



KRICHIMA TORRES HONORATO

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA REDE DE ENSINO
ESTADUAL DE MINAS GERAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

**LAVRAS–MG
2025**

KRICHIMA TORRES HONORATO

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE MINAS
GERAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

**LAVRAS-MG
2025**

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

Honorato, Krichima Torres.

Avaliação diagnóstica da Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais: reflexões a partir da percepção dos professores / Krichima Torres Honorato. – 2025.

147 p. : il.

Orientador: Regilson Maciel Borges.

Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Avaliação diagnóstica. 2. Avaliação externa. 3. Política pública. I. Borges, Regilson Maciel. II. Título.

KRICHIMA TORRES HONORATO

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE MINAS
GERAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

**DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF THE STATE EDUCATION NETWORK OF
MINAS GERAIS: REFLECTIONS BASED ON TEACHERS' PERCEPTIONS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21 de fevereiro de 2025.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas UFLA

Prof. Dra. Clícia Bühner Martins UEPG

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

**LAVRAS–MG
2025**

Dedico este trabalho às minhas amadas filhas, Kamily e Gabriela, a meu esposo Wellington, aos meus pais Nelson e Glória e aos meus sogros Francisco e Iloína. Vocês são meu alicerce e minha razão de viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me auxiliado durante todo o percurso do mestrado.

Ao meu orientador, Dr. Regilson Maciel Borges, pela orientação, apoio e confiança em meu trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a instituição de ensino que me acolheu e colaborou para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da minha banca, Dra. Clícia Bühner Martins e Dr. Paulo Henrique Arcas pela disposição em contribuir com o trabalho e transmitir seus conhecimentos.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação que contribuíram significativamente no percurso formativo.

À minha família, pelo incentivo e sempre acreditar que eu seria capaz.

À minha colega de curso que se tornou amiga, Marinete Aparecida Junqueira Guimarães Ribeiro e demais colegas de mestrado.

RESUMO

A avaliação diagnóstica é um processo de coleta e análise de dados sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos alunos, realizado no início do período letivo, com objetivo de identificar as forças e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, permitindo que os educadores adaptem suas abordagens pedagógicas para melhor atender às particularidades de cada aluno. A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a política de avaliação diagnóstica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a partir da percepção de professores de uma escola do sul do estado de Minas Gerais. O referencial teórico se fundamenta nas produções de Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi, bem como de outros autores que discutem a avaliação como um ciclo dinâmico, cuja função diagnóstica é um dos seus momentos. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que tem como instrumento inicial de coleta de dados um questionário, sendo que após a análise dos mesmos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que teve como sujeitos os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Após a coleta dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para a análise e interpretação. Os resultados mostram a complexidade do tema “avaliação diagnóstica no dia a dia dos professores”, destacando a necessidade de realização de novos estudos e reflexões sobre o tema. Embora seja uma prática importante no contexto educacional, a familiaridade e a compreensão variam entre os profissionais, dependendo de fatores como formação, experiência, acesso a capacitações e políticas da rede de ensino em que atuam. Assim, considera-se que a interferência ou não da avaliação diagnóstica na prática docente está diretamente ligada ao conhecimento sobre esse processo que buscar contribuir para a melhoria do ensino. Em decorrência da pesquisa realizada, propõe-se como produto educacional a elaboração de um guia para consulta e análise pelos professores e demais interessados no tema de avaliação diagnóstica. Esse documento pode fornecer subsídios para debates e aperfeiçoamento na área de avaliação, mais especificamente, na avaliação diagnóstica.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; avaliação externa; políticas públicas de avaliação.

ABSTRACT

Diagnostic assessment is a process of collecting and analyzing data about students' knowledge, skills, and competencies conducted at the beginning of the academic term. Its objective is to identify students' strengths and learning needs, allowing educators to adapt their teaching approaches to better meet each student's specific needs. This research aims to identify and analyze the diagnostic assessment policy developed by the State Department of Education of Minas Gerais from the perspective of the teaching work. The theoretical framework is based on the works of Jussara Hoffmann and Cipriano Carlos Luckesi, as well as other authors who discuss assessment as a dynamic cycle, whose diagnostic function is one of its moments. This is a qualitative field study, which uses a questionnaire as the initial data collection instrument, and after analyzing the data, semi-structured interviews were conducted with teachers from Elementary School II and High School as subjects. After collecting the data, the content analysis technique was used for analysis and interpretation. The results show the complexity of the theme "diagnostic assessment in the daily lives of teachers", highlighting the need for further studies and reflections on the subject. Although it is an important practice in the educational context, familiarity and understanding vary among professionals, depending on factors such as education, experience, access to training and policies of the education network in which they work. Thus, it is considered that the interference or not of diagnostic assessment in teaching practice is directly linked to knowledge about this process that seeks to contribute to the improvement of teaching. As a result of the research carried out, the proposal is to prepare a guide for consultation and analysis by teachers and others interested in the topic of diagnostic assessment as an educational product. This document can provide support for debates and improvements in the area of assessment, more specifically, in diagnostic assessment.

Keywords: diagnostic assessment; external assessment; public assessment policies.

INDICADORES DE IMPACTO

A dissertação, ao investigar a avaliação diagnóstica na Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais a partir da percepção dos professores, trouxe contribuições relevantes que extrapolam o âmbito acadêmico e alcançam dimensões sociais, tecnológicas e econômicas. Do ponto de vista social, os resultados contribuíram para a valorização da escuta docente no contexto das políticas públicas, promovendo o reconhecimento do professor como agente central na construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Ao identificar percepções e desafios enfrentados pelos docentes, favoreceu a melhoria do ensino e o combate às desigualdades educacionais. Também incentivou o engajamento da comunidade escolar na reflexão crítica sobre os processos avaliativos. No aspecto tecnológico, a análise identificou caminhos para o aprimoramento dos sistemas de avaliação, especialmente os digitais, contribuindo para sua usabilidade e eficácia. Os dados podem subsidiar políticas de formação continuada com uso de tecnologias, promovendo uma cultura avaliativa mais reflexiva e formativa. Sob a ótica econômica, os achados oferecem subsídios para uma gestão mais eficiente dos recursos públicos. Ao evidenciar pontos fortes e fragilidades da avaliação diagnóstica, o estudo pode apoiar decisões que reduzam indicadores como evasão e reprovação escolar, com impacto direto nos custos do sistema educacional. A médio e longo prazo, melhorias na qualidade da educação influenciam positivamente a formação de cidadãos preparados para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. A dissertação estabelece relação direta com a área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX). Ao investigar a avaliação diagnóstica sob a ótica dos professores, alinha-se aos princípios extensionistas ao promover o diálogo entre universidade, escola pública e comunidade. Os impactos do trabalho se manifestam em diferentes dimensões: no âmbito social, ao valorizar a escuta docente e promover a equidade; no campo político-institucional, ao oferecer subsídios à formulação de políticas públicas sensíveis às realidades escolares; na perspectiva educacional, ao colaborar com a formação docente; e no aspecto científico-cultural, ao fortalecer a produção de conhecimento comprometida com a transformação da educação pública. A pesquisa gerou impactos nos âmbitos social, cultural e institucional, além de demonstrar caráter extensionista ao envolver diretamente uma escola da rede estadual em Lavras/MG. A escuta ativa de cinquenta professores valorizou a prática docente como elemento essencial na melhoria das políticas educacionais. A abordagem fortaleceu o protagonismo dos educadores e incentivou a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. No aspecto tecnológico, o uso de questionários e entrevistas possibilitou a sistematização dos dados de forma eficiente. No campo econômico, os resultados podem apoiar a gestão escolar na definição de prioridades. Como ação de devolutiva, será entregue à instituição parceira o guia *“Conhecendo e trabalhando com a avaliação diagnóstica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais”*, permitindo o acesso dos professores às reflexões produzidas e reafirmando o compromisso com a transformação social por meio da partilha de conhecimentos entre universidade e educação básica.

IMPACT INDICATORS

The dissertation, by investigating diagnostic assessment in the State Education Network of Minas Gerais from the perspective of teachers, brought relevant contributions that go beyond the academic scope and reach social, technological, and economic dimensions. From a social standpoint, the results contributed to the appreciation of teacher input within the context of public education policies, promoting the recognition of teachers as central agents in the construction of more effective and contextualized pedagogical practices. By identifying perceptions and challenges faced by educators, the study supported improvements in teaching quality and efforts to combat educational inequalities. It also encouraged school community engagement in critical reflection on assessment processes. From a technological perspective, the analysis identified paths for improving educational assessment systems, especially digital ones, contributing to their usability and pedagogical effectiveness. The collected data can support the development of continuing education policies that integrate digital technologies as tools for teaching practice and learning data analysis, thus fostering a more reflective, formative, and learning-oriented assessment culture. From an economic perspective, the findings provide input for more efficient public resource management. By highlighting strengths and weaknesses in the application of diagnostic assessment, the study can inform strategic decisions that help reduce indicators such as school dropout and grade repetition, which impose significant costs on the educational system. In the medium and long term, improvements in education quality directly influence the formation of citizens better prepared for the labor market and for exercising citizenship, positively impacting regional socioeconomic development. The dissertation establishes a direct relationship with the thematic area of Education, as defined by the National Extension Policy (FORPROEX). By investigating diagnostic assessment from the perspective of teachers, the study aligns with extension principles by promoting dialogue between the university, public schools, and the community. The impacts of this work manifest in several dimensions: in the social realm, by valuing teacher voice and promoting equity; in the political-institutional sphere, by providing input for the formulation of public policies sensitive to school realities; in the educational field, by contributing to teacher training; and in the scientific-cultural aspect, by strengthening the production of knowledge committed to transforming Brazilian public education. The research generated impacts across social, cultural, and institutional domains, and demonstrated an extensionist nature by directly involving a state school in the municipality of Lavras/MG. The active listening of fifty teachers emphasized the value of teaching practice as a key element in improving educational policies. The approach strengthened teacher agency and encouraged critical reflection on everyday school life. From a technological point of view, the use of questionnaires and interviews enabled efficient data systematization. Economically, the results may support school management in setting priorities. As a return action, a guide titled *“Understanding and Working with the Diagnostic Assessment of the State Department of Education of Minas Gerais”* will be delivered to the partner institution, ensuring that teachers have access to the insights generated by the research and reaffirming the commitment to social transformation through the sharing of knowledge between the university and basic education.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEGAF	Célula Administrativa Financeira
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GAEE	Gerência de Atendimento Educacional Especial
GEA	Gerência de Avaliação
IDEB Minas	Índice de Desenvolvimento Educacional de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAERJ	Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SAERJINHO	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDU	Secretaria da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação e Desporto Escolar
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SERAP	Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAEDE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRE-Campo Belo	Superintendência Regional de Campo Belo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFLA	Universidade Federal de Lavras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama representativo do modelo de avaliação em sala de aula.....	28
Figura 2 - Dimensões da avaliação.....	31
Figura 3 - Regionais de ensino da SEE–MG.....	45
Figura 4 - Distribuição das regionais de ensino no estado de Minas Gerais.....	45
Figura 5 - Nuvem de palavras das palavras-chave dos documentos selecionados.....	52
Figura 6 - Aprendizado adequado do 9º ano.....	74
Figura 7 - Idade dos participantes.....	79
Figura 8 - Grau de escolaridade dos participantes.....	80
Figura 9 - Tempo de atuação do participante na escola avaliada.....	81
Figura 10 - Dados referentes ao tipo de vínculo do participante com a escola.....	82
Figura 11 - Informação sobre os conhecimentos dos participantes sobre as avaliações.....	85
Figura 12 - Informação sobre o conhecimento dos participantes da finalidade de avaliação diagnóstica.....	87
Figura 13 - Dados referente a pergunta: Com qual finalidade a avaliação é mais utilizada em sua escola?.....	89
Figura 14 - Dados referente a segurança dos participantes em utilizar as avaliações.....	92
Figura 15 - Porcentagem de participantes que participam de cursos de formação continuada.....	93
Figura 16 - Frequência com que professores participam das reuniões de módulo.....	95
Figura 17 - Questão: Você já refez o seu planejamento levando em consideração os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ficha de leitura para preenchimento	49
Quadro 2 - Características dos documentos avaliados. (Continua).....	50
Quadro 3 - Classificação dos estudos de acordo com o eixo temático.....	54
Quadro 4 - Padrão de desempenho proposto pelo SIMAVE.....	56
Quadro 5 - Características dos Sistemas de Avaliação SAERJ e SAERJINHO.	59
Quadro 6 - Características do programa de avaliação diagnóstica SPAECE e AVALIA 15.	62
Quadro 7 - Problemas identificados nos diferentes métodos de avaliação diagnóstica realizados. (Continua).....	66
Quadro 8 - Sugestões de melhorias que foram citadas nos estudos.	69
Quadro 9 - Intervenções após os resultados da avaliação diagnóstica.	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA BREVE ABORDAGEM	21
2.1	Políticas Educacionais no Brasil	21
2.2	Fases Conceituais da Avaliação	24
2.3	Dimensões da avaliação	27
2.4	Funções das avaliações educacionais.....	31
2.4.1	Função Diagnóstica	31
2.4.2	Função Formativa	32
2.4.3	Função Somativa	33
2.5	Avaliação externa em Minas Gerais: anos 1990.....	33
2.6	A experiência da avaliação diagnóstica em estados brasileiros	39
2.6.1	A avaliação diagnóstica na perspectiva da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)	44
2.6.2	A dinâmica das avaliações diagnósticas da SEE/MG	46
2.6.3	Intenções da avaliação diagnóstica a partir da visão da SEE/MG	47
3	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	48
3.1	Procedimentos para a coleta de dados	48
3.2	Caracterização da produção selecionada na pesquisa bibliográfica	49
3.3	Eixo temático I - Política ou sistemática de avaliação diagnóstica	54
3.3.1	Minas Gerais.....	55
3.3.2	Rio de Janeiro.....	57
3.3.3	Ceará	59
3.3.4	São Paulo.....	62
3.3.5	Outras regiões.....	64
3.4	Eixo temático II - Problemas verificados nos diferentes processos de avaliação	65
3.5	Eixo temático III - Sugestões de melhorias que foram citadas nos estudos.....	69
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	73
4.1	Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa.....	73
4.2	Amostra.....	74
4.3	Instrumentos de Pesquisa	75
4.3.1	Questionário	75
4.3.2	Entrevista.....	76
4.4	Procedimentos para Coleta de Dados.....	77
4.5	Procedimentos para Análise de Dados	77
4.6	Resultados e discussão	78
4.6.1	Características dos participantes.....	78
4.6.2	Avaliação Diagnóstica desenvolvida pela SEE-MG.....	82
4.6.3	Avaliação diagnóstica na prática docente.....	92
4.6.4	Avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – Produto Educacional.....	117
	APÊNDICE B - Questionário.....	142
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista.....	144
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	145

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações”.

O interesse pelo tema de “avaliação externa em sua função de avaliação diagnóstica” surgiu antes mesmo da aprovação no programa de mestrado. As inquietações surgiram enquanto professora da educação básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A necessidade de trabalhar em sala de aula com as avaliações internas e externas causam uma sobrecarga de atividades avaliativas que possuem, ao final do processo, o mesmo objetivo que é analisar o nível de conhecimento dos alunos. Portanto, nesta dissertação, foi realizado um levantamento buscando entender as interferências ou não da avaliação “diagnóstica” no dia a dia dos professores.

As considerações deste estudo buscam delinear uma investigação que é relevante para a política pública educacional. Sob o ponto de vista de Hoffman (1991), existe uma relação entre o aprender e o avaliar e que observamos estar intrinsecamente ligada ao comportamento dos educadores.

Já a própria Secretaria de Estado de Educação nos informa que:

A superintendente de Avaliação Educacional da SEE/MG, Júlia Drumond, destaca a importância desta ferramenta. “A Avaliação Diagnóstica permite que a escola investigue os conhecimentos, competências e habilidades já desenvolvidos pelos estudantes e as que ainda estão em desenvolvimento, além de mapear pontos fortes e conhecer as dificuldades das turmas e de cada estudante, em específico. Esse diagnóstico contribui para nortear as ações que serão desenvolvidas e permite revisar o planejamento para adequar às necessidades que foram mapeadas na avaliação”, ponderou a Superintendente (Minas Gerais, 2023).

A avaliação diagnóstica, neste caso, não deve se limitar apenas a uma sondagem, mas a um conjunto de práticas que possa levar a uma diagnose sobre o aluno e cuja intenção é apontar os avanços e conquistas de cada aluno em um sistema maior que é o sistema de educação.

O professor é reconhecido como um agente transformador de suas práticas pedagógicas, mesmo que seja desafiado diariamente pelas inúmeras demandas do sistema educacional.

Com o intuito de aproximar e orientar o professor sobre ações e necessidades de formação, esta dissertação inferiu que qualquer forma de avaliação educacional, que esteja pautada na melhoria do ensino, torna-se uma aliada para o planejamento pedagógico anual e

que os professores são parceiros no processo educacional, como nos afirma Costa *et al.* (2016, p. 15):

É necessário que os professores sejam reconhecidos como sujeitos de suas práticas, como pessoas e profissionais que, desafiados pelas demandas que emergem no contexto em que atuam, são capazes de reformular suas práticas e de reconstruir sua identidade docente. A avaliação diagnóstica permite a esses profissionais tanto o reconhecimento de suas fortalezas e fragilidades quanto a definição das pautas de formação necessárias à sua atuação em sala de aula, dialogando com a perspectiva formativa da avaliação, que, por sua vez, sinaliza aos formadores de professores quais são as necessidades dos grupos junto aos quais atua.

Ante o grande número de avaliações que chegam, para serem trabalhadas em sala de aula e, ainda, tendo um grande número de afazeres diários na escola, os professores precisam lidar com as avaliações externas impostas pelas redes de ensino. É salutar ressaltar que, mais precisamente, a partir da década de 1990, o Brasil foi marcado pela efetivação da avaliação, como um método de planejamento para a elaboração e implantação de políticas públicas, com o intuito de melhorar a qualidade educacional.

Pensando na importância da avaliação, em 1990, o Ministério da Educação (MEC) criou, no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2007). Franco e Calderón (2021) salientam que o SAEB tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos em diversas disciplinas e permitindo a análise de dados educacionais em nível nacional. Seu formato é apropriado, para avaliar e acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação básica, porém não possibilita a mensuração da evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Os resultados são divulgados, de maneira bastante consolidada, o que impede o suporte à implementação de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias na qualidade das unidades escolares.

Desde a sua implementação, de acordo com Franco e Calderón (2021), o SAEB tem sido concebido como uma avaliação adequadamente estruturada, para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica, em diversas regiões e estados brasileiros. Isso viabiliza a comparação das médias de proficiência, em cada disciplina, entre os diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e, ao longo dos anos, proporcionando uma referência comum para todos os níveis, conforme noticiado pelo próprio MEC (Brasil, 2009).

Concomitantemente, em razão da necessidade de abranger todas as escolas, os Estados e municípios sentiram a necessidade de implementar avaliações próprias. Essa demanda levou alguns Estados a adotarem sistemas de avaliação, baseados nos Planos de Curso da rede

estadual de ensino, como exemplo, o Estado de Minas Gerais, que criou sua própria sistemática de avaliação, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, com o intuito de alinhar o desenvolvimento regional da educação.

