência. Os cursos de formação continuada influenciaram nos resultados dos alunos nas avaliações externas?	11,1%		22,2%	33,3%	11,1%	22,2%

Fonte: Dos autores (2026)

Assim, os dados sugerem que, embora as formações continuadas contribuam de maneira geral para o aprimoramento da prática pedagógica, os docentes não percebem nelas uma relação direta com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Em outras palavras, os professores reconhecem que os cursos ampliam seus conhecimentos didáticos e favorecem o trabalho em sala de aula, mas não identificam nesses encontros elementos que os ajudem especificamente a compreender, interpretar ou utilizar resultados de avaliações como o SIMAVE. Essa desconexão evidencia uma lacuna entre aquilo que as formações se propõem a desenvolver e as demandas concretas que os sistemas avaliativos impõem às escolas, especialmente no que diz respeito à leitura crítica de indicadores, ao planejamento pedagógico baseado em dados e à utilização dos resultados para promover intervenções mais alinhadas às necessidades dos estudantes.

Quando foi proposto a explicação de como os cursos de formação continuada modificaram a prática do trabalho diário da sala de aula para melhoria dos resultados das avaliações externas, o professor mais experiente (P3) respondeu que “nem sempre os alunos valorizam o trabalho do professor na sala de aula, tornando o resultado não muito satisfatório”. Tal resposta revela que há uma distância significativa entre as ações formativas propostas e o impacto efetivo percebido na aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles nem sempre consideram as condições reais da sala de aula e o engajamento dos estudantes.

Torna-se evidente, então, a necessidade de repensar as estratégias de formação continuada, de modo que elas se traduzam em mudanças concretas nas práticas de ensino e, conseqüentemente, em melhorias nos resultados educacionais.

5.4. Avaliações Externas

O questionário aplicado contemplou um bloco específico dedicado às avaliações externas, composto por seis questões, das quais cinco eram abertas, possibilitando aos participantes manifestar suas opiniões de forma mais direta e detalhada. De maneira geral, todos os professores e supervisores demonstraram amplo conhecimento das principais iniciativas em nível estadual e nacional, como SIMAVE, PROEB, SAEB, PROALFA e ENEM. Entre elas, o PROEB e o SIMAVE foram os mais citados como instrumentos considerados relevantes para o acompanhamento do desempenho escolar.

As justificativas apresentadas para as perguntas abertas (questões 17 a 20; Anexo I) evidenciam que os profissionais reconhecem esses exames como instrumentos relevantes para a aferição da aprendizagem e para o planejamento de intervenções pedagógicas. As respostas indicam que as avaliações permitem verificar “como está sendo o ensino nas escolas e o conhecimento do aluno” (P7) e “o aprendizado do aluno no final de cada etapa” (P8). Além disso, são compreendidas como referenciais importantes, pois “servem de eixos avaliativos para identificar possíveis intervenções para os anos seguintes” (P9).

Quando questionados sobre como trabalham os descritores das avaliações externas e em quais documentos se baseiam (questão 21; Anexo I), foram evidenciadas distintas formas de compreensão e apropriação dos documentos orientadores. Um dos entrevistados (P5) afirmou que o Currículo Referência de Minas Gerais, a Matriz do SIMAVE e a Matriz do ENEM estariam articulados entre si e que estes documentos estão relacionados um com o outro. À primeira vista, essa associação pode sugerir o esforço de construir maior coerência entre distintas avaliações externas, uma vez que todas, em alguma medida, se ancoram em competências e habilidades previstas em documentos orientadores nacionais.

Dos nove entrevistados, quatro (P1, P3, P4 e P6) afirmaram fundamentar-se exclusivamente no Currículo Referência de Minas Gerais, enquanto um (P7) declarou utilizá-lo em conjunto com a Matriz do ENEM. Dois participantes (P2 e P8) mencionaram a Matriz do SIMAVE como referência para o planejamento, e um participante (P9) não citou nenhum documento específico.

Para justificar sua resposta à pergunta P9, o participante destacou que, “como não havia clareza na interpretação das matrizes para as avaliações, esses descritores não eram bem trabalhados, ficando vago como se deveria trabalhar” (P9), evidenciando que a falta de compreensão dos descritores compromete a utilização pedagógica das avaliações externas e limita a capacidade dos professores de orientar suas práticas de ensino de forma consistente.

De modo geral, observa-se o predomínio do Currículo Referência de Minas Gerais como base para o trabalho pedagógico, evidenciando alinhamento às orientações curriculares estaduais e o reconhecimento de seu papel estruturante no planejamento e no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Essa predominância pode ser compreendida tanto pela ampla divulgação e institucionalização do documento no estado quanto por sua relação direta com as habilidades e competências requeridas nas avaliações externas. Por outro lado, os dados também indicam que os participantes fazem pouco uso dos materiais oficiais disponibilizados na plataforma do SIMAVE para apoio à interpretação dos resultados e ao planejamento pedagógico, o que evidencia uma lacuna no processo de apropriação desses recursos e reforça a relevância de iniciativas formativas que auxiliem professores e gestores na utilização pedagógica dos dados das avaliações externas.

Sobre a utilização de outros documentos, P8 relata recorrer às matrizes de avaliações anteriores do SIMAVE com o objetivo de identificar quais habilidades demandam maior atenção. Esse movimento evidencia uma prática reflexiva orientada para o planejamento pedagógico, na medida em que os dados das avaliações são utilizados para direcionar o trabalho docente e priorizar determinadas habilidades no processo de ensino. A resposta do participante P9 que destacamos acima indica que a integração entre os documentos mencionados nem sempre se traduz em uma apropriação consistente dos descritores na prática pedagógica. Essa observação é relevante, pois demonstra que a apropriação efetiva dos instrumentos avaliativos não é homogênea entre os docentes, e que ainda existem desafios relacionados à formação continuada e à leitura pedagógica dos documentos oficiais.

Essa ausência de paralelismo entre as políticas públicas pode gerar percepções de desalinhamento entre os docentes, sobretudo quando determinadas habilidades são avaliadas em configurações ou níveis de articulação que não aparecem explicitamente na mesma forma nos documentos orientadores do ensino. Assim, embora compartilhem fundamentos teóricos comuns, permanece uma distância entre a organização curricular prescrita e a configuração efetiva das avaliações externas.

O P4 menciona ainda o uso de simulados, tanto os disponibilizados pela escola quanto aqueles oferecidos pelo governo, como forma de ajudar o trabalho com as avaliações.

Esse recurso indica um movimento prático de aproximação entre teoria e prática, permitindo que os alunos se familiarizem com o formato das questões e que o professor acompanhe o desenvolvimento das habilidades e descritores previstos.

5.5. Prática docente e formação continuada no contexto do SIMAVE

Esse bloco de questões é composto de questões abertas e fechadas. Nas fechadas foram utilizadas uma escala de quatro níveis para identificar o posicionamento dos participantes : discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente. Foi optado por uma escala de quatro pontos, sem a presença de um nível intermediário, com o objetivo de incentivar os participantes a se posicionarem de forma mais clara entre concordar ou discordar das afirmações apresentadas, especialmente no que se refere à percepção da avaliação externa como uma ação positiva ou negativa no contexto educacional. Essa escolha metodológica se justifica pelo fato de que as avaliações externas constituem um tema frequentemente marcado por debates e posicionamentos divergentes no campo educacional.

Ao serem questionados sobre como avaliam determinadas proposições em relação ao modo como ocorreu o processo de avaliação externa (AE) do SIMAVE na sua escola em edições anteriores (Quadro 5.7), os dados revelam que os docentes percebem a participação da escola na avaliação externa do SIMAVE como um processo amplamente comunicado, visto que 66,6% afirmaram concordar e 33,3% concordam totalmente que a decisão de participação foi discutida, e o mesmo percentual se repete em relação ao recebimento de informações sobre os objetivos e procedimentos da avaliação. Contudo, embora haja clareza nas orientações, a avaliação é majoritariamente compreendida como um mecanismo de inspeção estatal, já que 66,6% concordaram e 33,3% concordaram totalmente com essa percepção, reforçando a ideia de fiscalização sobre as práticas escolares.

Quadro 5.7: O processo de avaliação externa nas escolas em edições anteriores
(continua)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. A decisão da participação da escola na AE SIMAVE foi discutida com você.			66,6%	33,3%
b. Você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da AE SIMAVE.			66,6%	33,3%
c. A participação na AE SIMAVE foi entendida como uma atividade de inspeção pelo estado.			66,6%	33,3%
d. A participação na AE SIMAVE foi entendida como uma atividade de melhoria do aprendizado dos alunos.		11,1%	44,4%	44,4%

Quadro 5.7: O processo de avaliação externa nas escolas em edições anteriores
(conclusão)

e. No portal do SIMAVE, você soube de professores que alteraram o seu comportamento habitual de modo a dar uma boa imagem da escola.	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%
f. Os resultados da AE SIMAVE permitiram conhecer os processos de trabalho realizados pela escola.			44,4%	55,5%

Fonte: Dos autores (2026)

Quanto ao impacto na aprendizagem dos estudantes, os resultados revelam uma percepção amplamente positiva dos professores. A soma dos que concordam (44,4%) e dos que concordam totalmente (44,4%) alcança 88,8%, indicando que a grande maioria dos docentes reconhecem esse tipo de avaliação como um instrumento capaz de favorecer melhorias no desempenho dos estudantes. Apenas 11,1% discordam dessa relação, o que demonstra que a resistência é minoritária.

Além disso, surgem indícios de que a pressão por bons resultados pode influenciar o comportamento docente, pois 44,4% concordaram que houve mudanças de postura de professores no portal do SIMAVE e 11,1% concordaram totalmente, embora 33,3% tenham discordado e 11,1% discordado totalmente, revelando experiências distintas nesse aspecto. Por outro lado, destaca-se que os resultados da avaliação externa são amplamente valorizados como instrumentos diagnósticos, uma vez que 44,4% dos docentes concordaram e 55,5% concordaram totalmente que eles permitem conhecer os processos de trabalho da escola.

Dessa forma, a percepção dos professores evidencia uma dualidade na compreensão da avaliação externa, ao mesmo tempo em que é fortemente associada a mecanismos de controle e fiscalização por parte do Estado, também é reconhecida como uma possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica e de aprimoramento dos processos de trabalho da escola. Essa ambiguidade indica tensões entre a função regulatória da avaliação e seu uso pedagógico, que nem sempre se concretiza de forma sistemática no cotidiano escolar.

Quando questionados sobre como avaliam determinadas proposições em relação aos resultados e às apreciações da avaliação externa do SIMAVE (Quadro 5.8), a análise das respostas revela percepções variadas em relação ao impacto dessa avaliação na escola. De modo geral, 77,7% dos respondentes (44,4% concordam e 33,3% concordam totalmente) afirmaram que a escola se reconheceu, ao menos parcialmente, na imagem projetada pelos resultados divulgados.

Quadro 5.8: Proposições em relação aos resultados e às apreciações da avaliação externa nas escolas

(continua)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. A escola se reconheceu na imagem que o resultado apresentou dela.	22,2%	11,1%	44,4%	33,3%
b. Os pontos fortes identificados no resultado correspondem à realidade da escola.			66,6%	33,3%
c. Os pontos fracos identificados no resultado correspondem à realidade da escola.	11,1%	22,2%	33,3%	33,3%
d. Se a prova da AE SIMAVE tivesse sido outra os resultados teriam sido diferentes.		33,3%	55,5%	11,1%
e. Os resultados e as apreciações feitas à escola tiveram impacto positivo na vida da escola.			88,8%	11,1%
f. A identificação dos pontos fortes e fracos permitiu construir um plano de ação visando à melhoria do desempenho do aluno na sala de aula.			66,6%	33,3%
g. O resultado disponibilizado no portal SIMAVE apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.		55,5%	33,3%	11,1%
h. Na sua opinião a escola deve dar respostas aos pontos fracos que constam no resultado do SIMAVE.		11,1%	66,6%	22,2%
i. Os documentos orientadores da escola foram alterados em função dos resultados divulgados no portal SIMAVE.		44,4%	55,5%	
j. A AE SIMAVE contribuiu para o desenvolvimento de novas dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores			55,5%	44,4%
k. A AE SIMAVE induziu a escola a definir metas e indicadores que lhe permitem avaliar o seu trabalho.		11,1%	55,5%	33,3%
l. A AE SIMAVE induziu os professores a refletirem sobre as práticas de sala de aula no sentido da melhoria das mesmas.			66,6%	33,3%
m. A AE SIMAVE conseguiu induzir a escola a criar mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas ao nível de sala de aula.		11,1%	66,6%	22,2%

Quadro 5.8: Proposições em relação aos resultados e às apreciações da avaliação externa nas escolas

(conclusão)				
n. A AE SIMAVE contribuiu para a melhoria dos procedimentos da avaliação dos alunos e acompanhamento dos seus resultados.		11,1%	66,6%	22,2%
o. A AE SIMAVE induziu a escola a criar formas de articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino.		22,2%	66,6%	11,1%
p. Os resultados da escola na AE SIMAVE passou a ser central no debate interno.			77,7%	22,2%
q. Após os resultados da AE SIMAVE houve maior envolvimento e participação da comunidade educativa no funcionamento do cotidiano da escola.		22,2%	66,6%	11,1%
r. A direção da escola passou a exercer uma vigilância mais autoritária sobre o trabalho dos professores com vista à obtenção de melhores resultados.		22,2%	55,5%	22,2%
s. A AE SIMAVE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.		11,1%	55,5%	33,3%

Fonte: Dos autores (2026)

Essa percepção se fortalece quando se analisam os pontos fortes, considerados coerentes com a realidade da escola por 100% dos docentes (66,6% de concordância e 33,3% de concordância total). Em contrapartida, a identificação com os pontos fracos mostra-se menos consensual, com 66,6% de concordância, enquanto 33,3% expressam algum nível de discordância, indicando limites na representatividade das fragilidades apontadas. A percepção de que os resultados poderiam variar em função do formato da prova é predominante, com 66,6% dos docentes concordando que, caso o exame fosse outro, os resultados seriam diferentes. Esse dado reforça uma visão crítica quanto à capacidade do instrumento avaliativo em captar a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Apesar dessas ressalvas, os resultados do SIMAVE são majoritariamente compreendidos como tendo impacto positivo na vida escolar, percepção compartilhada por 100% dos respondentes (88,8% concordam e 11,1% concordam totalmente). Esse impacto se expressa, sobretudo, na utilização dos dados para a construção de planos de ação, apontada por 100% dos docentes (66,6% de concordância e 33,3% de concordância total).

Por outro lado, chama atenção a avaliação crítica sobre a linguagem utilizada no portal do SIMAVE, considerada burocrática e impessoal por 55,5% dos participantes, o que pode dificultar a apropriação pedagógica dos resultados. Ainda assim, prevalece o entendimento de que a escola deve responder às fragilidades identificadas, posição assumida por 88,8% dos docentes.

No âmbito das dinâmicas internas, os dados indicam que a avaliação favorece a reflexão sobre as práticas de sala de aula, percepção compartilhada por 100% dos respondentes (66,6% concordam e 33,3% concordam totalmente), além de contribuir para o desenvolvimento de novas dinâmicas de trabalho colaborativo, reconhecido por 100% dos docentes (55,5% de concordância e 44,4% de concordância total). Em síntese, os dados evidenciam que, embora o SIMAVE seja permeado por tensões relacionadas à sua função regulatória e à linguagem técnica utilizada na divulgação dos resultados, ele é amplamente reconhecido pelos docentes como um instrumento capaz de impactar positivamente a vida escolar.

A apropriação dos resultados, especialmente por meio da elaboração de planos de ação, da reflexão sobre as práticas pedagógicas e do fortalecimento do trabalho colaborativo, evidencia movimentos de uso pedagógico da avaliação. No entanto, as críticas apontadas revelam que esse processo ainda ocorre de forma desigual, demandando estratégias formativas e comunicacionais que favoreçam uma compreensão mais acessível dos dados e potencializam seu uso no cotidiano escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos.

Por fim, observa-se que, apesar de 77,7% dos docentes avaliarem que os resultados do SIMAVE passaram a integrar o debate interno da escola apenas de forma limitada, 88,8% reconhecem que a avaliação contribui, em alguma medida, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, ainda que esse processo se apresente permeado por tensões entre o uso pedagógico dos resultados e práticas de controle institucional.

Em síntese, a análise da prática docente e da formação continuada no contexto do SIMAVE revela um cenário marcado por ambivalências. Embora os resultados das avaliações externas ainda sejam incorporados limitado ao debate pedagógico das escolas, prevalece o reconhecimento de seu potencial contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa percepção evidencia que o SIMAVE ocupa um lugar paradoxal na prática docente: ao mesmo tempo em que é compreendido como um instrumento capaz de subsidiar reflexões pedagógicas e orientar ações formativas, permanece fortemente associado a lógicas de controle e responsabilização institucional.

Tal ambiguidade indica que a efetiva apropriação pedagógica dos resultados depende não apenas da disponibilização dos dados, mas também do fortalecimento de processos de formação continuada que promovam leituras críticas, contextualizadas e colaborativas da avaliação, de modo a ampliar sua integração ao cotidiano escolar e potencializar seus efeitos sobre a prática docente e as aprendizagens.

Sobre os setores das escolas em que os participantes tiveram a possibilidade de participação na análise, discussão e reflexão sobre os resultados da avaliação externa do SIMAVE (Quadro 5.9), os setores pedagógicos e os conselhos de classe foram citados massivamente, com todos os respondentes envolvidos nesses espaços. A direção também figura como locus importante, sendo citada por quase todos, enquanto não há participação registrada no departamento financeiro, indicando que a análise dos dados se concentra nos setores pedagógicos. Essa constatação revela que a interpretação e utilização dos resultados ainda dependem fortemente dos espaços voltados à ação educativa, colocando os docentes como protagonistas do processo. Observa-se, no entanto, que as discussões ultrapassam os limites formais, ocorrendo em reuniões extraclasse e por meio de parcerias com especialistas e equipes regionais, mostrando o esforço pessoal e colaborativo dos profissionais. Embora existam limitações institucionais, é possível construir uma cultura de avaliação que valorize a participação ativa de todos, fortalecendo a capacidade da escola de usar as informações para melhorar a aprendizagem e a prática pedagógica.

Quadro 5.9: Órgãos ou estruturas da escola onde houve análise, discussão e reflexão sobre os resultados e as apreciações da avaliação externa

Departamento Pedagógico	77,7%
Departamento financeiro	
Conselhos de Classe	88,8%
Direção	66,6%
Outros	Reunião extraclasse, reuniões, Especialista da educação, SRE, coordenação do PRA (SRE)

Fonte: Dos autores (2026)

Quando questionados sobre o papel e os impactos das avaliações do SIMAVE nas escolas (Quadro 5.10), os resultados evidenciam uma diversidade de posicionamentos.

Quadro 5.10: Na sua opinião a avaliação externa do SIMAVE é um processo que, ...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. permite à administração estadual ter um conhecimento real do sistema educativo.	22,2%	22,2%	44,4%	11,1%
b. permite à administração central comparar as escolas.		22,2%	66,6%	11,1%
c. permite a melhoria do funcionamento das escolas.			66,6%	33,3%
d. permite à comunidade local comparar as escolas.		22,2%	66,6%	11,1%
e. permite aumentar a confiança dos pais na escola.		11,1%	55,5%	33,3%
f. consome recursos e produz poucos resultados.		33,3%	66,6%	
g. induz as escolas a desenvolverem processos de autoavaliação.		11,1%	66,6%	11,1%
h. ajuda as escolas na melhoria das práticas.			77,7%	22,2%
i. promove a reflexão entre os atores educativos.			77,7%	22,2%
j. fomenta a concorrência entre as escolas.		22,2%	66,6%	11,1%
k. permite melhorar os resultados dos alunos.		11,1%	55,5%	33,3%
l. sobrecarrega e atrapalha a dinâmica escolar.	11,1%	44,4%	44,4%	
m. não tem sentido para os estudantes.	22,2%	44,4%	33,3%	

Fonte: Dos autores (2026)

A contribuição para o conhecimento do sistema educativo pela administração estadual dividiu opiniões: 55,5% concordaram (44,4% concordaram e 11,1% concordaram totalmente), enquanto 44,4% discordaram (22,2% discordaram e 22,2% discordaram totalmente). Já sobre a comparação de escolas pela administração central, a maioria concordou (77,7%: 66,6% concordaram e 11,1% concordaram totalmente), com 22,2% discordando totalmente. Houve consenso positivo (100%) na capacidade de promover melhorias no funcionamento escolar.

A percepção de que a avaliação permite à comunidade local comparar as escolas foi endossada por 66,6% dos respondentes, enquanto 11,1% concordaram totalmente; por outro lado, 22,2% discordaram totalmente.

No quesito de aumentar a confiança dos pais na escola, 55,5% concordaram e 33,3% concordaram totalmente, embora 11,1% tenham discordado totalmente. Já a afirmação de que o processo consome recursos e produz poucos resultados foi avaliada de forma crítica, com 66,6% em concordância e 33,3% em discordância. Quanto ao estímulo a processos de autoavaliação, 66,6% concordaram e 11,1% concordaram totalmente, mas 11,1% discordaram. A percepção mais positiva está nas proposições de que a avaliação ajuda as escolas na melhoria de práticas e promove a reflexão entre os atores educativos, ambas com 77,7% de concordância e 22,2% de concordância total, o que representa unanimidade. Já sobre o fomento à concorrência entre escolas, 66,6% concordaram, 11,1% concordaram totalmente, enquanto 22,2% discordaram, indicando certa crítica quanto a esse aspecto.

Em relação à melhoria dos resultados dos alunos, 55,5% concordaram e 33,3% concordaram totalmente que o exame é uma contribuição ao sistema, contra 11,1% de discordância. Sobre possíveis impactos negativos, 44,4% concordaram e 44,4% discordaram que a avaliação sobrecarrega e atrapalha a dinâmica escolar, refletindo percepções discentes, enquanto 11,1% discordaram totalmente. Por fim, a afirmação de que a avaliação não faz sentido para os estudantes revela uma percepção majoritariamente contrária entre os docentes. Do total, 44,4% discordaram e 22,2% discordaram totalmente, somando 66,6% de rejeição à ideia de que a avaliação é irrelevante para os alunos. Por outro lado, 33,3% concordaram, indicando que uma parcela menor, porém significativa, percebe limitações no sentido atribuído pelos estudantes ao processo avaliativo. Esses resultados mostram que, embora haja críticas, a maior parte dos professores acredita que a avaliação mantém sua relevância para os estudantes.

Quando deixado um espaço para que os participantes levantassem pontos não abordados no questionário (questão 26; Anexo I), as respostas revelam reflexões diversas e críticas construtivas sobre as avaliações externas e à compreensão de seus resultados e instrumentos pelos professores. Observa-se que os participantes utilizaram o espaço para expressar percepções positivas sobre o potencial das avaliações, bem como questionamentos sobre sua execução e coerência com a realidade escolar.

Uma das respostas (P4) aponta para o caráter formativo das avaliações externas, ao destacar que os resultados permitem à escola ampliar sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Essa percepção é explicitada na afirmação de que a avaliação “permite uma melhor visão para a escola administrar seus parâmetros de ensino, baseando-se no aluno e em sua capacidade de assimilar o conteúdo, tendo assim um melhor monitoramento e, em alguns casos, focar em conteúdos específicos” (P4). Tal perspectiva evidencia uma compreensão propositiva e pedagógica do uso dos dados, ao reconhecer o potencial do SIMAVE como instrumento de monitoramento e de replanejamento das práticas escolares. Ao sugerir que os resultados das avaliações auxiliam a escola a direcionar o trabalho para conteúdos específicos, conforme as necessidades dos alunos, o participante revela uma postura reflexiva, orientada à melhoria contínua do processo educativo.

Entretanto, duas respostas (P5 e P6) merecem destaque expressivo quando apresentam questionamentos sobre os processos técnicos e metodológicos envolvidos nas avaliações externas, aspecto que não apareceu com a mesma ênfase nas demais respostas dos participantes. Estes participantes demonstram curiosidade e, ao mesmo tempo, falta de clareza quanto à forma como as estatísticas são geradas e interpretadas, perguntando, por exemplo, “como as estatísticas são realizadas de fato?” (P5) e “como as estatísticas são feitas?” (P6). Tais indagações revelam um distanciamento entre os docentes e os procedimentos de análise de dados, indicando a necessidade de maior transparência e formação quanto aos critérios de mensuração e à leitura dos resultados.

Outro participante, P9, que destacou uma folha à parte para escrever uma longa contribuição que foi destacada em três tópicos, expressa críticas mais diretas à representatividade das avaliações, argumentando que elas não refletem integralmente a realidade escolar: “As avaliações externas não estão sendo com a realidade escolar, muitos de nossos estudantes vão bem em outras avaliações (ENEM) e nas avaliações (SIMAVE) não vão bem”. Este relato aponta que há discrepâncias entre o desempenho dos alunos nas provas do SIMAVE e em outras avaliações, como o ENEM, o que levanta dúvidas sobre a fidedignidade dos instrumentos avaliativos ou sobre as diferenças de foco e abordagem entre os exames. Essa percepção sugere um descompasso entre o contexto real de ensino e o formato das avaliações externas, reforçando a importância de alinhar os instrumentos de medição à diversidade de práticas pedagógicas e perfis estudantis.

Outro ponto recorrente na resposta do P9 é a solicitação de maior detalhamento nas matrizes de referência utilizadas pelo SIMAVE. P9 ainda relata dificuldade em compreender as nomenclaturas e códigos alfanuméricos que identificam as habilidades, pedindo que as matrizes explicitem de onde cada habilidade foi retirada e como se articulam com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais.

O mesmo participante colocou uma dúvida sobre os códigos alfanuméricos que vem nas matrizes de referência das avaliações do SIMAVE e também nos resultados disponibilizados no portal do SIMAVE. As menções a exemplos como “H01” ou “D045M 28%” ilustram o desconforto com a falta de clareza e padronização dessas informações, o que dificulta o uso pedagógico dos resultados. Ainda, há também um questionamento sobre a frequência de atualização das matrizes e sobre como as habilidades são agregadas ou desmembradas ao longo dos anos, o que revela uma demanda por maior estabilidade, comunicação e formação continuada nesse processo.

Portanto, a análise dessas respostas mostra que os professores reconhecem o potencial diagnóstico e pedagógico das avaliações externas, mas também sentem falta de transparência, clareza conceitual e aproximação técnica com os instrumentos e resultados disponibilizados. As falas evidenciam que o SIMAVE é valorizado como política pública de avaliação e que sua utilização pelos docentes está associada a aspectos como a formação para a leitura dos dados, a compreensão das matrizes de referência e a contextualização dos resultados no contexto escolar.

5.6. SIMAVE Matemática

Esse bloco de questões é totalmente aberto e o participante pode escrever sua opinião de maneira espontânea, deixando que seu ponto de vista não passe despercebido. O primeiro questionamento feito foi com relação ao conhecimento da Matriz de Referência do SIMAVE (questão 27; Anexo I). As respostas evidenciam níveis variados de familiaridade e aprofundamento com o documento, refletindo diferentes estágios de apropriação dos referenciais avaliativos que orientam as políticas educacionais em Minas Gerais (Quadro 5.11).