Desenvolver e coordenar políticas públicas educacionais, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2021b).

Assim, em Minas Gerias foi criado no ano de 2000 o SIMAVE, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública estadual e subsidiar políticas educacionais para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. No âmbito do SIMAVE, surgiu em 2011 o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Sua criação foi parte de uma estratégia para fortalecer a política educacional do estado no que se tem como avaliação diagnóstica, com o objetivo de monitorar e diagnosticar o aprendizado dos estudantes e, assim, subsidiar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave, 2024).

A implementação do PAAE foi orientada pela necessidade de acompanhar de forma mais sistemática o desempenho dos alunos, principalmente em disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática, alinhando o ensino às competências esperadas em cada etapa da educação básica. Além disso, o programa buscava preparar os estudantes para avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e promover intervenções pedagógicas mais eficazes. Em resumo, a avaliação diagnóstica é uma peça central do PAAE, funcionando como um alicerce para a identificação de demandas pedagógicas e o desenvolvimento de ações que promovam uma educação de qualidade, personalizada e inclusiva.

No entanto, os resultados das avaliações regionais podem ser comparados com as médias das avaliações de grande escala, e assim, pode-se mensurar os efeitos de políticas educacionais e de práticas escolares. A avaliação em larga é considerada uma avaliação externa e abrange diferentes entidades externas à escola (Brandalise, 2020).

Este trabalho apresenta uma análise da avaliação externa que utiliza a avaliação diagnóstica como um processo que traz informações sobre o quanto os estudantes conhecem sobre determinado conteúdo, habilidades e competências. A partir daí, almeja-se fornecer subsídios, para uma análise do método de ensino dos professores, a fim de aprimoramento da política educacional vivida nos dias atuais pelos professores e especialistas de uma escola do Sul de Minas Gerais.

O envolvimento dos profissionais, numa reflexão que explicita a necessidade de conhecer estratégias, que possam contribuir com o processo de formação continuada, será o grande desafio, visando oportunizar novos aprendizados para as práticas em sala de aula. Esse propósito perpassa a ideia de que hoje como professores repetimos as ações de quando éramos alunos, sem mesmo nos questionar se as práticas examinativas são as adequadas para a época em que vivemos.

Assim, a questão norteadora desta pesquisa é: Como a avaliação diagnóstica externa, desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, vem incidindo sobre a prática docente?

Diante disso, com a intenção de trabalhar esse questionamento, foi traçado o objetivo principal da pesquisa que é identificar e analisar a política de avaliação diagnóstica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a partir da percepção de professores de uma escola do sul do estado de Minas Gerais.

O estudo tem objetivos específicos:

- a) Compreender de que maneira a avaliação diagnóstica, promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, perpassa o trabalho dos professores;
- b) Analisar de que forma a avaliação diagnóstica interfere no planejamento pedagógico docente;
- c) Analisar se os professores compreendem a importância da avaliação diagnóstica, para fazer a intervenção durante o processo pedagógico;
- d) Propor um produto educacional com a finalidade de contribuir sobre a avaliação diagnóstica nas escolas, sendo direcionado para professores, gestores escolares e para o poder público para direcionamento das políticas públicas interventivas.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado estudo de campo. Esse tipo de estudo é relatado por Marconi e Lakatos (2003, p. 186) como:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Foi realizada inicialmente, uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de elucidar quais são as informações, conhecimentos e necessidades de formação que os professores, de uma escola da rede estadual de ensino, em uma cidade localizada no Sul de Minas Gerais, têm sobre a avaliação diagnóstica no seu dia a dia dentro da sala de aula. O estudo de André (2013)

reafirma que pesquisa qualitativa é importante para a aquisição de conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado em pesquisas:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2013, p. 97).

Esta dissertação se classifica como exploratória, que, segundo Gil (2008), busca desenvolver, esclarecer e modificar os conceitos e ideias. Além disso, a pesquisa exploratória não busca necessariamente chegar a conclusões definitivas ou testar hipóteses específicas, mas, sim, estimular o pensamento crítico e ampliar o entendimento sobre o tema da avaliação diagnóstica.

Essa dissertação é constituída por quatro seções. A primeira composta por esta introdução. Na segunda seção “Avaliação educacional: uma breve abordagem”, foi realizada uma discussão teórica sobre avaliação fundamentada nos trabalhos dos autores Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi que constituem um referencial teórico sobre o tema. A discussão teórica está compreendida em seis subseções secundárias que buscou fornecer a base teórica para a pesquisa, apresentando conceitos, teorias e modelos relevantes que sustentem o estudo.

Na terceira seção, intitulada “A produção de conhecimento sobre avaliação diagnóstica: uma pesquisa bibliográfica” objetivou-se expor os resultados de uma pesquisa bibliográfica com base em uma análise crítica de revisões de estudos relevantes que tratam da avaliação diagnóstica no âmbito das políticas de avaliação. Constituída por cinco subseções secundárias que apresentaram uma revisão de estudos existentes, buscando embasamento teórico em descobertas já existentes que contribuam para o avanço do conhecimento.

Na última seção denominada “Análise e interpretação dos resultados: as concepções dos professores sobre avaliação diagnóstica” buscou-se examinar os conhecimentos e percepções dos professores acerca da avaliação externa ou em larga escala, com ênfase, neste caso, na avaliação diagnóstica realizada pela SEE/MG. Composta em seis subseções secundárias que apresentam a análise dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas e, por fim, uma exposição sobre as percepções dos professores sobre o seu trabalho com a avaliação diagnóstica

Por último, nas Considerações Finais, foi retomada a pergunta da pesquisa e realizado o questionamento e exposição dos levantamentos mais importantes obtidos após a finalização

e análise de todos os dados utilizados para desenvolver esta pesquisa. Assim sendo, espera-se que esta pesquisa seja um material de consulta e pesquisa aos professores e especialistas da rede de ensino estadual, para que possam analisar se a avaliação diagnóstica externa, elaborada pela SEE/MG, possui uma interferência ou não no plano de aula e aprendizagem dos alunos e o porquê isso ocorre naquela escola, de tal modo que o docente, que não possui uma orientação pessoal ou profissional, para a utilização dessa ferramenta, possa reordenar seus interesses e formação, tendo em vista que a avaliação diagnóstica pode contribuir para a melhoria do ensino.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA BREVE ABORDAGEM

Esta seção tem como objetivo fazer uma breve descrição da evolução histórica da avaliação educacional, destacando as conceituações existentes de avaliação, suas dimensões e funções que constituem uma importante fonte de informação sobre os processos e resultados dos sistemas de ensino. No entanto, antes de abordar sobre avaliação, será realizada uma descrição sobre as políticas educacionais no Brasil para se esclarecer quais foram as principais políticas voltadas para a educação no país.

Quanto à avaliação diagnóstica, buscou-se posicioná-la no cenário educacional, demonstrando, dessa forma, como ela está inserida no processo de avaliação e suas principais características, assim como apresentar uma breve exposição dos estados brasileiros que utilizam a avaliação diagnóstica em seus sistemas de avaliação.

Essa seção está organizada em seis subseções. Na primeira apresenta-se uma visão histórica da avaliação. Na segunda discute-se os principais conceitos de avaliação. Na terceira relata-se as dimensões da avaliação no que se refere aos diferentes aspectos ou modalidades que podem ser utilizados no processo de avaliação. Na quarta expõe-se as funções da avaliação, buscando atender às necessidades de indivíduos, grupos ou sistemas de forma eficiente e ética. Na quinta houve uma apresentação da avaliação externa em MG e alguns programas existentes de avaliação externa. Já na última subseção apresenta-se uma pesquisa geográfica dos estados brasileiros que utilizam a avaliação diagnóstica.

2.1 Políticas Educacionais no Brasil

No século XIX, a sociedade era marcada por uma estrutura econômica mais agrária do que industrial, e neste período vigorava a Escola Tradicional. Neste momento, no Brasil havia sido abolida a escravidão e ocorrido a mudança de um governo imperial para um governo republicano. Em relação aos estudos nessa época, somente os mais favorecidos tinham acesso ao estudo, e a falta deles, estava associada à marginalidade e à ignorância (Silva; Weider, 2014).

No entanto, entre o final do século XIX e início do século XX, como resultado da revolução industrial, houve a necessidade de se avançar em relação ao preparo de pessoal e acréscimo de conhecimentos para assumir novos postos de trabalhos disponíveis. Portanto, a sociedade estava passando por transformações que trariam benefícios a todos, porém para se inserir neste contexto, a mentalidade de ignorância e falta de conhecimento também precisavam ser mudados (Aguiar Neto; Sereno, 1999).

Assim, a escola veio com a finalidade de fazer com que indivíduos tivessem a capacidade de transformação, além disso, a escola tinha como função ajustar os indivíduos à sociedade inculcando-lhes o sentimento de aceitação pelos demais. A Escola Nova substituiu a ênfase nos conteúdos pela valorização dos processos de aprendizagem. Dessa maneira, o período em que se deu a instalação da Escola Nova no Brasil foi caracterizado como a conclusão da longa transição de uma sociedade tradicional para um modelo urbano-industrial, processo este, caracterizado por um desenvolvimento político e econômico (Saviani, 1997).

Em relação ao direito da educação, o Decreto-lei nº 8.529 (Brasil, 1946) veio para regulamentar o ensino primário, ele trata da “Da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário”. Neste decreto, há a descrição que crianças de 7 (sete) a 12 (doze) anos são obrigadas a frequentar a escola primária e caso isso não ocorra os pais podem responder penalmente por isso. Nesse sentido, há a preocupação do governo com a erradicação do analfabetismo e, por assim dizer, um forte compromisso com a educação dos desfavorecidos (Souza, 2018).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que foi inspirada na comunidade internacional, na qual o Brasil se insere, por intermédio da Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Uma das principais colocações dessa lei foi a garantia da gratuidade da educação (Ranieri, 1999).

A educação, como direito da população, instaura a necessidade de existência de escolas para todos, seguindo o disposto no regime jurídico constitucional e dando maior realce ao Poder Judiciário neste setor. Os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional e o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente (Brasil, 1988b).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram aprovados dois importantes dispositivos para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incumbiu à União de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Rolkouski, 2018).

Lopes (2004, p. 116) chama atenção para novas interpretações nos processos de avaliação, centrados no modelo de formação de competências, que exerceriam o controle das práticas em sala de aula, ou seja, “ao estabelecerem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, a avaliação limita-se à dimensão de medida de

habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas”.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), elaborou em conjunto com uma rede de especialistas e, em diálogo com atores da comunidade escolar, o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (Rolkouski, 2018). Tal escrita é respaldada pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental para assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988a).

Em 2012, o Senado Federal, de acordo com Projeto de Lei da Câmara Nº 103 de 2012, aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE), por vigência de 10 anos (2014- 2024), que decreta em seu Art. 2º as diretrizes do PNE, como a erradicação do analfabetismo; dentre outras; e no Art. 5º declara que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas (Alves, 2017).

O PNE estabeleceu 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas se referem à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2014). Em 2015, inicia-se, formalmente a escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, depois de quatro versões, é publicada em 2017 (Rolkouski, 2018).

Em relação a tais metas, a principal delas que está ligada ao processo de alfabetizar refere-se a meta 5: “Alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Essa meta está fundamentada na descrição em que o fenômeno do analfabetismo funcional tem sua raiz nas séries iniciais do ensino fundamental, expressando, dessa forma, as dificuldades presentes nos processos de escolarização, o que demonstra o distanciamento de padrões adequados de qualidade. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas (Brasil, 2014).

Diante dessa realidade e de outros problemas que vinham (e vêm) impactando a qualidade do ensino, houve a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Brasil, 2006), com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (Brasil, 2014).

2.2 Fases Conceituais da Avaliação

De acordo com pesquisas na área da educação como Fernandes (2009), Horta Neto (2007), Santos, Cavalcanti e Pereira (2022) e Vianna (1998), que relatam que foi por intermédio de estudiosos norte-americanos, como Ralph Tyler (1902-1994), mais precisamente, na década de 30, que a avaliação educacional iniciou seu caminho e passou a ser uma análise do currículo, do desenvolvimento do aluno, trazendo-nos pesquisas e informações teóricas que são estudadas até a presente data.

Ralph Tyler foi um educador norte-americano, que se dedicou a um ensino que fosse eficiente. No Brasil, esse autor ficou muito conhecido, na década de 70, pelo seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*. Por meio dos estudos de Tyler, que surgiu a expressão avaliação educacional, portanto ele é considerado o pai da avaliação educacional (Fernandes, 2009).

Outros autores também tiveram destaque nessa época, como Michael Scriven, que transformou a metodologia de avaliação de aprendizagem (Scriven, 1979). A avaliação educacional se modificou ao longo do tempo, acompanhando as exigências da sociedade. Antigamente, a avaliação era feita para verificar se os alunos memorizaram o conteúdo e que eram capazes de reproduzir o conteúdo como máquinas.

Já na década de 1980, o neoliberalismo e a crise econômica transformaram a avaliação em um mecanismo de fiscalização dos governos, do qual as instituições de ensino começaram a ser cobradas como se fossem empresas. Assim, a avaliação passou a investigar o percurso dos alunos no desenvolvimento de habilidades e competências, auxiliando o aluno na aquisição de conhecimento e não apenas servindo para atribuição de nota (Miranda; Lima; Oliveira, 2018).

A avaliação é um processo intencional, acompanhado por diversas ciências. Ela deve ser modelada constantemente pelo professor ao longo do período de aprendizado. Já nos últimos anos, a avaliação educacional tem se tornado sinônimo de política educacional. Deve-se entender que a avaliação educacional também é um processo contínuo e sistemático de coleta, interpretação e uso de informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, dos professores, do currículo e do sistema educacional como um todo. Seu principal objetivo é fornecer informação útil para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2018) a avaliação de aprendizagem tem como objetivo investigar a qualidade da realidade do ensino, mediante avaliação dos conhecimentos dos alunos para subsidiar a tomada de decisões, tanto no que diz respeito ao currículo quanto aos alunos, bem como às instituições e/ou aos sistemas de ensinos. Assim, a avaliação institucional busca a efetivação da educação de qualidade para todos os estudantes da escola, uma vez que o

principal objetivo é garantir que eles/elas adquiram o conhecimento previamente estabelecido no currículo educacional.

Esse autor também afirma que o resultado da avaliação deve ser utilizado para uma melhor gestão educacional. Portanto, não adianta somente aplicar a avaliação e obter os resultados é necessário saber utilizá-los em benefício do ensino. Contudo, para que isso ocorra, deve haver um comprometimento entre os envolvidos nesse processo (Luckesi, 2018).

Alguns pesquisadores brasileiros, como Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi, que são autores que buscam um significado dinâmico da avaliação, têm defendido que devemos ter uma outra perspectiva de avaliação, baseando-se no princípio de que não existe avaliação sem ação, ou seja, avaliar é um ciclo de ver, julgar e agir (Brasil, 2018; Hoffmann, 2024; Luckesi, 2018).

A preocupação em se avaliar o desempenho escolar no Brasil foi relatada na década de 30 por Isaias Alves (1930), que defendia os testes pedagógicos juntamente com as avaliações subjetivas. Porém, somente em 1949, Tyler apresenta a teoria desse tipo de avaliação. No decorrer dos anos, a teoria de Tyler foi sendo ampliada e aperfeiçoada por outros autores, como Bloom (1971) e Popham (1973).

Para Sousa (1998), até os anos 70, a avaliação consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. Todavia, para realizar uma boa avaliação, era necessário definir primeiramente os objetivos comportamentais e determinar em que situação seria possível observá-los, ou seja, qual seria o caminho para se obter evidências das mudanças de comportamento nos estudantes.

Sob o ponto de vista de Sousa (1998), alguns pesquisadores como Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcom Parlett, Barry MacDonald, buscavam esforços, para construir uma nova teoria de avaliação, que pudesse se contrapor à mera avaliação classificatória existente no cotidiano das escolas. As pesquisas e estudos desses autores se direcionavam a encontrar novos sentidos para a função da avaliação. Embora acreditassem que a avaliação educacional buscasse verificar o alcance ou não dos objetivos educacionais, sua função não deveria legitimar a aprovação ou reprovação do aluno.

Nesse caso, a decisão de aprovação e reprovação deveria ser tomada conjuntamente entre os profissionais da escola e a avaliação deveria fornecer subsídios para um acompanhamento no processo de ensino e fornecer informações adequadas para um redirecionamento do ensino até a afetiva aprendizagem do aluno. Assim, Luckesi (2011) expõe que avaliações direcionadas à prática das provas e exames não auxiliam na aprendizagem satisfatória do aluno. Ainda, de acordo com esse autor, a avaliação é parte integrante do plano

de ensino, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. São essas mediações que dirão o que deve ser avaliado e como deve ser avaliado.

Após os anos 70, no Brasil houve a compreensão que a avaliação deveria ser não apenas somativa, com intuito de análise de resultados terminais para decidir se passa ou não passa, mas deveria ser também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento (Sousa, 1998).

Após a década de 1990, no Brasil, as pesquisas envolvendo os sistemas de avaliação aumentaram consideravelmente. Nesses estudos, observava-se uma contradição em relação aos resultados dessas políticas relacionadas à avaliação educacional. Brooke e Cunha (2013) e Soares (2002) por exemplo, destacavam que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da educação, favorece a organização do trabalho pedagógico da escola, melhora as práticas dos docentes, padroniza os sistemas, consolida as diretrizes curriculares e institui a transparência no serviço público.

Por outro lado, Afonso (2007) relatou que essas avaliações poderiam causar possíveis problemas no uso dos resultados para a definição de políticas educacionais, como: a supervalorização dos testes cognitivos, os limites que as avaliações padronizadas estariam impondo ao currículo e à autonomia docente, a associação das políticas de avaliação aos interesses neoliberais das agências internacionais e também mascarando a função social da escola.

Segundo Zabala (1998), a avaliação diagnóstica que é proposta tem início em um contexto pedagógico diferente do tradicional, no qual o professor e o aluno seguem uma relação de caminharem juntos, com diálogo e ajuda mútua. A prática avaliativa passa a ser não somente para mérito de aprovação e reprovação, mas a avaliação diagnóstica tem a perspectiva construtivista, centrada em processos de ensino e da aprendizagem que consistem em auxiliar o aluno de acordo com suas características e dificuldades (Carvalho, 2014).

Também Borges (2011, p. 45) afirma que para essa avaliação seja efetiva é necessário o envolvimento de todos os interessados:

Governos, políticos, escolas, gestores, professores, pais e alunos, estão todos interessados na avaliação, utilizam-na de diversas formas, seja para monitorar a qualidade da educação, seja para planejar ou melhorar seus projetos e programas, seja para monitorar o progresso dos alunos, ou ainda ajuizar-se acerca do trabalho realizado pela escola.

Em suma, a avaliação educacional é um método com valor para o sistema de ensino, desdobrando-se em múltiplos propósitos, desde o monitoramento da qualidade da educação até o acompanhamento do progresso dos alunos, refletindo o compromisso coletivo com o

aprimoramento do sistema educacional. Contudo, o que se observa é que mesmo como passar dos anos, ainda não existe um consenso, tanto por parte de políticas públicas quanto de projetos pedagógicos sólidos para que a avaliação diagnóstica venha cumprir seu papel na educação.

2.3 Dimensões da avaliação

A avaliação dentro do ambiente educacional compreende três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e ainda a avaliação em larga escala, que segundo Freitas *et al.* (2014), embora a avaliação da aprendizagem seja a mais conhecida, não se pode desconsiderar as demais dimensões existentes.

A avaliação da aprendizagem é um processo fundamental na educação escolar, principalmente para se verificar como tem sido o ensino, a aprendizagem e nortear a ação pedagógica, auxiliando o trabalho do professor quanto à regulação das aprendizagens do educando (Coll, 2007). Essa avaliação é denominada avaliação de sala de aula por Sousa (2000).

Nessa perspectiva, essa avaliação desempenha um papel importante para a qualidade do ensino e não deve ser interpretada apenas como notas e dados estatísticos. Sousa (2000), relata que a avaliação da aprendizagem é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando assim que se tome decisões de reajuste e revisão durante o processo de ensino. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem é tida como uma avaliação de sala de aula, cujos atores principais são os professores e alunos. É no chão da sala que essa avaliação é viabilizada e discutida.

Podemos dizer que a avaliação da aprendizagem ou para a aprendizagem, baseia-se na concepção formativa de avaliação, porque está ligada ao processo de aprendizagem dos alunos de forma contínua (Silva, 2016).

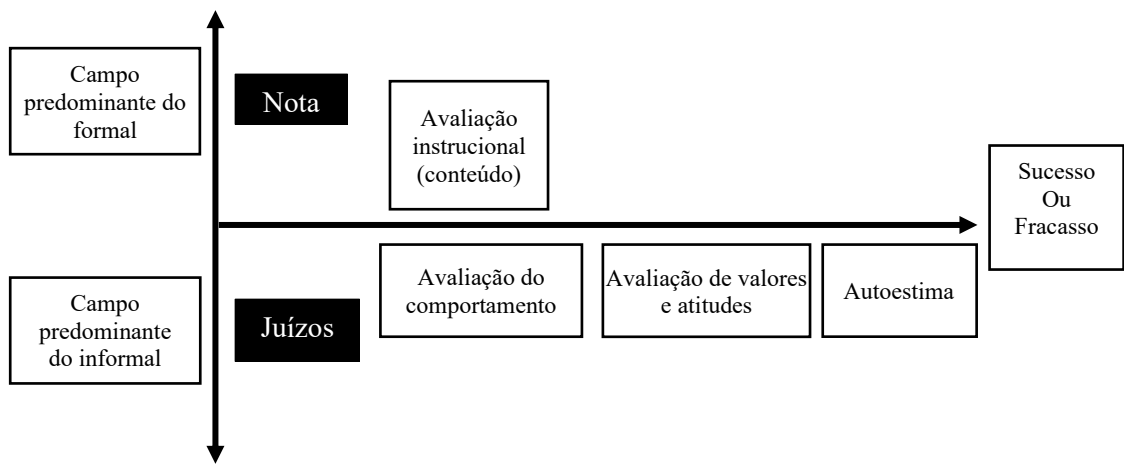
A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e sistemático que visa determinar o nível de conhecimento, habilidades, competências e atitudes adquiridas pelos alunos, ao longo de um período de ensino, ou em relação a objetivos específicos de aprendizagem. Ela é uma parte essencial do processo educacional, pois fornece informações valiosas sobre o progresso dos alunos e a eficácia do ensino. De acordo com Luckesi (2011, p. 206-207):

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

Em última análise, Freitas *et al.* (2014) inferem que os professores tendem a tratar os alunos, de acordo com seu juízo de valor, ou seja, o sucesso ou o fracasso. Mesmo que de uma forma inconsciente, é a partir desse juízo de valor que determinará a ação do professor em sala de aula.

Na figura abaixo, está representado o modelo interpretativo da avaliação em sala de aula.

Figura 1 - Diagrama representativo do modelo de avaliação em sala de aula.



Fonte: Freitas *et al.* (2014, p. 29).

Essa figura está relacionada a um grande dilema da avaliação, que é justamente não demonstrar a avaliação apenas como uma técnica. Nesse caso, é necessário que o professor construa um processo interno de interação com o aluno e que depois, ao final do processo, apareça a nota ou o conceito.

A avaliação institucional é um processo sistemático de avaliação, realizado em instituições educacionais, como escolas, universidades e outros tipos de organizações educacionais. O objetivo principal da avaliação institucional é avaliar o desempenho global da instituição quanto à sua missão, metas e objetivos estabelecidos. Esse instrumento avaliativo não deve ser tarefa apenas dos professores, mas uma tarefa coletiva. Nesse sentido, faz parte do PPP do estabelecimento de ensino o envolvimento de toda a equipe no trabalho para o bem comum que é a educação de qualidade.

Freitas *et al.* (2014, p. 36) concorda quando afirma que:

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em

especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação.

Esse tipo de avaliação envolve uma análise abrangente de diversos aspectos da instituição, incluindo sua estrutura organizacional, gestão, currículo, qualidade do ensino e aprendizagem, infraestrutura, recursos humanos, serviços de apoio aos estudantes, entre outros. A avaliação institucional também pode incluir a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, como resultados de exames, taxas de conclusão de cursos, pesquisas de satisfação dos alunos e *feedback* dos funcionários.

Outro fator relevante, a ser considerado na avaliação institucional, é que muitas vezes, existe a falta de vontade da escola em trabalhar em sintonia com os professores, buscando, dessa forma, a melhoria das condições de trabalho e que serão repassadas indiretamente na melhoria da formação dos alunos (Freitas *et al.*, 2014).

Os resultados da avaliação institucional são utilizados, para identificar pontos fortes e áreas de melhoria na instituição, bem como para tomar decisões informadas sobre políticas, estratégias e alocação de recursos. Além disso, a avaliação institucional pode ser usada para fins de prestação de contas, perante as partes interessadas, como órgãos reguladores, financiadores e comunidade acadêmica.

Em resumo, a avaliação institucional deve relacionar e refletir sobre os resultados encontrados da avaliação da aprendizagem (relação professor e aluno) e da avaliação externa (relação do sistema com os alunos), pois, de posse dessas análises, a instituição pode buscar meio para promover a melhoria do ensino e práticas pedagógicas em benefício da aprendizagem e formação do aluno.

A avaliação em larga escala refere-se a um tipo de avaliação educacional que é conduzida, em grande escala, envolvendo uma amostra representativa de alunos, escolas ou sistemas educacionais. O objetivo principal da avaliação em larga escala é fornecer informações sobre o desempenho educacional, em nível regional, nacional ou internacional, permitindo análises comparativas e o monitoramento de tendências ao longo do tempo.

Assim, conforme mencionado, os dados obtidos, a partir das avaliações em larga escala, servem para indicar o alcance ou não das metas de políticas educacionais e de práticas escolares, além de mensurar a qualidade da educação pública (Brandalise, 2020). Segundo essa autora, a avaliação em larga escala pode ser considerada uma avaliação externa por ser elaborada e utilizada por entidades externas à escola.

Para exemplificar os tipos de avaliação em larga escala, podemos mencionar a criação, em 1995, do SAEB. O objetivo principal era mostrar um diagnóstico da qualidade da educação do Brasil. Reforçando a ideia de avaliação em larga escala Sousa relata que:

Nesse contexto, a avaliação de larga escala se desenvolveu rapidamente no Brasil e apresenta, hoje, inúmeras versões e possibilidades, sendo realizada em diferentes níveis (federais, estaduais, municipais) e apresentando variadas contribuições às políticas públicas. Assim sendo, desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria levandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional (Sousa, C.; Ferreira, 2019, p. 16).

Sousa, C. e Ferreira (2019) relatam que, a partir principalmente da década de 1990, a avaliação em larga escala se torna o principal método de avaliação educacional, visando atender políticas que buscavam mudanças nas avaliações de aprendizagem, avaliação de escola e de currículo.

Brandalise (2020), em seus estudos, remete-nos a entender que a avaliação externa é um tipo de avaliação realizada por entidades ou instituições independentes e externas à escola ou ao sistema educacional. Ela tem como objetivo principal fornecer uma visão imparcial e objetiva do desempenho dos alunos, das escolas ou do sistema educacional como um todo. Geralmente, a avaliação externa é conduzida por órgãos governamentais, agências de avaliação educacional ou organizações não governamentais especializadas em avaliação educacional.

Os tipos de avaliação externa podem variar dependendo do contexto educacional e dos objetivos específicos da avaliação. Podemos citar como uma modalidade de avaliação externa a “Avaliação de desempenho escolar”, que está empenhada em avaliar o desempenho acadêmico dos alunos em relação aos padrões estabelecidos pelo sistema educacional. Em geral, é conduzida por órgãos governamentais ou agências de avaliação educacional e pode incluir testes padronizados, exames nacionais ou avaliações de desempenho em diferentes áreas do currículo (Brandalise, 2020).

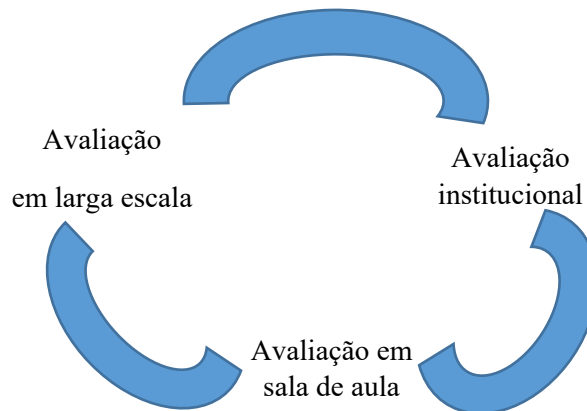
Outro tipo é “Avaliação de sistemas educacionais” que examina o desempenho e a eficácia do sistema educacional como um todo, incluindo escolas, professores, currículo, políticas educacionais e recursos. Ela pode ser conduzida por órgãos governamentais, organizações internacionais ou instituições de pesquisa e envolve a análise de indicadores educacionais, como taxas de conclusão, taxas de alfabetização, índices de abandono escolar, entre outros (Brandalise, 2020).

Esses são alguns dos principais tipos de avaliação externa, cada um com seus objetivos específicos e métodos de avaliação. Essas avaliações são importantes ferramentas para monitorar e melhorar a qualidade e o desempenho educacional, em níveis locais, regionais, nacionais e internacionais.

Essa avaliação é conduzida de forma contínua e sistemática e visa fornecer informações úteis, para a tomada de decisões internas, aprimoramento das práticas pedagógicas, melhoria da gestão escolar e promoção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Na figura 2, é possível observar a relação entre as três dimensões das avaliações tratadas nesta pesquisa.

Figura 2 - Dimensões da avaliação



Fonte: Freitas *et al.* (2014, p. 10).

2.4 Funções das avaliações educacionais

As funções da avaliação são os propósitos ou objetivos que ela busca alcançar dentro do contexto educacional. Essas funções são variadas e podem mudar de acordo com o tipo de avaliação, o contexto em que é realizada e os interesses dos envolvidos. Nesta pesquisa, indicamos as avaliações, segundo a sua finalidade, que são diagnósticas, formativa e somativa (Arredondo; Diago, 2013).

2.4.1 Função Diagnóstica

Por meio dessa função, é possível identificar o nível real de conhecimento, habilidades e competências dos alunos ou do sistema educacional, em um determinado momento, permitindo uma compreensão mais clara das necessidades e pontos de partida para planejar

intervenções educacionais adequadas. “Ela deve ser aplicada no começo do ano letivo, visto que é nesse momento que o professor necessita conhecer a realidade educacional de seu aluno, pois inicia uma nova atividade escolar” (Arredondo; Diago, 2013, p. 63).

A Função de Avaliação Diagnóstica é um processo fundamental na educação pois apontam as dificuldades dos alunos antes de iniciar um novo conteúdo ou atividade. Essa avaliação permite que os educadores compreendam o nível de conhecimento prévio dos estudantes, possibilitando a personalização do ensino e a adaptação das estratégias pedagógicas.

Luckesi (2014) destaca a importância da avaliação diagnóstica como uma ferramenta para promover a aprendizagem, enfatizando que ela deve ser contínua e integrada ao processo de ensino. Ressalta ainda que essa avaliação não deve ser vista apenas como um momento isolado, mas sim como parte de um ciclo que envolve planejamento, execução e reflexão sobre a prática educativa. Além disso, a avaliação diagnóstica pode incluir diferentes métodos, como testes, observações e entrevistas, permitindo uma visão mais ampla do aluno. Essa abordagem é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, onde todos os alunos possam progredir de acordo com suas necessidades individuais.

2.4.2 Função Formativa

Ela fornece um contínuo retorno, durante o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover o aprendizado dos alunos e orientar o ajuste das práticas pedagógicas e dos currículos para atender às necessidades individuais dos estudantes. “A avaliação formativa é reguladora do ritmo do processo de ensino-aprendizagem” (Arredondo; Diago, 2013, p. 63). Podemos citar como exemplos: questionários de revisão, após o encerramento de cada capítulo do livro didático e discussões dentro da sala de aula sobre temas que causaram mais dúvidas nos alunos. A autora Brandalise (2020, p. 161) diz que:

Dito de outro modo, a avaliação formativa é aquela conduzida *durante* o planejamento e implementação de um projeto, programa, ou processo educacional com a finalidade única de prestar aos seus responsáveis as informações avaliativas relevantes, úteis para tentar melhorá-lo *enquanto ele decorre*.

Em resumo, a avaliação formativa não é apenas uma ferramenta de avaliação, mas, sim, um componente essencial do processo educacional que promove a aprendizagem ativa, o desenvolvimento contínuo e o sucesso dos alunos.

2.4.3 Função Somativa

Essa avaliação tem o propósito de resumir e avaliar o desempenho dos alunos ou do sistema educacional ao final de um período de ensino ou unidade de estudo e com o objetivo de atribuir notas ou classificações que reflitam o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. De acordo com Arredondo e Diago (2013), essa avaliação é importante para o início da avaliação diagnóstica do período letivo seguinte. Destacam-se, como meios de avaliação somativa, o portfólio, provas e projetos pedagógicos. Brandalise (2020, p. 161) cita que: “Ela documenta os resultados, estabelece balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo, sendo um indicador da eficácia do trabalho desenvolvido”.

É notório que desde os primórdios das pesquisas sobre avaliação educacional, muitos avanços surgiram, no que se refere às produções teóricas e constatações dentro do ambiente escolar, ou seja, novos olhares e novas perspectivas surgem e se consolidam, à medida que existem novas pesquisas no âmbito da avaliação educacional.

2.5 Avaliação externa em Minas Gerais: anos 1990

Historicamente, no Brasil, em especial, entre as décadas de 1980 e 1990, observa-se que, uma vez superados os desafios fundamentais relacionados à universalização do ensino fundamental público e gratuito, cresce a percepção da necessidade de estabelecer uma base de dados com informações mais precisas e abrangentes sobre o panorama educacional brasileiro, como nos relata Franco e Calderón (2021).

Dessa forma, destacando-se como um de seus principais atributos a capacidade de direcionar de forma eficaz os investimentos públicos, na área educacional, pelos órgãos responsáveis pela gestão do ensino, os programas de avaliação educacional sistêmica passaram a ocupar um lugar de destaque na agenda de discussões nacionais a partir da metade da década de 1980.

Dalben (2010, p. 366) define a avaliação sistêmica como:

Uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se em um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais.

As avaliações externas, em Minas Gerais, começaram a ganhar destaque, durante a década de 1990, quando o Brasil estava passando por uma série de reformas no setor educacional. O governo estadual de Minas Gerais começou a desenvolver seus próprios instrumentos de avaliação para medir o desempenho das escolas. Uma das iniciativas mais notáveis foi a criação da "Prova Minas", um exame que avaliava o desempenho dos alunos em disciplinas-chave, como Matemática e Português. Esse exame foi aplicado a estudantes do ensino fundamental e médio e ajudou a fornecer informações sobre o desempenho dos alunos e das escolas, de acordo dados obtidos pelo site da SEE/MG.

No âmbito das avaliações externas, podemos dizer que o número de testes aplicados aos alunos foi se expandindo. Os testes estão cada vez mais sofisticados e capazes de informar de maneira bem precisa indicadores educacionais que fazem parte da política educacional de cada região ou até mesmo do nosso país (Horta Neto, 2010). O autor Horta Neto (2013, p. 25) informa que:

Depois do Saeb, criaram-se a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização, ANA, um novo teste ligado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cujas propostas serão discutidas no trabalho. Outros exames vão sendo criados e aprimorados: o Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Enceja), voltados para o ensino médio, e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), voltado para a educação superior. Como se percebe, é uma quantidade significativa de instrumentos que o governo federal tem a sua disposição, gerando grande volume de dados sobre o desempenho dos alunos, todos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia ligada ao Ministério da Educação (MEC). Além dos instrumentos listados, existem outros para medir a evolução dos cursos de pós-graduação mediante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em 1999, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública-SIMAVE que é um sistema utilizado pelo governo do estado de Minas Gerais, no Brasil, para realizar avaliações educacionais sistêmicas em larga escala. Esse sistema tem como objetivo principal avaliar o desempenho dos alunos, escolas e redes de ensino. O SIMAVE é regulamentado pela Secretaria, por meio da Resolução nº 14, de 3 de fevereiro de 2000 e alterada pela Resolução nº 104, de 14 de julho do mesmo ano (Minas Gerais, 2000).

As avaliações realizadas pelo SIMAVE abrangem diferentes níveis de ensino, como o fundamental e o médio. Os resultados obtidos nessas avaliações são utilizados para monitorar a qualidade da educação, identificar áreas de melhoria e orientar políticas públicas voltadas para a educação. Essas avaliações podem abranger diversas disciplinas e habilidades, dependendo do ano e do ciclo escolar.

Além disso, as avaliações do SIMAVE podem ser aplicadas de forma censitária (atingindo todos os alunos de uma determinada série) ou amostral. Como uma forma de apoiar o sistema de ensino, foi criada pelo SIMAVE uma plataforma *online* que serve como um canal de acesso às informações e recursos relacionados às avaliações educacionais realizadas pelo sistema. O portal é uma ferramenta importante para gestores educacionais, professores, alunos e outros interessados no contexto da educação em Minas Gerais (Simave, 2024).

Apesar dos avanços, o sistema educacional de Minas Gerais, como de todo o Brasil, enfrenta desafios significativos, como a desigualdade regional e a qualidade da formação de professores. A SEE/MG indica que as avaliações externas ou sistêmicas continuam sendo uma ferramenta importante na identificação desses desafios e na busca por soluções. Portanto, as avaliações sistêmicas em Minas Gerais têm uma história rica e desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade da educação no estado, alinhando-se com as iniciativas nacionais para elevar o padrão educacional em todo o Brasil.