De modo geral, a maioria dos participantes reconhece a existência da matriz e possui algum contato com ela, embora seu domínio varie entre os níveis básico e intermediário. Expressões como “intermediário”, “básico” e “conheço parcialmente” indicam um conhecimento funcional, suficiente para orientar práticas como a elaboração de simulados e atividades preparatórias. No entanto, essa compreensão limitada pode comprometer a interpretação e a aplicação dos descritores em sala de aula, evidenciando que o uso da matriz ocorre, em muitos casos, de forma pragmática, voltada à preparação para avaliações externas, e não como referência contínua para o planejamento curricular.

Quadro 5.11 - Níveis de familiaridade dos professores com a matriz de referência do SIMAVE

Nível de familiaridade	Descrição do nível	Respostas representativas
Nível 1 – Desconhecimento	Indica ausência declarada de conhecimento ou impossibilidade de afirmar domínio do documento.	“Não conheço”; “Não, profundamente.”
Nível 2 – Familiaridade inicial	Reconhecimento superficial da existência da matriz, sem aprofundamento conceitual ou operacional.	“Conheço um pouco”; “Parcialmente”; “Sim, o básico.”
Nível 3 – Compreensão intermediária	Indica um nível intermediário de compreensão, ainda sem detalhamento sobre o uso pedagógico sistemático.	“Intermediário”; “Sim.”
Nível 4 – Apropriação funcional	Conhecimento suficiente para utilização prática, especialmente voltada à elaboração de atividades ou simulados.	“Conheço, o suficiente para elaborar atividades (simulados) para sua preparação.”
Nível 5 – Aprofundamento em processo	Indica um movimento contínuo de estudo e ampliação do conhecimento sobre a matriz, associado à trajetória profissional.	“Sim, como sou novo como professor ainda estou estudando sobre o assunto, para cada vez ter um aprofundamento melhor...”

Fonte: Dos autores (2026)

Algumas respostas evidenciam a busca de aprofundamento, como o relato de um participante que menciona estar “estudando sobre o assunto para cada vez ter um aprofundamento melhor” (P4). Essa fala demonstra disposição para o desenvolvimento profissional e reconhecimento da importância da matriz como instrumento de orientação pedagógica, ainda que o domínio atual seja limitado. Essa postura é significativa, pois aponta para uma consciência crítica e auto perceptiva do processo de formação docente, o professor reconhece o que ainda não domina, mas demonstra empenho em aprimorar-se continuamente. Por outro lado, algumas respostas revelam desconhecimento parcial ou total da matriz, como, “não conheço” (P7) ou “não profundamente” (P9). Essas manifestações sugerem que a difusão e o estudo da Matriz de Referência do SIMAVE ainda não alcançaram todos os professores de forma equitativa, o que pode estar relacionado à falta de formação específica, à rotatividade docente ou à ausência de espaços institucionais formativos.

Tal cenário evidencia uma lacuna formativa relevante, uma vez que a compreensão da matriz é essencial para interpretar os resultados das avaliações externas e utilizá-los como subsídio para o replanejamento das práticas pedagógicas.

Dentro do contexto do conhecimento prévio dos professores, eles foram questionados sobre a interpretação dos descritores e alfanuméricos (pergunta 28 do questionário) disponibilizados nas matrizes do SIMAVE e no portal. A percepção de que os descritores das avaliações nem sempre são claros dificulta sua apropriação pedagógica. Embora cinco participantes declarem conhecer a matriz de referência do SIMAVE, nenhum deles conseguiu interpretar adequadamente seus descritores e códigos alfanuméricos quando foram solicitados a fazerem a interpretação do alfanumérico, H 01 (D107_M) (questão 28; Anexo I). Responderam:

Quadro 5.12: Interpretação do alfanumérico

P1	Habilidade 01 descritores 107 M- Matemática
P2	Não respondeu
P3	Habilidade 1, descritor 10, sétimo ano ensino fundamental, Matemática
P4	Não respondeu
P5	Descritor um para o sétimo ano de matemática.
P6	Não respondeu
P6	Não
P8	Habilidade 01 Descritor 107 Matemática
P9	Habilidade 01, Descritor 07, Matemática

Fonte: Dos autores (2026)

Segundo informações do portal do SIMAVE, o código alfanumérico deve ser interpretado como um identificador criado para representar as questões das avaliações. Esse código está relacionado à Matriz de Referência elaborada especificamente para cada avaliação, a qual, é derivada de um recorte do Currículo Referência de Minas Gerais.

De forma mais detalhada, o código composto por “H01”, “H02” e assim por diante, indica a posição em que determinada habilidade aparece na plataforma do SIMAVE, enquanto os demais caracteres correspondem ao código da habilidade, conforme definido na Matriz de Referência da avaliação.

As respostas dos nove participantes à pergunta sobre o código alfanumérico não evidenciaram compreensão alinhada à interpretação utilizada pelo SIMAVE, revelando um possível desconhecimento quanto à estrutura e à função desses códigos.

Sobre o uso das questões das avaliações do SIMAVE em sala de aula (questão 29; Anexo I), sete participantes responderam que as utilizam em aulas, demonstrando uma prática recorrente de integração entre as avaliações externas e o trabalho pedagógico cotidiano. Ainda assim, dois participantes responderam “raramente” e “algumas vezes”, revelando que essa prática não é totalmente uniforme entre os professores. De modo geral, as respostas evidenciam uma tendência positiva de aproximação entre as práticas de sala de aula e os instrumentos avaliativos, embora ainda haja espaço para maior sistematização e intencionalidade pedagógica nesse uso.

Ao serem indagados sobre o conhecimento do banco de itens do SIMAVE⁶ (questão 30; Anexo I), as respostas demonstram que sete participantes disseram conhecer e fazer uso do banco de itens, ainda que com frequências e finalidades variadas. Destes sete respondentes, quatro deles relataram utilizá-lo regularmente ou de forma constante, sobretudo para o planejamento das aulas e a elaboração de avaliações bimestrais, o que indica uma apropriação prática e funcional desse recurso como apoio ao ensino e à análise de habilidades. No entanto, dois participantes responderam com “não” e “não conheço”, evidenciando que nem todos os docentes têm acesso ou familiaridade com o banco de itens, revelando uma desigualdade no conhecimento e na utilização dessa ferramenta. Assim, ainda que o banco de itens seja reconhecido como um instrumento valioso para o aprimoramento do ensino, as respostas apontam para a necessidade de ampliar a divulgação e a formação docente voltadas à exploração pedagógica mais sistemática desse recurso.

Para finalizar este bloco de questões, perguntou-se aos participantes se estudam os materiais disponibilizados no portal SIMAVE (questão 32; Anexo I). As respostas revelam que essa ainda não é uma prática consolidada, visto que seis respondentes afirmaram não estudar os materiais ou fazê-lo apenas ocasionalmente, indicando baixo engajamento com os recursos oferecidos pela plataforma. Entre aqueles que relataram utilizá-los, dois participantes mencionaram recorrer à Matriz de Referência e a itens específicos para a elaboração de provas, evidenciando um uso predominantemente prático desses recursos. Apenas um participante (P9) afirmou estudar todos os itens disponibilizados, demonstrando um envolvimento mais aprofundado com as ferramentas do SIMAVE. De modo geral, os resultados indicam que, embora os materiais estejam disponíveis, seu uso ainda é limitado, reforçando a necessidade de ações formativas que promovam uma utilização mais sistemática e pedagógica desses recursos no planejamento e na prática docente.

⁶ Quando foi feita a aplicação do questionário dessa pesquisa, ainda era possível o acesso ao banco de questões do SIMAVE pela sua plataforma, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, a página saiu do ar.

5.7. Uma síntese

De modo geral, a análise das respostas ao questionário possibilitou delinear um panorama inicial sobre o perfil dos participantes e sobre suas percepções em relação às avaliações externas no contexto escolar. As respostas evidenciam profissionais com diferentes trajetórias formativas e experiências no campo da educação básica, o que contribui para a presença de compreensões variadas acerca do papel dessas avaliações no cotidiano das escolas.

De maneira geral, observa-se que os participantes reconhecem a presença e a influência das avaliações externas no contexto educacional, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, as respostas indicam que ainda existem dúvidas e questionamentos relacionados à forma como os resultados dessas avaliações são produzidos, interpretados e utilizados no planejamento das ações pedagógicas.

Também se percebe que determinados documentos orientadores, como o Currículo Referência de Minas Gerais, são frequentemente mobilizados no planejamento docente, evidenciando alinhamento às orientações curriculares do estado. Por outro lado, os dados sugerem que alguns materiais e recursos disponibilizados pelos próprios sistemas de avaliação nem sempre são utilizados de forma sistemática pelos profissionais da escola, o que aponta para possibilidades de ampliação no uso pedagógico dessas informações.

Assim, os elementos identificados na análise do questionário evidenciaram aspectos do contexto investigado que merecem reflexão coletiva e serviram de base para a organização de um plano de ação voltado à discussão das avaliações externas e à análise de seus resultados no contexto escolar. O capítulo seguinte apresenta o processo de construção desse plano e os princípios que orientaram sua elaboração.

6. RESULTADOS II: A PRÁTICA DOCENTE DECORRENTE DAS OFICINAS

6.1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de elaboração e implementação do plano de ação desenvolvido por meio das oficinas, bem como descrever como esse processo ocorreu nas três escolas participantes. A construção do plano de ação constituiu uma etapa importante da intervenção, pois buscou articular os resultados das discussões formativas realizadas nas oficinas com possibilidades de intervenção pedagógica no contexto escolar. Nesse sentido, essa etapa aproxima-se do movimento característico da pesquisa-ação, no qual os professores analisam dados provenientes de sua própria realidade de ensino, neste caso, os resultados do SIMAVE refletem coletivamente sobre esses dados e, a partir dessas reflexões, planejam e desenvolvem ações voltadas ao aprimoramento de sua prática pedagógica.

A implementação do plano de ação foi realizada para as turmas do 3º ano do Ensino Médio porque foi esse nível de escolaridade que participou diretamente das avaliações externas. Contudo, foi esclarecido aos professores participantes que as propostas discutidas nas oficinas e as atividades sugeridas no plano de ação não estavam restritas a esse ano de escolaridade, podendo ser adaptadas e desenvolvidas também em outros anos. Dessa forma, buscou-se evidenciar que o processo de análise das habilidades e de planejamento pedagógico orientado por dados avaliativos pode ser realizado em diferentes etapas do percurso escolar, respeitando as especificidades de cada contexto de ensino.

Inicialmente, foram apresentadas aos professores participantes algumas orientações gerais sobre a elaboração do plano de ação, incluindo sugestões de como as atividades poderiam ser organizadas a partir das habilidades identificadas como foco de atenção. Essas orientações não foram concebidas como um modelo fechado, mas como um ponto de partida para que cada escola pudesse discutir e definir, de forma coletiva, quais estratégias pedagógicas seriam mais adequadas à sua realidade. Para fins de ilustração, encontra-se no Anexo IV um exemplo de plano de ação elaborado no contexto das oficinas, cujo modelo está presente em documentos oficiais do SIMAVE (Minas Gerais, 2025).

Ressalta-se que esse modelo foi elaborado apenas como uma estratégia de apoio, para o caso de alguma escola solicitar um exemplo que pudesse servir como referência inicial para a organização de seu próprio plano de ação.

A seleção das habilidades priorizadas no plano de ação ocorreu a partir do estudo realizado durante a Oficina 2, na qual os participantes analisaram os resultados das avaliações externas e identificaram as habilidades consideradas foco de atenção em cada escola.

A partir desse levantamento, a pesquisadora elaborou um documento compartilhado na plataforma Google Drive, com o objetivo de organizar e registrar as ideias, sugestões e propostas de atividades discutidas ao longo das oficinas, possibilitando a construção colaborativa do plano de ação. No entanto, essa colaboração ocorreu apenas parcialmente, uma vez que nem todos os professores disponibilizaram tempo para acessar e contribuir diretamente com o documento. A estrutura utilizada para orientar a elaboração do plano pode ser consultada no Anexo V, consistindo em um modelo elaborado pela própria pesquisadora para auxiliar na compreensão do que se esperava na organização das propostas. Ressalta-se que apenas uma das escolas participantes utilizou esse modelo como referência direta para a elaboração do plano. Nas demais escolas, as propostas e sugestões de atividades foram apresentadas pelos professores durante as discussões realizadas nas oficinas, cabendo à pesquisadora sistematizar e registrar essas contribuições no documento compartilhado. Posteriormente, as atividades organizadas nesse documento foram desenvolvidas pelos professores em suas respectivas turmas.

Como forma de subsidiar as discussões e favorecer o desenvolvimento das propostas, a pesquisadora elaborou inicialmente um conjunto de atividades alinhadas às habilidades priorizadas, disponibilizando-as no documento para apreciação e possível adaptação pelos participantes. De modo geral, observou-se que poucas modificações foram realizadas nas propostas apresentadas, sendo que, em uma das escolas, as atividades foram discutidas e ajustadas de maneira mais colaborativa entre a pesquisadora e os docentes envolvidos.

Nesse documento, foram criadas seções específicas para cada escola. Em cada uma delas, foi inserido um cabeçalho contendo as habilidades consideradas prioritárias, bem como um espaço destinado ao registro das estratégias e ações pedagógicas que os professores se propunham a desenvolver ao longo do período de implementação. Essa organização teve como objetivo favorecer o acompanhamento das propostas elaboradas por cada grupo e registrar o processo de planejamento coletivo.

A definição dessas habilidades consideradas prioritárias foi orientada pelos agrupamentos sugeridos nos materiais de divulgação dos resultados do SIMAVE. Nesse material, as habilidades avaliadas são organizadas em três agrupamentos:

- Agrupamento 1, composto por habilidades consideradas elementares e que funcionam como pré-requisitos para a consolidação de outras aprendizagens, tendo sido trabalhadas com os estudantes em anos anteriores;
- Agrupamento 2, formado por habilidades que representam conteúdos novos para os estudantes no ano de escolaridade avaliado;

- Agrupamento 3, que reúne habilidades já abordadas em anos anteriores, mas retomadas no ano avaliado com maior nível de complexidade.

Considerando essa organização, para o desenvolvimento do plano de ação foram priorizadas as habilidades pertencentes ao Agrupamento 1 que apresentaram menores percentuais de acerto nos resultados da avaliação. A escolha por esse agrupamento se justifica pelo fato de que essas habilidades constituem bases importantes para o desenvolvimento de outras aprendizagens, sendo, portanto, relevantes para orientar intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das aprendizagens consideradas essenciais.

Um aspecto que chama atenção na definição das habilidades é a presença de algumas recorrências entre as escolas (ver a seguir). Por exemplo, a habilidade relacionada à correspondência entre as representações algébrica e geométrica de sistemas de equações do 1º grau aparece nas três instituições. Da mesma forma, habilidades relacionadas ao cálculo de perímetro de figuras planas também foram mencionadas em mais de uma escola. Essa coincidência sugere a existência de dificuldades comuns entre os estudantes das diferentes unidades escolares, indicando que determinados conteúdos e competências matemáticas se configuram como desafios recorrentes no processo de aprendizagem.

As seções seguintes deste capítulo apresentam de forma detalhada a elaboração e implementação do plano de ação em cada uma das escolas participantes, destacando-se as estratégias adotadas, as atividades desenvolvidas e as percepções dos professores envolvidos no processo.

6.2 Plano de Ação na escola 1

Na Escola 1, a elaboração do plano de ação partiu das habilidades identificadas como foco de atenção durante as discussões realizadas na segunda oficina formativa.

No caso da Escola 1, as habilidades definidas como foco de atenção foram:

- Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações polinomiais do 1º grau a duas incógnitas;
- Utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problema;
- Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas;
- Resolver problemas que envolvam arranjos, combinações e/ou permutações sem repetição;
- Utilizar função exponencial na resolução de problemas.

A partir desse levantamento, foi proposto um roteiro de atividades para orientar o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula.

Segundo relato dos participantes, parte das atividades propostas no plano de ação chegou a ser desenvolvida com turmas do 3º ano do ensino médio, porém não foram apresentadas devolutivas sobre os resultados obtidos ou sobre a percepção dos docentes quanto aos possíveis impactos dessas atividades no processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao serem posteriormente questionados sobre o desenvolvimento das habilidades definidas como foco de atenção, os professores relataram que optaram por trabalhar essas habilidades, juntamente com outras consideradas relevantes, em um sábado letivo promovido pela escola. Nessa ocasião, os professores de Matemática organizaram uma série de salas temáticas, nas quais foram propostas diferentes atividades voltadas ao ensino da disciplina.

Segundo os relatos, essas salas foram estruturadas com jogos matemáticos, desafios e brincadeiras que buscavam despertar o interesse dos estudantes e promover a aprendizagem de forma mais dinâmica e interativa. A proposta funcionou de maneira semelhante a uma feira de Matemática, na qual cada sala representava um estande temático. Os estudantes circulavam pelos diferentes espaços, participando das atividades e explorando os conteúdos matemáticos por meio de experiências lúdicas e investigativas.

Nesse contexto, as habilidades inicialmente identificadas como foco de atenção foram incorporadas às atividades, permitindo que os estudantes tivessem contato com os conteúdos de forma diferenciada das aulas regulares. Na Escola 1, a criação e aplicação do plano de ação se concretizou na organização desse momento coletivo, em que os professores exploraram as habilidades matemáticas por meio de estratégias pedagógicas mais interativas e motivadoras.

6.3- Plano de Ação na escola 2

Aqui é apresentado o processo de construção e implementação do plano de ação na Escola 2, considerando as discussões realizadas durante as oficinas e a análise dos resultados das avaliações externas. Nesse contexto, foram indicadas como prioritárias as seguintes habilidades:

- Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações polinomiais do 1º grau a duas incógnitas;
- Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas;
- Resolver problemas que envolvam arranjos, combinações e/ou permutações sem repetição;
- Utilizar função exponencial na resolução de problemas;
- Utilizar juros compostos na resolução de problemas.

Na Escola 2, a implementação do plano de ação ocorreu por meio da aplicação direta das atividades disponibilizadas pela pesquisadora no documento compartilhado no Google Drive. O material foi elaborado com a intenção de apoiar o professor na condução das aulas voltadas ao desenvolvimento das habilidades definidas como foco de atenção, ao mesmo tempo em que mantinha certa flexibilidade para que pudesse ser adaptado às necessidades e características da turma.

Para essa escola, foi proposto um conjunto de cinco aulas, sendo cada uma delas dedicada ao trabalho com uma das habilidades previamente identificadas. As atividades foram organizadas pela pesquisadora de forma a possibilitar momentos de resolução de problemas, discussão coletiva e reflexão sobre os procedimentos utilizados pelos estudantes. O conjunto de atividades foi inicialmente elaborado pela pesquisadora, que estruturou as propostas de acordo com as habilidades priorizadas e as disponibilizou no plano de ação, mantendo abertura para que o professor realizasse adaptações conforme as necessidades de suas turmas. Segundo relato do professor responsável pela aplicação, a primeira atividade, correspondente à aula 1, foi adaptada no momento da implementação, não sendo seguida integralmente conforme descrito no documento. Já as demais quatro aulas foram desenvolvidas de acordo com o planejamento apresentado no plano de ação.

A primeira habilidade trabalhada foi “Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações polinomiais do 1º grau a duas incógnitas”. Para essa atividade, a proposta consistia em organizar os alunos em duplas, sendo que cada dupla receberia uma atividade prática pré-estabelecida distinta envolvendo um sistema de equações. Os estudantes deveriam encontrar a solução tanto pelo método algébrico quanto pela representação geométrica no plano cartesiano. Após a resolução, seria realizada uma discussão coletiva com a turma, levantando questões como: “A solução encontrada nos dois métodos foi a mesma?”, buscando estimular a reflexão sobre a equivalência entre as diferentes representações. Entretanto, segundo relato informal da professora responsável pela aplicação da atividade, a proposta inicial não se desenvolveu conforme o esperado, pois os estudantes apresentaram dificuldades na resolução dos sistemas de equações. Diante dessa situação, a professora optou por conduzir inicialmente a resolução das atividades junto com os alunos, explicando os procedimentos necessários.

Após esse momento de orientação, os estudantes foram convidados a tentar resolver atividades semelhantes de forma mais autônoma.

A segunda habilidade trabalhada foi “Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas”.

Para esse objetivo, foi disponibilizada uma lista de exercícios com diferentes situações-problema envolvendo o cálculo de perímetro em diversas figuras planas. De acordo com o relato da professora, essa atividade transcorreu de maneira satisfatória, e os estudantes conseguiram desenvolver as propostas sem grandes dificuldades.

As demais habilidades previstas no plano de ação também foram trabalhadas por meio de listas de atividades e problemas propostos pela pesquisadora no documento compartilhado. Essas habilidades foram:

- Resolver problemas que envolvam arranjos, combinações e/ou permutações sem repetição;
- Utilizar função exponencial na resolução de problemas;
- Utilizar juros compostos na resolução de problemas.

Segundo os relatos obtidos, essas atividades também foram aplicadas em sala de aula e apresentaram um desenvolvimento considerado adequado pela professora, permitindo que os estudantes trabalhassem os conteúdos propostos.

Cabe destacar que a escola demonstrou disponibilidade em colaborar com a implementação do plano de ação, responsabilizando-se pela reprodução das atividades para os estudantes, o que viabilizou a aplicação do material elaborado. Posteriormente, a pesquisadora teve acesso às atividades resolvidas pelos alunos, recolhendo esse material junto à escola com o objetivo de verificar o desenvolvimento das propostas e acompanhar se a aplicação ocorreu dentro da normalidade prevista no planejamento.

6.4- Plano de Ação na escola 3

Na Escola 3, as habilidades selecionadas foram:

- Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações polinomiais do 1º grau a duas incógnitas;
- Utilizar juros compostos na resolução de problemas;
- Resolver problemas envolvendo o cálculo de área de figuras planas;
- Resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

Na Escola 3, o plano de ação foi desenvolvido com a participação de dois professores de Matemática, que dividiram entre si as habilidades definidas como foco de atenção.

Essa divisão ocorreu considerando o quantitativo de aulas que cada docente possuía com a turma envolvida na pesquisa. Assim, um dos professores ficou responsável por trabalhar três habilidades, enquanto o outro assumiu duas habilidades.

A organização inicial do plano também foi realizada por meio do documento compartilhado no Google Drive, no qual havia sido previamente inserido um cabeçalho com as habilidades foco da escola e um espaço destinado ao registro das atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores.

Um dos docentes utilizou o documento de forma bastante detalhada, registrando as atividades propostas e realizadas com os estudantes. Além da descrição das estratégias pedagógicas utilizadas, ele também disponibilizou registros fotográficos das atividades desenvolvidas, incluindo imagens dos alunos durante as aulas e dos cadernos com as resoluções das tarefas realizadas.

A proposta desse professor consistiu em trabalhar as habilidades de forma separada, organizando os estudantes em duplas. Em cada dupla, um dos alunos ficaria responsável por apresentar para a turma o conceito e as fórmulas relacionadas à habilidade em estudo, enquanto o outro apresentaria uma questão envolvendo essa habilidade, explicando o processo de resolução para os colegas. Para cada habilidade, foram previstas três aulas, totalizando seis encontros dedicados ao trabalho com os conteúdos selecionados.

De acordo com o planejamento registrado no documento, as três primeiras aulas abordaram o conceito de perímetro, área do círculo e de suas partes, buscando consolidar a compreensão dos alunos sobre propriedades geométricas básicas. As três aulas seguintes foram voltadas ao cálculo de área e perímetro de figuras planas, incluindo relações métricas no triângulo retângulo, com atividades práticas direcionadas e coletivas que permitiram aos estudantes aplicar os conceitos, analisar estratégias e refletir sobre a utilização das fórmulas. Após as apresentações realizadas pelos alunos, todos os estudantes recebiam atividades xerocadas com o objetivo de consolidar o aprendizado e ampliar a prática de resolução de problemas relacionados às habilidades trabalhadas.

Segundo o professor, essa proposta buscava favorecer uma dinâmica em que os estudantes assumissem um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, o plano de ação foi concebido com a intenção de tornar os alunos protagonistas na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa, a colaboração entre colegas e o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas.

Em relação ao segundo professor da escola, não houve registro das atividades no documento compartilhado. Em contato informal posterior com a pesquisadora, o docente relatou que trabalhou as habilidades “Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações polinomiais do 1º grau a duas incógnitas” e “Utilizar juros compostos na resolução de problemas”.

Segundo ele, a estratégia adotada também envolveu a organização das atividades de forma separada por habilidade, sendo que cada aluno recebia uma questão para apresentar à turma, seguindo uma dinâmica semelhante à proposta pelo outro professor, com três aulas destinadas a cada habilidade.

No entanto, apesar desse relato verbal, o professor não disponibilizou registros ou descrições detalhadas das atividades realizadas, nem forneceu um retorno mais sistematizado sobre o desenvolvimento do plano de ação em suas aulas. Dessa forma, as informações referentes à sua participação baseiam-se apenas nesse relato informal, não havendo documentação adicional que permita uma análise mais aprofundada das atividades desenvolvidas.

6.5 Uma síntese da prática e do engajamento docente

A análise do processo de elaboração e implementação do plano de ação nas três escolas participantes evidencia diferentes níveis de engajamento docente, bem como distintas formas de apropriação das propostas discutidas durante as oficinas formativas. Essas diferenças permitem compreender como os professores se relacionaram com o processo de reflexão sobre os resultados das avaliações externas e com a tentativa de transformar essas reflexões em práticas pedagógicas concretas no contexto escolar.

Na Escola 1, observou-se um envolvimento mais indireto com o plano de ação inicialmente proposto.

Embora as habilidades foco tenham sido identificadas coletivamente durante as oficinas e as atividades tenham sido disponibilizadas pela pesquisadora no documento compartilhado, não houve registro sistemático da aplicação dessas propostas nas aulas regulares. Ainda assim, os professores demonstraram iniciativa ao incorporar as habilidades priorizadas em uma atividade diferenciada realizada em um sábado letivo, organizada em formato de salas temáticas semelhantes a uma feira de Matemática. Essa estratégia evidencia uma tentativa de trabalhar os conteúdos de maneira mais dinâmica e interativa, ainda que a implementação não tenha seguido exatamente o planejamento inicialmente elaborado no plano de ação.

Na Escola 2, o processo apresentou um nível mais estruturado de implementação. O professor responsável utilizou as atividades disponibilizadas pela pesquisadora como base para o desenvolvimento das aulas e realizou adaptações pontuais quando necessário, como ocorreu na primeira atividade.

As demais propostas foram desenvolvidas de acordo com o planejamento previsto, envolvendo momentos de resolução de problemas e discussão coletiva com os estudantes. Além disso, houve devolutiva do material utilizado em sala de aula, o que possibilitou à pesquisadora acompanhar, ainda que parcialmente, o desenvolvimento das atividades. Esse movimento indica uma maior aproximação entre o planejamento construído nas oficinas e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Na Escola 3, o processo foi marcado por níveis distintos de participação entre os dois professores envolvidos. Um dos docentes registrou de forma detalhada o planejamento e a realização das atividades no documento compartilhado, incluindo descrições das estratégias utilizadas e registros fotográficos das aulas. Sua proposta valorizou a participação ativa dos estudantes, que foram convidados a apresentar conceitos e resolver problemas diante da turma, assumindo um papel mais protagonista no processo de aprendizagem. Já o segundo professor relatou ter trabalhado as habilidades definidas no plano de ação, utilizando uma dinâmica semelhante à do colega, porém não registrou essas atividades no documento compartilhado nem apresentou documentação que permitisse acompanhar de forma mais sistemática sua implementação.

Apesar das diferentes formas de implementação entre as escolas, as experiências apontam possibilidades de articulação entre análise de dados, planejamento pedagógico e desenvolvimento profissional docente.

7. RESULTADOS III - APROFUNDANDO AS COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

7.1 Introdução

Neste capítulo, apresenta-se a análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Inicialmente, nove professores/supervisores aceitaram participar do estudo, contudo, ao longo do processo, quatro deles optaram por não prosseguir com a investigação. Assim, a análise foi conduzida a partir das entrevistas de cinco participantes que permaneceram até a etapa final da pesquisa (ver Quadro 5.1).

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado, cujas questões encontram-se disponibilizadas integralmente no Anexo II. Todo o material empírico foi produzido por meio de entrevistas gravadas em áudio, posteriormente transcritas para possibilitar uma análise mais detalhada do conteúdo. O roteiro de entrevista foi elaborado com o objetivo de compreender a trajetória profissional dos docentes, suas experiências com formação continuada e suas percepções sobre o uso das avaliações externas, especialmente o SIMAVE, no contexto escolar. Inicialmente, as questões buscaram caracterizar o perfil dos participantes, abordando sua formação, percurso profissional e experiências na rede pública de ensino.

Em seguida, investigaram-se as experiências dos professores com ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação, explorando como esses cursos foram vivenciados, quais foram considerados mais significativos e em que medida contribuíram (ou não) para mudanças na prática pedagógica, especialmente no que se refere às avaliações externas.

Outro conjunto de questões procurou compreender como os docentes percebiam o SIMAVE antes da realização das oficinas formativas, incluindo seu nível de conhecimento sobre a avaliação, a leitura dos relatórios e descritores, bem como as formas pelas quais os resultados eram discutidos e utilizados na escola. Nesse momento, também se buscou identificar percepções sobre o impacto da avaliação externa na dinâmica escolar, no planejamento pedagógico e nas práticas de sala de aula.

Por fim, as questões abordaram a experiência dos participantes nas três oficinas formativas desenvolvidas no âmbito da pesquisa, solicitando que refletissem sobre o processo formativo, as aprendizagens construídas, possíveis mudanças na compreensão dos dados da avaliação e os efeitos dessas aprendizagens em suas práticas docentes.

Também foram exploradas as condições necessárias para que o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas possa se consolidar de forma contínua na escola.

7.1.1 Procedimento analítico

Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise temática, conforme proposta por Dias e Mishima (2023). Esse método permitiu organizar e interpretar os dados qualitativos a partir de um processo sistemático de identificação de fragmentos de fala, construção de unidades de contexto e delimitação de núcleos de sentido. Tal procedimento possibilitou agrupar as falas dos participantes em categorias temáticas, favorecendo a compreensão dos significados atribuídos pelos docentes às questões investigadas.

O percurso analítico na análise temática ocorreu de forma progressiva, partindo de unidades menores do discurso até alcançar níveis mais amplos de interpretação que culminam na definição dos temas. Esse processo organizou e sistematizou os dados, permitindo identificar padrões de significado presentes nas falas dos participantes.

Inicialmente, foi realizada a identificação da unidade de registro, que corresponde a um fragmento do discurso considerado relevante para os objetivos da pesquisa. Cada unidade de registro aborda uma ideia central, em que o foco está na seleção de partes do material empírico que apresentam significado para o fenômeno investigado.

A partir do fragmento escolhido, constrói-se a unidade de contexto, que consiste em uma descrição interpretativa do trecho selecionado. Nessa etapa são registradas impressões, explicações ou comentários que ajudam a compreender o sentido do fragmento dentro da situação relatada. A unidade de contexto, portanto, amplia o entendimento da fala, situando-a no contexto em que foi produzida.

Em seguida, procede-se à identificação do núcleo de sentido que corresponde à síntese interpretativa da ideia ou significado presente no fragmento, representando aquilo que o participante expressa em relação ao fenômeno estudado, mesmo quando essa mensagem não aparece de forma explícita. Diferentes unidades de registro podem compartilhar núcleos de sentido semelhantes, pois expressam significados próximos ou relacionados.

Por fim, os núcleos de sentido são agrupados e organizados, permitindo a emergência dos temas. Estes representam categorias mais amplas que sintetizam sentidos relacionados e expressam aspectos centrais do fenômeno investigado. Dessa forma, os temas possibilitam uma compreensão global do material empírico, favorecendo a identificação de padrões.

Como a pesquisa foi desenvolvida em torno do tema central da avaliação educacional externa, considerando suas múltiplas relações no contexto escolar, emergiram cinco grandes temas, denominados: interação avaliação externa e currículo, interação avaliação externa e gestão escolar, interação avaliação externa e aprendizado (dos estudantes), trajetória profissional e a formação continuada (dos participantes) e efeitos da oficina e aprendizado docente. Esses temas emergiram a partir de um processo de leitura minuciosa e sucessiva das entrevistas realizadas com os participantes e, posteriormente, os agrupamentos foram interpretados à luz do referencial teórico adotado no estudo, buscando compreender como as avaliações externas se articulam às práticas pedagógicas, à gestão escolar, à aprendizagem dos estudantes e aos percursos formativos dos profissionais envolvidos.

Os núcleos de sentido e os temas emergentes da análise temática foram sistematizados em um quadro analítico (Quadro 7.1), organizado de modo a evidenciar os principais elementos interpretativos construídos a partir das unidades de registro e de contexto identificadas nas entrevistas. Destaca-se que, para fins de transparência metodológica e detalhamento analítico, a análise individual das entrevistas de cada participante foi apresentada separadamente e pode ser consultada no Anexo VII.

Esses temas foram sistematizados e constituem a base da análise apresentada neste capítulo, no qual cada um deles é discutido de forma detalhada.

Quadro 7.1: Os cinco temas

(continua)

Tema	Núcleos de sentido
Interação avaliação externa e currículo	Insegurança docente em relação ao currículo
	Necessidade de fidelidade ao currículo
	Desalinhamento entre currículo e avaliação
	Incoerência entre conteúdo cobrado e planejamento
	Conteúdos não trabalhados regularmente
	Mudança pontual na prática pedagógica
	Prioridade ao conteúdo regular
	Sobrecarga docente
	Uso eventual de itens das avaliações
	Avaliação como diagnóstico contextualizado

Quadro 7.1: Os cinco temas

(continuação)

Interação avaliação externa e gestão escolar	Pressão sobre professores de Matemática e Português
	Clima de cobrança institucional
	Trabalho isolado entre pares
	Análise dos resultados sem plano estruturado
	Ausência de acompanhamento sistemático
	Expectativa de apoio pedagógico
	Uso pontual dos resultados para planejamento, sem acompanhamento sistemático
	Baixa cobrança institucional
	Falta de tempo para análise
	Necessidade de envolvimento interdisciplinar
	Socialização superficial dos resultados
	Ausência de projetos estruturados
	Falta de monitoramento contínuo
Interação avaliação externa e aprendizado	Antecipação indevida de conteúdos
	Questionamento sobre autoria das provas
	Fragilidade na elaboração das avaliações
	Prejuízos para alunos e professores
	Comprometimento da fidedignidade dos resultados
	Desempenho insatisfatório da escola
	Foco em conteúdos críticos
	Sobrecarga no período de aplicação
Trajetória profissional e formação continuada	Escolha da docência em Matemática
	Atuação exclusiva na escola pública
	Formação inicial e complementar
	Participação instrumental nos cursos
	Formação percebida como superficial

Quadro 7.1: Os cinco temas

(conclusão)

	Tecnologia e inovação
	Trajetória profissional marcada por retomada tardia dos estudos, múltiplas formações e superação pessoal
	Formação em escola pública e ingresso tardio na docência
	Descoberta da identidade docente
	Participação em cursos diversos da Secretaria, mas ausência de formações específicas sobre SIMAVE
	Avaliação positiva de cursos ofertados na plataforma do AVAMEC
	Ausência de oferta institucional de formação
	Formação teórica pouco marcante
	Valorização de formações práticas
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Uso restrito dos relatórios
	Uso pedagógico dos dados do SIMAVE
	Leitura e interpretação
	Dificuldade inicial de compreensão dos relatórios, descritores e códigos do SIMAVE
	Oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados
	Mudanças na prática docente após a oficina (planejamento, plano de ação, atividades com alunos)
	Necessidade de continuidade e trabalho coletivo
	Impacto positivo das oficinas
	Limitação na transferência para a prática
	Continuidade como desafio
	Ampliação da compreensão dos descritores
	Ressignificação dos códigos avaliativos
	Uso potencial dos dados no planejamento
	Valorização do caráter prático
	Ações concentradas na Matemática

Fonte: Dos autores (2026)

7.2 Discussão dos temas emergentes das entrevistas

Para apresentar os resultados da análise temática, foi optado por organizar a exposição tema a tema. Cada seção corresponde a um tema identificado e é desenvolvida em texto descritivo e analítico, buscando compreender como os professores experienciam a avaliação em sua prática e no contexto escolar.

Ao longo do texto, são apresentados trechos das falas dos participantes, utilizados para ilustrar os sentidos expressos pelos docentes e sustentar a interpretação analítica desenvolvida. Esses excertos permitem evidenciar a articulação entre o material empírico produzido nas entrevistas e as interpretações construídas no processo de análise.

Ao final da seção dedicada a cada tema, apresenta-se também um quadro de síntese, no qual são organizados os núcleos de sentido, as unidades de contexto e as unidades de registro, acompanhados da respectiva interpretação analítica. Esses quadros (Quadros 7.2 a 7.6) têm a finalidade de sistematizar o percurso analítico realizado e tornar mais transparente o processo de construção interpretativa desenvolvido a partir do material empírico.

7.2.1 Tema 1: Interação avaliação externa e currículo

No conjunto das entrevistas realizadas, a relação entre a avaliação externa e o currículo escolar configurou-se como tema relevante nas falas dos docentes. Esse tema engloba também a prática docente, uma vez que as falas evidenciam a maneira como os professores articulam as avaliações externas ao desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

A análise temática dos dados possibilitou a identificação de diferentes núcleos de sentido (Quadro 7.2), os quais expressam percepções, tensões e modos de interação entre o currículo prescrito e as demandas provenientes das avaliações em larga escala implementadas no âmbito das políticas públicas educacionais.

Entre os núcleos identificados, destacam-se a insegurança docente em relação ao currículo, necessidade de fidelidade ao currículo, desalinhamento entre currículo e avaliação, incoerência entre conteúdo cobrado e planejamento, conteúdos não trabalhados regularmente, mudança pontual na prática pedagógica, prioridade ao conteúdo regular, sobrecarga docente, uso eventual de itens das avaliações e avaliação como diagnóstico contextualizado.

Inicialmente, observa-se a presença de um núcleo de sentido relacionado à **insegurança docente** em relação ao currículo, especialmente no que se refere à definição dos conteúdos a serem priorizados em cada etapa da escolarização. Tal insegurança parece decorrer, em parte, da necessidade de articular o planejamento pedagógico com as expectativas associadas às avaliações externas.

Nesse contexto, alguns docentes demonstram buscar informações adicionais para compreender a progressão dos conteúdos ao longo dos anos escolares, como expresso na fala de um participante: “Esses dias até perguntei num grupo o que é que eles estavam trabalhando no primeiro ano, é onde a minha maior dúvida”. (P3). Esse tipo de manifestação sugere que, mesmo diante de orientações curriculares formalmente estabelecidas, persistem dúvidas quanto à organização e à continuidade dos conteúdos no percurso formativo dos estudantes.

Em articulação com esse aspecto, emergiu também o núcleo referente ao **desalinhamento entre currículo e avaliação**, evidenciado quando os docentes percebem que os conteúdos abordados nas avaliações externas nem sempre correspondem ao que está previsto ou efetivamente desenvolvido no planejamento pedagógico. Essa percepção aparece explicitamente na fala de um dos participantes ao afirmar: “[E você acha que às vezes as avaliações tá seguindo esse currículo?] Nem sempre.” (P3). Tal observação indica a presença de um distanciamento percebido entre o currículo praticado na escola e os referenciais que orientam as avaliações em larga escala, aspecto que tende a gerar questionamentos sobre a correspondência entre ensino e avaliação.

Associado a esse ponto, foi identificado o núcleo **incoerência entre conteúdo cobrado e planejamento**, particularmente quando as avaliações apresentam itens relacionados a conteúdos que não integram o planejamento do ano escolar ou que não fazem parte da prática pedagógica do docente. Essa situação é ilustrada na fala de um professor que relata, “Terceiro ano, cobra [...] teve uma questão lá de vetor.” (P3), seguida da observação, “Não tem vetor no planejamento. Eu nunca trabalhei vetor.” (P3). Essas falas evidenciam a percepção de que determinados conteúdos avaliados não estão necessariamente presentes na organização curricular cotidiana, o que pode gerar estranhamento por parte dos docentes e suscitar questionamentos acerca da adequação entre o que é ensinado e o que é avaliado.

Outro núcleo de sentido identificado seria a **presença de conteúdos não trabalhados regularmente**, que aparecem de forma eventual ou vinculados à utilização de materiais didáticos específicos. Tal aspecto pode ser observado na fala de um docente que afirma, “Não tem uma frequência [...] é quando chega a apostila”. (P5).

Essa declaração sugere que o contato com determinados conteúdos ou com itens semelhantes aos presentes nas avaliações externas ocorre de maneira pontual, sem necessariamente integrar de forma sistemática o planejamento pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo.

No que se refere às práticas pedagógicas, emergiu também o núcleo **mudança pontual na prática pedagógica**, indicando que, em alguns momentos, a proximidade das avaliações externas pode provocar ajustes específicos no trabalho docente.

Esse movimento aparece na fala de um participante ao afirmar: “Agora a gente vai trabalhar geometria todo dia”. (P6). Tal declaração sugere que determinados conteúdos passam a receber maior atenção em períodos específicos, especialmente quando associados às demandas das avaliações externas.

Entretanto, paralelamente a essas possíveis adaptações, as falas também evidenciam um núcleo de sentido relacionado à **prioridade atribuída ao conteúdo regular**, indicando que muitos docentes procuram manter a continuidade do planejamento curricular previamente estabelecido. Essa postura pode ser observada em declarações como, “Não estou trabalhando [...] estou dando o conteúdo normal.” (P6) e “A gente ainda tem que trabalhar o conteúdo.” (P6). Tais manifestações sugerem que, para parte dos professores, o desenvolvimento do currículo escolar permanece como principal referência para a organização do ensino, mesmo diante das demandas associadas às avaliações externas.

Por fim, emerge o núcleo **avaliação como diagnóstico contextualizado**, no qual os docentes reconhecem que os resultados das avaliações externas podem oferecer indicativos relevantes sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Todavia, também são apontadas limitações relacionadas à adequação dos conteúdos avaliados ao momento do percurso formativo dos alunos. Essa percepção é expressa na fala de um participante ao afirmar: “Às vezes cobra coisa que o aluno ainda não viu”. (P5), indicando que a leitura dos resultados dessas avaliações demanda a consideração do contexto pedagógico em que o ensino ocorre.

Os núcleos de sentido indicam que a relação entre avaliação externa e currículo escolar é complexa, revelando percepções docentes diversas: ora de aproximação, ora de distanciamento entre o que se ensina e o que se avalia. Essa articulação é um campo de negociação e interpretação na prática docente, influenciada por fatores institucionais, pedagógicos e contextuais.

Quadro 7.2: Sistematização analítica do Tema 1

(continua)

Interação avaliação externa e currículo			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Insegurança docente em relação ao currículo	A docente expressa dúvidas sobre estar seguindo corretamente o currículo do primeiro ano e busca validação junto aos colegas.	“Esses dias até perguntei num grupo o que que é que eles estavam trabalhando no primeiro ano, é onde a minha maior dúvida.” P3	A fala sugere que o currículo, embora oficialmente estabelecido, não se apresenta de forma suficientemente clara ou operacionalizada para o professor no cotidiano da sala de aula.
Insegurança docente em relação ao currículo	O contato com outro professor gera alívio e sensação de estar no caminho correto.	“Aí uma pessoa me mandou no privado [...] falei ai graças a Deus eu não tô tão perdida assim.” P3	Reforça o papel das interações entre professores como estratégia informal de formação e regulação da prática docente, especialmente em contextos nos quais o apoio institucional é insuficiente ou pouco sistematizado.
Necessidade de fidelidade ao currículo	A entrevistada demonstra preocupação em não se afastar do currículo oficial por conta das cobranças avaliativas.	“Você não pode ficar muito fora do currículo não [...] é o que vai ser cobrado.” P3	Revela como as avaliações em larga escala passam a exercer um papel normativo sobre a prática docente, delimitando conteúdos, ritmos e prioridades pedagógicas.
Desalinhamento entre currículo e avaliação	A docente percebe que as avaliações nem sempre respeitam a progressão curricular prevista.	“[E você acha que às vezes as avaliações tá seguindo esse currículo?] Nem sempre.” P3	Essa constatação aponta para uma desarticulação entre currículo, prática pedagógica e avaliação, o que pode intensificar a insegurança do professor e dificultar o planejamento didático.

Quadro 7.2: Sistematização analítica do Tema 1

(continuação)

Interação avaliação externa e currículo			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Incoerência entre conteúdo cobrado e planejamento	A cobrança de conteúdos inexistentes no planejamento causa estranhamento e insegurança.	“Terceiro ano, cobra [...] teve uma questão lá de vetor.” P3	A cobrança de conteúdos inexistentes no planejamento rompe com o princípio de equidade avaliativa, uma vez que avalia aprendizagens que não foram oportunizadas, comprometendo a validade dos resultados obtidos.
Conteúdos não trabalhados em sala	A docente afirma nunca ter trabalhado determinado conteúdo exigido na avaliação.	“Não tem vetor no planejamento. Eu nunca trabalhei vetor.” P3	Esse dado evidencia uma ruptura grave entre currículo prescrito e avaliação externa, na medida em que se exige dos alunos (e, indiretamente, dos professores) um conteúdo que não foi previsto nem normatizado em nenhuma etapa da educação básica.
Mudança pontual na prática pedagógica	A intensificação do trabalho com geometria ocorre apenas após queda acentuada.	“Agora a gente vai trabalhar geometria todo dia.” P6	Essa postura revela uma lógica de intervenção emergencial, em que o ensino passa a ser redirecionado prioritariamente para as áreas com pior desempenho, sem que haja, necessariamente, uma reflexão mais ampla sobre as causas das dificuldades ou sobre a integração da geometria ao currículo ao longo do ano letivo.
Prioridade ao conteúdo regular	A docente não incorpora, de forma contínua, questões de simulados às aulas.	“Não estou trabalhando [...] estou dando o conteúdo normal.” P6	A fala evidencia o conflito vivenciado pelo professor entre atender às exigências do sistema avaliativo e preservar uma prática pedagógica coerente com o currículo e com a aprendizagem dos alunos.
Sobrecarga docente	A multiplicidade de demandas dificulta a aplicação contínua das ações.	“A gente ainda tem que trabalhar o conteúdo.” P6	Diante da pressão para cumprir o conteúdo previsto, o professor tende a priorizar o ensino curricular imediato, deixando em segundo plano atividades de análise, reflexão e replanejamento a partir dos dados avaliativos.

Quadro 7.2: Sistematização analítica do Tema 1

(conclusão)

Interação avaliação externa e currículo			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Uso eventual de itens das avaliações	Questões do SIMAVE/SAEB são trabalhadas apenas quando chegam nos materiais oficiais.	“Não tem uma frequência [...] é quando chega a apostila.” P5	A incorporação das avaliações externas na sala de aula não é proativa, mas reativa e restrita aos momentos em que materiais são fornecidos. Tal abordagem limita a exploração formativa das questões, reduzindo a possibilidade de trabalhar habilidades fragilizadas de forma contínua e articulada ao currículo.
Avaliação como diagnóstico contextualizado	Reconhecimento de que nem toda habilidade abaixo da média deve ser priorizada.	“Às vezes cobra coisa que o aluno ainda não viu.” P5	A fala evidencia a necessidade de contextualizar os resultados das avaliações externas, interpretando-os à luz do currículo, da sequência didática e do desenvolvimento dos estudantes, em vez de seguir mecanicamente a lista de habilidades abaixo da média.

Fonte: Dos autores (2026)

7.2.2 Tema 2: Interação avaliação externa e gestão escolar

A relação entre a avaliação externa e a gestão escolar emergiu como um tema relevante, revelando diferentes percepções docentes acerca da forma como os resultados dessas avaliações são mediados e apropriados no âmbito da organização escolar. A análise temática das falas permitiu identificar diversos núcleos de sentido (Quadro 7.3), os quais evidenciam dinâmicas institucionais, expectativas docentes e limites organizacionais relacionados ao uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala. Entre os núcleos identificados, destacam-se a pressão sobre professores de Matemática e Português, o clima de cobrança institucional, o trabalho isolado entre pares, a análise dos resultados sem um plano estruturado, a ausência de acompanhamento sistemático, a expectativa de apoio pedagógico, o uso pontual dos resultados para planejamento sem um acompanhamento sistemático, a baixa cobrança institucional, a falta de tempo para análise, a necessidade de envolvimento interdisciplinar, a socialização superficial dos resultados, a ausência de projetos estruturados e a falta de monitoramento contínuo.

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas refere-se à **pressão direcionada aos professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa**, componentes curriculares tradicionalmente associados aos indicadores utilizados nas avaliações externas. Nesse contexto, os docentes dessas áreas percebem que os resultados obtidos pelos estudantes acabam sendo frequentemente atribuídos ao trabalho desenvolvido nessas disciplinas, o que contribui para a construção de um clima de cobrança institucional. Tal percepção aparece de forma explícita nas falas dos participantes: “Sempre vem a culpa do português e da matemática”. (P6) e também, “Nossa senhora, eu me sinto indignada, porque assim, cai muito sobre a gente, né?” (P8). Esse cenário tende a reforçar a responsabilização desses docentes pelo desempenho dos estudantes, gerando uma sensação de pressão associada às demandas avaliativas, como indicado na afirmação, “Vira uma pressão para a gente trabalhar”. (P6).

Paralelamente, emergiu o núcleo **trabalho isolado entre pares**, indicando que a análise e discussão dos resultados das avaliações externas nem sempre ocorre de maneira institucionalizada, sendo muitas vezes realizada de forma informal entre os próprios professores. Esse aspecto aparece na fala de um docente ao afirmar: “A gente conversa entre a gente.” (P6), sugerindo que o debate sobre os resultados tende a ocorrer mais no âmbito das interações entre colegas do que em espaços coletivos estruturados promovidos pela gestão escolar.

Outro núcleo de sentido identificado é referente à **análise dos resultados sem plano estruturado**, evidenciando que, embora os dados das avaliações externas possam ser mencionados ou apresentados no ambiente escolar, nem sempre essa análise se articula à construção de estratégias pedagógicas sistematizadas. Essa percepção aparece na fala de um participante ao afirmar: “Não fez nenhum projeto ainda. Só cobra.” (P6), indicando que, em alguns casos, a cobrança por resultados não é acompanhada da implementação de ações pedagógicas estruturadas.

Associado a esse aspecto, emerge também o núcleo **ausência de acompanhamento sistemático**, sugerindo que as orientações ou solicitações relacionadas ao uso dos resultados das avaliações externas nem sempre são acompanhadas de um processo contínuo de monitoramento por parte da gestão escolar. Tal percepção pode ser observada na fala de um docente que afirma: “Se ela está acompanhando, eu não sei”. (P6). Essa observação evidencia a percepção de distanciamento entre as orientações institucionais e o acompanhamento efetivo das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, alguns docentes também expressam uma expectativa de apoio pedagógico por parte da equipe gestora, especialmente no que se refere à mediação dos resultados e à proposição de estratégias de intervenção pedagógica. Essa expectativa aparece na fala de um participante que menciona a importância de uma atuação mais próxima da supervisão escolar: “As supervisoras, pegar junto, trazer ideias”. (P6). Tal manifestação indica que os professores reconhecem o papel da gestão como instância potencialmente mobilizadora de ações pedagógicas a partir dos resultados das avaliações.

Outro núcleo que emerge das falas se refere ao **uso pontual dos resultados para o planejamento pedagógico**, sem que haja necessariamente um acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas. Essa percepção aparece na fala de um participante que questiona a ausência de retorno institucional: “Se você só designa e depois não cobra, não pede retorno, quem vai te garantir que eu fiz ou não fiz?” (P8). Essa observação evidencia a importância atribuída pelos docentes a processos de acompanhamento que assegurem a efetividade das ações propostas.

Entretanto, as falas também revelam percepções distintas em relação ao nível de cobrança institucional. Enquanto alguns docentes relatam a existência de pressão associada aos resultados das avaliações externas, outros indicam a presença de uma baixa cobrança institucional, como expresso na fala: “Não vejo tanta cobrança assim não” (P7).

Essa diversidade de percepções sugere que a mediação da gestão escolar pode variar em intensidade e forma, influenciando as maneiras pelas quais os professores interpretam e utilizam os resultados das avaliações.

Outro núcleo identificado se refere à **falta de tempo para análise dos resultados**, aspecto apontado pelos docentes como um dos fatores que dificultam uma apropriação mais aprofundada dos dados produzidos pelas avaliações externas. Essa percepção aparece na fala de um participante ao afirmar: “A gente deveria ter mais tempo para acessar e analisar”. (P6). Tal observação evidencia os desafios impostos pela dinâmica cotidiana da escola, marcada por múltiplas demandas pedagógicas e administrativas.

Também emerge nas entrevistas a **necessidade de envolvimento interdisciplinar** na análise dos resultados das avaliações externas. Alguns docentes apontam que a construção de estratégias mais efetivas dependeria de uma mobilização coletiva envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como indicado na fala: “Se fosse um projeto da escola inteira, teria mais efetividade”. (P5). Essa perspectiva sugere que a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes poderia ser compartilhada entre diferentes componentes curriculares, favorecendo uma abordagem mais integrada do processo educativo.

Entretanto, as falas também indicam que, em alguns contextos, ocorre apenas uma socialização superficial dos resultados, sem que haja um aprofundamento analítico ou discussão pedagógica mais consistente. Esse aspecto aparece na fala de um participante que afirma, “Passa, mas não é tão detalhado”. (P5), indicando que a apresentação dos resultados nem sempre se traduz em momentos estruturados de reflexão coletiva.

Em consonância com essa percepção, emergiu o núcleo **ausência de projetos estruturados**, evidenciado na fala: “Projeto nunca virou não”. (P5). Tal declaração sugere que, apesar da circulação dos resultados das avaliações externas no ambiente escolar, eles nem sempre se convertem em iniciativas pedagógicas organizadas e sistematizadas no âmbito institucional.

Por fim, destaca-se o núcleo **falta de monitoramento contínuo**, que aparece na percepção de que, mesmo quando os resultados são apresentados, não há necessariamente um processo de acompanhamento das ações decorrentes dessas discussões. Esse aspecto pode ser observado na fala de um docente que afirma: “Mostra, mas não cobra” (P5), indicando a ausência de mecanismos institucionais que assegurem a continuidade das ações pedagógicas relacionadas às avaliações externas. Os núcleos de sentido indicam que a interação entre avaliação externa e a escola depende da capacidade de promover processos coletivos, revelando tanto o compartilhamento de resultados quanto as limitações na sistematização.