A avaliação diagnóstica no Brasil começou a ganhar relevância nas décadas de 1980 e 1990, principalmente com o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse período, foram introduzidas avaliações em larga escala e práticas de diagnóstico educacional como ferramentas para identificar os desafios enfrentados por alunos e sistemas de ensino. Como apontado acima, as avaliações externas já ocorrem há alguns anos, na rede de ensino do Brasil, e isso vem sendo realizado tanto pelas esferas particular, estadual e municipal. E a avaliação diagnóstica, como parte da avaliação externa, é uma prática que existe há bastante tempo e faz parte do sistema educacional em muitos países.

Assim como as avaliações elaboradas pelos próprios professores da escola, as avaliações elaboradas pela SEE/MG encontram no Currículo Referência de Minas Gerais o seu ponto de partida. O currículo é um elemento-chave, para a garantia do direito de aprendizagem, à medida que expressa os objetivos da educação.

No entanto a ênfase na avaliação diagnóstica aumentou significativamente no século XX, à medida que a educação se tornou mais sistematizada e formalizada. O desenvolvimento de testes padronizados e instrumentos de avaliação desempenhou um papel importante na expansão da avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica é usada, para determinar o nível de conhecimento, habilidades e necessidades de aprendizado dos alunos, no início de um curso ou programa educacional. Isso permite que os educadores adaptem o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e forneçam um plano de ensino mais eficaz. Além disso, a mesma avaliação é usada para

identificar possíveis lacunas de aprendizado e problemas de aprendizado que podem precisar de intervenção específica (Bonamino; Sousa, 2012).

Conforme Bonamino e Sousa (2012), a avaliação diagnóstica tem raízes históricas na educação, mas sua implementação e ênfase específicas variaram, ao longo do tempo e de acordo com diferentes sistemas educacionais. Ela é uma prática contínua e essencial para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação.

De acordo com a Resolução nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021 (Minas Gerais, 2021a), publicada pela SEE/MG, que regulamentou os processos de avaliação do ensino dos estudantes, a avaliação deve ser realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola e é parte integrante da proposta curricular, redimensionada à da ação pedagógica.

Com relação à avaliação diagnóstica, a mesma resolução informa que:

Art. 91 - A escola deve realizar, no início do ano letivo, avaliações diagnósticas, elaboradas pelos professores, com o objetivo de identificar as competências e as habilidades já adquiridas pelos estudantes, para subsidiar o planejamento e as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola (Minas Gerais, 2021a).

Para se ter uma avaliação educacional, são necessárias ações ou processos utilizados para determinar o desempenho, qualidade, eficácia ou eficiência de algo. Elas são amplamente aplicadas em diversos contextos, como educação, negócios, saúde, governo e muitos outros. O objetivo principal das atividades de avaliação é coletar informações relevantes e objetivas para tomar decisões assertivas, identificar áreas de melhoria e medir o progresso em direção a metas ou objetivos específicos.

Portanto, para se avaliar, é preciso ter um referencial, nesse sentido, podemos citar o autor Luckesi que é conhecido por suas contribuições, para uma abordagem mais humanizada e centrada no aluno na avaliação educacional, enfatizando a importância da avaliação formativa, do diálogo e do desenvolvimento da aprendizagem. Suas ideias continuam a influenciar a prática educacional no Brasil e em outros lugares (Cavalcanti Neto; Aquino, 2009).

Como já referido anteriormente, na perspectiva da avaliação, o grande avanço, para a rede pedagógica das redes estadual e municipal de Minas Gerais, aconteceu com a implantação do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). De acordo com informações obtidas dentro do próprio *site* educacao.mg.gov.br, o sistema de monitoramento escolar elaborado pela SEE/MG é um sistema *online* que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino, para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares e professores.

Essa plataforma busca colaborar com toda a equipe pedagógica na equidade da aprendizagem e fornecer dados sólidos para a reorientação do plano de ensino do professor em sala de aula. De acordo com informações do portal do Simave (2024):

Ao longo de vinte anos, os resultados obtidos no SIMAVE têm auxiliado na implementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e na promoção da equidade. Entretanto, para que o programa possa contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade da educação ofertada, é indispensável que gestores, professores e equipes pedagógicas compreendam e utilizem as informações publicadas a partir dos diferentes indicadores que compõem os resultados da avaliação.

O SIMAVE também é composto por avaliações diagnósticas e intermediárias e é acompanhado pelas ações do sistema de monitoramento da aprendizagem, componente dos itinerários avaliativos. A partir das respostas às avaliações aplicadas pelo SIMAVE, é possível medir o desempenho dos alunos da rede estadual em cada um dos descritores das disciplinas. Além disso, os dados de desempenho dos alunos integram o Índice de Desenvolvimento Educacional de Minas Gerais-IDEB Minas¹.

Essa aplicação de testes nem sempre contribui de forma eficaz, para a melhoria do conhecimento do aluno, pois, muitas vezes, os professores participam apenas do processo de aplicação do teste, mas não estão envolvidos com a análise dos resultados e sua divulgação.

É importante, nesse caso, a participação da equipe pedagógica nos pós-testes para que os resultados sejam interpretados e discutidos a favor da qualidade de ensino. O objetivo final dessas avaliações externas não deve se restringir ao alcance de metas perante o cenário educacional brasileiro e também a busca por aumentos em repasses baseados em dados/números frios.

Outra forma ineficaz e que tem sido amplamente difundida por governos federais e estaduais, por meio desses testes, é o alcance de premiação pela escola e pelo aluno. A meritocracia, nesse caso, não pode ter maior importância que a busca pela qualidade e eficiência de programas educacionais.

Silva (2016, p. 112) nos informa:

Nessa lógica, a qualidade não implica somente a ação, mas também a reflexão deste agir, pois ela não é entendida como um produto final, é construída

¹ O IDEB Minas é representado por um número que se enquadra em uma escala de 0 a 10, de forma que 0 é o pior nível de desempenho e 10 é o melhor nível de desempenho. Apesar de ser representado por um único número, ele é composto por dois indicadores: de desempenho e de fluxo. O indicador de desempenho é representado por um número que se enquadra em uma escala de 0 a 10, de forma que 0 é o pior nível de desempenho e 10 é o melhor nível de desempenho. Já o indicador de fluxo se enquadra em uma escala de 0 a 1, de forma que 0 é o pior nível de fluxo e 1 é o melhor nível de fluxo.

continuamente. Pelo fato da qualidade constituir-se no coletivo ela acaba assumindo também o papel de ser formadora daqueles (as) que com ela se envolvem. Através da negociação da qualidade há troca de saberes, cooperação, confronto de pontos de vista e conseqüentemente o respeito a ideias.

Como nos afirma Villas-Boas (2008), o ato de avaliar deve ser pensado e trabalhado como uma ferramenta de transformação dos alunos para uma cidadania crítica. Para a educação, as avaliações externas são uma tentativa de equiparação da qualidade do ensino e não menos importante a permanência dos alunos na escola em prol do seu processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que a avaliação redimensiona a prática pedagógica e, dessa forma, pode auxiliar o planejamento e o desenvolvimento de projetos que melhorem o processo de ensino. Assim, torna-se fundamental rever as práticas avaliativas na escola, entendendo que se trata de um processo contínuo, permanente e que subsidia a tomada de decisões das escolas em busca do melhor resultado educacional. Além disso, vale ressaltar que a avaliação diagnóstica envolve custos que não são baixos, e por isso deve-se estarem atentos para se tirarem o máximo proveito dos resultados obtidos.

Logo a avaliação diagnóstica cumpre esse papel de fornecer informações, para que a equipe pedagógica possa rever seu trabalho e redirecioná-lo, em prol de uma educação igualitária e que cumpra os objetivos propostos pelo sistema de ensino. A avaliação diagnóstica é uma prática comum em todo o Brasil e sua implementação pode variar de acordo com as políticas educacionais de cada estado e município. Geralmente, a avaliação diagnóstica é realizada, no início do ano letivo, para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos, identificar lacunas de aprendizagem e orientar o planejamento pedagógico (Saraiva Educação, 2022).

Cada estado brasileiro pode ter suas próprias diretrizes e abordagens específicas para a avaliação diagnóstica. A definição das práticas avaliativas, muitas vezes, é uma responsabilidade das Secretarias de Educação de cada estado e dos próprios sistemas de ensino. É importante destacar que o Brasil possui um sistema educacional descentralizado e as escolas têm uma certa autonomia, para adaptar as práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades locais. Dessa forma, as práticas de avaliação podem variar entre diferentes escolas e redes de ensino.

A respeito do processo avaliativo, numa perspectiva diagnóstica no âmbito da educação básica mineira, esse tema refere-se à abordagem de avaliação educacional que busca diagnosticar o desempenho dos estudantes, escolas e do sistema educacional como um todo,

identificando pontos fortes e fracos, bem como áreas que precisam de melhoria. Essa abordagem tem como objetivo principal fornecer informações detalhadas e específicas que podem orientar decisões e ações para aprimorar a qualidade da educação.

É uma das principais ações, que devem ser praticadas pelos professores, é que a avaliação não deve ter apenas o caráter predominante de classificação, certificação ou seleção de alunos. Essa metodologia de classificação é desestimulante ao ponto de vista do aluno, pois a meritocracia é que, ao recompensar as pessoas com base em seu mérito, a sociedade não incentiva a competição saudável, a inovação e a produtividade, levando a melhores resultados em termos de progresso econômico e desenvolvimento. Como já afirma Villas-Boas (2008), a situação exclusiva de diploma está mudando no Brasil, aliás, hoje em dia, as pessoas precisam demonstrar capacidades e não apenas o diploma.

Assim, a avaliação diagnóstica deve estar projetada de forma a estar alinhada com as competências e habilidades descritas na BNCC. Em vez de se concentrar apenas em testes de memorização de conteúdo, a avaliação deverá medir o desenvolvimento de competências, como pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades socioemocionais. É salutar lembrar que a BNCC reconhece que os estudantes têm diferentes formas de aprender e ritmos de desenvolvimento, do qual o professor deve estar atento a especificidade de cada aluno de maneira que possa auxiliá-lo em suas dificuldades (Minas Gerais, 2023).

Diante disso, é preciso coordenar e articular bem o processo de avaliação praticada na escola, pois o seu objetivo principal deve ser a melhoria no nível de conhecimento dos alunos. A avaliação proposta, nesta pesquisa, deve ser uma aliada na melhoria na atual realidade do sistema educativo, por intermédio de seus principais atores que são os alunos. Esse instrumento deve avaliar, de forma detalhada e individual, o grau de conhecimento e habilidades dos estudantes em cada disciplina. Além disso, permite ao professor e especialistas uma revisão do planejamento de ensino e, caso necessário, uma mudança para atender as necessidades dos estudantes.

2.6 A experiência da avaliação diagnóstica em estados brasileiros

A avaliação diagnóstica que faz parte das avaliações externas é uma ferramenta essencial para o sistema educacional brasileiro. De acordo com o autor português Fernandes (2009, p. 27), a “avaliação interna é aquela de responsabilidade integral da escola e dos professores”, já a externa é de “responsabilidade de alguma entidade externa à escola”.

Alguns estados brasileiros utilizam essa ferramenta em seu plano de ensino, na expectativa de atender as exigências do sistema educacional e também como uma forma de investigação do nível de conhecimento do aluno no início do ano letivo. O estado pode escolher as disciplinas e os anos escolares que deseja avaliar com mais detalhes. Assim, é possível identificar as necessidades pelas avaliações diagnósticas. Contudo, é indicado que as disciplinas de português e matemática sejam as principais a serem avaliadas, podendo ser incrementada com as demais.

Com base nos resultados, as secretarias de educação podem desenvolver estratégias, para melhorar o ensino, como programas de reforço escolar, treinamento de professores e alocação de recursos adicionais. Outro recurso utilizado pelos estados brasileiros é o IDEB, uma métrica que combina resultados de avaliações com taxas de aprovação. Os estados brasileiros usam os resultados das avaliações diagnósticas, para acompanhar seu progresso, em relação às metas do IDEB e implementar políticas educacionais direcionadas para melhorar seus índices.

Alguns estados têm sistemas de avaliação mais desenvolvidos e bem estabelecidos, seja em função de recursos orçamentários ou em função da disponibilidade de recurso humano para acompanhamento e monitoramento do sistema de ensino local. Alguns estados enfrentam desafios logísticos, orçamentários e humanos na implementação desses programas. Além disso, as disparidades regionais e socioeconômicas no Brasil também afetam o desempenho dos alunos e a eficácia das avaliações.

A seguir, apresentam-se alguns estados brasileiros que utilizam a avaliação diagnóstica em busca da melhoria do ensino.

A Secretaria de Estado da Educação do Amapá-SEED implementou, em 2019, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP) com o intuito de analisar a qualidade da educação ofertada pelo estado e municípios. A avaliação, nesse caso, apresenta-se mais como uma avaliação externa, e é aplicada como uma avaliação diagnóstica. A SEED conseguiu abranger a rede estadual e municipal de ensino, em busca de uma melhoria na qualidade do ensino.

Esse é um ponto que merece destaque no processo de criação e implementação de um sistema de avaliação: ele já inicia como uma política educacional forte ao trazer os municípios como partícipes desse processo, demonstrando o comprometimento do estado e de cada município com a qualidade da educação pública no Amapá (Amapá, 2024).

A Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) deu um passo muito importante em direção à garantia do direito de aprender, para todas as crianças e jovens amapaenses, matriculados nas redes públicas de ensino.

A Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC) do estado de Amazonas, com a participação da Gerência de Atendimento Educacional Especial (GAEE), realiza anualmente a avaliação diagnóstica, para todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino, inclusive os estudantes com deficiência.

No Espírito Santo, a Secretaria da Educação (SEDU), com o apoio da Gerência de Avaliação (GEA), realiza anualmente a aplicação da avaliação diagnóstica para a rede pública de ensino (Espírito Santo, 2023b).

Os resultados da avaliação não são utilizados para atribuir nota aos estudantes, mas para realizar o levantamento da situação do estudante em relação às aprendizagens desenvolvidas e ao currículo proposto. Dessa forma, a avaliação tem o objetivo de diagnosticar as aprendizagens/habilidades desenvolvidas e as que ainda não foram consolidadas pelos estudantes, visando a nortear o planejamento, as ações e subsidiar as propostas de intervenções pedagógicas das equipes escolares (Espírito Santo, 2023a).

No Rio de Janeiro, já existe, desde o ano de 2008, sob a supervisão da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o seu próprio sistema avaliativo, que busca acompanhar e melhorar a qualidade da educação no estado. Martins e Gabriel (2016, p. 163) nos informam que “Esse sistema compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação diagnóstica do Desempenho Escolar (Saerjinho) e o Programa de Avaliação Externa”. Com esse sistema de avaliação, é possível fazer ajustes, no plano de ensino dos professores, em busca de atender as deficiências de ensino dos alunos. Enfim, no estado do Rio de Janeiro, observamos que a finalidade da avaliação diagnóstica ou avaliação externa possui o mesmo objetivo de outros estados brasileiros.

O estado de Minas Gerais é um estado que possui uma rede de ensino que operacionaliza a avaliação diagnóstica independente das outras modalidades de avaliação e será objeto de maiores detalhamentos em outro momento desta dissertação.

No Pará, Piauí, Alagoas, Roraima e Rondônia, pela Secretaria de Educação (SEDU) e com apoio da Gerência de Avaliação (GEA), os estados também possuem suas avaliações diagnósticas próprias que avaliam o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. A rede municipal também elabora e aplica seu teste de aprendizagem, mas com uma função avaliativa diferente.

No Paraná, atua o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP, que tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo

dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação externa fornece informações para que gestores e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. A Secretaria de Educação do Paraná (Paraná, 2025) acredita que a avaliação é um processo fundamental para a administração do ensino, como condição para melhoria da educação e da aprendizagem e apresenta três objetivos básicos:

- a) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais;
- b) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação;
- c) a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas.

No estado de São Paulo existem pelo menos três diferentes tipos de avaliações externas: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Saeb e a Prova São Paulo (PSP). O SARESP é uma avaliação externa aplicada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo uma avaliação em larga escala da Educação Básica que mede o domínio e as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (São Paulo, 2025). O Saeb é uma avaliação realizada por amostragem de alunos do quinto e do nono ano do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio. O desempenho dos alunos no Saeb compõe o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) (São Paulo, 2025).

Já a Prova São Paulo é um dos principais instrumentos para medir o rendimento dos estudantes da Rede Municipal de Educação de São Paulo. A PSP tem sido aplicada anualmente desde 2007, tendo sofrido uma interrupção entre os anos de 2013 e 2016. No ano de 2017, o SAAE-SP retomou a aplicação da Prova São Paulo e criou a Provinha São Paulo, para avaliar o 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, a RME-SP passou a avaliar, de forma censitária, o 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As avaliações externas têm como propósito principalmente a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a prestação de contas de redes e sistemas de ensino do estado de São Paulo (São Paulo, 2023).

Já no estado do Acre, a Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEE) tem trabalhado de uma forma diferente com a avaliação diagnóstica na rede estadual de ensino. Existem três avaliações diagnósticas, realizadas durante o ano letivo, uma chamada de avaliação diagnóstica de entrada no início do ano, uma ao final do primeiro semestre e a avaliação de saída que é aplicada ao final do ano. Todas têm o mesmo objetivo de

planejamento e adequações nas metodologias de ensino. Portanto “A avaliação diagnóstica é uma política da Secretaria de Educação, para que possamos fortalecer a aprendizagem dos nossos alunos e preencher as lacunas existentes” (Melo, 2022).

Podemos citar, também, como exemplo, o estado de Maranhão que utiliza de sistema independente de aplicação da avaliação diagnóstica, por meio do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) que informa:

Desde 2019, aplicamos sempre duas avaliações a cada ano, uma logo no início do ano letivo, que é a avaliação diagnóstica, e outra na saída dos estudantes ao final do ano letivo, que é a avaliação somativa. O Seama é um grande marco para a educação maranhense, que possibilitam a professores e gestores informações técnicas que facilitam intervenções pedagógicas necessárias para garantir a correta e adequada aprendizagem dos nossos estudantes”, destacou Felipe Camarão (Maranhão, 2022).

Complementando a lista de estados que utilizam a avaliação diagnóstica, podemos citar a Bahia que, por meio da Secretaria do Estado (SEC), desde 2019, utiliza essa avaliação educacional, visando melhorar os indicadores educacionais do estado e a busca pelo acolhimento e a garantia dos direitos de aprendizagem. O sistema responsável por gerir todo o processo de avaliação da rede de ensino é o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE).

Os estados do Ceará e Pernambuco possuem similaridade na forma de atuação da Secretaria de Educação quanto à avaliação diagnóstica, seus objetivos, sua aplicação e análise.

Na região Sul do país, as informações encontradas não dão destaque à avaliação diagnóstica ou avaliação externa em nenhum estado. Nesse caso, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná utilizam avaliações internas para acompanhamento e monitoramento da educação pública.

E, para finalizar, os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal seguem utilizando avaliações inseridas dentro do SAEB como forma de verificação da qualidade do ensino.

Os estados brasileiros estão constantemente buscando aprimorar suas práticas de avaliação. Isso inclui o desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação, a capacitação de professores para interpretar os resultados, uso de tecnologias para armazenamento e disponibilização das informações para orientar a tomada de decisões no sistema educacional.

Em resumo, a experiência da avaliação diagnóstica, nos estados brasileiros, desempenha um papel importante na melhoria da qualidade da educação. Embora haja desafios e variações regionais, essas avaliações são fundamentais para acompanhar o progresso dos alunos e orientar as políticas educacionais em todo o país. O entendimento é de que, quando o sistema é apoiado

e acompanhado, a partir das avaliações (diagnósticas ou externas), o foco dos resultados é o aluno, que acaba sendo valorizado.

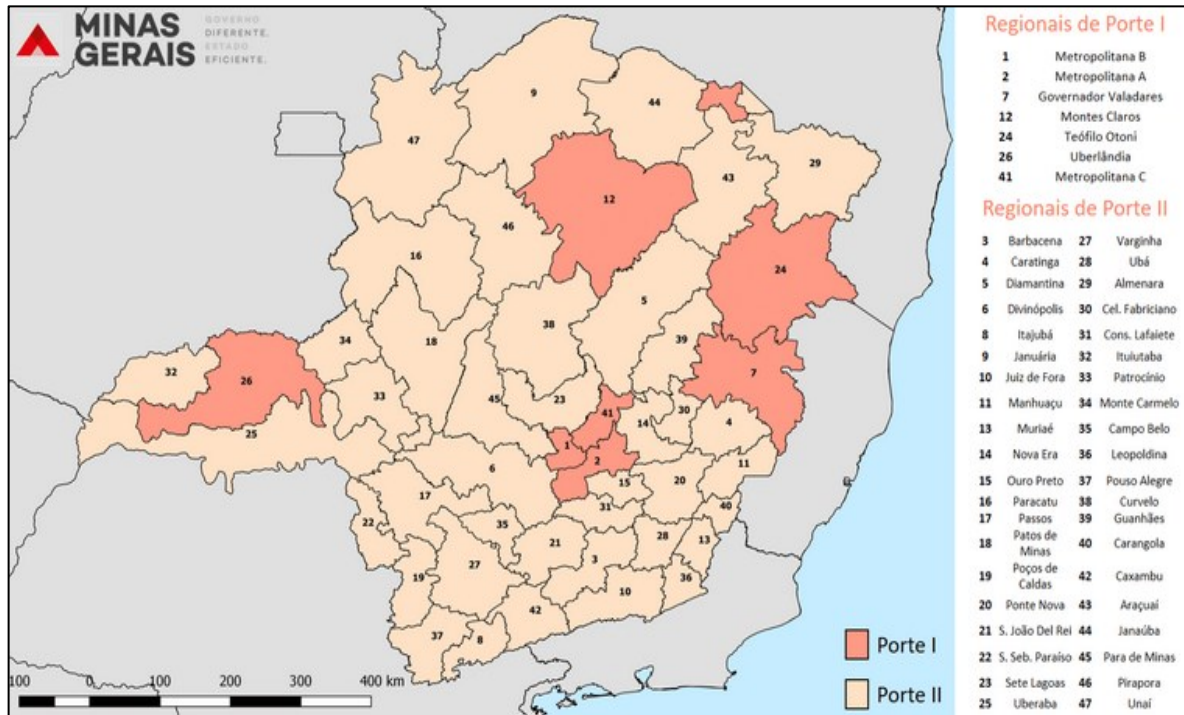
2.6.1 A avaliação diagnóstica na perspectiva da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

Sob o ponto de vista da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a avaliação diagnóstica, desenvolvida por esse órgão, é considerada uma ferramenta fundamental para o monitoramento e aprimoramento da qualidade da educação no estado. A SEE/MG tem adotado várias iniciativas e abordagens no que diz respeito à avaliação diagnóstica. Com base nos resultados das avaliações diagnósticas, a SEE/MG pode implementar programas de intervenção pedagógica para auxiliar as escolas e os alunos que enfrentam dificuldades (Minas Gerais, 2023). De acordo com informações da própria SEE/MG:

A formação de professores é uma parte crucial da perspectiva da SEE/MG em relação à avaliação diagnóstica. Os resultados das avaliações ajudam a identificar áreas em que os professores precisam de apoio e treinamento adicionais. E a SEE/MG está empenhada em aprimorar continuamente suas práticas de avaliação diagnóstica e em utilizar os dados coletados para melhorar a qualidade da educação em todo o estado (Minas Gerais, 2021b).

O empenho da SEE/MG, em trabalhar com a avaliação diagnóstica, reflete o número de instituições de ensino que operacionalizam essa avaliação. Atualmente a SEE/MG administra 16.736 instituições de ensino e oferece toda a estrutura operacional, além de manter sempre atualizado o SIMAVE (*Site SEE/MG*). De acordo com a Figura 3, a SEE/MG é composta por quarenta e sete regionais de ensino distribuídas, em todo o estado de Minas Gerais e que estão subordinadas à Secretaria Estadual de Educação que é lotada na capital mineira Belo Horizonte.

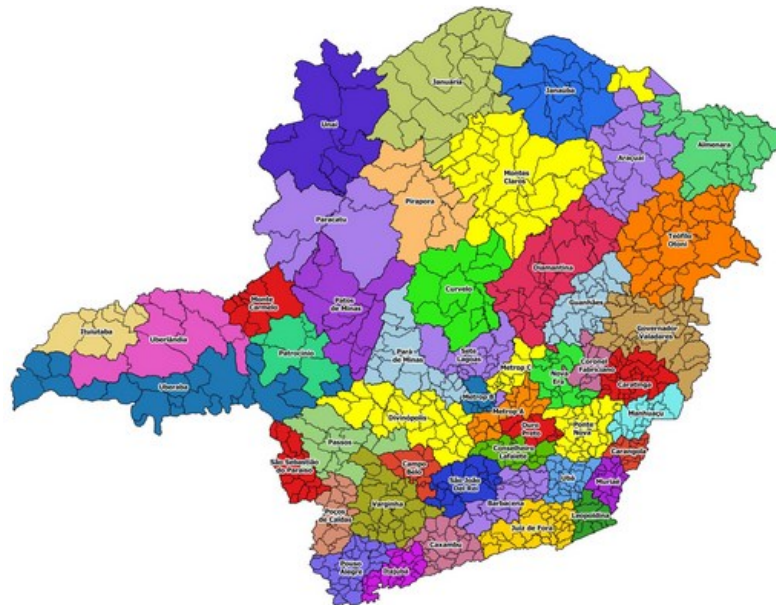
Figura 3 - Regionais de ensino da SEE-MG



Fonte: Minas Gerais (2024).

Na Figura 4, observa-se a distribuição das quarenta e sete regionais de ensino dentro do estado de Minas Gerais.

Figura 4 - Distribuição das regionais de ensino no estado de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2024).

2.6.2 A dinâmica das avaliações diagnósticas da SEE/MG

Com base em informações disponibilizadas pelo *site* da SEE/MG, foram apresentadas abaixo a estrutura das avaliações diagnósticas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que compreende alguns componentes como:

- a) **Periodicidade:** As avaliações diagnósticas da SEE/MG são realizadas periodicamente, em geral, uma vez por ano e no início do ano letivo, para avaliar o desempenho dos alunos em diferentes anos escolares. A periodicidade permite acompanhar o progresso dos alunos ao longo do tempo;
- b) **Amostragem:** Dependendo da avaliação e dos objetivos específicos, a SEE/MG pode utilizar amostragens de escolas, turmas ou alunos para representar o desempenho de toda a rede educacional do estado. Isso ajuda a economizar recursos, enquanto ainda fornece uma visão geral do sistema;
- c) **Instrumentos de Avaliação:** A SEE/MG utiliza instrumentos de avaliação, como testes padronizados, provas escritas e *on line*, para medir o conhecimento dos alunos em disciplinas-chave, como Matemática, Português, História, Geografia e Biologia. Esses instrumentos são elaborados de acordo com os currículos e as diretrizes educacionais do estado;
- d) **Coleta de Dados:** Durante as avaliações diagnósticas, os dados são coletados a partir das respostas dos alunos. Esses dados são então lançados no portal do SIMAVE, depois são compilados e analisados para avaliar o desempenho geral e identificar áreas de deficiência;
- e) **Resultados e Relatórios:** Após a coleta e análise dos dados, a SEE/MG gera relatórios detalhados que incluem informações sobre o desempenho dos alunos, escolas e municípios. Esses relatórios são usados para a tomada de decisões e formulação de políticas educacionais;
- f) **Políticas Educacionais:** Com base nos resultados das avaliações diagnósticas, a SEE/MG pode desenvolver políticas educacionais específicas, como programas de reforço escolar, treinamento de professores e disponibilização de recursos adicionais para escolas que precisam de apoio;
- g) **Aprimoramento Contínuo:** A dinâmica das avaliações diagnósticas é parte de um ciclo contínuo de aprimoramento da qualidade da educação em Minas Gerais. Os resultados e as lições aprendidas com as avaliações são usados para adaptar e melhorar as políticas e práticas educacionais.

Um grande diferencial das avaliações diagnósticas é que, a partir desses resultados, os professores poderão repensar seus planejamentos e estratégias de ensino, com base em informações gerais e não somente de sua disciplina. Após esse estudo, conseguimos atender a um dos objetivos propostos por esta pesquisa que é compreender a finalidade e aplicabilidade da avaliação diagnóstica da perspectiva da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O uso das avaliações diagnósticas é uma estratégia importante, para garantir a qualidade da educação em Minas Gerais e para tomar decisões, que visam ao desenvolvimento educacional mineiro.

2.6.3 Intenções da avaliação diagnóstica a partir da visão da SEE/MG

As intenções da avaliação diagnóstica, de acordo com visão da SEE/MG, podem abranger diversos objetivos, incluindo o diagnóstico de deficiências, no aprendizado dos estudantes, compreendendo, de forma mais detalhada, as áreas do conhecimento que demandam uma atenção e intervenção pedagógica para a melhoria do sistema formativo. Outro ponto importante é que a avaliação diagnóstica se trata da orientação da tomada de decisão de órgãos e secretarias, referente a um redirecionamento das políticas educacionais, direcionadas à melhoria da qualidade de ensino. Com as informações obtidas e compiladas, no portal SIMAVE a SEE/MG, é capaz de promover um desenvolvimento profissional dos educadores, ofertando programas de capacitação que visem à melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, as avaliações diagnósticas auxiliam as escolas a se preparem para alcançarem o cumprimento de metas e compromissos nacionais, como o IDEB. Essas intenções refletem a visão da SEE/MG de usar a avaliação diagnóstica, como uma ferramenta estratégica, para melhorar a qualidade da educação, promover a equidade e alcançar resultados positivos no sistema educacional do estado.

Portanto os dados obtidos com a avaliação diagnóstica são utilizados, para o acompanhamento e evolução, ao longo do tempo, dos alunos e instituições de ensino, visando assim a uma análise da implementação das políticas educacionais e identificação de melhorias ou retrocessos ao longo do tempo. Essas intenções refletem um compromisso da SEE/MG, em utilizar a avaliação diagnóstica, como uma ferramenta estratégica, em busca do aprimoramento contínuo do sistema educacional estadual.

3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O objetivo desta seção é apresentar resultado de uma pesquisa bibliográfica a partir de análise crítica de revisão de trabalhos relevantes que abordam a avaliação diagnóstica no contexto das políticas de avaliação.

Ao longo desta pesquisa, contextualiza-se a relevância do tema no cenário educacional, pois esta prática tem contribuído para tomada de decisões mais eficazes no planejamento de métodos e práticas no processo de ensino dos alunos.

Esta seção é constituída por cinco subseções. Na primeira são apresentados os procedimentos utilizados na coleta de dados, com destaque para o caminho utilizado para a obtenção dos documentos que foram analisados e descritos. Na sequência é apresentado a caracterização da produção selecionada na pesquisa bibliográfica, incluindo a descrição do autor, data, título e local de publicação dos documentos. Em seguida é relatado sobre os eixos temáticos que foram gerados de acordo com a localização geográfica da realização do estudo. Segue-se pela apresentação dos tópicos de problemas e sugestões relacionados às políticas de avaliação diagnóstica, e por fim a demonstração da nuvem de palavras que foi gerada com as palavras-chave dos documentos, seguida das considerações finais e referências.

3.1 Procedimentos para a coleta de dados

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (1991) tem como característica ser elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na Internet. Esse tipo de pesquisa é importante para dar subsídios para futuras pesquisas que almejam trabalhar com o tema, assim são abordados questões relevantes e problemas que ainda precisam ser trabalhados.

Diante do tema abordado nessa revisão, foi realizada uma busca de pesquisas (teses e dissertações) que foram desenvolvidas sobre políticas públicas da avaliação diagnóstica na educação. Para tanto, foram realizadas buscas na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram considerados documentos publicados na língua portuguesa. A busca teve como recorte temporal o período de 2000 a 2024, o ano de 2000 foi considerado devido a criação do SIMAVE que ocorreu nesse ano.

Os descritores utilizados para busca de documentos foram: educação, avaliação diagnóstica, avaliação externa e política, juntamente com *, promovendo assim, uma maior

capacidade de busca, pois o emprego do asterisco, realiza a busca de termos semelhantes. Ao todo foram registrados 187 trabalhos que abordavam o tema de interesse desse estudo.

Após análise dos títulos e resumos, foram selecionadas 13 teses e dissertações que atendiam ao critério de se relacionar diretamente com o objeto de nossa pesquisa e que constituíram o corpo analítico desta seção. Após a seleção dos trabalhos para análise, procedeu-se com a leitura das teses e dissertações, para tanto, foi elaborada uma ficha para preenchimento (Quadro 1). Os dados foram analisados e criadas categorias de acordo com a região geográfica do qual o estudo foi realizado.

Quadro 1 - Ficha de leitura para preenchimento

FICHA DE LEITURA
Identificação do texto (referência bibliográfica segundo as normas da ABNT)
Objetivo geral do trabalho analisado
1. EIXO – Informações no texto sobre a política ou sistemática de avaliação diagnóstica – quem é responsável, quem aplica? (informações de detalhes sobre a política que o trabalho está apresentando)
2. EIXO – Informações no texto sobre questões sobre problemas relacionado com a aplicação da avaliação diagnóstica
3. EIXO – Informações no texto em forma de encaminhamentos ou sugestões dos autores dos trabalhos para utilização das avaliações diagnósticas (como poderia ser usada a avaliação diagnóstica?)

Fonte: Da autora (2024).

3.2 Caracterização da produção selecionada na pesquisa bibliográfica

A produção foi organizada em um quadro que aponta as características dos documentos avaliados. Verificou-se que os documentos foram publicados posteriormente ao ano de 2012, porém, o último documento selecionado foi no ano de 2022 (Quadro 2).

Todos os trabalhos são dissertações de mestrado, não foi encontrada nenhuma tese sobre o tema em questão. Uma característica que chama a atenção, é que das 13 dissertações selecionadas, 9 foram originadas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Contudo, mesmo essa universidade estando localizada no estado de Minas Gerais, alguns trabalhos foram realizados fora do estado, como o de Barros (2016), Gilson (2012), Lopes (2016), Mayerhofer (2014), Nunes (2018) e Rodrigues (2022).

Essa abrangência de estudo a nível nacional promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora ocorreu porque a instituição possui o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), do qual é responsável pela elaboração de itens, a montagem e aplicação dos testes, correção e análise dos resultados de diferentes programas de avaliação diagnóstica, como

o SIMAVE (Marques, 2017; Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019), SPAECE (Barros, 2016; Loiola, 2021; Rodrigues, 2022), SAERJ e Saerjinho (Gilson, 2012; Lopes, 2016; Mayerhofer, 2014). A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é o método mais utilizado nessa avaliação.

Quadro 2 - Características dos documentos avaliados

(Continua)

Ano	Título	Autoria	Tipo de produção	Instituição de defesa	Palavras-chave dos trabalhos
2012	SAERJINHO – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ	GILSON, Rosane de Barros Alves	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	SAERJINHO Gestão educacional Avaliação estadual
2013	Avaliação diagnóstica da secretaria da educação do estado de Goiás: das intenções às ações.	MEDEIROS, Daniela Silva Mendes	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Avaliação diagnóstica Avaliação externa Avaliação formativa
2014	O uso dos resultados das avaliações externas SAERJ e Saerjinho em uma escola da metropolitana VI no Rio de Janeiro	MAYERHOFER, Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliações externas Apropriação de resultado; Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e Saerjinho)
2015	A utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas estaduais de Passos: reflexões sobre avaliação diagnóstica do ensino médio	QUEIROZ, Émerson Marques	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação educacional PAAE Ensino médio
2016	A avaliação diagnóstica implantada pela crede 15: um olhar sobre a prova e a análise de seus resultados	BARROS, Maria Erenice dos Santos	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avalia 15 Correção Análise de resultados
2016	O Saerjinho como avaliação formativa: estudo de caso de uma escola pública estadual da Regional Médio Paraíba/RJ	LOPES, Marcele Maria Ferreira	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Saerjinho Apropriação de resultados Avaliação formativa

Quadro 2 - Características dos documentos avaliados (Conclusão)

Ano	Título	Autoria	Tipo de produção	Instituição de defesa	Palavras-chave dos trabalhos
2017	Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras	MARQUES, Maria Vanderli de Souza	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação externa Ensino médio Gestão de resultados
2018	Avaliação diagnóstica e prova semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas	FRATELLI, Minéa Paschoaleto	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Avaliação externa Órgão intermediário Gestão de resultados Avaliação educacional
2018	Sistema de avaliação educacional de Rondônia: desafios para sua continuidade	NUNES, Elson Rogerio Ferreira	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia; Sistemas de avaliação educacional estaduais; Interpretação e apropriação dos resultados das avaliações externas
2019	Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da Avaliação Diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula	PINHEIRO, Ana Paula Lopes do Prado	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Avaliação Externa Diagnóstica Planos de aula Uso de resultados
2019	Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular	FERREIRA, Amanda Sena Valdivia	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Apropriação de resultados Matemática Ensino médio SIMAVE Gestão curricular Pensamento matemático Santana do Jacaré
2021	Como a avaliação diagnóstica realizada pela Seduc influencia na prática pedagógica do professor de matemática	LOIOLA, Fabiano Oliveira de	Dissertação	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Avaliação diagnóstica Ensino Matemática
2022	Impactos do Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Spaece) na educação matemática: a apropriação pedagógica dos resultados na escola estadual de ensino fundamental e médio José Tristão Filho	RODRIGUES, Renê de Aquino	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação externa Apropriação de resultados Spaece

Fonte: Da autora (2024).

Constata-se através deste quadro apresentado que a maioria das dissertações foi defendida na Universidade Federal de Juiz Fora, cidade essa sede do CAEd. O CAEd visa apoiar a pesquisa e estudos na área da educação e isso pode ser constatado através do número de dissertações existentes sobre educação pública.