Quadro 7.3: Sistematização analítica do Tema 2

(continua)

Interação avaliação externa e gestão escolar			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Pressão sobre professores de Matemática e Português	A responsabilidade pelos resultados recai prioritariamente sobre essas áreas.	“Sempre vem a culpa do português e da matemática.” P6	Essa culpabilização pode gerar sobrecarga e pressão adicional sobre os docentes de Matemática e Português, intensificando sentimentos de injustiça e desvalorização profissional. Ao serem sistematicamente associados aos baixos resultados, esses professores passam a lidar não apenas com os desafios didáticos da aprendizagem, mas também com uma lógica de responsabilização que pouco considera as condições reais de ensino e aprendizagem.
Clima de cobrança institucional	A divulgação dos resultados gera pressão e cobrança contínua.	“Vira uma pressão para a gente trabalhar.” P6	A cobrança contínua tende a impactar a autonomia e o bem-estar do professor, podendo gerar desgaste emocional, insegurança e sensação de vigilância permanente. Esse contexto favorece práticas pedagógicas mais defensivas, voltadas ao cumprimento de metas e à preparação para provas, reduzindo o espaço para abordagens inovadoras ou para o atendimento às necessidades específicas dos alunos.
Trabalho isolado entre pares	As discussões ocorrem majoritariamente entre professores da mesma área.	“A gente conversa entre a gente.” P6	O predomínio de discussões restritas à área indica uma fragilidade no trabalho coletivo interdisciplinar e na mediação da gestão escolar. A ausência de espaços institucionais que promovam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento limita a construção de uma compreensão mais ampla dos resultados e reforça a responsabilização específica de algumas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa.
Análise dos resultados sem plano estruturado	A escola analisa os dados, mas não consolida projetos sistemáticos.	“Não fez nenhum projeto ainda. Só cobra.” P6	A ausência de projetos indica que a escola não consolida um planejamento de médio ou longo prazo orientado pelas evidências produzidas pelas avaliações externas, evidenciando assim, a necessidade de avançar do nível da análise para o da ação pedagógica planejada, com a construção de projetos coletivos, acompanhamento sistemático e apoio aos professores.

Quadro 7.3: Sistematização analítica do Tema 2

(continuação)

Interação avaliação externa e gestão escolar			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Ausência de acompanhamento sistemático	Não há clareza sobre o monitoramento das ações propostas pela gestão.	“Se ela está acompanhando, eu não sei.” P6	A ausência de acompanhamento explícito pode reforçar a sensação de que a gestão atua mais no âmbito da cobrança de resultados do que no apoio pedagógico ao professor, o que compromete a efetividade das ações planejadas, uma vez que o professor não percebe continuidade, devolutivas ou ajustes sistemáticos a partir das intervenções propostas. Sem acompanhamento claro, as ações tendem a se tornar pontuais, fragmentadas e pouco articuladas aos objetivos de melhoria da aprendizagem.
Expectativa de apoio pedagógico	A docente esperava maior protagonismo das supervisoras no processo.	“As supervisoras, pegar junto, trazer ideias.” P6	A fala sugere que a ausência de um protagonismo mais efetivo da supervisão contribui para que as ações permaneçam fragmentadas e pontuais, recaindo sobre o esforço individual dos docentes. Quando as supervisoras assumem um papel mais ativo, trazendo propostas, materiais e encaminhamentos, tende-se a fortalecer o trabalho colaborativo e a dar maior sentido pedagógico às demandas avaliativas.
Uso pontual dos resultados para planejamento, sem acompanhamento sistemático	Apropriação parcial dos resultados	“É sugerido pro professor fazer aquela recomposição de aprendizagem. Só que eu acho assim, difícil também [...] foi proposto para mim fazer, mas ninguém buscou retorno ainda não. Não tem esse monitoramento não.” P8	Embora haja orientação para análise e recomposição da aprendizagem, falta monitoramento e continuidade das ações propostas.
Uso pontual dos resultados para planejamento, sem acompanhamento sistemático	Apropriação parcial dos resultados	“Se você só designa e depois não cobra, não pede retorno, quem vai te garantir que eu fiz ou não fiz?” P8	A fala evidencia a importância de mecanismos de acompanhamento e de devolutiva no processo de implementação de práticas pedagógicas ou institucionais. A ausência de cobrança, monitoramento ou solicitação de retorno pode gerar uma sensação de descontinuidade nas ações, reduzindo o comprometimento dos envolvidos e dificultando a verificação de sua efetiva realização.

Quadro 7.3: Sistematização analítica do Tema 2

(continuação)

Interação avaliação externa e gestão escolar			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Baixa cobrança institucional	O professor não percebe uma pressão significativa da gestão escolar em relação ao uso dos resultados do SIMAVE.	“Não vejo tanta cobrança assim não.” P7	A baixa cobrança institucional pode contribuir para a naturalização do distanciamento entre avaliação externa e planejamento pedagógico, reduzindo seu impacto no cotidiano escolar.
Falta de tempo para análise	O principal obstáculo ao uso pedagógico dos dados é o tempo reduzido.	“A gente deveria ter mais tempo para acessar e analisar.” P6	A fala da docente evidencia que o desafio central não reside apenas na formação ou no acesso aos dados, mas na organização do trabalho escolar, indicando a necessidade de garantir tempos institucionais específicos para estudo, análise coletiva e planejamento pedagógico. Sem isso, a avaliação externa tende a continuar sendo percebida mais como exigência administrativa do que como recurso efetivo para a melhoria da aprendizagem.
Necessidade de envolvimento interdisciplinar	A entrevistada defende participação de todas as áreas no processo.	“As outras áreas também poderia ajudar.” P6	O envolvimento interdisciplinar pode favorecer estratégias mais diversificadas e fortalecer o sentido coletivo do trabalho pedagógico.
Necessidade de envolvimento interdisciplinar	O professor defende a participação de todas as áreas no uso dos resultados.	“Se fosse um projeto da escola inteira teria mais efetividade.” P5	A fala aponta para a necessidade de gestão e mediação pedagógica ativa, que promova a articulação entre as áreas e incentive o trabalho coletivo, garantindo que os dados se traduzam em intervenções duradouras e contextualizadas.
Socialização superficial dos resultados	Os resultados são apresentados sem aprofundamento analítico.	“Passa, mas não é tão detalhado.” P5	Essa superficialidade limita a capacidade diagnóstica da avaliação, impedindo que os professores identifiquem fragilidades específicas por habilidade ou por turma, e reduzindo o potencial dos resultados como subsídio para intervenções pedagógicas mais precisas.
Ausência de projetos estruturados	Os resultados não se convertem em projetos pedagógicos contínuos.	“Projeto nunca virou não.” P5	Existe uma lacuna entre diagnóstico e intervenção pedagógica, na qual os dados avaliativos permanecem como informação isolada, sem se consolidar em estratégias sistemáticas que promovam melhoria da aprendizagem. A ausência de projetos contínuos limita o impacto formativo da avaliação,

Quadro 7.3: Sistematização analítica do Tema 2

(conclusão)

Interação avaliação externa e gestão escolar			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
			reforçando a ideia de que os resultados são utilizados mais como instrumento de cobrança do que como recurso para planejamento e ação pedagógica.
Falta de monitoramento contínuo	Os resultados são divulgados, mas não são monitorados.	“Mostra, mas não cobra.” P5	Essa percepção revela uma lacuna entre informação e ação, na qual os resultados permanecem como dados informativos, sem desdobramento em estratégias efetivas de melhoria da aprendizagem. A ausência de monitoramento contribui para que a apropriação dos resultados pelos docentes seja pontual ou limitada, dificultando a transformação da avaliação externa em ferramenta formativa.
Avaliação como indicador da qualidade do ensino	Apesar da baixa cobrança, o participante reconhece o potencial das avaliações para analisar a qualidade do ensino.	“Essa avaliação traz uns dados bons para a escola [...] se a escola está saindo bem, quer dizer que o ensino está bom.” P7	A fala demonstra uma compreensão inicial da avaliação externa como instrumento diagnóstico, ainda que associada predominantemente a resultados e desempenho.
Ambivalência da avaliação externa	O SIMAVE é visto como indicador relevante, mas também como mecanismo de pressão.	“Ao mesmo tempo que é bom, é uma pressão.” P6	Essa dupla função evidencia um conflito estrutural: enquanto a avaliação poderia subsidiar reflexões coletivas e ações pedagógicas planejadas, ela passa a operar como instrumento de responsabilização e controle, influenciando diretamente o planejamento e as prioridades curriculares. Tal dinâmica pode limitar a autonomia docente e favorecer práticas voltadas à obtenção de melhores resultados, em detrimento de uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Fonte: Dos autores (2026)

7.2.3 Tema 3: Interação avaliação externa e aprendizado

No processo de análise das entrevistas, emergiu também um conjunto de percepções docentes relacionadas às características e à elaboração das avaliações externas, bem como às implicações de sua aplicação no aprendizado dos alunos e no cotidiano escolar. A análise temática das falas permitiu identificar diferentes núcleos de sentido (Quadro 7.4), que evidenciam questionamentos dos professores sobre aspectos estruturais dessas avaliações e sobre suas implicações para o trabalho pedagógico e para a interpretação dos resultados. Entre os núcleos identificados, destacam-se a antecipação indevida de conteúdos, o questionamento sobre autoria das provas, a fragilidade na elaboração das avaliações, os prejuízos para alunos e professores, o comprometimento da fidedignidade dos resultados, o desempenho insatisfatório da escola, o foco em conteúdos críticos, a avaliação como diagnóstico e a sobrecarga no período de aplicação.

Um dos aspectos evidenciados nas falas se refere à **antecipação indevida de conteúdos**, situação em que os docentes percebem que determinados temas avaliados aparecem em momentos do processo formativo nos quais ainda não foram trabalhados em sala de aula. Essa percepção é expressa na fala de um participante ao afirmar: “Conteúdo do terceiro eles cobram lá no primeiro [...] no primeiro bimestre”. (P.3). Tal observação aponta para um possível desalinhamento temporal entre o planejamento curricular da escola e os conteúdos contemplados nas avaliações externas. Segundo os relatos, conteúdos previstos para o terceiro bimestre passam a ser cobrados já no primeiro, antes que os estudantes tenham tido contato sistemático com essas habilidades em sala de aula. Nessas circunstâncias, o aluno, diante de uma questão cujo conteúdo ainda não foi trabalhado, tende a recorrer a estratégias como a marcação aleatória de uma alternativa. Eventualmente, pode acertar a questão por tentativa, o que gera um resultado que indica a consolidação de determinada habilidade. Contudo, esse desempenho não necessariamente reflete uma aprendizagem efetiva, mas sim um acerto circunstancial, o que pode ser verificado na seguinte fala: “eu tenho aluno numa prova dessas intermediárias, que ele tirou maior nota, jogando tudo no bicho, ele não sabia nada [...] E aí eu tenho aluno bom, que eu sei que tem capacidade, né? Que tirou nota menor que ele.” (P8). Assim, os dados apresentados pela avaliação externa podem sugerir que a habilidade já foi desenvolvida, quando, na realidade, ainda não foi abordada no cotidiano da sala de aula, produzindo uma leitura que não corresponde integralmente ao processo formativo em curso, o que é evidenciado na fala: “Eu tenho consciência que o resultado lá não reflete a realidade dos alunos”(P8).

Associado a esse aspecto, emergiu o núcleo **questionamento sobre a autoria das provas**, indicando que alguns docentes manifestam dúvidas acerca do perfil dos profissionais responsáveis pela elaboração dos itens avaliativos. Essa percepção aparece na fala de um participante que afirma, “Quem faz essas provas acho que não é professor.” (P.3). Essa manifestação evidencia uma possível distância percebida entre o processo de elaboração das avaliações e a realidade cotidiana da prática docente.

Outro núcleo identificado seria a **fragilidade na elaboração das avaliações**, apontada por alguns docentes como um fator que pode comprometer a qualidade dos instrumentos avaliativos. Essa percepção é expressa na fala, “Elas não são muito bem elaboradas não”. (P.3), indicando que, para alguns professores, existem limitações na construção das provas aplicadas no contexto das avaliações externas.

As falas também evidenciam preocupações relacionadas aos **prejuízos para alunos e professores**, especialmente quando os itens avaliativos abordam conteúdos que ainda não foram trabalhados no processo de ensino. Essa situação é exemplificada na fala de um docente ao afirmar: “Que nem o que você já trabalhou, eles não estão sabendo, ainda mais coisa que não foi dado ainda”. (P.3). Tal observação sugere que a presença de conteúdos não abordados previamente pode impactar tanto o desempenho dos estudantes quanto a percepção docente acerca da validade do processo avaliativo.

Nesse sentido, emerge também o núcleo **comprometimento da fidedignidade dos resultados**, uma vez que a presença de conteúdos não trabalhados pode influenciar a interpretação dos resultados obtidos nas avaliações. Essa percepção aparece na fala de um participante ao afirmar, “O resultado seria mais realista também.” (P.3), indicando que um maior alinhamento entre currículo e avaliação poderia contribuir para uma leitura mais precisa do desempenho dos estudantes.

Outro núcleo identificado é o **desempenho insatisfatório da escola**, mencionado por alguns docentes ao comentarem os resultados obtidos nas avaliações externas. Essa percepção é expressa na fala, “A escola aqui caiu. Principalmente no ensino médio.” (P.6). Esse tipo de observação evidencia a preocupação dos professores com os indicadores de desempenho escolar associados às avaliações em larga escala.

Nesse contexto, também emergiu o núcleo **foco em conteúdos críticos**, no qual os docentes identificam áreas específicas do currículo que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes. Um exemplo dessa percepção aparece na fala de um participante que afirma: “A parte que tá mais crítica é geometria”. (P.6).

Esse tipo de identificação pode orientar reflexões pedagógicas voltadas à revisão de estratégias de ensino em determinados conteúdos.

Por fim, foi identificado o núcleo sobrecarga no período de aplicação, relacionado às demandas adicionais que o processo de aplicação das avaliações externas pode gerar no cotidiano escolar. Essa percepção aparece na fala de um participante ao afirmar: “Fica cansativo [...] sobrecarrega professores e alunos”. (P.5). Tal observação evidencia que, além das implicações pedagógicas, a realização dessas avaliações também impacta a organização do trabalho escolar, exigindo esforços adicionais tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes.

Tais núcleos de sentido evidenciam que as percepções docentes sobre as avaliações externas envolvem tanto questionamentos acerca da elaboração e da adequação dos instrumentos avaliativos quanto reflexões sobre seus efeitos no cotidiano da escola. As falas revelam que, embora os professores reconheçam o potencial dessas avaliações como instrumento de diagnóstico educacional, também apontam limitações relacionadas ao alinhamento entre currículo e avaliação, à elaboração dos itens e às condições de aplicação, aspectos que influenciam a forma como os resultados são interpretados no contexto escolar.

Quadro 7.4: Sistematização analítica do Tema 3

(continua)

Interação avaliação externa e aprendizado			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Antecipação indevida de conteúdos	Há cobrança de conteúdos não trabalhados ou previstos para séries posteriores.	“Conteúdo do terceiro eles cobram lá no primeiro [...] no primeiro bimestre.” P3	Essa situação revela uma pressão institucional desproporcional sobre o trabalho docente e sobre os próprios alunos, uma vez que exige o domínio de conteúdos para os quais ainda não houve tempo pedagógico de desenvolvimento. Tal cobrança pode induzir o professor a antecipar conteúdos, muitas vezes de forma superficial, comprometendo a consolidação das aprendizagens e o respeito ao ritmo de desenvolvimento dos estudantes.
Questionamento sobre autoria das provas	Desconfiança quanto à elaboração das avaliações e ao envolvimento de professores nesse processo.	“Quem faz essas provas acho que não é professor.” P3	Revela uma percepção de que as avaliações são construídas a partir de uma lógica técnica e burocrática, possivelmente orientada por especialistas externos ou por demandas institucionais, sem considerar as reais condições de ensino, a progressão curricular e as especificidades dos alunos.
Fragilidade na elaboração das avaliações	As provas são percebidas como mal elaboradas e desconectadas do planejamento pedagógico.	“Elas não são muito bem elaboradas não.” P3	A crítica à elaboração das provas sugere fragilidades na coerência interna dos itens, na adequação ao nível cognitivo dos alunos e na correspondência com os conteúdos efetivamente trabalhados no período letivo. Ao serem percebidas como mal estruturadas, as avaliações perdem seu potencial de orientar o trabalho pedagógico e de fornecer devolutivas significativas sobre a aprendizagem dos alunos.
Prejuízos para alunos e professores	A desconexão entre ensino e avaliação dificulta o trabalho docente e prejudica o desempenho discente.	“Que nem o que você já trabalhou, eles não estão sabendo, ainda mais coisa que não foi dado ainda.” P3	O baixo desempenho dos alunos, nesse caso, não decorre de dificuldades de aprendizagem propriamente ditas, mas da ausência de oportunidades de ensino relativas aos conteúdos cobrados. Para o professor, essa situação gera frustração, insegurança e sensação de impotência, pois os resultados avaliativos não dialogam com sua prática pedagógica e tampouco oferecem subsídios válidos para a reorientação do ensino.

Quadro 7.4: Sistematização analítica do Tema 3

(continuação)

Interação avaliação externa e aprendizado			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Comprometimento da fidedignidade dos resultados	A entrevistada avalia que os resultados das provas deixam de refletir a aprendizagem real.	“O resultado seria mais realista também.” P3	Ao afirmar que os resultados poderiam ser mais realistas, a docente aponta para a necessidade de revisão dos critérios e instrumentos avaliativos, de modo que estejam alinhados ao currículo e à prática pedagógica. Assim os resultados poderão cumprir sua função formativa, oferecendo uma leitura mais fiel da aprendizagem discente e contribuindo para o aprimoramento do trabalho docente.
Desempenho insatisfatório da escola	A entrevistada reconhece queda nos resultados do ensino médio.	“A escola aqui caiu. Principalmente no ensino médio.” P6	A fala da entrevistada indica uma leitura crítica e contextualizada dos resultados escolares, reconhecendo o declínio no desempenho como um fenômeno complexo, que demanda intervenções articuladas entre currículo, avaliação, formação docente e políticas educacionais, com atenção às especificidades do ensino médio.
Foco em conteúdos críticos	A geometria é identificada como área prioritária a partir dos resultados.	“A parte que tá mais crítica é geometria.” P6	Essa identificação revela que os dados avaliativos permitem mapear dificuldades pontuais de aprendizagem, o que poderia constituir um ponto de partida relevante para a reorganização do ensino. A geometria, que exige alta abstração e visualização espacial, apresenta maiores índices de dificuldade quando não é trabalhada de forma contínua e articulada ao longo da escolarização.
Avaliação como diagnóstico	A docente reconhece a importância da avaliação para identificar fragilidades.	“Se tá ruim, alguma coisa tá acontecendo.” P6	Observa-se que esse potencial diagnóstico da avaliação nem sempre se concretiza em ações pedagógicas sistemáticas, sendo frequentemente ofuscado pela lógica de pressão e cobrança. Embora se reconheça a importância da avaliação como sinalizador de problemas, a ausência de condições institucionais adequadas limita sua transformação em intervenções formativas efetivas.

Quadro 7.4: Sistematização analítica do Tema 3

(conclusão)

Interação avaliação externa e aprendizado			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Sobrecarga no período de aplicação	A aplicação das avaliações externas é percebida como cansativa e burocrática.	“Fica cansativo [...] sobrecarrega professores e alunos.” P5	Embora as provas externas tenham função diagnóstica e possam subsidiar intervenções pedagógicas, a forma como são aplicadas tende a priorizar a logística e o cumprimento de prazos, gerando desgaste físico e psicológico, reforçando a ideia de que os processos avaliativos não estão integrados ao planejamento pedagógico regular, aparecendo como exigência externa adicional, em vez de instrumento formativo.

Fonte: Dos autores (2026)

7.2.4 Tema 4: Trajetória profissional e formação continuada

A inclusão de questões relativas à trajetória profissional e à formação continuada dos participantes no roteiro de entrevista se justifica pela necessidade de compreender o contexto formativo e profissional a partir do qual os docentes interpretam e se relacionam com as avaliações externas. Parte-se do entendimento de que as percepções, os conhecimentos e as práticas docentes são construídos ao longo da experiência profissional e das oportunidades de formação vivenciadas ao longo da carreira. Nesse sentido, conhecer o percurso de formação e atuação dos professores possibilita situar suas falas no contexto de suas experiências acumuladas na rede de ensino, bem como identificar possíveis relações entre essas trajetórias, as formações ofertadas pela Secretaria de Educação e a forma como os docentes compreendem e utilizam os resultados das avaliações externas em seu planejamento e em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, essas questões contribuem para contextualizar as interpretações apresentadas ao longo da análise e para aprofundar a compreensão do fenômeno investigado.

A análise temática das falas possibilitou identificar diferentes núcleos de sentido (Quadro 7.5), entre os quais se destacam-se a escolha da docência em Matemática, a atuação exclusiva na escola pública, a formação inicial e complementar, a participação instrumental nos cursos, a formação percebida como superficial, a experiência positiva pontual, a tecnologia e inovação, a trajetória profissional marcada por retomada tardia dos estudos, as múltiplas formações e superação pessoal, a formação em escola pública e ingresso tardio na docência, a descoberta da identidade docente, a participação em cursos diversos da Secretaria, a ausência de formações específicas sobre SIMAVE, a avaliação positiva de cursos ofertados na plataforma do AVAMEC, a ausência de oferta institucional de formação, a formação teórica pouco marcante, e a valorização de formações práticas.

Inicialmente, destaca-se o núcleo **escolha da docência em Matemática**, que aparece nas falas associado tanto ao interesse pela disciplina quanto ao envolvimento com o ambiente escolar. Em alguns relatos, o gosto pela Matemática e pela dinâmica da sala de aula aparece como fator determinante para a escolha profissional, como expresso na fala de um participante: “Eu gostava muito de matemática, aí foi onde que eu apaixonei mais ainda pela sala de aula”. (P6). Essa manifestação evidencia a articulação entre afinidade com o conteúdo e identificação com o exercício da docência.

Outro aspecto identificado refere-se ao núcleo de **atuação exclusiva na escola pública**, evidenciando que a trajetória profissional de alguns docentes está integralmente vinculada à rede pública de ensino.

Essa experiência prolongada no mesmo contexto institucional contribui para a construção de uma prática pedagógica diretamente relacionada às condições e às demandas da escola pública, como indicado na fala: “Tem 13 anos que eu tô trabalhando, só na escola pública”. (P6).

No que se refere à formação acadêmica, emerge o núcleo **formação inicial e complementar**, indicando que os docentes buscaram ampliar sua qualificação ao longo da carreira por meio de diferentes formações acadêmicas. Essa trajetória aparece, por exemplo, na fala de um participante que relata: “Eu fiz licenciatura em matemática [...] depois fiz uma complementação em física”. (P6). Esse tipo de percurso evidencia a busca por ampliação do repertório formativo e pela consolidação da atuação profissional na área.

Entretanto, a análise das entrevistas também aponta para o núcleo **participação instrumental nos cursos**, no qual a adesão a determinadas formações aparece vinculada a demandas institucionais ou administrativas. Essa percepção pode ser observada na fala de um docente que afirma, “Eu fiz mais para bater as horas de módulo”. (P6). Tal declaração sugere que, em alguns casos, a participação em cursos ocorre mais como cumprimento de exigências formais do que como parte de um processo formativo intencional.

Associado a esse aspecto, emerge o núcleo **formação percebida como superficial**, evidenciado quando os docentes relatam que determinadas experiências formativas não apresentaram aprofundamento significativo. Essa percepção aparece na fala, “Não era muito profundo, não.” (P6), indicando limitações na densidade formativa de alguns cursos ofertados.

Apesar dessas críticas, as entrevistas também revelam experiências positivas pontuais, nas quais determinados cursos foram considerados relevantes para a prática docente. Um exemplo pode ser observado na fala de um participante que menciona uma formação específica, “Foi o que eu gostei mais [...] deu até site, apostila”. (P6). Esse tipo de relato evidencia que formações que apresentam materiais concretos e possibilidades de aplicação prática tendem a ser mais valorizadas pelos docentes.

Outro núcleo identificado seria a **presença de tecnologia e inovação nas trajetórias formativas dos participantes**. Alguns docentes relatam interesse em iniciativas que envolvem recursos digitais e metodologias inovadoras, como indicado na fala: “Tô fazendo jogos digitais [...] criar algum jogo envolvendo matemática”. (P5). Esse tipo de iniciativa aponta para a incorporação de novas ferramentas e linguagens no ensino da disciplina.

Também se destaca o núcleo **trajetória profissional marcada por retomada tardia dos estudos**, múltiplas formações e superação pessoal, evidenciado em relatos que descrevem percursos formativos construídos ao longo do tempo, muitas vezes após períodos de afastamento da educação formal. Um exemplo dessa trajetória aparece na fala, “Voltei a estudar depois que a minha filha já tinha crescido, já tava na faculdade [...] foi depois dos 40 anos, então assim, eu me considero uma guerreira [...] a oportunidade chegou e eu abracei”. (P.8). Esse tipo de relato evidencia o caráter de superação pessoal associado à construção da carreira docente.

Relacionada a esse aspecto, emerge também a **formação em escola pública e ingresso tardio na docência**, indicando que alguns participantes vivenciaram sua própria escolarização na rede pública antes de ingressarem na profissão docente. Em alguns casos, a docência surge após experiências profissionais em outras áreas, como indicado na fala, “Eu estudei minha vida inteira em escola pública [...] formei engenharia [...] quando eu saí da empresa, eu tive a oportunidade de trabalhar na escola [...] e foi muito bom para mim.” (P7).

Nesse contexto, ainda aparece o núcleo **descoberta da identidade docente**, que aparece nas falas como um processo construído ao longo da experiência profissional. Um docente relata esse processo ao afirmar: “Eu descobri ali um algo que eu não sabia que eu tinha [...] posso falar que eu me encontrei profissionalmente nessa área”. (P.7). Tal manifestação evidencia que a identidade docente se constitui gradualmente, a partir da vivência concreta da prática pedagógica.

No que se refere às **ações de formação continuada promovidas pelos órgãos educacionais**, as entrevistas indicam a participação em cursos diversos ofertados pela Secretaria de Educação, ainda que nem sempre diretamente relacionados às avaliações educacionais. Essa situação aparece na fala, “Fiz vários cursos lá da escola de formação [...] tenho curso da EJA, tenho curso de saúde vocal, letramento digital... mas voltado para o SIMAVE, não, não fiz nenhum ainda não.” (P8). Esse relato evidencia uma lacuna específica na oferta de formações voltadas para o sistema de avaliação educacional.

Por outro lado, alguns docentes destacam a avaliação positiva dos cursos ofertados na plataforma do AVAMEC, reconhecendo a qualidade de determinadas formações oferecidas nesse ambiente virtual. Essa percepção aparece na fala, “Os cursos do AVAMEC [...] excelente para didática dentro da sala de aula, sabe? Os cursos são muito, muito bons.” (P.8). Outro participante também menciona uma experiência formativa relacionada ao uso de tecnologias: “Teve também o letramento digital [...] foi um curso excelente para a gente aprender a mexer no computador e passar isso para a sala de aula com atividades”. (P8).

Entretanto, também emerge nas entrevistas o núcleo **ausência de oferta institucional de formação**, indicando que alguns docentes percebem lacunas na disponibilização de cursos voltados para determinadas demandas pedagógicas. Essa percepção aparece na fala, “Esses cursos da secretaria [...] não. Nem lá e nem aqui.” (P7).

Outro aspecto identificado seria referente à **formação teórica pouco marcante**, evidenciado em relatos que indicam experiências formativas excessivamente teóricas ou pouco conectadas às práticas pedagógicas. Essa percepção aparece na fala, “Era mais teórico [...] nem lembro o nome.” (P5).