Com relação as palavras-chave das dissertações selecionadas, foram organizadas em nuvem com o auxílio do *word cloud*. Verificou-se que a palavra-chave mais utilizada nos documentos foi avaliação. Além dessa, as palavras que mais se destacaram foram: resultados, educacional, externa, apropriação e gestão, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Nuvem de palavras das palavras-chave dos documentos selecionados



Fonte: Da autora (2024).

Para a formação da nuvem de palavras vale destacar que o programa utiliza apenas palavras individuais, sendo assim, os termos avaliação externa, avaliação educacional e avaliação do ensino foram palavras muito utilizadas nos documentos como palavras-chave. Por outro lado, a palavra diagnóstica não está muito evidenciada. Nesse sentido, essa avaliação pode receber outros nomes, mas apresenta a mesma finalidade avaliativa.

Com a realização desta pesquisa bibliográfica foi possível verificar a importância da aplicação da avaliação diagnóstica em diferentes disciplinas, não somente o que concerne ao ensino básico, mas também aplicado no ensino superior. Contudo, dentre os documentos relacionados, a avaliação diagnóstica ocorre no ensino fundamental e médio.

É interessante relatar, que a avaliação diagnóstica pode ser utilizada em diferentes disciplinas, da qual foi verificada seu uso, na matemática, português, dentre outras, demonstrando assim, o seu valor como ferramenta avaliativa no processo de aprendizagem. Observou-se que a disciplina de matemática e português são as que mais se destaca na utilização da avaliação diagnóstica, provavelmente isso ocorre devido ao maior grau de dificuldade que

muitos alunos têm nessas disciplinas, por envolver muitas das vezes, equações e regras que não são de fácil entendimento.

Na avaliação diagnóstica é muito importante a posição do professor, pois ele deve estar ciente de que a avaliação diagnóstica pode auxiliá-lo no processo de tomada de decisão em relação as metodologias pedagógicas que devem ser aplicadas para contribuir no desenvolvimento individual do aluno, tentando sanar as dificuldades, de maneira que o processo de ensino cumpra o papel ao qual é proposto. Assim, é necessário dedicar tempo, para avaliar as dificuldades de cada aluno individualmente e buscar alternativas que possam ser trabalhadas em sala de aula, para tentar amenizar os diferentes graus de dificuldade.

Verificou-se que existem diferentes modelos de avaliação diagnóstica que são aplicadas nas diferentes regiões do país, cada uma com características diferentes. Contudo, se observa que a maioria delas trabalham em conjunto com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF), o qual é responsável pela elaboração de itens, a montagem e aplicação dos testes, correção e análise dos resultados de diferentes programas de avaliação diagnóstica, como o SIMAVE, SPAECE, SAERJ e Saerjinho.

No entanto, essa parceria ou terceirização da avaliação diagnóstica apresenta alguns problemas, como a falta de esclarecimento sobre o programa e o desconhecimento por parte dos professores sobre o conteúdo que será cobrado nas avaliações. Além disso, ainda existem problemas relacionados com a liberação dos resultados e despreparo tanto dos professores como dos gestores em elaborar propostas de intervenção para superar os baixos resultados apontados nas avaliações. Contudo, vale ressaltar, que os professores têm acesso as provas que são aplicadas e podem ter acesso antecipado das análises das provas, com isso, seria possível trabalhar o conteúdo que está deficiente, mesmo antes da liberação dos resultados por parte da instituição responsável pela aplicação das provas.

Um outro fator a ser citado, é que esse atendimento do CAEd UFJF na avaliação diagnóstica de vários estados pode facilitar os ajustes que necessitam ser realizados nesse programa de avaliação, tendo em vista que alguns estudos como esse podem trazer sugestões de melhorias para que esse sistema seja mais eficiente.

Assim, por meio dessa revisão é demonstrado a importância de se utilizar a avaliação diagnóstica na escola, em diferentes disciplinas e grau de ensino. Essa avaliação aponta que o professor deve se atentar as dificuldades individuais de seus alunos e agir de maneira a obter o sucesso formativo dos cidadãos. Porém, para que isso ocorra é indispensável uma ação entre todos os envolvidos.

3.3 Eixo temático I - Política ou sistemática de avaliação diagnóstica

Na avaliação dos estudos selecionados, foi possível classificá-los em cinco categorias de acordo com a região geográfica que foi realizada o estudo. Foram registradas quatro regiões principais, do qual foram representadas por pelo menos dois estudos, sendo elas: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e São Paulo. Foi apontada ainda uma categoria denominada de outras, onde foram inseridos os estudos que envolviam estudos com outras regiões (Quadro 3).

Quadro 3 - Classificação dos estudos de acordo com o eixo temático

Autoria	Região geográfica do estudo realizado	Tipo de avaliação/método
Minas Gerais		
Queiroz, 2015	Passos – Minas Gerais	SIMAVE/TRI
Marques, 2017	Belo Horizonte – Minas Gerais	SIMAVE/TRI
Sousa, S. e Ferreira, 2019	Santana do Jacaré – Minas Gerais	SIMAVE/TRI
Rio de Janeiro		
Gilson, 2012	Rio de Janeiro	SAERJINHO/TRI
Mayerhofer, 2014	Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	SAERJ e SAERJINHO/TRI e TCT
Lopes, 2016	Regional Médio Paraíba – Rio de Janeiro	SAERJINHO/TRI
Ceará		
Barros, 2016	Ceará	AVALIA15/TCT
Rodrigues, 2022	Ceará	SPAECE/TRI
Loiola, 2021	Ceará	SPAECE/TRI e TCT
São Paulo		
Fratelli, 2018	Cidade de São Paulo – São Paulo	Prova São Paulo/TRI, Prova da Cidade/TCT, Prova Mais Educação/TRI
Pinheiro, 2019	São Paulo – São Paulo	Prova São Paulo/TRI
Outras		
Medeiros, 2014	Goiânia – Goiás	SAEGO/TRI
Nunes, 2018	Rondônia	SAERO/TRI

Legenda: SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade; TRI – Teoria da Resposta ao Item; TCT – Teoria Clássica dos Testes

Fonte: Da autora (2024).

Dentre os tipos de avaliação, percebe-se que cada região possui diferentes tipos, porém a maioria deles utilizam como modelo metodológico a Teoria da Resposta ao Item. Esse método é uma técnica estatística, que calcula parâmetros de dificuldade para as questões e a capacidade do item em discriminar a proficiência na disciplina avaliada e identificar o acerto casual denominado “chute”. Por meio da TRI, é possível comparar testes realizados em momentos diferentes na mesma região/escola ou entre região/escola diferentes (Andrade; Tavares; Valle, 2000).

A TRI classifica os itens, chamados comumente de questões de prova, levando-se em consideração três parâmetros: o grau de dificuldade do item, o poder de discriminação e a probabilidade do acerto ao acaso (Mayerhofer, 2014, p. 28).

3.3.1 Minas Gerais

Para o estado de Minas Gerais observou-se que os estudos foram voltados para o SIMAVE e TRI. O maior interesse de estudo do SIMAVE deve-se principalmente pelo fato de que foi um sistema de avaliação criado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de monitorar e melhorar a qualidade da educação pública no estado. O TRI é um conjunto de modelos estatísticos usados na área de avaliação educacional e psicológica para analisar dados de testes e questionário. A TRI é amplamente utilizada em diversas áreas, como a educação (para exames padronizados), psicologia (para questionários de personalidade) e pesquisa em ciências sociais, devido à sua capacidade de fornecer uma análise mais precisa e detalhada dos dados de teste. As dissertações selecionadas relatam bem esses dois sistemas utilizados para acompanhar a política educacional mineira.

No caso de Minas Gerais, a avaliação diagnóstica encontra-se apresentada no âmbito do SIMAVE. Esse sistema foi criado no ano de 2000. Sousa, S. e Ferreira (2019, p. 40) pontua que o Simave foi “elaborado com o propósito de diagnosticar problemas e indicar fragilidades aos gestores da educação para que se pudesse, a partir das informações qualitativas, elaborar estratégias e ações de melhorias educacionais”.

De acordo com Marques (2017), o SIMAVE estabelece medidas de proficiência e dados de desempenho das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, avaliando o ensino fundamental e médio. A avaliação ocorre anualmente, para disciplinas de português e matemática. As provas são elaboradas e corrigidas pelo CAEd e são aplicadas pelos professores.

Ainda segundo Marques (2017), o SIMAVE tem como objetivos a descentralização, a participação, a centralidade da escola, a gestão consorciada, a formação de professores, a equidade, a publicidade e a independência. Com a sua utilização é possível diagnosticar problemas e necessidades tanto dos sistemas quanto das escolas.

Os itens/questões da avaliação do SIMAVE são elaborados no modelo de múltipla escolha. Esses itens são testados previamente por grupo de estudantes de outro estado, que se assemelha ao perfil dos estudantes que serão avaliados (Sousa, S.; Ferreira, 2019). O SIMAVE apresenta um padrão de análise de desempenho dos alunos de acordo com as notas obtidas nas

avaliações de matemática e português, que pode ser baixo, intermediário, recomendado e avançado, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Padrão de desempenho proposto pelo SIMAVE

Padrões de desempenho em Língua Portuguesa				
Etapa	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano EF	até 350	350 a 450	450 a 600	acima de 600
5º ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
9º ano EF	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325
3º ano EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350

Padrões de desempenho em Matemática				
Etapa	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano EF	até 400	400 a 500	500 a 625	acima de 625
5º ano EF	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
9º ano EF	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
3º ano EM	até 275	275 a 350	350 a 375	acima de 375

Fonte: Simave (2021, p. 112).

Queiroz (2015, p. 17) menciona que “O SIMAVE é composto por três programas distintos - Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)”. O PAAE, foi desenvolvido para atuar na dimensão interna de cada instituição escolar. Esses três programas diferentes se articulam de forma a estruturar políticas e ações voltadas para o avanço do desempenho, qualificação do professor e valorização da escola pública (Sousa, S.; Ferreira, 2019).

O PAAE é uma avaliação interna da escola e tem como objetivo fornecer subsídios para a equipe gestora diagnosticar a situação da instituição. Além disso, esse programa tem, ainda, através de relatórios e gráficos emitidos no sistema, a pretensão de oportunizar para a escola a análise dos resultados de desempenho, identificar o domínio dos tópicos/habilidades dos Conteúdos Básicos Curriculares (CBC) e planejar e executar capacitação para os docentes (Queiroz, 2015). Assim, com esse programa é possível o professor realizar uma autoavaliação, levando-o a uma reflexão sobre o domínio do conteúdo ministrado e sobre as estratégias

utilizadas. Dessa forma, essa ferramenta pode ser considerada como potencializadora de capacitação continuada dos docentes.

Segundo Queiroz (2015), no PAAE o sistema disponibiliza duas formas para a aplicação dos instrumentos de avaliação. Uma, impressa, onde o processo de geração das avaliações é feito *on line* e a aplicação da prova é realizada pelo professor e respondida pelo aluno em papel. A segunda forma é realizada *on line* e aplicada pelo professor, o aluno responde diretamente no computador do laboratório de informática da escola à prova gerada.

O Programa pretende que a instituição consiga maior agilidade para o desenvolvimento de todo o processo e possa verificar o desempenho escolar de cada aluno individualmente, de forma mais ágil, numa abordagem diagnóstica e formativa para realizar o replanejamento das ações necessárias, de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e das turmas avaliadas. Com os resultados são propostas estratégias e capacitação dos especialistas escolares e professores (Queiroz, 2015).

Especificamente sobre a apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio, Marques (2017) analisa os resultados SIMAVE/PROEB, destacando que a maioria dos estudantes estão concluindo o ensino médio sem adquirir as habilidades básicas destinadas a essa etapa de escolaridade. Nesse sentido, o autor destaca que os estudantes estão alcançando parcialmente estas habilidades e uma pequena parte deles estão concluindo a etapa com as habilidades previstas pelas matrizes de referências do PROEB consolidadas.

No caso da escola que foi o alvo do estudo de Marques (2017) é nítida a flutuação dos resultados no decorrer dos anos. Por exemplo, no ano de 2013, houve maior número de estudantes posicionados no nível recomendado, nas disciplinas de português e matemática. Porém, no ano de 2014, a maioria dos estudantes estavam no nível baixo. O autor ressalta, que as turmas avaliadas são diferentes, mas que não justifica a desigualdade de resultados. Essa diferença pode ser devido a diferentes fatores, como a instabilidade de professores, planejamentos anuais e bimestrais, entre outros.

3.3.2 Rio de Janeiro

Nos estudos que foram realizados sobre as políticas de avaliação do estado do Rio de Janeiro, a avaliação diagnóstica encontra-se apresentada no âmbito do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJINHO). O SAERJINHO consiste em uma política de avaliação

diagnóstica realizada bimestralmente nas escolas da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro e compõe uma etapa do SAERJ, que é uma política de avaliação externa aplicada anualmente desde 2008 (Gilson, 2012; Lopes, 2016).

O SAERJ é composto de dois programas de avaliação: a avaliação externa aplicada anualmente, sempre ao final do ano letivo (SAERJ) e a avaliação diagnóstica do desempenho escolar, aplicada ao final de cada bimestre (SAERJINHO) (Gilson, 2012). Embora o SAERJ tenha sido criado em 2008, somente em 2010 que o mesmo foi instituído como um Sistema de Avaliação, por meio da Resolução nº 4.437 publicada pela SEEDUC em 29 de março de 2010 (Mayerhofer, 2014).

O SAERJ tem o objetivo de avaliar e acompanhar anualmente o desempenho dos alunos da rede pública nas séries terminais, isto é, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio Regular, Integrado e Médio Inovador, as fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos, 3ª e 4ª série do Ensino Normal, e o projeto Autonomia nos módulos IV do EF e EM nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em interpretação de textos, e Matemática, com foco no raciocínio lógico. Com o resultado do SAERJ, a Secretaria de Estado de Educação pode acompanhar individualmente o desempenho de cada escola, identificando os pontos positivos e detectando o que precisa ser melhorado (Mayerhofer, 2014).

O SAERJINHO foi implementado no ano de 2011 nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, como forma de acompanhar o desempenho dos alunos bimestralmente, ajudar os alunos com dificuldades e melhorar o desempenho escolar (Gilson, 2012; Lopes, 2016). Os resultados do SAERJINHO são fornecidos por um sistema *on line*, que o diretor pode acessar e verificar o resultado de sua escola, de cada turma e de cada aluno. Somado a isso, a avaliação também é utilizada para indicar o desempenho dos professores e com isso, propor formação continuada para estes profissionais (Gilson, 2012).

As turmas avaliadas são do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio do Ensino Regular e Ensino Normal. Os testes são aplicados na disciplina de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e são feitos em quatro modelos diferentes por ano de escolaridade e as provas são escritas (Gilson, 2012).

De acordo com Lopes (2016), os resultados do SAERJINHO são divulgados via plataforma virtual, cujo acesso é restrito aos gestores escolares, que devem divulgá-los aos professores e analisá-los conjuntamente. Os resultados são divulgados aproximadamente um mês após a aplicação dos testes, o que permite que sejam propostas mudanças na prática pedagógica ainda durante o ano letivo. Os gestores escolares são convocados a participarem de reuniões de treinamento junto à Diretoria Regional Pedagógica da Regional Médio Paraíba.

Com os resultados das provas em mãos, a gestão organiza encontros com professores para propor estratégias pedagógicas e realização de formação continuada.

Mayerhofer (2014) apresenta um quadro contendo as principais características do SAERJ e do SAERJINHO para comparação (Quadro 5).

Quadro 5 - Características dos Sistemas de Avaliação SAERJ e SAERJINHO

SAERJ	SAERJINHO
Avaliação Externa anual	Avaliação diagnóstica-formativa bimestral
Séries avaliadas: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.	Séries avaliadas: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.
Disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática	Disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza
A Matriz de Referência é a mesma do SAEB	Matriz de Referência própria, feita com base no currículo mínimo do estado, na matriz de referência do SAERJ e nas diretrizes curriculares
Segue a Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Segue a Teoria Clássica dos Testes (TCT)
Os resultados são por séries avaliadas na escola, em média de proficiência que varia de 0 a 500 pontos.	Os resultados são apresentados por turma e por aluno em percentual de acerto.
As provas não ficam na escola	As provas ficam na escola

Fonte: Mayerhofer (2014, p. 35).

Segundo Mayerhofer (2014), as provas que são realizadas pelo SAERJINHO ficam na escola, o que possibilita uma avaliação mais detalhada de onde estão as maiores dificuldades dos alunos e assim poder propor aos professores que trabalhem mais determinado tema, do qual se observa maior deficiência por parte dos alunos.

3.3.3 Ceará

Nos estudos que foram realizados no estado do Ceará foram citados dois tipos de avaliação diagnóstica, o AVALIA 15 (Barros, 2016) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) (Rodrigues, 2022).

O SPAECE foi criado em 1992 para avaliação de estudantes, na disciplina de português e matemática. Para alunos de 2ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de aplicação anual, é realizada em parceria com CAED de Juiz de Fora (Rodrigues, 2022). O sistema, além de avaliar a aprendizagem também coleta dados socioeconômicos dos alunos para entender o contexto de vida deles (Loiola, 2021; Rodrigues, 2022).

O SPAECE utiliza o ambiente construído na plataforma *Moodle*, na qual a SEDUC desenvolve cursos de apoio aos docentes, gestores e alunos. Nessa plataforma são realizados cursos de capacitação de professores. As provas são realizadas em parceria com os professores e as notas são liberadas logo após a realização da avaliação (Loiola, 2021).

Um diferencial do SPAECE, é que este programa oferece uma premiação para as escolas com melhores notas, como um incentivo para promoção da melhoria dos resultados. Além disso, existem também premiação para alunos como *notebook*. A avaliação é realizada *on line*, possibilitando que os resultados sejam imediatos, e gerando resultados individuais de cada aluno. Nesse sentido, de posse dos resultados é realizado uma avaliação dos alunos, dos professores, dos gestores e da escola. Assim, cursos de capacitação são oferecidos para os envolvidos (Rodrigues, 2022).

O AVALIA 15 começou a ser desenvolvido a partir de 2010. De acordo com Barros (2016, p. 18-19), o programa foi criado para:

Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano; garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no ensino médio; diversificar a oferta do ensino médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior; promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa; valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem; fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz.

O AVALIA 15 foi criado pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 15 (CREDE 15) da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). As ações desenvolvidas pelas CREDES são coordenadas por três células existentes no organograma dessas coordenadorias: a Célula Administrativa Financeira (CEGAF), a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) e a Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) (Barros, 2016).

A CREDE 15 abrange os municípios de Tauá, Arneiroz, Aiuaba, Parambu e Quiterianópolis. Seu papel é articular e coordenar a execução das políticas e diretrizes traçadas pela SEDUC, além de desenvolver a cooperação técnica com os municípios e as escolas. A CREDE 15, tem como referência o SPAECE (Barros, 2016).

O AVALIA 15 tem como objetivo diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de todos os alunos das escolas sob sua abrangência em todas as séries do Ensino Médio. Além disso, o programa visa favorecer o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que possam

contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, favorecer a melhoria nos resultados das avaliações externas (Barros, 2016).

De acordo com Barros (2016), a prova do AVALIA 15 é composta por 40 itens, sendo 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática. As provas são elaboradas por técnicos da CREDE 15, dos quais elaboram os itens em parceria com os professores das escolas avaliadas, fazem a montagem das provas, corrigem e analisam os resultados obtidos. Os professores que estão envolvidos nessa avaliação recebem capacitação para atuarem nas referidas provas.

As correções das provas são baseadas na TCT, do qual tem como norte os parâmetros descritivos da prova, os quais auxiliam na interpretação da distribuição das respostas para cada item. As propriedades psicométricas dos itens de uma prova correspondem aos seguintes parâmetros: índice de dificuldade (proporção de participantes que responderam ao item corretamente); índice de discriminação, que mede a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais altas) daqueles de menor habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais baixas), correspondendo à diferença entre a proporção de acertos do primeiro grupo e a do segundo grupo; e correlação bisserial entre a resposta numa dada categoria do item e a pontuação total na prova (Borgatto; Andrade, 2012).

Após a realização do diagnóstico inicial do AVALIA 15, as escolas têm, em média, 05 meses para realizarem um trabalho pedagógico com o intuito de superar as dificuldades detectadas. Depois desse período de intervenções, é realizado um novo diagnóstico, para avaliar os efeitos do trabalho pedagógico realizado pelas escolas. A apresentação dos resultados do AVALIA 15 é realizada em uma reunião com a presença da coordenadora da CREDE 15, dos diretores e dos coordenadores pedagógicos das escolas e dos técnicos responsáveis por essa avaliação (Barros, 2016).

Barros (2016) apresenta um quadro comparativo entre o SPAECE e o AVALIA 15 (Quadro 6).

Quadro 6 - Características do programa de avaliação diagnóstica SPAECE e AVALIA 15

SPAECE	AVALIA 15
Sistema de avaliação em larga escala	Avaliação diagnóstica
Matriz de referência própria	Matriz de referência do SPAECE
Cadernos de provas de Língua Portuguesa e Matemática e questionários contextuais.	Cadernos de provas de Língua Portuguesa e Matemática
30 itens de Língua portuguesa e 30 itens de Matemática	20 itens de Língua Portuguesa e 20 itens de Matemática
A metodologia utilizada na correção dos testes é a TRI	A metodologia utilizada na correção dos testes é a TCT

Fonte: Barros (2016, p. 38).

Considerando o quadro acima percebe-se conforme já citado que o método de avaliação do SPAECE e AVALIA 15 são bem parecidos, isso principalmente porque o AVALIA 15 tem como matriz de referência o SPAECE. Um dos fatores diferentes entre as duas metodologias de avaliação é a correção dos testes, que é realizada por TRI e TCT.

3.3.4 São Paulo

No estado de São Paulo foram identificados dois estudos abordando sobre a avaliação diagnóstica. O estudo de Fratelli (2018), relata sobre três diferentes processos de avaliação que são realizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a Prova São Paulo, a Prova da Cidade e a Prova Mais Educação.

A Avaliação Externa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo teve início em 2005, a partir da publicação da Lei nº 14 063, de outubro de 2005, que Institui o Sistema de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. Os objetivos da implantação desse sistema de avaliação indicam a possibilidade de tomada de decisão pelo órgão central a partir dos resultados mensurados, em curto prazo, enfatizando o planejamento de formação continuada de professores e organização do trabalho desenvolvido nas Salas de Apoio Pedagógico para os alunos com dificuldade de aprendizagem. O órgão responsável por coordenar as ações de avaliação é o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) (Fratelli, 2018).

Como já relatado anteriormente, a Avaliação Externa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é composta por três avaliações diferentes que são aplicadas, de caráter diagnóstico: Prova São Paulo, Prova da Cidade e Prova Mais Educação.

A Prova São Paulo foi inicialmente promovida pelo Sistema de Avaliação da SME e teve sua primeira aplicação em 2007. Essa avaliação tem sua elaboração de maneira

colaborativa com professores e assessores, e no princípio foi ministrada para os alunos dos 2º e 4º anos do Ciclo I e II (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries) de forma censitária (realizada por todos os alunos), nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Nos demais anos de sua aplicação outras séries foram incluídas (Fratelli, 2018).

A Prova São Paulo ocorreu nos anos de 2007 a 2012, por quatro anos ela não foi aplicada, retornando no ano de 2017. O foco dessa avaliação é verificar o desempenho de alunos e também de professores. Além disso, são aplicados: questionário socioeconômico para pais; questionário sobre hábitos de estudo para alunos; e questionário sobre hábitos pedagógicos para a equipe da escola (diretor, coordenador pedagógico e professor). Esses questionários são utilizados com vistas à obtenção de indicadores que possam ser analisados para além do desempenho dos alunos (Fratelli, 2018).

A metodologia empregada na construção da Prova São Paulo é a Teoria de Resposta ao Item (TRI), tendo a escala SAEB (edição até 2015) como referência para a identificação dos níveis de proficiência (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado). Como resultado é gerado um Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas, do qual podem ser utilizados na tomada de decisão para melhoria do ensino (Fratelli, 2018).

A Prova Cidade foi criada em 2009 com o objetivo de auxiliar o processo avaliativo da escola, o planejamento da equipe escolar e a ampliação dos níveis de proficiências dos alunos. Diferente da Prova São Paulo, a Prova da Cidade era feita pelas escolas por meio de processo de adesão. Avaliação realizada bimestralmente, para todos os alunos da 2ª a 8ª série (3º a 9º anos). Os próprios professores da escola aplicavam a prova e digitavam os resultados. A partir dos resultados dessa prova, que tinha como metodologia a Teoria Clássica de Testes (TCT), o NAE elaborava relatório pedagógico que indicava índices de acertos nas questões, apontava para as equipes gestoras e professores as habilidades e os conteúdos que mais precisavam de investimento (Fratelli, 2018).

A avaliação denominada de Mais Educação foi criada em 2015, de aplicação bimestral e tinha como foco a promoção da melhoria da qualidade social na Educação Básica e, conseqüentemente, dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ressignificação da avaliação com ênfase no seu caráter formativo para educandos e professores. Os relatórios de desempenho de cada aluno disponibilizados por turma e da escola como um todo (Fratelli, 2018).

Pinheiro (2019) avaliou em seu estudo a Prova São Paulo, que retornou à ativa depois do ano de 2017, essa Avaliação Diagnóstica é de responsabilidade do Sistema Municipal de

Ensino (SME), aplicado do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, é aplicada por professores sob acompanhamento da gestão escolar.

O SGP e Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem (SERAp) são responsáveis por avaliar os resultados e divulgar os dados. As questões são elaboradas pela SERAp e não tem a participação dos professores. O processo apresenta um retorno dos resultados demorado o que dificulta a sua utilização em sala de aula para os alunos que foram avaliados, assim a equipe pedagógica fica incapacitada de realizar intervenções, principalmente nas turmas avaliadas (Pinheiro, 2019).

3.3.5 Outras regiões

Nessa categoria foram classificados dois estudos, sendo um sobre a avaliação realizada pelo estado de Goiás (Medeiros, 2013) e outro sobre a avaliação desenvolvida pelo estado de Rondônia (Nunes, 2018).

Medeiros (2013) realizou um estudo sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). O SAEGO foi criado em 2011. Este sistema é composto por dois tipos de avaliação: as Avaliações Diagnósticas; e uma avaliação externa anual aplicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Trata-se, portanto, de duas avaliações distintas que compõem um mesmo sistema de avaliação oficial, o SAEGO. Ressaltando que as Avaliações Diagnósticas ocorrem periodicamente durante o ano letivo, enquanto a Avaliação de responsabilidade do CAED, ocorre anualmente. O propósito principal do SAEGO, segundo a Seduc, foi “criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizado sejam iguais para todos os estudantes” (Medeiros, 2013, p. 30-31).

O SAEGO obtém o diagnóstico do desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade e o objetivo do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás é monitorar de maneira contínua e permanente o desempenho dos estudantes da rede estadual para, a partir do diagnóstico obtido com os resultados da avaliação, fomentar, orientar e acompanhar as políticas educacionais do estado (Medeiros, 2013).

Quanto às ações pedagógicas, a SEDUC solicitava que as escolas apresentassem por escrito os planos de ação elaborados a partir das análises dos resultados das Avaliações Diagnósticas. Os tutores pedagógicos orientam os professores para a elaboração dos planos de ação a ser desenvolvido, que devem ser apresentados por todas as escolas do Estado, e devem contemplar ações pedagógicas que sejam voltadas para a superação das dificuldades

apresentadas pelos alunos, devendo apresentar atividades dirigidas para este fim e envolvimento de todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem. Os gestores devem apresentar à sua equipe de professores o panorama revelado pelas provas, e deve orientar e discutir, ao lado de seus coordenadores pedagógicos, soluções para que as dificuldades apresentadas sejam superadas (Medeiros, 2013).

Já o estudo de Nunes (2018) teve como foco o estado de Rondônia, do qual utiliza o SAERO, que foi implantado no ano de 2012, seguindo a tendência tanto do Governo Federal quanto de outras Unidades da Federação. De acordo com Nunes (2018), o estado de Rondônia adotou essa ferramenta a fim de acompanhar suas políticas públicas se estavam favoráveis à educação.

O SAERO tinha como objetivo agiliza as demandas educacionais do estado, porém, o último exame foi realizado em 2015. O programa ainda contava com cursos de capacitação para os professores e oficinas com os envolvidos para discutir a busca de estratégias para a melhoria do ensino (Nunes, 2018).

Nunes (2018) descreve que um dos principais motivos para o encerramento do programa foi a instabilidade no cargo de Secretário de Educação. Nessas “idas e vindas” de administradores e certames, passaram à frente da SEDUC/RO sete secretários de educação, tendo sido realizados três exames avaliativos. Desses, apenas dois foram em sequência (2012 e 2013), que por coincidência tiveram à frente da secretaria o mesmo ordenador. A estratégia adotada pelo sistema SAEGO, delegada tão somente por meio de algumas diretrizes, não impulsionou a utilização do uso dos resultados, diferentemente do que foi praticado pelo SIMAVE, SAEPE e SPAECE, que constituíram coordenação de avaliação para acompanhar de perto toda a programação e objetivos de seus programas.

3.4 Eixo temático II - Problemas verificados nos diferentes processos de avaliação

Na avaliação dos problemas citados pelos autores para cada processo empregado de avaliação diagnóstica, foram listadas várias dificuldades, sendo as principais delas a falta de interesse por parte dos envolvidos, sejam alunos, professores ou gestores, sendo esse fato citado para todos os métodos (Quadro 7).

Quadro 7 - Problemas identificados nos diferentes métodos de avaliação diagnóstica realizados (Continua)

Método	Problemas identificados
SIMAVE	<ul style="list-style-type: none"> - Ineficácia do fornecimento de diagnósticos para intervenções pedagógicas, autoavaliação do Professor e da Escola e monitoramento do currículo (Ferreira, 2005; Marques, 2017; Queiroz, 2015). - Falta dos resultados individuais dos alunos (Queiroz, 2015). - Falta de informações sobre o desempenho escolar (Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019). - Falta de conhecimento do conteúdo a ser trabalhado pelos profissionais (Marques, 2017; Queiroz, 2015). - Falta de interesse dos profissionais em utilizar as ferramentas (Marques, 2017; Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019). - Aprendizagem voltada para as avaliações o que pode acarretar a desvalorização profissional e um ensino superficial (Marques, 2017). - Desinteresse dos estudantes (Sousa, S.; Ferreira, 2019). - Falta de monitoramentos das estratégias que são propostas (Sousa, S.; Ferreira, 2019). - Nível muito alto do conteúdo cobrado na prova (Sousa, S.; Ferreira, 2019). - A avaliação não desenvolve competências (Sousa, S.; Ferreira, 2019). - Falta de envolvimento interdisciplinar (Sousa, S.; Ferreira, 2019). - Falta de compreensão da política de avaliação por parte de todos os segmentos: docentes, pais e estudantes (Marques, 2017; Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019).
SAERJ e SAERJINHO	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de esclarecimento sobre o programa para os professores e envolvidos (Gilson, 2012; Mayerhofer, 2014). - Resistência dos professores e alunos (Gilson, 2012; Lopes, 2016; Mayerhofer, 2014). - Prova extensa e horário curto para resolver todas as questões (Gilson, 2012). - Demora em passar informações (Gilson, 2012; Lopes, 2016; Mayerhofer, 2014). - Falta de acesso dos professores ao conteúdo que serão cobrados nas provas, embora exista um conteúdo mínimo (Gilson, 2012). - Somente os gestores que têm acesso aos resultados e em alguns casos não passam os resultados para os professores (Gilson, 2012; Lopes, 2016; Mayerhofer, 2014). - Algumas escolas desestimulam alunos e professores a fazerem a prova (Lopes, 2016; Mayerhofer, 2014). - A equipe escolar não tem sabido utilizar os resultados das provas para a melhoria de suas práticas pedagógicas e elevação da qualidade do ensino na escola (Mayerhofer, 2014). - Obrigam os professores a trabalharem somente em cima de conteúdos que possam cair na prova (Lopes, 2016). - A aplicação da avaliação diagnóstica geram custos altos, e quando o estado passa por crises, eles cortam recursos deste programa (Lopes, 2016).
AVALIA15 (Barros, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Falhas técnicas e pedagógicas em alguns itens utilizados na prova. - Análise e validação dos itens da prova após a sua aplicação. - Dificuldades da equipe responsável em aplicar a TCT no processo de análise e validação dos itens e na utilização de procedimentos estatísticos para analisar os dados obtidos. - Falta de ferramentas tecnológicas que auxiliem no processo de correção e análise dos resultados. - Demora na aquisição do material para confeccionar as provas.

Quadro 7 - Problemas identificados nos diferentes métodos de avaliação diagnóstica realizados (Conclusão)

Método	Problemas identificados
SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de compreensão sobre o sistema (Rodrigues, 2022). – Falta de propostas por parte da gestão pedagógica para os professores (Rodrigues, 2022). – Falta de interesse dos alunos (Rodrigues, 2022). – Problemas socioeconômicos prejudicam os resultados (Rodrigues, 2022). – Pressão sobre a gestão escolar cobrando resultados positivos (Rodrigues, 2022). – A avaliação diagnóstica não contemplar o contexto escolar e a individualidade de cada aluno (Loiola, 2021).
Prova São Paulo, Prova da Cidade, Prova Mais Educação	<ul style="list-style-type: none"> – Programas influenciados por políticas, ou pelos prefeitos que assumiam (Fratelli, 2018; Pinheiro, 2019). – Falta de clareza na concepção de avaliação diagnóstica (Fratelli, 2018; Pinheiro, 2019). – Os professores não utilizam os resultados das provas para fazerem ou alterarem seus planos de aula (Pinheiro, 2019). – A avaliação não apresenta resultados individualizados, somente aponta direcionamentos ou conteúdos que necessitam serem trabalhados (Pinheiro, 2019).
SAEGO (Medeiros, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de diretrizes sobre a Avaliação Diagnóstica. Os responsáveis não são orientados ou preparados com formação específica para a elaboração das provas. – Falta de conexão com os professores sobre os conteúdos da prova. – Usado de maneira punitiva ao professor que tem turmas com baixo desempenho. – Prazo de retorno dos resultados longo após a aplicação das provas. – Desmotivação dos professores. – Os professores têm preocupação excessiva no cumprimento do currículo e do planejamento pré-estabelecido, de maneira que se forem voltar aos conteúdos apontados como fracos nas provas, eles não conseguirão cumprir o planejamento.
SAERO (Nunes, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> – Influenciado por política. – Falta de conhecimento sobre o sistema, não dando sequência no programa diante dos resultados obtidos. – Falta de objetivo em aumentar os índices de aprendizagem. – Falta de regulamentação das atribuições do que deveria ser realizado e quem seria o responsável por essas atividades após cada processo avaliativo. – Política de formação de professores descontextualizada com os projetos, programas e ações que são desenvolvidos pela Seduc/RO.

Fonte: Da autora (2024).

Essa falta de interesse na realização das avaliações principalmente por parte dos professores pode ser devido à diversos fatores, conforme foi indicado por alguns autores, a maioria dos professores não tem acesso ao conteúdo que será cobrado nas provas, embora exista os conteúdos básico curriculares, do qual informam quais conteúdos devem ser ministrados em cada série (Queiroz, 2015).

Por outro lado, alguns dos programas não disponibilizam os resultados para os professores, somente os gestores têm acesso a eles, como no caso do SAERJINHO. Em outros

métodos de avaliação o retorno dos resultados é demorado, como do SAEGO, dessa maneira fica difícil os professores desenvolverem algum tipo de intervenção para atender as necessidades de aprendizagem das turmas que realizam as provas.

Somado a isso, ainda existe um outro fator que dificulta o emprego dessas intervenções, é a falta de informação dos resultados individuais de cada aluno (Pinheiro, 2019), tendo em vista que a dificuldade de um pode não ser a dificuldade do outro.

Vale ressaltar que muitos dos envolvidos nesse processo de avaliação diagnóstica não tem o conhecimento sobre a funcionalidade dos programas, de como as provas são confeccionadas, por quem as questões são elaboradas e como ocorre o processo de avaliação das provas e posteriormente como são organizados os resultados para que possam sugerir estratégias para melhoria do ensino. E mesmo que essas estratégias cheguem até o professor, elas não são acompanhadas e monitoradas quanto a sua aplicação pelos professores e também da eficácia (Sousa, S.; Ferreira, 2019).

Outro ponto que merece destaque, é o despreparo dos envolvidos, principalmente dos professores em colocar em prática as estratégias oferecidas por estes programas. Exigindo assim, um curso de capacitação. Além disso, destaca-se também o tempo que seria necessário para que esses profissionais trabalhassem melhor os conteúdos que são apontados nas avaliações, tendo em vista que já existe um currículo com conteúdos básicos que devem ser ministrados em cada série, e focar em determinado tópico do qual os alunos têm maior dificuldade, pode comprometer o aprendizado dos conteúdos básicos.

Conforme foi mencionado por alguns autores, alguns programas de avaliação diagnóstica são realizados por interesses políticos (Fratelli, 2018; Nunes, 2018; Pinheiro, 2019), o que vem causando prejuízos no sistema de avaliação e por consequência na oferta de diretrizes para promover um ensino de melhor qualidade. Todavia, como se trata de um investimento financeiro alto para a realização dessas avaliações, é importante que exista monitoramento de maneira a alcançar os objetivos aos quais eles são propostos.

De acordo com Medeiros (2013) e Rodrigues (2022) os problemas socioeconômicos também deviriam ser levados em consideração as avaliações diagnósticas, tendo em vista, que escolas de periferia tendem a ter notas mais baixas em relação a outras escolas, fato este que ocorre principalmente pela falta de interesse dos alunos em adquirir conhecimento e galgar melhores posições na sociedade.