Em contraposição a esse aspecto, destaca-se o núcleo **valorização de formações práticas**, no qual os docentes demonstram maior interesse por experiências formativas que apresentem estratégias didáticas aplicáveis à realidade da sala de aula. Essa percepção pode ser observada na fala de um participante ao comentar um curso específico, “Esse de nivelamento eu achei interessante [...] foi dinâmico.” (P5).

De modo geral, os núcleos de sentido identificados evidenciam que as trajetórias formativas dos docentes são marcadas por percursos diversos, que incluem tanto experiências acadêmicas formais quanto processos de formação continuada desenvolvidos ao longo da carreira. As falas revelam a importância atribuída pelos professores a experiências formativas que dialoguem diretamente com os desafios da prática pedagógica, bem como a necessidade de políticas de formação continuada que articulem de maneira mais consistente os conteúdos teóricos, as demandas do cotidiano escolar e as políticas educacionais que orientam o trabalho docente.

Quadro 7.5: Sistematização analítica do Tema 4

(continua)

Trajetória profissional e formação continuada			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Escolha da docência em Matemática	A entrevistada relata que a escolha pela licenciatura em Matemática ocorreu por afinidade com a disciplina e condições pessoais.	“Eu gostava muito de matemática, aí foi onde que eu apaixonei mais ainda pela sala de aula.” P6	Esse relato aponta para a construção da identidade docente a partir da articulação entre o domínio do conteúdo específico e a experiência pedagógica. A matemática aparece como porta de entrada para a docência, enquanto a vivência em sala de aula consolida essa escolha, reforçando o sentido e a motivação para o exercício da profissão.
Atuação exclusiva na escola pública	A docente constrói sua carreira exclusivamente na rede pública estadual.	“Tem 13 anos que eu tô trabalhando, só na escola pública.” P6	Essa permanência na rede pública sugere um conhecimento aprofundado das condições reais de ensino, das demandas institucionais e das políticas educacionais que incidem diretamente sobre o trabalho docente.
Formação inicial e complementar	A entrevistada descreve sua formação inicial em Matemática e a complementação em Física.	“Eu fiz licenciatura em matemática [...] depois fiz uma complementação em física.” P6	É evidenciada uma trajetória formativa que alia especialização disciplinar e ampliação de conhecimentos, elementos que contribuem para a construção de uma prática docente qualificada e para uma leitura crítica das políticas curriculares e avaliativas que incidem sobre o ensino de Matemática.
Participação instrumental nos cursos	Os cursos são realizados principalmente para cumprir exigências burocráticas.	“Eu fiz mais para bater as horas de módulo.” P6	As ações formativas oferecidas pela rede são percebidas como instrumentos de cumprimento administrativo, voltados ao registro de carga horária, e não como espaços significativos de reflexão, aprofundamento teórico ou apoio às demandas reais do professor.
Formação percebida como superficial	A docente reconhece limitações na profundidade das formações sobre avaliação externa.	“Não era muito profundo, não.” P6	Essa percepção aponta para uma lacuna formativa no que se refere ao entendimento das avaliações externas, de seus objetivos, critérios, matrizes de referência e possibilidades de uso pedagógico dos resultados. A superficialidade mencionada dificulta que o professor se aproprie desses dados de maneira reflexiva, limitando o potencial das avaliações como instrumentos de diagnóstico e reorientação da prática.

Quadro 7.5: Sistematização analítica do Tema 4

(continuação)

Trajetória profissional e formação continuada			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Experiência positiva pontual	Curso específico é citado como relevante por oferecer materiais e propostas práticas.	“Foi o que eu gostei mais [...] deu até site, apostila.” P6	A valorização de materiais estruturados indica uma busca por orientações mais objetivas e operacionais, possivelmente como resposta às inseguranças geradas pelo desalinhamento entre currículo e avaliação externa.
Mobilidade e estratégia profissional	Escolha estratégica de lotação visando maior chance de efetivação.	“Eu fui estratégico [...] escolhi um lugar com menos vagas porque a concorrência era menor.” P5	Esse aspecto contribui para compreender a construção de sua trajetória na rede pública, marcada não apenas pelo compromisso com a docência, mas também pela necessidade de lidar estrategicamente com as regras e disputas do sistema educacional.
Licenciatura em Matemática	Formação inicial em Matemática, com habilitação para atuar também em Física.	“Licenciatura em matemática [...] comecei também com física.” P5	O trecho evidencia uma trajetória formativa que alia especialização disciplinar e flexibilidade profissional, aspectos que fortalecem a identidade docente e ajudam a contextualizar a atuação na rede pública, bem como a capacidade crítica diante das exigências curriculares e avaliativas que incidem sobre a prática.
Formação como desenvolvimento pessoal	O estudo é visto como elemento constitutivo da identidade profissional.	“Sempre tem alguma coisa nova [...] isso que eu acho interessante.” P5	O trecho revela uma identidade profissional fundamentada na valorização do estudo, da curiosidade intelectual e da aprendizagem contínua, elementos que sustentam a trajetória do docente e influenciam sua forma de compreender e exercer a prática pedagógica.
Formação presencial como mais exigente	Comparação entre cursos presenciais e a distância, com valorização do rigor acadêmico.	“Não compara com uma presencial [...] achei difícil.” P5	Ao reconhecer diferenças qualitativas entre as duas modalidades, o entrevistado demonstra uma postura crítica frente às ofertas formativas, não se limitando à certificação, mas avaliando o impacto real da formação em termos de exigência intelectual e desenvolvimento profissional.

Quadro 7.5: Sistematização analítica do Tema 4

(continuação)

Trajetória profissional e formação continuada			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Formação técnica e interdisciplinar	Busca por áreas complementares à Matemática.	“Tenho esse pé em administração.” P5	Essa postura dialoga com a trajetória de formação continuada do docente e com sua identidade profissional marcada pela curiosidade intelectual e pela valorização do estudo.
Tecnologia e inovação	Interesse em novas áreas visando inovação pedagógica.	“Tô fazendo jogos digitais [...] criar algum jogo envolvendo matemática.” P5	O trecho evidencia uma docente que associa formação, inovação e prática pedagógica, demonstrando abertura a metodologias ativas e ao uso de tecnologias educacionais como caminhos para potencializar a aprendizagem matemática e tornar o ensino mais significativo para os alunos.
Trajetória profissional marcada por retomada tardia dos estudos, múltiplas formações e superação pessoal	Percurso formativo e identidade docente	“Voltei a estudar depois que a minha filha já tinha crescido, já tava na faculdade, então assim, ela foi um apoio muito grande para mim também, porque foi depois dos 40 anos, então assim, eu me considero uma guerreira, né? [...] a oportunidade chegou e eu abracei.” P8	A fala evidencia uma identidade docente construída ao longo do tempo, marcada pela resiliência e pelo investimento pessoal na formação continuada, reforçando a docência como projeto de vida.
Formação em escola pública e ingresso tardio na docência	O participante relata sua trajetória acadêmica e profissional, destacando formação em escola pública, graduação em engenharia e	“Eu estudei minha vida inteira em escola pública [...] formei engenharia [...] quando eu saí da empresa, eu tive a oportunidade de trabalhar na	A trajetória evidencia uma inserção não planejada na docência, marcada por contingências do mercado de trabalho, o que reforça a ideia de que muitos professores ingressam na educação sem formação inicial específica, construindo sua identidade profissional no exercício da prática.

Quadro 7.5: Sistematização analítica do Tema 4

(continuação)

Trajetória profissional e formação continuada			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
	entrada recente na docência por oportunidade emergencial.	escola [...] e foi muito bom para mim.” P7	
Descoberta da identidade docente	A docência aparece como um campo inicialmente inesperado, mas no qual o participante se reconhece profissionalmente.	“Eu descobri ali um algo que eu não sabia que eu tinha [...] posso falar que eu me encontrei profissionalmente nessa área.” P7	O reconhecimento da docência como espaço de realização profissional indica um processo de construção identitária mediado pela experiência cotidiana, reforçando o caráter formativo do trabalho docente.
Participação em cursos diversos, mas ausência de formações específicas sobre SIMAVE	Formação continuada fragmentada	“Fiz vários cursos lá da escola de formação, né? Eu tenho vários diplomas. [...] Tenho curso da EJA, tenho curso de saúde vocal, letramento digital... mas voltado para o SIMAVE, não, não fiz nenhum ainda não.” P8	Indica que a oferta formativa não contempla de modo sistemático a avaliação externa, dificultando a apropriação crítica dos resultados pelos docentes.
Avaliação positiva de cursos da plataforma do AVAMEC	Relevância prática da formação	“Os cursos do AVAMEC[...] excelente para didática dentro da sala de aula, sabe? Os cursos são muito, muito bons.” P8	Evidencia que formações contextualizadas e aplicáveis à prática docente tendem a gerar maior engajamento e impacto no trabalho em sala de aula.

Quadro 7.5: Sistematização analítica do Tema 4

(conclusão)

Trajetória profissional e formação continuada			
Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Avaliação positiva de cursos da plataforma do AVAMEC	Relevância prática da formação	“Teve também o letramento digital[...] foi um curso excelente para a gente aprender a mexer no computador e passar isso para a sala de aula com atividades.” P8	Evidencia que formações contextualizadas e aplicáveis à prática docente tendem a gerar maior engajamento e impacto no trabalho em sala de aula.
Ausência de oferta institucional de formação	O professor relata não ter sido convidado ou orientado a participar de formações continuadas oferecidas pela Secretaria ou pela escola.	“Esses cursos da secretaria[...] não. Nem lá e nem aqui.” P7	A ausência de formação continuada institucional aponta fragilidades na política de desenvolvimento profissional docente, especialmente para professores ingressantes na rede pública.
Limites da formação continuada para a prática pedagógica	Cursos focados em avaliação são percebidos como excessivamente teóricos.	“Era mais teórico [...] nem lembro o nome.” P5	A ênfase excessiva na teoria, sem articulação com exemplos práticos, instrumentos de análise ou possibilidades reais de aplicação, contribui para que o curso não seja incorporado à memória profissional da docente, tampouco à sua prática cotidiana.
Valorização de formações práticas	Cursos com propostas práticas e materiais aplicáveis são melhor avaliados.	“Esse de nivelamento eu achei interessante [...] foi dinâmico.” P5	Reforça a ideia de que a formação continuada ganha sentido quando dialoga com o cotidiano docente, oferecendo estratégias, recursos e encaminhamentos que possam ser incorporados à prática pedagógica.

Fonte: Dos autores (2026)

7.2.5 Tema 5: Efeitos da oficina e aprendizado docente

As percepções docentes acerca dos efeitos da oficina formativa e dos processos de aprendizagem decorrentes deste momento formativo, especialmente no que se refere à compreensão e ao uso pedagógico dos dados provenientes da avaliação externa, permitiram identificar diferentes núcleos de sentido (Quadro 7.6), entre os quais se destacam o uso restrito dos relatórios, o uso pedagógico dos dados do SIMAVE, a leitura e interpretação, a dificuldade inicial de compreensão dos relatórios, descritores e códigos do SIMAVE, a oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados, as mudanças na prática docente após a oficina, a necessidade de continuidade e trabalho coletivo, o impacto positivo das oficinas, a limitação na transferência para a prática, a continuidade como desafio, a ampliação da compreensão dos descritores, a resignificação dos códigos avaliativos, o uso potencial dos dados no planejamento, a valorização do caráter prático e as ações concentradas na Matemática.

A elaboração e a implementação do plano de ação, trabalhadas durante as oficinas formativas, não emergiram de forma significativa nas falas dos participantes ao longo das entrevistas. Observa-se que o roteiro de entrevista não incluiu uma pergunta específica voltada diretamente à construção ou à aplicação desses planos, ainda que algumas questões tenham abordado possíveis mudanças na prática docente e no planejamento pedagógico após a oficina. Em razão disso, as respostas dos professores concentraram-se principalmente na compreensão das avaliações externas, na leitura dos resultados e na relação desses dados com o currículo e o planejamento das aulas. Desse modo, a ausência de referências mais consistentes ao plano de ação pode estar relacionada tanto ao foco das perguntas propostas no instrumento de coleta de dados quanto às condições concretas de implementação dessas ações no cotidiano escolar.

Inicialmente, emergiu nas falas o núcleo **uso restrito dos relatórios**, evidenciando que, antes da realização da oficina formativa, alguns docentes tinham contato limitado com os relatórios produzidos pelo sistema de avaliação, sem necessariamente explorar suas possibilidades analíticas. Essa situação aparece na fala de um participante ao afirmar, “Eu não entrava por habilidade [...] nem por aluno.” (P5), indicando que a navegação nos dados disponíveis ocorria de forma superficial ou pouco sistemática.

Associado a esse aspecto, emergiu o núcleo **dificuldade inicial de compreensão dos relatórios, descritores e códigos do SIMAVE**, evidenciando obstáculos enfrentados pelos docentes na interpretação das informações disponibilizadas pelo sistema.

Essa dificuldade aparece na fala de uma participante que relata, “Nossa, eu acho que eu entendia bem pouco [...] Eu achava que aquilo ali era uma habilidade, e não era. Eu ficava até frustrada, porque você não achava essa habilidade.” (P8). Tal percepção indica que a leitura dos relatórios requer familiaridade com a lógica de organização dos dados e com a nomenclatura utilizada nas avaliações.

Nesse contexto, destaca-se o núcleo **leitura e interpretação**, evidenciando que a compreensão dos relatórios envolve processos de interpretação que demandam mediação formativa. A oficina aparece, nesse sentido, como um espaço de esclarecimento conceitual, permitindo aos docentes compreender melhor a estrutura dos relatórios e a lógica dos descritores utilizados nas avaliações externas.

Assim, emergiu nas falas o núcleo **oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados**, evidenciado quando os docentes relatam que a formação contribuiu para uma nova forma de interpretar os dados das avaliações. Esse movimento aparece na fala de uma participante ao afirmar: “Depois que eu passei a entender, sabe? Não é bem assim [...] agora eu tenho esse conhecimento. Então isso aí foi uma parte muito boa da formação.” (P8). Tal relato sugere que a formação possibilitou uma reconfiguração da maneira como os docentes compreendem os dados produzidos pelo sistema de avaliação.

A partir dessa ampliação de compreensão, alguns participantes relatam também **mudanças na prática docente após a oficina**, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico e à elaboração de estratégias de intervenção voltadas às dificuldades identificadas nos dados. Essa articulação entre análise de resultados e prática pedagógica aparece na fala de um docente ao afirmar: “Dá para perceber qual habilidade o aluno tá tendo mais dificuldade [...] e dar uma atenção maior”. (P7). Outro participante reforça essa possibilidade ao relatar a utilização dos dados no planejamento: “Inclusive os dados, eu lembro de já utilizar tanto nas duas escolas que eu tô trabalhando para focar mais [...] qual que é a habilidade que o aluno tá tendo mais dificuldade. [...] Então assim, foi de grande valia tá observando esses dados.” (P7).

Nesse sentido, alguns docentes relatam experiências concretas de utilização dos dados no planejamento pedagógico, como evidenciado na fala: “Eu trabalhei com eles na recuperação, nas questões do plano de ação. Então, já consegui usar no meu planejamento aquilo que a gente discutiu na oficina.” (P8). Tal manifestação indica que a formação possibilitou a construção de estratégias pedagógicas orientadas pelos resultados da avaliação, permitindo ajustes precisos nas práticas de ensino e fortalecendo a capacidade dos professores de atender às necessidades específicas dos estudantes.

Entretanto, apesar dessas experiências positivas, emergiu também o núcleo **limitação na transferência para a prática**, evidenciando que a apropriação dos conhecimentos adquiridos na oficina, ainda enfrenta desafios para se consolidar de forma mais ampla no cotidiano escolar. Esse aspecto aparece associado ao núcleo continuidade como desafio, uma vez que os docentes ressaltam a necessidade de dar prosseguimento às discussões iniciadas na formação.

Nesse contexto, destaca-se o núcleo **necessidade de continuidade e trabalho coletivo**, evidenciado na fala de uma participante ao afirmar: “Eu acho que não podia deixar só na formação. Tinha que ter uma sequência, sabe? Em conjunto, porque quando você faz com o colega, você discute, troca ideias.” (P8). Essa manifestação sugere que processos formativos mais duradouros e colaborativos podem favorecer uma apropriação mais consistente dos dados das avaliações externas.

Outro aspecto evidenciado nas falas refere-se ao **impacto positivo das oficinas**, especialmente no que se refere à ampliação da compreensão dos instrumentos avaliativos. Esse impacto aparece também na valorização de aspectos específicos das avaliações, como indicado na fala: “Me chamou atenção analisar aqueles descritores” (P6).

Entretanto, alguns participantes também apontam limitações relacionadas ao tempo destinado à formação, como evidenciado na fala: “Foi só do sábado letivo”. (P6). Essa observação reforça a percepção de que a continuidade das ações formativas constitui um desafio para a consolidação das aprendizagens construídas durante a oficina.

Nesse sentido, emergiu também o núcleo **ampliação da compreensão dos descritores**, evidenciado quando os docentes relatam mudanças na forma de interpretar os dados das avaliações. Essa percepção aparece na fala de um participante ao afirmar: “Hoje eu sei aprofundar na habilidade [...] antes eu lia como geral” (P5).

Associado a esse aspecto, destaca-se o núcleo **ressignificação dos códigos avaliativos**, evidenciado quando os docentes passam a compreender melhor a lógica de organização dos relatórios. Esse processo aparece na fala: “É um código deles [...] não é o descritor do currículo” (P5), indicando que os professores passam a distinguir entre os códigos utilizados na avaliação e os descritores presentes nos documentos curriculares.

Outro núcleo identificado se refere ao **uso potencial dos dados no planejamento pedagógico**, evidenciado na fala de um docente que afirma: “Posso saber direitinho o que aprofundar”. (P5). Essa percepção sugere que a leitura adequada dos relatórios pode orientar decisões pedagógicas mais direcionadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Também emerge nas falas a **valorização do caráter prático da formação**, aspecto destacado quando os docentes relatam que a oficina possibilitou retomar elementos concretos do planejamento pedagógico. Essa percepção aparece na fala, “Foi bem prático [...] a gente voltou no plano de curso.” (P5), indicando que a formação foi percebida como diretamente relacionada ao cotidiano da prática docente.

Por fim, observa-se que **as ações decorrentes da oficina** aparecem, em alguns casos, concentradas na área de Matemática, aspecto evidenciado na fala: “A área da matemática em si já teve essa mudança”. (P5). Tal observação sugere que a apropriação dos resultados da avaliação pode ocorrer inicialmente de forma mais localizada em determinadas áreas do currículo.

Os núcleos de sentido identificados indicam que a oficina formativa contribuiu para ampliar a compreensão dos docentes acerca dos relatórios e dos descritores utilizados nas avaliações externas, possibilitando novas formas de leitura e interpretação dos dados. Ao mesmo tempo, as falas evidenciam que a consolidação dessas aprendizagens no cotidiano da prática pedagógica depende da continuidade das ações formativas, da criação de espaços coletivos de discussão e do acompanhamento institucional das estratégias pedagógicas desenvolvidas a partir dos resultados das avaliações.

Quadro 7.6: Sistematização analítica do Tema 5

(continua)

Efeitos da oficina e aprendizado docente			
Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
Uso restrito dos relatórios	O professor não utilizava dados por habilidade ou por aluno.	“Eu não entrava por habilidade [...] nem por aluno.” P5	Essa limitação reforça a compreensão de que os resultados da avaliação externa eram utilizados mais como indicadores globais de desempenho do que como subsídios para intervenções pedagógicas específicas.
Uso pedagógico dos dados do SIMAVE	O professor passou a utilizar os dados para identificar dificuldades recorrentes e orientar o planejamento.	“Dá para perceber qual habilidade o aluno tá tendo mais dificuldade[...] e dar uma atenção maior.” P7	Observa-se a ressignificação dos dados do SIMAVE como subsídio ao planejamento pedagógico, fortalecendo a prática docente baseada em evidências.
Leitura e interpretação	Apropriação pedagógica dos resultados do SIMAVE após o ciclo de oficinas	“Inclusive os dados, eu lembro de já utilizar tanto nas duas escolas que eu tô trabalhando para focar mais, por exemplo, matemática, qual que é a porcentagem de alunos, qual que é a área ali, qual que é a habilidade que o aluno tá tendo mais dificuldade. [...] Então assim, foi de grande valia tá observando esses dados.” P7	Revela uma mudança qualitativa na prática docente, marcada pela transição de uma postura inicial de desconhecimento e uso inexistente dos dados do SIMAVE para uma utilização intencional e analítica dos resultados no planejamento pedagógico.

Quadro 7.6: Sistematização analítica do Tema 5

(continuação)

Efeitos da oficina e aprendizado docente			
Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
Dificuldade inicial de compreensão dos relatórios, descritores e códigos do SIMAVE	Baixo letramento avaliativo	“Nossa, eu acho que eu entendia bem pouco. [...] Eu achava que aquilo ali era uma habilidade, e não era. Eu ficava até frustrada, porque você não achava essa habilidade.” P8	Revela que a complexidade técnica dos relatórios impede o uso autônomo dos dados pelos professores.
Oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados	Formação contextualizada	“Depois que eu passei a entender, sabe? Não é bem assim [...] agora eu tenho esse conhecimento. Então isso aí foi uma parte muito boa da formação.” P8	A oficina promoveu avanço significativo no entendimento dos descritores e relatórios, favorecendo uma leitura pedagógica dos dados.
Oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados	Formação contextualizada	“Mudou totalmente, né? Até porque eu não tinha o conhecimento certo antes.” P8	A oficina promoveu avanço significativo no entendimento dos descritores e relatórios, favorecendo uma leitura pedagógica dos dados.
Mudanças na prática docente após a oficina (planejamento, plano de ação, atividades com alunos)	Repercussões da formação na prática	“Eu trabalhei com eles na recuperação, nas questões do plano de ação. Então, já consegui usar no meu	Indica que, quando mediada por formação adequada, a avaliação externa pode subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes.

Quadro 7.6: Sistematização analítica do Tema 5

(continuação)

Efeitos da oficina e aprendizado docente			
Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
atividades com alunos)		planejamento aquilo que a gente discutiu na oficina.” P8	
Mudanças na prática docente após a oficina (planejamento, plano de ação, atividades com alunos)	Repercussões da formação na prática	“Na semana da matemática, os alunos do terceiro ano foram protagonistas, passaram o conhecimento para os outros alunos[...] aí eu pensei: ‘olha só, a formação dando fruto’.” P8	Indica que, quando mediada por formação adequada, a avaliação externa pode subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes.
Necessidade de continuidade, trabalho coletivo e feedback institucional	Sustentabilidade das ações formativas	“Eu acho que não podia deixar só na formação. Tinha que ter uma sequência, sabe? Em conjunto, porque quando você faz com o colega, você discute, troca ideias[...]” P8	Aponta que a consolidação do uso pedagógico do SIMAVE depende de ações contínuas, coletivas e acompanhadas pela gestão escolar.
Impacto positivo das oficinas	As oficinas ampliaram a compreensão sobre descritores e leitura dos dados.	“Me chamou atenção analisar aqueles descritores.”P6	A atenção aos descritores aponta para a possibilidade de aproximação entre avaliação e prática docente, na medida em que esses elementos podem orientar a seleção de conteúdos, estratégias e intervenções pedagógicas de forma mais intencional. Diferentemente de uma leitura global e genérica dos

Quadro 7.6: Sistematização analítica do Tema 5

(continuação)

Efeitos da oficina e aprendizado docente			
Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
			que a análise dos dados seja criticamente contextualizada, permitindo que o docente identifique o que realmente pode ser trabalhado com os alunos sem confundir objetivos avaliativos com conteúdos curriculares.
Uso potencial dos dados no planejamento	Os dados passam a ser vistos como apoio ao planejamento pedagógico.	“Posso saber direitinho o que aprofundar.” P5	Essa mudança representa uma apropriação formativa dos dados, em que a avaliação deixa de ser apenas instrumento de cobrança ou indicador genérico e passa a oferecer subsídios concretos para tomada de decisão pedagógica fundamentada. A leitura detalhada das informações permite planejar intervenções mais precisas, direcionadas e alinhadas às necessidades reais dos alunos, fortalecendo a função diagnóstica da avaliação externa.
Valorização do caráter prático	Oficinas são avaliadas positivamente por sua abordagem prática e contextualizada.	“Foi bem prático [...] a gente voltou no plano de curso.” P5	As oficinas possibilitaram a aproximação entre teoria e prática, permitindo que o professor relacionasse os resultados das avaliações externas com os objetivos e atividades já planejados no curso. Essa articulação fortalece a percepção do SIMAVE como ferramenta útil e aplicável, promovendo um uso mais intencional e estruturado dos dados.
Ações concentradas na Matemática	O uso pedagógico dos resultados permanece restrito à área de Matemática.	“A área da matemática em si já teve essa mudança.” P5	A concentração do uso dos resultados em Matemática evidencia uma lógica de responsabilidade fragmentada, na qual cada área seria responsável apenas por seus próprios resultados, reforçando a percepção de cobrança isolada sobre determinados componentes curriculares, em vez de estimular práticas interdisciplinares e colaborativas.

Quadro 7.6: Sistematização analítica do Tema 5

(conclusão)

Efeitos da oficina e aprendizado docente			
Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
Uso potencial dos dados no planejamento	Os dados passam a ser vistos como apoio ao planejamento pedagógico.	“Posso saber direitinho o que aprofundar.” P5	Essa mudança representa uma apropriação formativa dos dados, em que a avaliação deixa de ser apenas instrumento de cobrança ou indicador genérico e passa a oferecer subsídios concretos para tomada de decisão pedagógica fundamentada. A leitura detalhada das informações permite planejar intervenções mais precisas, direcionadas e alinhadas às necessidades reais dos alunos, fortalecendo a função diagnóstica da avaliação externa.
Desconhecimento de descritores e resultados	O participante afirma desconhecer conceitos centrais da avaliação externa, como descritores e leitura dos resultados.	“Eu não fazia nem ideia do que que era descritor [...] tava no leigo na escola.” P7	O desconhecimento dos descritores evidencia lacunas na apropriação pedagógica das avaliações externas, reforçando a necessidade de mediações formativas específicas.
Conhecimento inicial superficial sobre o SIMAVE	Antes das oficinas, o acesso aos dados era limitado e pouco aprofundado.	“Era bem básico [...] eu olhava só o resultado geral.” P5	Essa postura não pode ser interpretada como desinteresse individual, mas como reflexo de condições institucionais e formativas insuficientes. A ausência de tempo, de orientação sistemática e de formações que ensinem a leitura pedagógica dos dados contribui para que o professor se restrinja a indicadores globais, frequentemente utilizados apenas para fins de prestação de contas ou comparação de resultados.
Facilidade técnica de acesso	A plataforma não é vista como um obstáculo técnico.	“A plataforma é bem intuitiva.” P5	O problema não reside na usabilidade da ferramenta, mas na falta de tempo, de formação aprofundada e de espaços coletivos de análise que possibilitem a leitura qualificada e a incorporação dos dados à prática docente.

Fonte: Dos autores (2026)

7.3 Uma síntese

De maneira geral, a insegurança relatada pelos docentes no decorrer da entrevista revela um contexto em que a autonomia profissional tende a ser fragilizada, influenciando diretamente as decisões pedagógicas. Em alguns momentos, observa-se que as escolhas relacionadas ao planejamento e à condução das aulas passam a ser orientadas menos por uma compreensão crítica do currículo e das necessidades dos alunos e mais pela reprodução de práticas adotadas por colegas. Nessa dinâmica, a validação do trabalho docente não decorre, necessariamente, de documentos oficiais ou de orientações pedagógicas estruturadas, mas da experiência compartilhada entre pares. A comparação com a prática de outro professor funciona, assim, como uma forma de legitimação das próprias escolhas. Ao mesmo tempo, essa busca por reconhecimento externo evidencia certa dependência desse aval para a construção da confiança profissional, sugerindo que o docente ainda não se sente plenamente seguro para sustentar suas decisões pedagógicas de forma autônoma. Esse cenário aponta para a necessidade de ações formativas que favoreçam maior apropriação curricular e fortaleçam a identidade profissional, bem como para a criação de espaços coletivos mais estruturados de diálogo pedagógico e formação continuada.

Nesse contexto, o currículo tende a deixar de ser compreendido como um referencial flexível e contextualizado, capaz de orientar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, e passa a assumir uma função de garantia de alinhamento ao que será cobrado nas avaliações externas. Tal deslocamento reforça uma lógica de ensino orientada para o desempenho mensurável, em que o cumprimento de conteúdos avaliados ganha centralidade. Essa perspectiva pode gerar tensões significativas na prática pedagógica, uma vez que restringe a autonomia docente e reduz as possibilidades de adaptação do ensino às especificidades da turma. Além disso, a pressão exercida pelas avaliações externas pode atuar como um fator de padronização do ensino, levando o professor a evitar desvios que, embora pedagogicamente relevantes, não encontram respaldo direto no currículo formal ou nas matrizes avaliativas. Diante disso, torna-se necessário promover uma reflexão crítica sobre o equilíbrio entre cumprimento curricular, avaliações externas e promoção efetiva da aprendizagem.

As falas analisadas evidenciam uma contradição institucional vivenciada pelos docentes. Por um lado, o professor é orientado a seguir um currículo sequenciado e progressivo, por outro, é confrontado com instrumentos avaliativos que, em alguns momentos, antecipam conteúdos ou exigem competências ainda não consolidadas.

Esse desalinhamento tende a gerar impactos importantes na prática pedagógica, podendo levar à antecipação de conteúdos, à superficialização do ensino ou ao foco excessivo em habilidades cobradas nas provas, em detrimento de uma aprendizagem gradual e significativa. Tal situação compromete a validade pedagógica da avaliação, uma vez que envolve a cobrança de saberes que não integram o percurso formativo esperado, o que contraria princípios básicos de coerência curricular e justiça avaliativa.

Além disso, é perceptível uma possível fragilidade na definição dos limites conceituais dos itens avaliativos, seja por desconhecimento da progressão curricular, seja pela inadequação do nível de complexidade exigido. Quando isso ocorre, o ensino tende a se deslocar para a antecipação de conteúdos, muitas vezes trabalhados de forma superficial, apenas para atender às demandas avaliativas. Essa lógica não apenas compromete a construção de aprendizagens sólidas, como também intensifica a insegurança docente, pois coloca o professor diante de exigências difíceis de serem plenamente atendidas dentro dos limites pedagógicos e legais do currículo. Ao mesmo tempo, reforça a percepção, já expressa por alguns participantes, de que as avaliações são elaboradas por agentes distantes da realidade escolar e do cotidiano da sala de aula, o que fragiliza a confiança dos professores nesses instrumentos.

Nesse cenário, recursos didáticos e estratégias como simulados passam a ser utilizados como formas de enfrentar as exigências do sistema avaliativo e organizar o trabalho pedagógico. Entretanto, quando empregados apenas como preparação para as provas, esses instrumentos podem perder seu potencial formativo. Torna-se, portanto, fundamental que seu uso esteja articulado a uma compreensão mais ampla do processo avaliativo e a uma análise crítica dos resultados obtidos. Essa necessidade reforça a importância de formações continuadas que combinem fundamentação teórica e propostas práticas, oferecendo subsídios concretos para o trabalho docente e favorecendo uma apropriação mais consistente dos dados provenientes das avaliações externas.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa forneceram evidências empíricas de limites importantes no atual modelo estadual de responsabilização educacional. As falas dos participantes indicam que a principal barreira para a utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas não reside em uma suposta incapacidade técnica ou cognitiva dos docentes para interpretar dados educacionais, mas nas condições concretas de trabalho e no desalinhamento entre currículo, planejamento escolar e demandas avaliativas impostas pelo sistema.

Nesse sentido, um participante afirma que “A gente deveria ter mais tempo para acessar e analisar” (P6), revelando que o obstáculo central não é a ausência de competência analítica, mas a insuficiência de tempo institucionalmente assegurado para estudo e reflexão sobre os dados.

Essa percepção se intensifica quando os docentes relatam incoerências entre os conteúdos cobrados pelas avaliações e o planejamento curricular efetivamente desenvolvido na escola. Um professor observa que “Nem sempre” as avaliações seguem o currículo previsto (P3), enquanto em outro momento relata: “Terceiro ano, cobra [...] teve uma questão lá de vetor” e complementa: “Não tem vetor no planejamento. Eu nunca trabalhei vetor” (P3). Tais falas evidenciam que os entraves ao uso pedagógico das avaliações decorrem menos de limitações docentes e mais de tensões estruturais entre o currículo prescrito, a progressão dos conteúdos e os referenciais cobrados nas provas externas.

Além disso, os depoimentos mostram que a lógica avaliativa vigente é percebida de forma ambivalente: ao mesmo tempo em que pode oferecer informações relevantes, também opera como mecanismo de pressão. Essa contradição aparece na fala de um participante ao afirmar: “Ao mesmo tempo que é bom, é uma pressão” (P6). A responsabilização por resultados, quando dissociada de condições objetivas para planejamento, acompanhamento pedagógico e cumprimento do currículo, tende a deslocar o foco formativo da avaliação para uma lógica predominantemente performativa.

Diante desse conjunto de evidências, os resultados sugerem sinais de esgotamento do atual modelo estadual de responsabilização, centrado prioritariamente na cobrança por indicadores de desempenho, sem a correspondente garantia de tempo pedagógico, coerência curricular e suporte institucional necessários para que os resultados das avaliações externas sejam apropriados de forma crítica e transformados em ações efetivas no cotidiano escolar.

De modo mais amplo, as falas evidenciam um cenário de desalinhamento estrutural entre currículo, planejamento escolar e avaliação externa, no qual o professor se vê constantemente em posição de adaptação e tensão. Em vez de cumprir uma função diagnóstica e formativa, a avaliação tende a assumir um caráter prescritivo, orientando o que deve ser ensinado independentemente da etapa escolar ou do percurso formativo dos alunos.

Essa ausência de diálogo com a prática docente reforça o sentimento de imposição e reduz a confiança dos professores nas avaliações, que passam a ser vistas apenas como mecanismos de mensuração de resultados.

A percepção de que os resultados das avaliações externas nem sempre refletem a totalidade da prática docente ou o desenvolvimento integral dos estudantes pode gerar um profundo sentimento de desmotivação e resistência por parte dos professores.

Essa rejeição ocorre, em grande medida, quando o corpo docente não se sente representado ou validado pelos dados apresentados, questionando a fidelidade desses indicadores como espelho de seu esforço e da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A consequência direta é a potencial desvalorização do trabalho docente, pois o desempenho dos alunos passa a ser o critério primordial de avaliação, muitas vezes dissociado das reais condições de trabalho, dos desafios contextuais da escola e da diversidade inerente ao perfil dos estudantes. Os professores sentem que são julgados por métricas que escapam ao seu controle e responsabilidade direta, como fatores socioeconômicos, estrutura familiar e políticas educacionais macro que impactam o aprendizado.

Entretanto, a vivência prolongada e a imersão contínua nesse ambiente de pressão avaliativa e de constantes mudanças curriculares e pedagógicas, acabam por munir alguns docentes de uma leitura crítica e aprofundada sobre as políticas educacionais vigentes. Essa criticidade não é fruto de experiências pontuais ou de um mero posicionamento ideológico, mas sim de um acompanhamento sistemático das transformações e das permanências estruturais que caracterizam o sistema educacional. A experiência acumulada permite que o professor vá além da superfície dos resultados brutos. Ele desenvolve a capacidade de analisar e refletir com maior acuidade sobre os limites intrínsecos e as potencialidades extrínsecas das avaliações externas. Passar a compreender como esses instrumentos podem, ao mesmo tempo, ser ferramentas de diagnóstico valiosas e mecanismos de controle e ranqueamento inadequados, balizando-se na sua aplicação e interpretação no cotidiano complexo da escola. Essa maturidade crítica é essencial para a ressignificação do papel do professor, transformando a resistência inicial em uma postura de engajamento reflexivo e propositivo em relação à gestão dos resultados e à formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender de que maneira os resultados das avaliações externas podem ser analisados e utilizados pelos professores de Matemática como subsídio para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o planejamento de intervenções voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Parte-se do entendimento de que tais avaliações, frequentemente associadas apenas a processos de monitoramento e responsabilização, também podem se constituir em importantes instrumentos de apoio ao trabalho docente, desde que seus resultados sejam apropriados de forma crítica e contextualizada no interior das escolas.

Nesse percurso, a realização do ciclo de três oficinas formativas possibilitou a criação de um espaço de diálogo e reflexão coletiva entre os professores participantes, favorecendo a análise dos resultados das avaliações externas e a identificação de habilidades consideradas prioritárias para o trabalho pedagógico. A elaboração do plano de ação representou, nesse sentido, uma tentativa de aproximar os dados produzidos pelas avaliações do cotidiano da sala de aula, estimulando os docentes a pensar em estratégias concretas para enfrentar dificuldades de aprendizagem identificadas em suas próprias turmas.

Embora o processo de implementação tenha ocorrido de formas distintas entre as escolas participantes, os relatos e registros analisados indicam que a proposta contribuiu para provocar reflexões sobre o uso pedagógico dos dados avaliativos e sobre as possibilidades de articulação entre avaliação, planejamento e prática docente. Esse movimento evidencia que iniciativas formativas baseadas na análise de dados educacionais podem favorecer o desenvolvimento de uma postura mais investigativa por parte dos professores em relação ao próprio trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também revelou desafios importantes relacionados à incorporação desses dados no cotidiano escolar, como as limitações de tempo para o planejamento coletivo, as múltiplas demandas atribuídas ao professor e a necessidade de maior apoio institucional para que as avaliações externas sejam efetivamente utilizadas como instrumentos de reflexão pedagógica. Durante o desenvolvimento da investigação, também foram observadas resistências por parte de alguns profissionais em relação à participação nas atividades propostas, o que contribuiu para que parte dos participantes inicialmente envolvidos não chegasse à etapa final da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa indicam que a incompreensão relacionada ao SIMAVE não pode ser atribuída exclusivamente aos professores. Antes disso, ela se associa a limites institucionais na circulação das informações avaliativas e na criação de condições para sua apropriação pedagógica pelas escolas.

Para além desses desafios operacionais, os resultados da pesquisa também permitem problematizar o atual modelo estadual de responsabilização educacional. As evidências produzidas ao longo da investigação indicam que a principal barreira para a utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas não reside em uma suposta incapacidade técnica ou cognitiva dos docentes para interpretar dados, mas no desalinhamento entre as exigências curriculares e avaliativas impostas pelo sistema e as condições concretas de trabalho existentes nas escolas. As falas dos participantes evidenciaram limitações relacionadas ao tempo disponível para o planejamento, à análise coletiva dos resultados e ao cumprimento do currículo previsto, ao mesmo tempo em que persistem cobranças por metas e indicadores de desempenho. Nesse contexto, os resultados sugerem sinais de esgotamento de um modelo centrado predominantemente na pressão por resultados, sem a correspondente garantia de condições objetivas para sua efetivação no cotidiano escolar.

Esse aspecto evidencia que, mesmo entre profissionais da educação, o envolvimento em processos formativos e investigativos pode ser atravessado por diferentes fatores institucionais, profissionais e pessoais, constituindo-se também como um limite para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que políticas educacionais e programas de formação continuada considerem não apenas a produção e divulgação de resultados avaliativos, mas também a criação de espaços formativos que auxiliem os professores na interpretação desses dados e na construção de estratégias pedagógicas a partir deles. Mais do que indicadores de desempenho, os resultados das avaliações externas podem constituir oportunidades de aprendizagem institucional, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Como contribuição, esta pesquisa buscou evidenciar possibilidades de uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, propondo espaços de formação e reflexão que aproximem os dados avaliativos do planejamento e da prática docente. Ao mesmo tempo, reconhecem-se como limites do estudo as dificuldades relacionadas à participação integral dos envolvidos e às condições institucionais que, muitas vezes, restringem a continuidade de ações formativas no cotidiano escolar. Nesse sentido, estudos futuros podem ampliar essa investigação, explorando outras formas de acompanhamento das intervenções pedagógicas, bem como diferentes estratégias de formação docente voltadas à apropriação crítica dos dados educacionais.

Ao final deste percurso investigativo, pode-se reafirmar que os resultados das avaliações externas podem assumir um papel mais significativo no cotidiano escolar quando deixam de ser vistos apenas como indicadores de desempenho e passam a ser compreendidos como instrumentos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Quando analisados de forma crítica e coletiva, esses dados podem contribuir para que os professores revisitem suas práticas, identifiquem desafios presentes na aprendizagem dos estudantes e construam novas possibilidades de intervenção pedagógica. Assim, mais do que oferecer respostas definitivas, esta pesquisa pretende contribuir para ampliar o diálogo sobre o uso pedagógico das avaliações externas, reconhecendo que a melhoria da educação passa, necessariamente, pelo fortalecimento da reflexão docente e pela construção contínua de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

É esperado que esta pesquisa possa contribuir, ainda que modestamente, para ampliar o debate sobre o uso das avaliações externas no contexto educacional, auxiliando outros professores, estimulando reflexões e, sobretudo, dando visibilidade às vozes daqueles que vivenciam a escola em seu cotidiano.

Muitas vezes, as decisões educacionais são tomadas com base em indicadores e resultados numéricos, porém é fundamental considerar também a experiência e o olhar dos profissionais diretamente envolvidos no processo educativo.

Embora o estudo tenha como referência os dados do SIMAVE, as reflexões propostas podem dialogar com outras avaliações externas, como o PROEB, o PROALFA e o SAEB, uma vez que o foco da investigação está na compreensão de como os resultados dessas avaliações podem subsidiar práticas pedagógicas mais qualificadas.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Alessandra Aparecida Carvalho. **Avaliação externa e gestão pedagógica: o caso da Escola Estadual Prefeito Maurício de Azevedo**. 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12003>.

ANDRADE, Fabiana Aparecida Borges de. **Ciclo de oficinas formativas: o caso das avaliações externas**. 2026. Produto Educacional (Mestrado em Educação Científica, Ambiental e Matemática) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

ARAÚJO, Abelardo Bento. **O trabalho educativo entre metas e produtividade: o acordo de resultados em Minas Gerais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 839–858, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701372>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. **O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205–223, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961817003>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Monitoramento da Qualidade da Educação: Avaliação e controle do Trabalho Educativo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol38n12022.110713>.

BARREIROS, Leila Maria Ferreira. **A avaliação como estratégia de regulação da qualidade da educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 204, p. 5-20, 2002.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do sistema mineiro de avaliação (SIMAVE) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. 2019. 157 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amália de Almeida. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. GAME/FAE/UFMG (2013). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf.

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. **Formação continuada de professores e avaliação externa: os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8435>.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 03, p. 549-564, dez. 2011. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300007&lng=pt&nrm=iso>.

CNS – Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. **Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386–416, 2015. DOI: 10.18222/eae266203288. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3288>.

DANTAS, Larissa Martins. Avaliação Externa e prática docente: **O caso do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12906>.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. **Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação**. Revista Sustinere, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 402–417, 2023.

DOMINGUES, André Luís dos Santos *et al.* **Aprimorando o ensino superior por meio da avaliação formativa online: estratégias e implementação**. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1589-1607, 2024.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: Limitações e Perspectivas**. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000005>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

GATTI, Bernardete A. **Instrumentos qualitativos de pesquisa em educação**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117–133.

HADJI, Charles. **Avaliação: regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações e exames da educação básica**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 mar. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. (2008).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições** / [livro eletrônico] -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 25 ago. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8MDHGQ>.

MACHADO, Maria Margarida. **Avaliação educacional: limites e possibilidades de um instrumento de gestão democrática**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DUARTE, Maria Cristina. **Avaliação educacional: aspectos políticos, técnicos e pedagógicos**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 67-82.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Belo Horizonte: SEE/MG, [2025]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOLINA, Rinaldo.; GARRIDO, Elsa. **A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 27–40, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/11>.

NÓVOA, António. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424–448, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2760>.

PEDROCHI JUNIOR, Osmar. **A avaliação formativa como oportunidade de aprendizagem: fio condutor da prática pedagógica escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PEDROCHI JUNIOR, Osmar; CARVALHO JUNIOR, Diego Fogaça; SILVA, Tattiana Tessye Freitas da; COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: reflexões em uma perspectiva andragógica**. Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 22, n. 1, p. 43-51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p43-51>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 03, p. 521-539, abr. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

SANTOS, Uillians Eduardo dos. SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. **Percorso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354–385, 2015. DOI: 10.18222/ae266203006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3006>.

SANTOS, Paulo César Marques de Andrade; ALMEIDA, Amanda da Silva; ALMEIDA, Jozimeire da Silva; GONÇALVES, Ivani Maria de Souza. **Avaliação da Aprendizagem ou para Aprendizagem?** Algumas Reflexões Possíveis. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 372–394, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/2051>.

SILVA, Gilberto Ferreira da.; MACHADO, Juliana aquino.; SCHEFFER, Natacha. **Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino.** Revista Ibero-Americana de Educação, v. 69, n. 2, p. 25–40, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/135>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOARES, José Francisco. **Efeito da sala de aula sobre o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave/Proeb.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 103–124, jul./dez. 2003.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.** 2011. 204 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5540>.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (coord.). 1993.

SCHNEIDER, Mariza. **Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG.** Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41904>. (2013)

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/166173>.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 448–450, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3gMjzMcwDjSBwR8g5Pd9YVh>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, Alana Danielly.; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes.; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. **O modelo de reflexão - na - ação de Donald Schön na formação**

inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (Educon) em Sergipe Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 573–585, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11788. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11788>.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.; PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: questões contemporâneas Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 63–88.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009. p. 201–221.

ANEXOS

Anexo I: Questionário

Prezado (a) profissional da educação do Estado de Minas Gerais, não é necessário identificar-se ao preencher o questionário, a pesquisadora garante total sigilo, de forma que não será possível identificar quem está respondendo o questionário.

BLOCO A - Dados pessoais

1. Nome (opcional) _____
2. Idade: _____
3. Formação em nível superior: _____
4. Tempo que atua como professor: _____
5. Tempo que trabalha na rede estadual de ensino: _____
6. Atua em outras redes de ensino: () Sim () Não
7. Cargo(s) que desempenha na escola? _____

BLOCO B - Formação continuada

8. Já participou de cursos de formação continuada
() Sim () Não
9. Se a resposta à questão anterior foi afirmativa, há quantos anos frequentou o primeiro curso de formação continuada:
() Neste ano () há mais de 2 anos () há mais de 5 anos
() há mais de 10 anos
10. Quais cursos você frequentou? (Cite, pelo menos, três cursos)

11. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência, com que frequência os cursos que você frequentou estão relacionados à:

Metodologia de ensino	(1) (2) (3) (4) (5)
Conhecimentos específicos da disciplina que leciona	(1) (2) (3) (4) (5)
Estudos relacionados à avaliação externa	(1) (2) (3) (4) (5)
Estudos relacionados ao cotidiano escolar	(1) (2) (3) (4) (5)
Outros conteúdos	(1) (2) (3) (4) (5)

12. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência. Você considera que esses cursos influenciaram sua prática?

(1) (2) (3) (4) (5)

13. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, escreva de que forma os cursos influenciaram sua prática.

14. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência. Existe relação entre os cursos de formação continuada e as avaliações externas?

(1) (2) (3) (4) (5)

15. Se a sua resposta à questão anterior foi afirmativa, explique brevemente esta relação.

BLOCO C - AVALIAÇÕES EXTERNAS

16. Quais avaliações externas você conhece?

17. Quais destas avaliações você julga as mais importantes?

Justifique.

18. Qual(is) desta(s) avaliação(ões) tem maior pressão do governo ou da escola?

Justifique

19. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência. Os cursos de formação continuada influenciaram nos resultados dos alunos nas avaliações externas?

(1) (2) (3) (4) (5)

20. Se a sua resposta à questão anterior foi afirmativa, explique como os cursos de formação continuada modificaram a sua prática para melhoria dos resultados das avaliações externas.

21. Como você trabalha os descritores das avaliações externas? (Se baseia no currículo referência de Minas Gerais? Na matriz do Simave? Na matriz do Enem?).

BLOCO D - Prática docente e formação continuada no contexto do SIMAVE

22. Como você avalia as seguintes proposições relativamente ao modo como decorreu o processo de Avaliação Externa do SIMAVE na sua escola (assinale com X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. A decisão da participação da escola no processo de A.E. SIMAVE foi discutida com você.				
b. Você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da A.E. SIMAVE.				
c. A participação na AE SIMAVE foi entendida como uma atividade de inspeção pelo estado.				
d. A participação na AE SIMAVE foi entendida como uma atividade de melhoria do aprendizado dos alunos..				
e.No portal do SIMAVE, você soube de professores que alteraram o seu comportamento habitual de modo a dar uma boa imagem da escola.				
f. Os resultados da AE SIMAVE permitiram conhecer os processos de trabalho realizados pela escola.				

Fonte: Dos autores (2026)

23. Indique quais os órgãos ou estruturas da sua escola onde teve a possibilidade de participar na análise, discussão e reflexão sobre os resultados e as apreciações da Avaliação Externa do SIMAVE. Assinale com X a(s) resposta(s) correta(s).

Departamento Pedagógico () Departamento financeiro ()

Conselhos de Classe () Direção ()

Outros: _____

24. Como você avalia as seguintes proposições relativamente aos resultados e às apreciações da Avaliação Externa do SIMAVE da sua escola. (Assinale com X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).

(continua)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. A escola se reconheceu na imagem que o resultado apresentou dela.				
b. Os pontos fortes identificados no resultado correspondem à realidade da escola.				
c. Os pontos fracos identificados no resultado correspondem à realidade da escola.				
d. Se a prova da AE SIMAVE tivesse sido outra os resultados teriam sido diferentes.				
e. Os resultados e as apreciações feitas à escola tiveram impacto positivo na vida da escola.				
f. A identificação dos pontos fortes e fracos permitiu construir um plano de ação visando à melhoria do desempenho do aluno na sala de aula.				
g. O resultado disponibilizado no portal SIMAVE apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.				
h. Na sua opinião a escola deve dar respostas aos pontos fracos que constam no resultado do SIMAVE.				
I. Os documentos orientadores da escola foram alterados em função dos resultados divulgados no portal SIMAVE.				

(conclusão)

j. A AE SIMAVE contribuiu para o desenvolvimento de novas dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores				
k. A AE SIMAVE induziu a escola a definir metas e indicadores que lhe permitem avaliar o seu trabalho.				
l. A AE SIMAVE induziu os professores a refletirem sobre as práticas de sala de aula no sentido da melhoria das mesmas.				
m. A AE SIMAVE conseguiu induzir a escola a criar mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas ao nível de sala de aula.				
n. A AE SIMAVE contribuiu para a melhoria dos procedimentos da avaliação dos alunos e acompanhamento dos seus resultados.				
o. A AE SIMAVE induziu a escola a criar formas de articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino.				
p. Os resultados da escola na AE SIMAVE passou a ser central no debate interno.				
q. Após os resultados da AE SIMAVE houve maior envolvimento e participação da comunidade educativa no funcionamento do cotidiano da escola.				
r. A direção da escola passou a exercer uma vigilância mais autoritária sobre o trabalho dos professores com vista à obtenção de melhores resultados.				
s. A AE SIMAVE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.				

Fonte: Dos autores (2026)

25. Na sua opinião a Avaliação Externa do SIMAVE é um processo que ... (assinale com X a alternativa que melhor traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. permite à administração estadual ter um conhecimento real do sistema educativo.				
b. permite à administração central comparar as escolas.				
c. permite a melhoria do funcionamento das escolas.				
d. permite à comunidade local comparar as escolas.				
e. permite aumentar a confiança dos pais na escola.				
f. consome recursos e produz poucos resultados.				
g. induz as escolas a desenvolverem processos de autoavaliação.				
h. ajuda as escolas na melhoria das práticas.				
i. promove a reflexão entre os atores educativos.				
j. fomenta a concorrência entre as escolas.				
k. permite melhorar os resultados dos alunos.				
l. sobrecarrega e atrapalha a dinâmica escolar.				
m. não tem sentido para os estudantes.				

Fonte: Dos autores (2026)

26. Se considerar oportuno, utilize este espaço para acrescentar algum aspecto que não tenha tido oportunidade de apresentar nas questões anteriores.

BLOCO E - SIMAVE MATEMÁTICA (Diagnóstica e Intermediária)

27. Você conhece a matriz de Referência do SIMAVE? Com qual profundidade?

28. Você sabe interpretar os descritores e alfanuméricos da matriz de Referência? Se sim, descreva a leitura desse descritor juntamente com seu alfanumérico:

H 01 (D107_M).

29. Você leva as questões das avaliações do SIMAVE para dentro da sala de aula?

30. Você conhece e faz uso do banco de itens do SIMAVE? Se sim, com que frequência.

31. Você entende os resultados divulgados no portal do SIMAVE?

32. Você estuda os materiais disponibilizados no portal SIMAVE? Se sim, cite quais.

Anexo II: Entrevista

1. Apresentação da pesquisa ao entrevistado.

- Apresente-se e agradeça a disponibilidade.
- Explique o propósito da pesquisa em linguagem simples.
- Garanta anonimato e confidencialidade.
- Peça permissão para gravar, explicando a finalidade.
- Confirme a compreensão do Termo de Consentimento.
- Pergunte como o(a) participante prefere ser chamado(a).
- Deixe claro que qualquer pergunta pode ser pulada.

2. Sobre o professor: caracterização da pessoa, formação, tipos de escola que atuou como professor da rede pública, nível que atua, tempo na rede.

2.1. Para começarmos, gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória como professor(a). Onde estudou, por onde passou, que tipos de escolas, até chegar aqui hoje?

3. Formação continuada: oferecidas pela Secretaria nos últimos anos, conte-me sobre sua experiência; como foram os cursos e sensações.

3.1. Quais foram mais marcantes?

3.2. Como você participou delas?

3.3. E o que sentiu ao fazer esses cursos, fizeram sentido para você?

3.4. De que forma ela mudou (ou não) o seu jeito de dar aula?

3.5. Teve alguma formação sobre avaliação externa ou Simave?

4. Agora, fazendo uma ponte com o SIMAVE... **[ANTES DAS OFICINAS]**

4.1. Você vê alguma conexão entre as formações que participou e a avaliação do SIMAVE?

4.2. O que era discutido nos cursos ajudava a entender melhor a prova e os resultados?

Modificaram sua prática para melhoria dos resultados das avaliações externas?

4.3. Falando especificamente da sua escola, qual é a percepção geral sobre os resultados no SIMAVE? (A escola vai bem? Por quê?).

4.4. Como você, pessoalmente, se sente em relação a esses resultados e ao clima que se instala na escola nessa época? ([Perguntas sobre as respostas dos questionários.](#))

4.5. Quando chegam os resultados do SIMAVE, o que acontece na na sua escola? Existe alguma reunião, alguma conversa sobre eles? (Pode me dar um exemplo de uma discussão que aconteceu? O que foi decidido? Isso virou algum tipo de plano ou projeto?)

4.6. O SIMAVE contribui para o desenvolvimento de dinâmicas e práticas na escola? Essa discussão sobre os resultados do SIMAVE já fez os professores refletirem sobre o próprio jeito de dar aula? (Você se lembra de alguma mudança concreta que aconteceu na sua prática ou na de um colega por causa disso? Pode me contar?)

4.7. Você diria que o SIMAVE aumentou a preocupação da escola com as notas e o desempenho dos alunos? (Como essa preocupação aparece no dia a dia? Você acha isso positivo ou negativo? Por quê?)

4.8. Foram definidos indicadores ou planos de ação que permitam o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados?

- Que prioridades estiveram subjacentes à elaboração desses planos de ação?
- A escola efetua a monitorização dos planos de ação elaborados com vista a superar os pontos fracos? (Como isso é feito? A direção acompanha mais de perto? Os próprios professores conversam sobre isso?)

4.9. Você trabalha as questões do Simave nas suas aulas? (Como? Quantas aulas? Quantas questões? Você corrige as questões?)

5. Sobre a participação das oficinas: entender melhor o que professores acharam das oficinas e os efeitos que ela pode ter tido no seu dia a dia.

5.1. Antes de participarmos da nossa oficina, qual era a sua relação com o SIMAVE?

- Gostaria que você se lembrasse e me contasse: como você descreveria seu nível de entendimento sobre os resultados e os descritores da avaliação naquela época?
- Você se sentia seguro(a) para usar esses dados?
- Havia alguma dificuldade específica? Como era usar a plataforma?
- Pode me dar um exemplo de como você via os relatórios do SIMAVE antes?)

5.2. Agora, pensando especificamente na oficina que realizamos, eu gostaria que você me contasse como foi a experiência para você.

- O que mais chamou sua atenção?
- Quais momentos foram mais marcantes?
- Em relação à forma como a oficina foi conduzida – as atividades, as discussões, os materiais... O que funcionou bem para você?
- E houve algo que você acha que poderia ter sido diferente ou melhor?

5.3. Comparando o 'antes' e o 'depois' da oficina, você percebe alguma mudança na sua compreensão sobre o SIMAVE?

- Por exemplo, sua forma de ler os descritores ou de interpretar um relatório de resultados mudou de alguma maneira? (Pode me dar um exemplo concreto de algo que você entende hoje e que não entendia antes? Como você explicaria um descritor para um colega agora?)
- E essa mudança de compreensão que você mencionou, você acha que ela já teve ou poderá ter algum impacto na sua prática em sala de aula?
- Você já conseguiu usar algo que discutimos na oficina no seu planejamento ou em alguma atividade com os alunos?
- Agora que você participou da oficina e tem essas novas informações, o que ainda pode ser um obstáculo para aplicar isso no dia a dia?
- E o que a escola ou a gestão poderiam fazer para ajudar a transformar o que aprendemos em prática?

5.4. Pensando daqui para frente, para que o efeito positivo da nossa oficina não se perca, que tipo de ações contínuas você acha que seriam importantes na escola para manter viva essa discussão sobre o uso das avaliações?

6. Considerações finais

6.1. Você gostaria de comentar algo que considere relevante sobre as questões, que não foi perguntado?

Agradecimento

Anexo III: Roteiro do ciclo de oficinas

Oficina 1 - Antes da avaliação diagnóstica do SIMAVE

Etapa	Atividade	Descrição
1º (30 min)	Apresentação	- Apresentação dos participantes; - Exposição dos objetivos da oficina; - Alinhamentos das expectativas.
2º (20 min)	Coleta de dados	- Distribuição do questionário de entrevista para que respondam.
3º (40 min)	As avaliações externas e o SIMAVE	- Apresentação e histórico do SIMAVE e sua plataforma; - Apresentação das avaliações externas; - Atividade 1.1: Discutir a prova e os resultados do ano corrente ou anterior, conforme disponibilidade na plataforma; - Atividade 1.2: Trabalho em grupo: relacionar os descritores com as questões da prova (2024) - Atividade 1.3: Discussão da relação da matriz de descritores do plano de curso: levar análise pronta para ilustração.
4º (30 min)	Preparação dos alunos para avaliação	- Atividade 1.4: Sugestão de ações e atividades a serem trabalhadas com os alunos antes da avaliação como forma de preparação para ela. - Agradecimento e entrega de um mimo.

Fonte: Dos autores (2026)

Oficina 2 - Após a publicação dos resultados para a sua interpretação e elaboração do plano de ação

Etapa	Atividade	Descrição
1º (10 min)	Apresentação	- Acolhida inicial;
2º (20 min)	Prova e descritores	- Atividade 2.1: Discussão dos dados (resultados dos alunos na avaliação) que foram tabulados na primeira oficina;
3º (40 min)	Interpretação dos resultados	- Atividade 2.2: Interpretação dos dados tabulados da escola;
4º (50 min)	Plano de ação	- Atividade 2.3: Elaboração de um plano de ação de maneira a beneficiar o aluno; adaptação de um roteiro de ações; - Agradecimento.

Fonte: Dos autores (2026)

Oficina 3 - Após a avaliação, análise das ações

(continua)

Etapa	Atividade	Descrição
1º (10 min)	Apresentação	- Acolhida inicial com uma dinâmica;

(conclusão)

2° (40 min)	Socialização	- Atividade 3.1: Cada participante apresenta como foi a execução do plano de ação em sua respectiva escola compartilhando os pontos fortes e fracos.
3° (30 min)	Plano de continuidade	- Atividade 3.2: Elaboração de um roteiro para acompanhamento das avaliações externas e da plataforma do SIMAVE.
4° (30 min)	Reflexão e sistematização	- Atividade 3.3: Discussão coletiva sobre o que aprenderam.
5° (10 min)	Encerramento	- Palavras finais de agradecimento e incentivo à aplicação prática do conteúdo discutido.

Fonte: Dos autores (2026)

Anexo IV

Exemplo de plano de ação disponibilizado pelo SIMAVE e apresentado aos professores como referência na Oficina (2)

PLANO DE AÇÃO	
Ano/Série	3º ano ensino médio
Componente	Matemática
Nome da ação	Juntos somos +
Período para realização	Junho a novembro de 2025

DIAGNÓSTICO	
Problemas identificados	1. Estudantes apresentam baixo desempenho em questões de interpretação do enunciado, dificultando a realização do processo de resolução correta da questão.
	2. Estudantes com dificuldade em memorizar conteúdos de anos anteriores.
	3. Dificuldade de administrar o tempo para responder as questões.
	4. Falta de preparo para as avaliações que às vezes cobram conteúdos não trabalhados.
Desafios a serem enfrentados	1. Dificuldade em desenvolver o pensamento crítico: Interpretação exige mais do que ler; envolve inferência, análise e comparação.
	2. Descontinuidade no aprendizado: Faltas, mudanças de escola, ou lacunas pedagógicas comprometem a base de conhecimento.
	3. Provas mal distribuídas: Às vezes, as avaliações têm questões mal calibradas em complexidade ou tempo de resposta.
	4. Planejamento pedagógico desalinhado: Nem sempre há uma conexão clara entre o que foi ensinado e o que é cobrado por parte dos órgãos responsáveis pela elaboração das avaliações.

EXECUÇÃO	
Público-alvo	Estudantes do 3º ano do EM
Responsáveis	Professores de matemática, gestor, especialista.
Habilidades norteadoras	D27- Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial. D28 -Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial. D30- Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
Habilidade associada (do mesmo componente)	D23- Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
	D24- Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico.
	D29 – Resolver problema que envolva função exponencial.
Habilidade associada (de outros componentes)	D01- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D04- Inferir uma informação implícita em um texto.
	D05- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
Atividade/Produto	Simulados/Intervenções/ Semanas temáticas

Resultado esperado	Maximizar o desempenho dos estudantes, obtendo melhor desempenho em avaliações internas e externas.
	Esperar resultados dos órgãos responsáveis externos à escola.
Cronograma de tarefas	1. 2ª quinzena de maio: Aquecimento – Explorando as habilidades foco de atenção
	2. 1ª quinzena de junho: Escolha de temas a serem trabalhados.
	3. 2ª quinzena de junho: Preparação das tarefas
	4. 2ª quinzena de julho: Jogando e aprendendo
	5. 1ª quinzena de agosto: Esquenta temas- simulados
	6. 1ª quinzena de setembro: Revisão- Intervenção
	7. 1ª quinzena de outubro: Revisão- Intervenção
	8. 2ª quinzena de novembro: Fechamento – Jogo/Quiz de reforço

TRAJETÓRIA DE MONITORAMENTO	
Meta de curto prazo	Reconhecimento e compreensão inicial do termo porcentagem.
Meta de médio prazo	Compreender e utilizar conectivos de forma funcional e intencional na leitura e produção de enunciados e resoluções de problemas envolvendo juros simples e compostos, estabelecendo relações lógicas entre dados, hipóteses e conclusões.
Meta de longo prazo	Consolidar a capacidade de interpretar, modelar e resolver situações-problema em diferentes contextos, utilizando equações exponenciais aplicadas a juros compostos, com clareza na leitura de dados, na representação algébrica e na comunicação dos procedimentos e resultados matemáticos.
Forma de acompanhamento das ações e do cronograma de tarefas	Planilha de acompanhamento.
Periodicidade de Feedbacks	Processual (Oferecer feedback regular e construtivo aos estudantes sobre seu desempenho e progresso.)

Fonte: Adaptada documentos oficiais (Minas Gerais, 2025)

Anexo V

Exemplo de plano de ação com sugestões de atividades para a sala de aula elaborado pela pesquisadora e apresentado aos professores como referência na Oficina (2)

Plano de Ação – Matemática – 3º Ano do Ensino Médio (45 dias)

Habilidades a desenvolver:

1. Utilizar o princípio multiplicativo de contagem na resolução de problemas.
2. Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas.
3. Executar algoritmos de resolução de sistemas de equações do 1º grau.
4. Utilizar equações do 2º grau na resolução de problemas.
5. Resolver problemas com sistemas de equações do 1º grau.

Semana 1 – Aulas 1 e 2: Princípio Multiplicativo

Aula 1 – Jogo das Combinações

- Organizar grupos e entregar cartões com roupas (camisa, calça, sapato) de diferentes cores.
- Alunos devem montar combinações possíveis.
- Registrar todas as combinações e discutir o princípio multiplicativo.



Fonte: Imagem criada por IA

Aula 2 – Atividade Prática: Combinações do Dia a Dia

- Propor o problema: “Quantos lanches diferentes posso montar com 3 tipos de pães, 2 queijos e 4 recheios?”
- Alunos resolvem em grupos.

- Compartilhar soluções no quadro.
- Criar novas situações com a turma (ex: senhas de 3 dígitos, rotas de viagem).

Semana 2 – Aulas 3 e 4: Sistemas do 1º Grau – Resolução Algébrica

Aula 3 – Método da Substituição e Comparação

- Revisar o conceito de equação com duas variáveis.
- Apresentar sistema simples e resolver no quadro pelo método da substituição.
- Propor problema: “Comprei 2 cadernos e 1 livro e paguei R\$ 40. Um caderno custa R\$ 10.

Quanto custa o livro?”

- Resolver coletivamente.

Aula 4 – Método da Adição / Eliminação

- Apresentar outro sistema e resolver pelo método da adição.
- Formar duplas: cada par resolve um sistema diferente.
- Trocar os sistemas entre duplas para revisão cruzada.

Semana 3 – Aulas 5 e 6: Representação Gráfica de Sistemas

Aula 5 – Introdução à Interpretação Gráfica

- Explicar como construir gráfico de uma equação do 1º grau.
- Montar uma tabela de valores para cada equação do sistema.
- Construir o gráfico em papel quadriculado ou no GeoGebra.
- Destacar o ponto de interseção como solução do sistema.

Aula 6 – Atividade em Grupos: Gráfico x Álgebra

- Dividir a turma em grupos, cada um recebe um sistema diferente.
- Cada grupo resolve algebricamente e graficamente.
- Socialização dos resultados: “A solução encontrada nos dois métodos foi a mesma?”

Semana 4 – Aulas 7 e 8: Equações do 2º Grau na Prática

Aula 7 – Resolução de Problemas com Equação do 2º Grau

- Criar roteiros curtos onde um personagem enfrenta um problema que envolve uma equação do 2º grau.
- Alunos dramatizam e resolvem o problema no final.
- Discutir como chegaram à solução.

Sugestão: O Mistério do Cofre

Personagens: Lucas, Irmã, Avô (em vídeo)

Situação:

O avô de Lucas deixou um cofre com um enigma que só pode ser aberto ao resolver esta equação: $x^2 - 4x - 12 = 0$

Objetivo:

Lucas e sua irmã resolvem o mistério matemático para abrir o cofre e descobrir o que o avô deixou.

Desenvolvimento:

Com suspense e elementos de humor, eles resolvem a equação, testam os valores de x e celebram ao “abrir” o cofre. Ao final, explicam o processo e a lógica que usaram.

Aula 8 – Interpretação Gráfica e Significado das Raízes

- Mostrar gráfico de uma parábola e relacionar com a equação.
- Discutir o significado das raízes (x onde $y = 0$).
- Alunos interpretam 3 gráficos diferentes: 2 raízes, 1 raiz, nenhuma raiz.

Semana 5 – Aulas 9 e 10: Aplicação e Problemas com Sistemas**Aula 9 – Problemas do Cotidiano com Sistemas**

- Problema: “Em um teatro, foram vendidos 80 ingressos. Ingressos comuns custam R\$ 20 e os VIP R\$ 40. Ao todo, arrecadou-se R\$ 2.200. Quantos de cada tipo foram vendidos?”
- Alunos montam o sistema e resolvem em grupo.
- Compartilhar as estratégias e comparar os métodos.

Aula 10 – Atividade de Consolidação: Jogo do Sistema

- Criar um jogo de cartas: uma carta com problema e outra com sistema correspondente.
- Alunos jogam em duplas ou trios associando corretamente.

Semana 6 – Aulas 11 e 12: Revisão e Avaliação**Aula 11 – Revisão por Estações**

- Montar 4 estações (uma para cada habilidade trabalhada).
- Grupos giram entre as estações, resolvendo tarefas práticas e aplicadas.
- Correção coletiva final com discussão.

Aula 12 – Avaliação e Autoavaliação

- Aplicar avaliação formal (5 questões contextualizadas, abertas e objetivas).
- Roda de conversa ou formulário de autoavaliação: “O que aprendi? Onde ainda tenho dúvida?”

Anexo VI

Plano de ação elaborado e aplicado na Escola (2)

PLANO DE AÇÃO
ESCOLA ESTADUAL
PÚBLICO ALVO: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
DURAÇÃO: 5 aulas

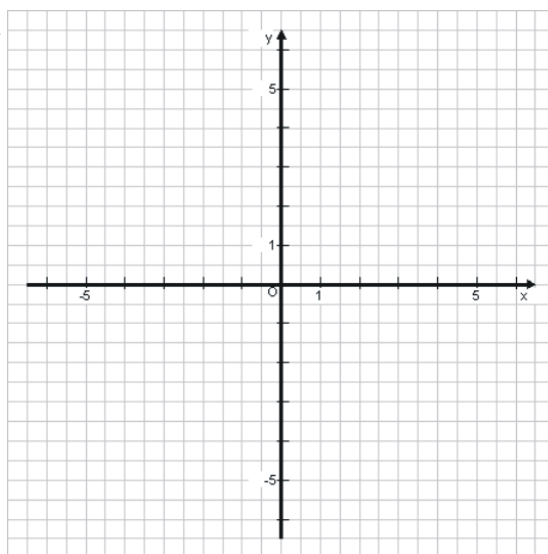
Habilidades a serem trabalhadas:

- Corresponder as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações polinomiais do 1º grau a duas incógnitas.
- Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
- Resolver problemas que envolvam arranjos, combinações e/ou permutações sem repetição.
- Utilizar função exponencial na resolução de problemas.
- Utilizar juros compostos na resolução de problemas.

1 aula de 50 minutos

Para trabalhar a primeira habilidade, será proposto aos alunos que, em dupla, recebam uma atividade diferente para que encontrem a solução algébrica e geométrica e, após a culminância, sejam discutidos pontos como: “A solução encontrada nos dois métodos foi a mesma?”

Para o sistema de equação abaixo, dê sua solução algébrica e, após, faça sua representação no plano cartesiano.



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Anexo VII

Análise das falas individuais dos participantes

Quadro VII.1 — Análise das falas participante 3

(continua)

Participante P3				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e currículo	Insegurança docente em relação ao currículo	A docente expressa dúvidas sobre estar seguindo corretamente o currículo do primeiro ano e busca validação junto aos colegas.	“Esses dias até perguntei num grupo o que que é que eles estavam trabalhando no primeiro ano, é onde a minha maior dúvida.”	A fala sugere que o currículo, embora oficialmente estabelecido, não se apresenta de forma suficientemente clara ou operacionalizada para o professor no cotidiano da sala de aula.
Interação avaliação externa e currículo	Insegurança docente em relação ao currículo	O contato com outro professor gera alívio e sensação de estar no caminho correto.	“Aí uma pessoa me mandou no privado [...] falei ai graças a Deus eu não tô tão perdida assim.”	Reforça o papel das interações entre professores como estratégia informal de formação e regulação da prática docente, especialmente em contextos nos quais o apoio institucional é insuficiente ou pouco sistematizado.
Interação avaliação externa e currículo	Necessidade de fidelidade ao currículo	A entrevistada demonstra preocupação em não se afastar do currículo oficial por conta das cobranças avaliativas.	“Você não pode ficar muito fora do currículo não [...] é o que vai ser cobrado.”	Revela como as avaliações em larga escala passam a exercer um papel normativo sobre a prática docente, delimitando conteúdos, ritmos e prioridades pedagógicas.

Quadro VII.1 — Análise das falas participante 3

(continuação)

Participante P3				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e currículo	Desalinhamento entre currículo e avaliação	A docente percebe que as avaliações nem sempre respeitam a progressão curricular prevista.	“[E você acha que às vezes as avaliações tá seguindo esse currículo?] Nem sempre.”	Essa constatação aponta para uma desarticulação entre currículo, prática pedagógica e avaliação, o que pode intensificar a insegurança do professor e dificultar o planejamento didático.
Interação avaliação externa e currículo	Incoerência entre conteúdo cobrado e planejamento	A cobrança de conteúdos inexistentes no planejamento causa estranhamento e insegurança.	“Terceiro ano, cobra [...] teve uma questão lá de vetor.”	A cobrança de conteúdos inexistentes no planejamento rompe com o princípio de equidade avaliativa, uma vez que avalia aprendizagens que não foram oportunizadas, comprometendo a validade dos resultados obtidos.
Interação avaliação externa e currículo	Conteúdos não trabalhados em sala	A docente afirma nunca ter trabalhado determinado conteúdo exigido na avaliação.	“Não tem vetor no planejamento. Eu nunca trabalhei vetor.”	Esse dado evidencia uma ruptura grave entre currículo prescrito e avaliação externa, na medida em que se exige dos alunos (e, indiretamente, dos professores) um conteúdo que não foi previsto nem normatizado em nenhuma etapa da educação básica.
Interação avaliação externa e aprendizado	Antecipação indevida de conteúdos	Há cobrança de conteúdos não trabalhados ou previstos para séries posteriores.	“Conteúdo do terceiro eles cobram lá no primeiro [...] no primeiro bimestre.”	Essa situação revela uma pressão institucional desproporcional sobre o trabalho docente e sobre os próprios alunos, uma vez que exige o domínio de conteúdos para os quais ainda não houve tempo pedagógico de desenvolvimento. Tal cobrança pode induzir o professor a antecipar conteúdos, muitas vezes de forma superficial, comprometendo a consolidação das aprendizagens básicas e o respeito ao ritmo de desenvolvimento dos estudantes.

Quadro VII.1 — Análise das falas participante 3

(continuação)

Participante P3				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e aprendizado	Questionamento sobre autoria das provas	A professora demonstra desconfiança quanto à elaboração das avaliações e ao envolvimento de professores nesse processo.	“Quem faz essas provas acho que não é professor.”	Revela uma percepção de que as avaliações são construídas a partir de uma lógica técnica e burocrática, possivelmente orientada por especialistas externos ou por demandas institucionais, sem considerar as reais condições de ensino, a progressão curricular e as especificidades dos alunos.
Interação avaliação externa e aprendizado	Fragilidade na elaboração das avaliações	As provas são percebidas como mal elaboradas e desconectadas do planejamento pedagógico.	“Elas não são muito bem elaboradas não.”	A crítica à elaboração das provas sugere fragilidades na coerência interna dos itens, na adequação ao nível cognitivo dos alunos e na correspondência com os conteúdos efetivamente trabalhados no período letivo. Ao serem percebidas como mal estruturadas, as avaliações perdem seu potencial de orientar o trabalho pedagógico e de fornecer devolutivas significativas sobre a aprendizagem dos estudantes.
Interação avaliação externa e aprendizado	Prejuízos para alunos e professores	A desconexão entre ensino e avaliação dificulta o trabalho docente e prejudica o desempenho discente.	“Que nem o que você já trabalhou, eles não estão sabendo, ainda mais coisa que não foi dado ainda.”	O baixo desempenho dos alunos, nesse caso, não decorre de dificuldades de aprendizagem propriamente ditas, mas da ausência de oportunidades de ensino relativas aos conteúdos cobrados. Para o professor, essa situação gera frustração, insegurança e sensação de impotência, pois os resultados avaliativos não dialogam com sua prática pedagógica e tampouco oferecem subsídios válidos para a reorientação do ensino.

Quadro VII.1 — Análise das falas participante 3

(conclusão)

Participante P3				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e aprendizado	Comprometimento da fidedignidade dos resultados	A entrevistada avalia que os resultados das provas deixam de refletir a aprendizagem real.	“O resultado seria mais realista também.”	Ao afirmar que os resultados poderiam ser mais realistas, a docente aponta para a necessidade de revisão dos critérios e instrumentos avaliativos, de modo que estejam alinhados ao currículo e à prática pedagógica. Somente assim os resultados poderão cumprir sua função formativa, oferecendo uma leitura mais fiel da aprendizagem discente e contribuindo de forma efetiva para o aprimoramento do trabalho docente.

Fonte: Dos autores (2026)

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(continua)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Trajetória profissional e formação continuada	Licenciatura em Matemática	Formação inicial em Matemática, com habilitação para atuar também em Física.	“Licenciatura em matemática [...] comecei também com física.”	O trecho evidencia uma trajetória formativa que alia especialização disciplinar e flexibilidade profissional, aspectos que fortalecem a identidade docente e ajudam a contextualizar a atuação na rede pública, bem como a capacidade crítica diante das exigências curriculares e avaliativas que incidem sobre a prática.
Trajetória profissional e formação continuada	Forte valorização da formação acadêmica	O docente demonstra alto investimento em cursos e especializações ao longo da carreira.	“Devo ter umas 13 [...] eu gosto de estudar.”	O trecho evidencia simultaneamente um forte engajamento individual com a formação e as limitações estruturais das políticas de desenvolvimento profissional docente, reforçando a tensão entre o desejo de aprender, a qualidade das ofertas formativas e sua efetiva contribuição para a melhoria da prática pedagógica.
Trajetória profissional e formação continuada	Formação como desenvolvimento pessoal	O estudo é visto como elemento constitutivo da identidade profissional.	“Sempre tem alguma coisa nova [...] isso que eu acho interessante.”	O trecho revela uma identidade profissional fundamentada na valorização do estudo, da curiosidade intelectual e da aprendizagem contínua, elementos que sustentam a trajetória do docente e influenciam sua forma de compreender e exercer a prática pedagógica.
Trajetória profissional e formação continuada	Formação presencial como mais exigente	Comparação entre cursos presenciais e a distância, com valorização do rigor acadêmico.	“Não compara com uma presencial [...] achei difícil.”	Ao reconhecer diferenças qualitativas entre as duas modalidades, o entrevistado demonstra uma postura crítica frente às ofertas formativas, não se limitando à certificação, mas avaliando o impacto real da formação em termos de exigência intelectual e desenvolvimento profissional.

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(continuação)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Trajetória profissional e formação continuada	Formação técnica e interdisciplinar	Busca por áreas complementares à Matemática.	“Tenho esse pé em administração.”	Essa postura dialoga com a trajetória de formação continuada do docente e com sua identidade profissional marcada pela curiosidade intelectual e pela valorização do estudo.
Trajetória profissional e formação continuada	Tecnologia e inovação	Interesse em novas áreas visando inovação pedagógica.	“Tô fazendo jogos digitais [...] criar algum jogo envolvendo matemática.”	O trecho evidencia uma docente que associa formação, inovação e prática pedagógica, demonstrando abertura a metodologias ativas e ao uso de tecnologias educacionais como caminhos para potencializar a aprendizagem matemática e tornar o ensino mais significativo para os alunos.
Trajetória profissional e formação docente	Mobilidade e estratégia profissional	Escolha estratégica de lotação visando maior chance de efetivação.	“Eu fui estratégico [...] escolhi um lugar com menos vagas porque a concorrência era menor.”	Esse aspecto contribui para compreender a construção de sua trajetória na rede pública estadual, marcada não apenas pelo compromisso com a docência, mas também pela necessidade de lidar estrategicamente com as regras e disputas do sistema educacional.
Trajetória profissional e formação continuada	Licenciatura em Matemática	Formação inicial em Matemática, com habilitação para atuar também em Física.	“Licenciatura em matemática [...] comecei também com física.”	O trecho evidencia uma trajetória formativa que alia especialização disciplinar e flexibilidade profissional, aspectos que fortalecem a identidade docente e ajudam a contextualizar a atuação na rede pública, bem como a capacidade crítica diante das exigências curriculares e avaliativas que incidem sobre a prática.

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(continuação)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Trajetória profissional e formação continuada	Formação como desenvolvimento pessoal	O estudo é visto como elemento constitutivo da identidade profissional.	“Sempre tem alguma coisa nova [...] isso que eu acho interessante.”	O trecho revela uma identidade profissional fundamentada na valorização do estudo, da curiosidade intelectual e da aprendizagem contínua, elementos que sustentam a trajetória do docente e influenciam sua forma de compreender e exercer a prática pedagógica.
Efeitos da oficina e formação docente	Facilidade técnica de acesso	A plataforma não é vista como um obstáculo técnico.	“A plataforma é bem intuitiva.”	O problema não reside na usabilidade da ferramenta, mas na falta de tempo, de formação aprofundada e de espaços coletivos de análise que possibilitem a leitura qualificada e a incorporação dos dados à prática docente.
Trajetória profissional e formação continuada	Formação teórica pouco marcante	Cursos focados em avaliação são percebidos como excessivamente teóricos.	“Era mais teórico [...] nem lembro o nome.”	A ênfase excessiva na teoria, sem articulação com exemplos práticos, instrumentos de análise ou possibilidades reais de aplicação, contribui para que o curso não seja incorporado à memória profissional da docente, tampouco à sua prática cotidiana.
Trajetória profissional e formação continuada	Valorização de formações práticas	Cursos com propostas práticas e materiais aplicáveis são melhor avaliados.	“Esse de nivelamento eu achei interessante [...] foi dinâmico.”	Reforça a ideia de que a formação continuada ganha sentido quando dialoga com o cotidiano docente, oferecendo estratégias, recursos e encaminhamentos que possam ser incorporados à prática pedagógica.
Interação avaliação externa e aprendizado	Sobrecarga no período de aplicação	A aplicação das avaliações externas é percebida como cansativa e burocrática.	“Fica cansativo [...] sobrecarrega professores e alunos.”	Embora as provas externas tenham função diagnóstica e possam subsidiar intervenções pedagógicas, a forma como são aplicadas tende a priorizar a logística e o cumprimento de prazos, gerando desgaste físico e psicológico, reforçando a ideia de que os processos avaliativos muitas vezes não estão integrados ao planejamento pedagógico regular, aparecendo como

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(continuação)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
				exigência externa adicional, em vez de instrumento formativo.
Interação avaliação externa e aprendizado	Avaliação como diagnóstico contextualizado	Reconhecimento de que nem toda habilidade abaixo da média deve ser priorizada.	“Às vezes cobra coisa que o aluno ainda não viu.”	A fala evidencia a necessidade de contextualizar os resultados das avaliações externas, interpretando-os à luz do currículo, da sequência didática e do desenvolvimento dos estudantes, em vez de seguir mecanicamente a lista de habilidades abaixo da média.
Interação avaliação externa e currículo	Uso eventual de itens das avaliações	Questões do SIMAVE/SAEB são trabalhadas apenas quando chegam nos materiais oficiais.	“Não tem uma frequência [...] é quando chega a apostila.”	A incorporação das avaliações externas na sala de aula não é proativa, mas reativa e restrita aos momentos em que materiais são fornecidos. Tal abordagem limita a exploração formativa das questões, reduzindo a possibilidade de trabalhar habilidades fragilizadas de forma contínua e articulada ao currículo.
Efeitos das oficinas e formação docente	Ampliação da compreensão dos descritores	As oficinas ampliaram a capacidade de leitura e interpretação dos códigos da avaliação.	“Hoje eu sei aprofundar na habilidade [...] antes eu lia como geral.”	A fala evidencia a eficácia das oficinas como ação formativa, ao transformar o acesso aos dados de uma leitura superficial para uma análise crítica e detalhada. Esse processo contribui para deslocar a percepção do SIMAVE de um instrumento de cobrança para uma ferramenta de suporte pedagógico, ampliando o protagonismo do docente na interpretação e uso das informações.

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(continuação)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e gestão escolar	Necessidade de envolvimento interdisciplinar	O professor defende a participação de todas as áreas no uso dos resultados.	“Se fosse um projeto da escola inteira teria mais efetividade.”	A fala aponta para a necessidade de gestão e mediação pedagógica ativa, que promova a articulação entre as áreas e incentive o trabalho coletivo, garantindo que os dados se traduzam em intervenções duradouras e contextualizadas.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Socialização superficial dos resultados	Os resultados são apresentados sem aprofundamento analítico.	“Passa, mas não é tão detalhado.”	Essa superficialidade limita a capacidade diagnóstica da avaliação, impedindo que os professores identifiquem fragilidades específicas por habilidade ou por turma, e reduzindo o potencial dos resultados como subsídio para intervenções pedagógicas mais precisas.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Ausência de projetos estruturados	Os resultados não se convertem em projetos pedagógicos contínuos.	“Projeto nunca virou não.”	Existe uma lacuna entre diagnóstico e intervenção pedagógica, na qual os dados avaliativos permanecem como informação isolada, sem se consolidar em estratégias sistemáticas que promovam melhoria da aprendizagem. A ausência de projetos contínuos limita o impacto formativo da avaliação, reforçando a ideia de que os resultados são utilizados mais como instrumento de cobrança do que como recurso para planejamento e ação pedagógica.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Falta de monitoramento contínuo	Os resultados são divulgados, mas não são monitorados.	“Mostra, mas não cobra.”	Essa percepção revela uma lacuna entre informação e ação, na qual os resultados permanecem como dados informativos, sem desdobramento em estratégias efetivas de melhoria da aprendizagem. A ausência de monitoramento contribui para que a apropriação dos resultados pelos docentes seja pontual ou limitada,

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(continuação)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
				dificultando a transformação da avaliação externa em ferramenta formativa.
Efeitos das oficinas e formação docente	Uso restrito dos relatórios	O professor não utilizava dados por habilidade ou por aluno.	“Eu não entrava por habilidade [...] nem por aluno.” P5	Essa limitação reforça a compreensão de que os resultados da avaliação externa eram utilizados mais como indicadores globais de desempenho do que como subsídios para intervenções pedagógicas específicas.
Efeitos das oficinas e formação docente	Ressignificação dos códigos avaliativos	Compreensão de que os códigos não correspondem diretamente aos descritores curriculares.	“É um código deles [...] não é o descritor do currículo.”	Essa percepção indica um avanço no letramento avaliativo, pois o professor passa a diferenciar entre os códigos institucionais da avaliação e as competências e habilidades previstas no currículo, evitando interpretações literais ou simplistas dos resultados. Essa compreensão é fundamental para que a análise dos dados seja criticamente contextualizada, permitindo que o docente identifique o que realmente pode ser trabalhado com os alunos sem confundir objetivos avaliativos com conteúdos curriculares.
Efeitos das oficinas e formação docente	Uso potencial dos dados no planejamento	Os dados passam a ser vistos como apoio ao planejamento pedagógico.	“Posso saber direitinho o que aprofundar.”	Essa mudança representa uma apropriação formativa dos dados, em que a avaliação deixa de ser apenas instrumento de cobrança ou indicador genérico e passa a oferecer subsídios concretos para tomada de decisão pedagógica fundamentada. A leitura detalhada das informações permite planejar intervenções mais precisas, direcionadas e alinhadas

Quadro VII.2 — Análise das falas participante 5

(conclusão)

Participante P5				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
				às necessidades reais dos alunos, fortalecendo a função diagnóstica da avaliação externa.
Efeitos das oficinas e formação docente	Valorização do caráter prático	Oficinas são avaliadas positivamente por sua abordagem prática e contextualizada.	“Foi bem prático [...] a gente voltou no plano de curso.”	As oficinas possibilitaram a aproximação entre teoria e prática, permitindo que o professor relacionasse os resultados das avaliações externas com os objetivos e atividades já planejados no curso. Essa articulação fortalece a percepção do SIMAVE como ferramenta útil e aplicável, promovendo um uso mais intencional e estruturado dos dados.
Efeitos das oficinas e formação docente	Ações concentradas na Matemática	O uso pedagógico dos resultados permanece restrito à área de Matemática.	“A área da matemática em si já teve essa mudança.”	A concentração do uso dos resultados em Matemática evidencia uma lógica de responsabilidade fragmentada, na qual cada área seria responsável apenas por seus próprios resultados, reforçando a percepção de cobrança isolada sobre determinados componentes curriculares, em vez de estimular práticas interdisciplinares e colaborativas.
Efeitos das oficinas e formação docente	Conhecimento inicial superficial sobre o SIMAVE	Antes das oficinas, o acesso aos dados era limitado e pouco aprofundado.	“Era bem básico [...] eu olhava só o resultado geral.”	Essa postura não pode ser interpretada como desinteresse individual, mas como reflexo de condições institucionais e formativas insuficientes. A ausência de tempo, de orientação sistemática e de formações que ensinem a leitura pedagógica dos dados contribui para que o professor se restrinja a indicadores globais, frequentemente utilizados apenas para fins de prestação de contas ou comparação de resultados.

Fonte: Dos autores (2026)

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(continua)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e aprendizado	Desempenho insatisfatório da escola	A entrevistada reconhece queda nos resultados do ensino médio.	“A escola aqui caiu. Principalmente no ensino médio.”	A fala da entrevistada indica uma leitura crítica e contextualizada dos resultados escolares, reconhecendo o declínio no desempenho como um fenômeno complexo, que demanda intervenções articuladas entre currículo, avaliação, formação docente e políticas educacionais, com atenção especial às especificidades do ensino médio.
Trajetória profissional e formação docente	Escolha da docência em Matemática	A entrevistada relata que a escolha pela licenciatura em Matemática ocorreu por afinidade com a disciplina e condições pessoais.	“Eu gostava muito de matemática, aí foi onde que eu apaixonei mais ainda pela sala de aula.”	Esse relato aponta para a construção da identidade docente a partir da articulação entre o domínio do conteúdo específico e a experiência pedagógica. A matemática aparece como porta de entrada para a docência, enquanto a vivência em sala de aula consolida essa escolha, reforçando o sentido e a motivação para o exercício da profissão.
Trajetória profissional e formação docente	Atuação exclusiva na escola pública	A docente constrói sua carreira exclusivamente na rede pública estadual.	“Tem 13 anos que eu tô trabalhando, só na escola pública.”	Essa permanência na rede pública sugere um conhecimento aprofundado das condições reais de ensino, das demandas institucionais e das políticas educacionais que incidem diretamente sobre o trabalho docente.
Trajetória profissional e formação docente	Formação inicial e complementar	A entrevistada descreve sua formação inicial em Matemática e a complementação em Física.	“Eu fiz licenciatura em matemática [...] depois fiz uma complementação em física.”	É evidenciada uma trajetória formativa que alia especialização disciplinar e ampliação de conhecimentos, elementos que contribuem para a construção de uma prática docente qualificada e para uma leitura crítica das políticas curriculares e avaliativas que incidem sobre o ensino de Matemática.

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(continuação)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Trajetória profissional e formação docente	Participação instrumental nos cursos	Os cursos são realizados principalmente para cumprir exigências burocráticas.	“Eu fiz mais para bater as horas de módulo.”	As ações formativas oferecidas pela rede são percebidas como instrumentos de cumprimento administrativo, voltados ao registro de carga horária, e não como espaços significativos de reflexão, aprofundamento teórico ou apoio às demandas reais do professor.
Trajetória profissional e formação docente	Formação percebida como superficial	A docente reconhece limitações na profundidade das formações sobre avaliação externa.	“Não era muito profundo, não.”	Essa percepção aponta para uma lacuna formativa no que se refere ao entendimento das avaliações externas, de seus objetivos, critérios, matrizes de referência e possibilidades de uso pedagógico dos resultados. A superficialidade mencionada dificulta que o professor se aproprie desses dados de maneira reflexiva, limitando o potencial das avaliações como instrumentos de diagnóstico e reorientação da prática.
Trajetória profissional e formação docente	Experiência positiva pontual	Um curso específico é citado como relevante por oferecer materiais e propostas práticas.	“Foi o que eu gostei mais [...] deu até site, apostila.”	A valorização de materiais estruturados indica uma busca por orientações mais objetivas e operacionais, possivelmente como resposta às inseguranças geradas pelo desalinhamento entre currículo e avaliação externa.
Interação avaliação externa e aprendizado	Foco em conteúdos críticos	A geometria é identificada como área prioritária a partir dos resultados.	“A parte que tá mais crítica é geometria.”	Essa identificação revela que os dados avaliativos permitem mapear dificuldades pontuais de aprendizagem, o que poderia constituir um ponto de partida relevante para a reorganização do ensino. A geometria, tradicionalmente reconhecida como um campo que exige alto nível de abstração e visualização espacial, frequentemente apresenta maiores índices de dificuldade quando não é trabalhada de forma contínua e

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(continuação)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
				articulada ao longo da escolarização.
Interação avaliação externa e aprendizado	Avaliação como diagnóstico	A docente reconhece a importância da avaliação para identificar fragilidades.	“Se tá ruim, alguma coisa tá acontecendo.”	Observa-se que esse potencial diagnóstico da avaliação nem sempre se concretiza em ações pedagógicas sistemáticas, sendo frequentemente ofuscado pela lógica de pressão e cobrança. Sendo assim embora se reconheça a importância da avaliação como sinalizador de problemas, a ausência de condições institucionais adequadas limita sua transformação em intervenções formativas efetivas.
Interação avaliação externa e aprendizado	Mudança pontual na prática pedagógica	A intensificação do trabalho com geometria ocorre apenas após queda acentuada.	“Agora a gente vai trabalhar geometria todo dia.”	Essa postura revela uma lógica de intervenção emergencial, em que o ensino passa a ser redirecionado prioritariamente para as áreas com pior desempenho, sem que haja, necessariamente, uma reflexão mais ampla sobre as causas das dificuldades ou sobre a integração da geometria ao currículo ao longo do ano letivo.
Interação avaliação externa e aprendizado	Prioridade ao conteúdo regular	A docente não incorpora, de forma contínua, questões de simulados às aulas.	“Não estou trabalhando [...] estou dando o conteúdo normal.” P6	A fala evidencia o conflito vivenciado pelo professor entre atender às exigências do sistema avaliativo e preservar uma prática pedagógica coerente com o currículo e com a aprendizagem dos alunos.

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(continuação)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e currículo	Sobrecarga docente	A multiplicidade de demandas dificulta a aplicação contínua das ações.	“A gente ainda tem que trabalhar o conteúdo.”	Diante da pressão para cumprir o conteúdo previsto, o professor tende a priorizar o ensino curricular imediato, deixando em segundo plano atividades de análise, reflexão e replanejamento a partir dos dados avaliativos.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Trabalho isolado entre pares	As discussões ocorrem majoritariamente entre professores da mesma área.	“A gente conversa entre a gente.”	O predomínio de discussões restritas à área indica uma fragilidade no trabalho coletivo interdisciplinar e na mediação da gestão escolar. A ausência de espaços institucionais que promovam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento limita a construção de uma compreensão mais ampla dos resultados e reforça a responsabilização específica de algumas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Análise dos resultados sem plano estruturado	A escola analisa os dados, mas não consolida projetos sistemáticos.	“Não fez nenhum projeto ainda. Só cobra.”	A ausência de projetos indica que a escola não consolida um planejamento de médio ou longo prazo orientado pelas evidências produzidas pelas avaliações externas, evidenciando assim, a necessidade de avançar do nível da análise para o da ação pedagógica planejada, com a construção de projetos coletivos, acompanhamento sistemático e apoio aos professores.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Ausência de acompanhamento sistemático	Não há clareza sobre o monitoramento das ações propostas pela gestão.	“Se ela está acompanhando, eu não sei.”	A ausência de acompanhamento explícito pode reforçar a sensação de que a gestão atua mais no âmbito da cobrança de resultados do que no apoio pedagógico ao professor, o que compromete a efetividade das ações planejadas, uma vez que o professor não percebe continuidade, devolutivas ou ajustes sistemáticos a partir das intervenções propostas. Sem

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(continuação)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
				acompanhamento claro, as ações tendem a se tornar pontuais, fragmentadas e pouco articuladas aos objetivos de melhoria da aprendizagem.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Expectativa de apoio pedagógico	A docente esperava maior protagonismo das supervisoras no processo.	“As supervisoras, pegar junto, trazer ideias.”	A fala sugere que a ausência de um protagonismo mais efetivo da supervisão contribui para que as ações permaneçam fragmentadas e pontuais, recaindo sobre o esforço individual dos docentes. Quando as supervisoras assumem um papel mais ativo, trazendo propostas, materiais e encaminhamentos, tende-se a fortalecer o trabalho colaborativo e a dar maior sentido pedagógico às demandas avaliativas.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Pressão sobre professores de Matemática e Português	A responsabilidade pelos resultados recai prioritariamente sobre essas áreas.	“Sempre vem a culpa do português e da matemática.”	Essa culpabilização pode gerar sobrecarga e pressão adicional sobre os docentes de Matemática e Português, intensificando sentimentos de injustiça e desvalorização profissional. Ao serem sistematicamente associados aos baixos resultados, esses professores passam a lidar não apenas com os desafios didáticos da aprendizagem, mas também com uma lógica de responsabilização que pouco considera as condições reais de ensino e aprendizagem.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Clima de cobrança institucional	A divulgação dos resultados gera pressão e cobrança contínua.	“Vira uma pressão para a gente trabalhar.”	A cobrança contínua tende a impactar a autonomia e o bem-estar do professor, podendo gerar desgaste emocional, insegurança e sensação de vigilância permanente. Esse contexto favorece práticas

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(continuação)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
				pedagógicas mais defensivas, voltadas ao cumprimento de metas e à preparação para provas, reduzindo o espaço para abordagens inovadoras ou para o atendimento às necessidades específicas dos alunos.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Falta de tempo para análise	O principal obstáculo ao uso pedagógico dos dados é o tempo reduzido.	“A gente deveria ter mais tempo para acessar e analisar.”	A fala da docente evidencia que o desafio central não reside apenas na formação ou no acesso aos dados, mas na organização do trabalho escolar, indicando a necessidade de garantir tempos institucionais específicos para estudo, análise coletiva e planejamento pedagógico. Sem isso, a avaliação externa tende a continuar sendo percebida mais como exigência administrativa do que como recurso efetivo para a melhoria da aprendizagem.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Necessidade de envolvimento interdisciplinar	A entrevistada defende participação de todas as áreas no processo.	“As outras áreas também poderia ajudar.”	O envolvimento interdisciplinar pode favorecer estratégias mais diversificadas, reduzir a sobrecarga sobre alguns professores e fortalecer o sentido coletivo do trabalho pedagógico.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Ambivalência da avaliação externa	O SIMAVE é visto como indicador relevante, mas também como mecanismo de pressão.	“Ao mesmo tempo que é bom, é uma pressão.”	Essa dupla função evidencia um conflito estrutural: enquanto a avaliação poderia subsidiar reflexões coletivas e ações pedagógicas planejadas, ela passa a operar como instrumento de responsabilização e controle, influenciando diretamente o planejamento e as prioridades curriculares. Tal dinâmica pode limitar a autonomia docente e favorecer práticas voltadas à obtenção de melhores resultados, em detrimento de uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Quadro VII.3 — Análise das falas participante 6

(conclusão)

Participante P6				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Efeitos da oficina e formação docente	Impacto positivo das oficinas	As oficinas ampliaram a compreensão sobre descritores e leitura dos dados.	“Me chamou atenção analisar aqueles descritores.”	A atenção aos descritores aponta para a possibilidade de aproximação entre avaliação e prática docente, na medida em que esses elementos podem orientar a seleção de conteúdos, estratégias e intervenções pedagógicas de forma mais intencional. Diferentemente de uma leitura global e genérica dos resultados, a análise por descritores possibilita um olhar mais detalhado e formativo.
Efeitos da oficina e formação docente	Limitação na transferência para a prática	O uso efetivo ocorreu apenas em um momento pontual.	“Foi só do sábado letivo.”	Embora as oficinas tenham ampliado a compreensão sobre o SIMAVE e seus descritores, faltaram condições institucionais para a continuidade do trabalho. O uso concentrado em um único evento sugere que a análise dos dados ainda depende de momentos extraordinários, e não de uma organização sistemática do tempo e das rotinas escolares.
Efeitos da oficina e formação docente	Continuidade como desafio	A manutenção das ações depende de acompanhamento e exemplo prático.	“Não deixar ser esquecido [...] colocar em prática.”	A apropriação dos resultados das avaliações externas exige processos sistemáticos, e não apenas momentos isolados de formação ou discussão. O acompanhamento funciona como elemento de sustentação das ações, garantindo que elas sejam retomadas, avaliadas e ajustadas ao longo do tempo.

Fonte: Dos autores (2026)

Quadro VII.4 — Análise das falas participante 7

(continua)

Participante P7				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Interação avaliação externa e gestão escolar	Baixa cobrança institucional	O professor não percebe uma pressão significativa da gestão escolar em relação ao uso dos resultados do SIMAVE.	“Não vejo tanta cobrança assim não.”	A baixa cobrança institucional pode contribuir para a naturalização do distanciamento entre avaliação externa e planejamento pedagógico, reduzindo seu impacto no cotidiano escolar.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Avaliação como indicador da qualidade do ensino	Apesar da baixa cobrança, o participante reconhece o potencial das avaliações para analisar a qualidade do ensino.	“Essa avaliação traz uns dados bons para a escola [...] se a escola está saindo bem, quer dizer que o ensino está bom.”	A fala demonstra uma compreensão inicial da avaliação externa como instrumento diagnóstico, ainda que associada predominantemente a resultados e desempenho.
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Uso pedagógico dos dados do SIMAVE	O professor passou a utilizar os dados para identificar dificuldades recorrentes e orientar o planejamento.	“Dá para perceber qual habilidade o aluno tá tendo mais dificuldade[...] e dar uma atenção maior.” P7	Observa-se a ressignificação dos dados do SIMAVE como subsídio ao planejamento pedagógico, fortalecendo a prática docente baseada em evidências.
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Leitura e interpretação	Apropriação pedagógica dos resultados do SIMAVE após o ciclo de oficinas	“Inclusive os dados, eu lembro de já utilizar tanto nas duas escolas que eu tô trabalhando para focar mais, por exemplo, matemática, qual que é a porcentagem de alunos, qual que é a área ali,	Revela uma mudança qualitocognitiva na prática docente, marcada pela transição de uma postura inicial de desconhecimento e uso inexistente dos dados do SIMAVE para uma utilização intencional e analítica dos resultados no planejamento pedagógico.

Quadro VII.4 — Análise das falas participante 7

(continuação)

Participante P7				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
			qual que é a habilidade que o aluno tá tendo mais dificuldade. [...] Então assim, foi de grande valia tá observando esses dados.”	
Trajetória profissional e formação docente	Formação em escola pública e ingresso tardio na docência	O participante relata sua trajetória acadêmica e profissional, destacando formação em escola pública, graduação em engenharia e entrada recente na docência por oportunidade emergencial.	“Eu estudei minha vida inteira em escola pública [...] formei engenharia [...] quando eu saí da empresa, eu tive a oportunidade de trabalhar na escola [...] e foi muito bom para mim.”	A trajetória evidencia uma inserção não planejada na docência, marcada por contingências do mercado de trabalho, o que reforça a ideia de que muitos professores ingressam na educação sem formação inicial específica, construindo sua identidade profissional no exercício da prática.
Trajetória profissional e formação docente	Descoberta da identidade docente	A docência aparece como um campo inicialmente inesperado, mas no qual o participante se reconhece profissionalmente.	“Eu descobri ali um algo que eu não sabia que eu tinha [...] posso falar que eu me encontrei profissionalmente nessa área.”	O reconhecimento da docência como espaço de realização profissional indica um processo de construção identitária mediado pela experiência cotidiana, reforçando o caráter formativo do trabalho docente.
Trajetória profissional e formação docente	Ausência de oferta institucional de formação	O professor relata não ter sido convidado ou orientado a participar de formações continuadas oferecidas pela Secretaria ou pela escola.	“Esses cursos da secretaria[...] não. Nem lá e nem aqui.”	A ausência de formação continuada institucional aponta fragilidades na política de desenvolvimento profissional docente, especialmente para professores ingressantes na rede pública.

Quadro VII.4 — Análise das falas participante 7

(conclusão)

Participante P7				
Tema	Núcleo de sentido	Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretação analítica
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Desconhecimento de descritores e resultados	O participante afirma desconhecer conceitos centrais da avaliação externa, como descritores e leitura dos resultados.	“Eu não fazia nem ideia do que que era descritor [...] tava no leigo na escola.”	O desconhecimento dos descritores evidencia lacunas na apropriação pedagógica das avaliações externas, reforçando a necessidade de mediações formativas específicas.

Fonte: Dos autores (2026)

Quadro VII.5 — Análise das falas participante 8

(continua)

Participante P8				
Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
Interação avaliação externa e gestão escolar	Uso pontual dos resultados para planejamento, sem acompanhamento sistemático	Apropriação parcial dos resultados	“É sugerido pro professor fazer aquela recomposição de aprendizagem. Só que eu acho assim, difícil também [...] foi proposto para mim fazer, mas ninguém buscou retorno ainda não. Não tem esse monitoramento não.”	Embora haja orientação para análise e recomposição da aprendizagem, falta monitoramento e continuidade das ações propostas.
Trajetória profissional e formação docente	Avaliação positiva de cursos ofertados na plataforma do AVAMEC	Relevância prática da formação	“Teve também o letramento digital[...] foi um curso excelente para a gente aprender a mexer no computador e passar isso para a sala de aula com atividades.”	Evidencia que formações contextualizadas e aplicáveis à prática docente tendem a gerar maior engajamento e impacto no trabalho em sala de aula.
Interação avaliação externa e gestão escolar	Uso pontual dos resultados para planejamento, sem acompanhamento sistemático	Apropriação parcial dos resultados	“Se você só designa e depois não cobra, não pede retorno, quem vai te garantir que eu fiz ou não fiz?”	A fala evidencia a importância de mecanismos de acompanhamento e de devolutiva no processo de implementação de práticas pedagógicas ou institucionais.
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados	Formação contextualizada	“Depois que eu passei a entender, sabe? Não é bem assim [...] agora eu tenho esse conhecimento. Então	A oficina promoveu avanço significativo no entendimento dos descritores e relatórios, favorecendo uma leitura pedagógica dos dados.

Quadro VII.5 — Análise das falas participante 8

(continuação)

Participante P8				
Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
			isso aí foi uma parte muito boa da formação.”	
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Oficina formativa como marco de mudança na compreensão dos resultados	Formação contextualizada	“Mudou totalmente, né? Até porque eu não tinha o conhecimento certo antes.”	A oficina promoveu avanço significativo no entendimento dos descritores e relatórios, favorecendo uma leitura pedagógica dos dados.
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Mudanças na prática docente após a oficina (planejamento, plano de ação, atividades com alunos)	Repercussões da formação na prática	“Eu trabalhei com eles na recuperação, nas questões do plano de ação. Então, já consegui usar no meu planejamento aquilo que a gente discutiu na oficina.”	Indica que, quando mediada por formação adequada, a avaliação externa pode subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes.
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Mudanças na prática docente após a oficina (planejamento, plano de ação, atividades com alunos)	Repercussões da formação na prática	“Na semana da matemática, os alunos do terceiro ano foram protagonistas, passaram o conhecimento para os outros alunos[...] aí eu pensei: ‘olha só, a formação dando fruto’.”	Indica que, quando mediada por formação adequada, a avaliação externa pode subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes.

Quadro VII.5 — Análise das falas participante 8

(conclusão)

Participante P8				
Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Interpretação Analítica
Efeitos da oficina e aprendizado docente	Necessidade de continuidade, trabalho coletivo e feedback institucional	Sustentabilidade das ações formativas	“Eu acho que não podia deixar só na formação. Tinha que ter uma sequência, sabe? Em conjunto, porque quando você faz com o colega, você discute, troca ideias[...]”	Aponta que a consolidação do uso pedagógico do SIMAVE depende de ações contínuas, coletivas e acompanhadas pela gestão escolar.
Trajetória profissional e formação docente	Participação em cursos diversos da Secretaria, mas ausência de formações específicas sobre SIMAVE	Formação continuada fragmentada	“Fiz vários cursos lá da escola de formação, né? Eu tenho vários diplomas. [...] Tenho curso da EJA, tenho curso de saúde vocal, letramento digital... mas voltado para o SIMAVE, não, não fiz nenhum ainda não.”	Indica que a oferta formativa não contempla de modo sistemático a avaliação externa, dificultando a apropriação crítica dos resultados pelos docentes.
Trajetória profissional e formação docente	Avaliação positiva de cursos ofertados na plataforma do AVAMEC	Relevância prática da formação	“Os cursos do AVAMEC[...] excelente para didática dentro da sala de aula, sabe? Os cursos são muito, muito bons.”	Evidencia que formações contextualizadas e aplicáveis à prática docente tendem a gerar maior engajamento e impacto no trabalho em sala de aula.

Fonte: Dos autores (2026)