3.5 Eixo temático III - Sugestões de melhorias que foram citadas nos estudos

Como era esperado, verificou-se que as sugestões de melhorias estavam relacionadas aos problemas que foram relatados para cada método de avaliação diagnóstica utilizado. Nesse sentido, as sugestões mais observadas foram relacionadas com maior incentivo por parte da gestão e dos professores para que os alunos façam as avaliações, maiores esclarecimentos sobre as avaliações, curso de capacitação, fornecer informações sobre o conteúdo das avaliações, mais agilidade no retorno dos resultados e sobretudo, o acompanhamento após a realização das provas, com propostas de melhorias estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem (Quadro 8).

Quadro 8 - Sugestões de melhorias que foram citadas nos estudos

(Continua)

Método	Problemas identificados
SIMAVE	<ul style="list-style-type: none"> – Adesão dos professores e gestores às avaliações, é preciso que os professores entendam que essas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam (Marques, 2017; Sousa, S.; Ferreira, 2019). – Formação continuada dos gestores e professores (Marques, 2017; Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019). – Melhorar a exposição e o entendimento do programa e dos resultados das avaliações (Marques, 2017). – Cuidado de não induzir a equipe a realizar um trabalho voltado para a preparação dos alunos para as avaliações externas (Marques, 2017). – Envolvimento interdisciplinar (Marques, 2017). – Promover a interação da equipe, para evitar a prática fragmentada, a insegurança em divulgar os dados (Marques, 2017; Sousa, S.; Ferreira, 2019). – Elaboração de plano de ação com envolvimento de toda equipe (Marques, 2017). – Publicação dos resultados a tempo de sensibilizar as escolas para intervenções pedagógicas necessárias (Queiroz, 2015). – Conscientização dos estudantes em relação à avaliação (Sousa, S.; Ferreira, 2019). – Elaboração de projetos pedagógicos (Sousa, S.; Ferreira, 2019). – Avaliação contínua de cada docente (Sousa, S.; Ferreira, 2019).
SAERJ e SAERJINHO	<ul style="list-style-type: none"> – Avaliação constante do programa para verificar onde estão as falhas (Gilson, 2012). – Os gestores devem motivar professores e alunos a participarem da avaliação (Gilson, 2012; Lopes, 2016). – A equipe de avaliação precisa estabelecer reuniões e acompanhar as escolas com baixo desempenho dando-lhes atendimento personalizado, traçar estratégias e ações em conjunto com IGTs, diretores e professores (Gilson, 2012). – Incentivo aos envolvidos com premiação (Mayerhofer, 2014). – Criar a cultura avaliativa na escola (Mayerhofer, 2014). – Montagem de planos estratégicos para serem utilizados com os resultados das provas (Mayerhofer, 2014). – Divulgação do conteúdo para os professores (Lopes, 2016). – Avaliar o contexto de cada escola (Lopes, 2016).

Quadro 8 – Sugestões de melhorias que foram citadas nos estudo (Conclusão)

Método	Problemas identificados
AVALIA15 (Barros, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> – Realização de oficinas de elaboração de itens anualmente com os professores. – Realização do pré-teste dos itens logo após a realização das oficinas de elaboração de itens. – Aquisição de software e leitor óptico para auxiliar no processo de correção e análise dos resultados. – Aquisição do material necessário por meio da inclusão do referido material na lista de consumo da CREDE.
SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração de projetos para potencializar os resultados (Rodrigues, 2022). – A gestão pedagógica apoiar e propor estratégias para os professores (Rodrigues, 2022). – Trabalho conjunto interdisciplinar (Rodrigues, 2022). – Contemplar o contexto escolar e a individualidade de cada aluno (Loiola, 2021).
Prova São Paulo, Prova da Cidade, Prova Mais Educação	<ul style="list-style-type: none"> – Retorno mais rápido dos resultados (Pinheiro, 2019). – Cooperação entre professores e o SERAp para elaboração das provas (Pinheiro, 2019). – Reuniões para avaliar os resultados e propor ação (Fratelli, 2018). – Cursos de formação para professores e gestores (Fratelli, 2018). – Realização de correção coletiva das questões da avaliação com os alunos (Fratelli, 2018).
SAEGO (Medeiros, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> – Um planejamento mais cauteloso desse programa, com a priorização na formação dos envolvidos. – Correções das provas realizadas por outros funcionários e não os professores, pois demandam muito tempo. – Retomassem as questões da avaliação com os alunos em sala de aula. – Atribuir nota na disciplina para incentivar o aluno a fazer a prova – Os professores serem mais ouvidos quanto ao conteúdo que deve ser exigido nas provas. – Os professores motivarem os alunos para realizarem as provas. – Esclarecimento dos objetivos, troca de experiências sobre ações que forem efetivadas após as provas, as estratégias a serem traçadas, a dinâmica da aplicação e o suporte pedagógico para que haja uma avaliação formativa.
SAERO (Nunes, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> – Buscar o fortalecimento da cultura avaliativa e provocar o uso contínuo das informações. – Potencializar conhecimentos sobre o uso dos resultados.

Fonte: Da autora (2024).

De acordo com Marques (2017) é necessário que os professores e gestores escolares passem por cursos de capacitação e que também tenham completo entendimento da importância das avaliações para a melhoria do ensino. De acordo com o autor, esses profissionais são os principais motivadores para a adesão às avaliações. Além disso, deve haver um envolvimento ativo dos professores no processo de avaliação, o que envolveria a preparação das provas.

Uma outra sugestão verificada é o envolvimento multidisciplinar, tendo em vista que alguns métodos de avaliação são aplicados somente para as provas de português e matemática, deixando de fora as demais disciplinas. Assim, haveria um maior envolvimento da equipe para evitar a prática fragmentada, a insegurança em divulgar os dados, assim como o

desenvolvimento de ações mais efetivas voltadas à apropriação e uso de resultados (Marques, 2017; Rodrigues, 2022).

Por outro lado, vale ressaltar que tanto o curso de capacitação como o maior envolvimento dos professores com as avaliações, seja para a elaboração, correções e planejamento estratégico para a melhoria do ensino vai exigir demanda de tempo disponível, porém, esse fator não tem sido levado em consideração, por isso rever esse tempo gasto pelos professores e gestores em todo o processo que envolve a aplicação da avaliação poderia ser uma alternativa motivacional para uma melhor aceitação da realização da avaliação diagnóstica nas escolas (Fratelli, 2018; Medeiros, 2013; Queiroz, 2015; Rodrigues, 2022).

Fratelli (2018), Rodrigues (2022) e Sousa, S. e Ferreira (2019) acreditam que a elaboração de projetos pedagógicos possa contribuir para um melhor aproveitamento dos resultados que são obtidos com a aplicação das avaliações diagnósticas. Nesse sentido, seria necessária uma equipe com formação adequada e que atuasse somente com essa finalidade, não desfocando os profissionais dentro de sua área de atuação.

De acordo com Gilson (2012) as avaliações só poderão trazer benefícios se houver um comprometimento não somente dos gestores e professores, mas é necessário que a família se envolva juntamente com o aluno com o objetivo de superar as dificuldades que são apontadas pelas avaliações. Porém, para que haja esse maior envolvimento da família com a vida educacional de seus filhos torna-se necessário a realização de reuniões mais frequentes e que conte com a presença dos pais ou responsáveis.

Nesse sentido, Mayerhofer (2014) afirma que gratificações e premiações poderiam estimular tanto os profissionais da educação quanto os alunos e familiares a se envolverem mais com o sistema avaliativo. O autor ressaltava que os familiares poderiam ser motivados a serem mais ativos na educação de seus filhos através da possibilidade de inscrição em programas de benefícios do governo. Por outro lado, Loiola (2021) e Lopes (2016) acreditam que se os resultados apresentados fossem individuais e também abordassem o contexto de cada escola, a avaliação diagnóstica poderia ser melhor aproveitada, pois os autores relatam que pode existir diferentes níveis de aprendizagem, e esses níveis tendem a ser piores em escolas de periferias, do qual existem vários fatores que influenciam na educação dos alunos, a começarem do contexto social onde estão inseridos.

Um outro ponto importante relatado por Medeiros (2013), Pinheiro (2019) e Rodrigues (2022) é a liberação mais rápida dos resultados, e assim, a intervenção poderia ser realizada com a turma que realizou a prova. Pois fica sem sentido, realizar a avaliação com uma turma do qual não será possível realizar nenhuma estratégia de melhoria do ensino.

Por outro lado, Fratelli (2018) e Nunes (2018) discorrem que não adianta aplicar a prova, verificar os resultados e aplicar as intervenções se não houver um acompanhamento posterior para verificar a real efetividade do processo.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Esta seção foi elaborada com o objetivo de analisar os conhecimentos e opiniões dos professores sobre o tema da avaliação externa ou em larga escala, especificamente, nesse caso a avaliação diagnóstica aplicada pela SEE/MG. E compreender como os docentes interpretam essa prática, sua relevância no contexto educacional e a aplicabilidade ou não dos dados gerados no planejamento pedagógico.

Entre as principais concepções da avaliação diagnóstica, destaca-se a visão de que ela é um processo contínuo, voltado para a identificação e compreensão das diferenças individuais dos estudantes. Nesse sentido, ela considera que cada aluno tem um ritmo e uma trajetória de aprendizagem distintos, exigindo práticas pedagógicas que respeitem essa diversidade. Alguns professores utilizam-na de forma sistemática, integrando os resultados diretamente no planejamento pedagógico, enquanto outros enfrentam desafios, como falta de tempo, formação específica ou ferramentas adequadas, o que pode limitar sua efetividade. Portanto, o sucesso da avaliação diagnóstica depende não apenas de sua aplicação, mas também do suporte e das condições de trabalho oferecidas aos professores para analisar e utilizar os dados de maneira estratégica.

Portanto, a segunda seção desta pesquisa está organizada em seis subseções. Na primeira subseção caracterizou-se o *locus* da coleta de dados e os sujeitos envolvidos. Na segunda apresentou-se a amostra dos indivíduos a serem utilizados. Depois na terceira demonstrou-se os instrumentos de pesquisa utilizados para a inferência dos dados. Na quarta subseção informou-se os procedimentos éticos adotados para a coleta de dados. Na quinta os procedimentos metodológicos usados e por último da sexta subseção a análise e compilação dos dados obtidos na escola.

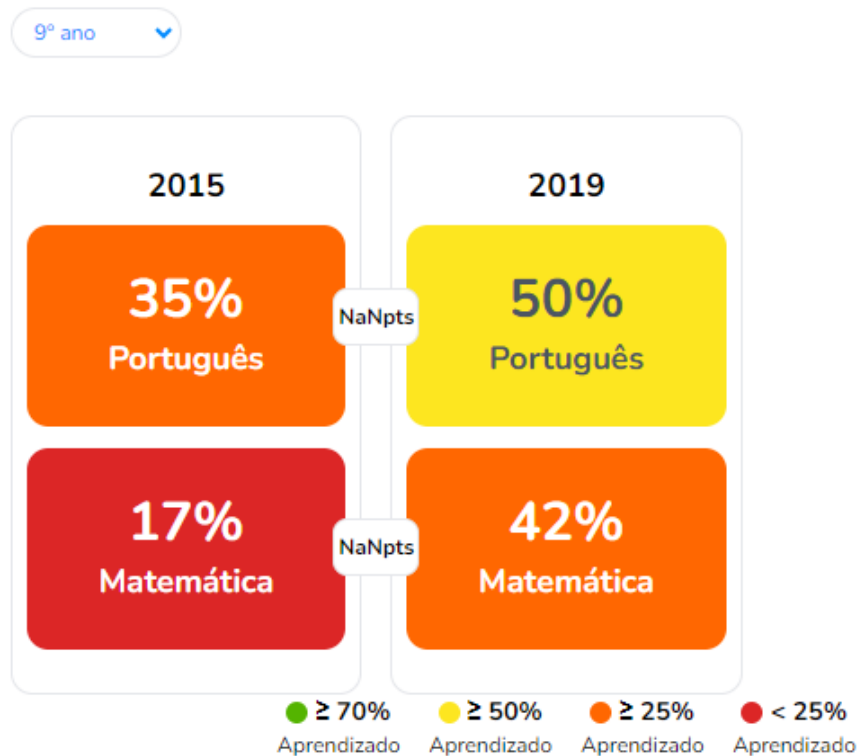
4.1 Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em uma cidade no sul de Minas Gerais. A escola foi escolhida para a coleta de dados pelo fato da pesquisadora ter atuado nesse local. A escola é pertencente a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo/MG. No censo escolar do INEP de 2023 consta que a escola possuía 818 alunos matriculados e 60 professores ativos. A escola oferece o ensino fundamental II e o ensino médio. No período da realização da aplicação dos instrumentos de coleta de dados o

quadro de professores contava com 50 em exercício, pois alguns estavam de licença médica e outros de licença para cursarem mestrado.

A escola apresentou uma melhora do aprendizado quando observado as médias das disciplinas de português e matemática do 9º ano, comparando os anos de 2015 e 2019 (Figura 6).

Figura 6 - Aprendizado adequado do 9º ano



Fonte: QEdu (2025).

A cor verde foi ancorada na Meta 3 de Todos Pela Educação, do qual 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado. Contudo, se observa que a escola ainda estava abaixo desse patamar.

4.2 Amostra

Inicialmente foi realizado um contato prévio com o diretor da escola, para solicitar autorização para aplicar o questionário para os professores que atuassem no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esses profissionais ao todo eram 50 professores. Foi encaminhado para o diretor o Termo de Anuência emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) como comprovação da autorização previamente obtida

e que preconiza todas as condicionantes a serem cumpridas durante o processo de coleta de dados dentro da escola. O diretor autorizou a realização da pesquisa e se dispôs a cooperar mediante o incentivo da participação dos professores.

No dia 09 de setembro de 2024 às 18:00h durante a reunião de Módulo da escola houve o momento de apresentação da pesquisa que seria realizada com os professores e já informá-los de que o diretor enviaria no grupo de whatsapp deles o *link* do questionário para essa primeira fase da coleta de dados.

Constituem-se como amostra deste estudo, 26 professores que aceitaram participar da pesquisa, mediante o retorno com as respostas do questionário. É importante destacar que os professores serão identificados apenas com a letra "P" nos códigos que representa "professor (a)" e que essa escolha foi feita para garantir o anonimato das participantes, conforme os requisitos éticos previamente estabelecidos.

4.3 Instrumentos de Pesquisa

Para a coleta dos dados necessários, foram usados dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista semiestruturada.

4.3.1 Questionário

Para Gil (2002) o questionário é um instrumento importante de coleta de dados em pesquisas. Ele enfatiza que o questionário, para ser eficaz, deve ser cuidadosamente planejado, testado e estruturado, assegurando que ele proporcione dados válidos e confiáveis para responder aos objetivos da pesquisa.

Diante da importância desse instrumento de coleta de dados e por se tratar de pesquisa qualitativa, o questionário foi preparado pensando na objetividade e clareza das perguntas, tendo em vista que os professores participantes trabalham em diversos níveis de ensino e às vezes em mais de um no mesmo turno.

Os professores foram previamente esclarecidos sobre o sigilo das informações obtidas durante todo o processo de pesquisa. O *link* do questionário feito utilizando-se a ferramenta digital do *google forms* foi enviado pelo diretor da escola para todos os professores. Tem professores de disciplinas regulares como também de Projeto de Vida e Itinerários Formativos.

O questionário está na íntegra, no Apêndice B. Foram recebidas 26 respostas ao questionário.

4.3.2 Entrevista

Após análise de todos os questionários respondidos, decidiu-se por selecionar os professores que responderam de uma forma mais variada e consistente as questões número: 7, 9, 10, 11 e 12, que estão mais relacionadas com a atuação docente diante da avaliação diagnóstica. As questões são as descritas abaixo:

- 7) No desenvolvimento de seu trabalho, você adota alguma prática relacionada as orientações da SEE-MG em relação ao SIMAVE/Avaliação Diagnóstica?
- 9) A Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais (SEE/MG), através da sua diretoria, informou como a avaliação diagnóstica afetaria seu planejamento pedagógico? Se sim, como?
- 10) Após a realização da avaliação diagnóstica do SIMAVE, há na escola um trabalho de análise e utilização dos resultados, com vistas a possíveis intervenções e encaminhamentos de planejamento?
- 11) Você recebeu algum tipo de orientação, por parte da SEE-MG ou da gestão da escola, sobre o que deveria ser realizado após a constatação do resultado da avaliação diagnóstica?
- 12) Em sua opinião, os resultados das Avaliações Diagnósticas tiveram alguma finalidade pedagógica em relação ao planejamento?

Após o levantamento dos nomes dos professores foi feito um novo contato com o diretor solicitando agora a entrevista com os 9 professores selecionados. Para apresentar algumas declarações das nove entrevistas realizadas, utilizamos os códigos P1, P2, P3 e assim por diante. Tal procedimento foi utilizado para manter o anonimato dos participantes, substituindo seus nomes ou informações pessoais por um código alfanumérico que os identifique de maneira ética e sigilosa (APÊNDICE C).

A entrevista é uma técnica para a coleta de dados em que a pessoa entrevistada consegue relatar as suas atividades vivenciadas, envolvidas ao assunto abordado pelo entrevistador. Para Duarte (2004, p. 215),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade,

coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

No dia dezesseis de setembro do ano de 2024 às 18:00h durante a reunião de Módulo, os professores foram convidados a participarem da entrevista. Os professores foram previamente esclarecidos sobre o sigilo das informações obtidas durante a entrevista e foram sendo convidados um a um a responderem as perguntas. Como professores que atuam na escola já tinha passado por esse processo de coleta de dados para seus projetos de pesquisa de outros programas de Mestrado, a receptividade e conhecimento de como seria a entrevista foram mais fácil

4.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Esta dissertação recebeu aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Universidade Federal de Lavras (ANEXO A)

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o respondente foi informado sobre os objetivos deste estudo, sobre o fato de que ele não seria identificado em nenhum momento, que sua participação não lhe traria nenhum ônus e, tampouco, nenhum benefício financeiro. O respondente foi informado também que a pesquisa possui riscos mínimos de participação, como sentir-se constrangido com alguma pergunta ou resposta. Ao mesmo tempo foi informado que as questões foram cuidadosamente elaboradas para evitar esse tipo de constrangimento. No entanto, caso exista, o participante poderia deixar de responder qualquer questão ou desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo.

Por outro lado, o TCLE também deixou evidente os benefícios da pesquisa, que consistem em contribuir com o campo da qualidade da educação que é oferecida pelas escolas do nosso estado, tendo em vista que um dos objetivos da avaliação diagnóstica é avaliar o nível de educação e propor novas práticas de ensino de maneira a melhorá-lo.

4.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os resultados do questionário foram tabulados e aplicou-se a estatística descritiva em sua análise. Os resultados obtidos foram analisados à luz da literatura, avaliando-se qual é a

percepção dos professores sobre a política de avaliação diagnóstica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Após o tratamento inicial, os dados foram analisados considerando a técnica da análise de conteúdo levando-se em consideração o que Franco (2005) nos afirma que a Análise de conteúdo apenas como uma caracterização das informações obtidas tem pouco valor, ou seja, a inferência das mensagens tem maior significado dentro de uma pesquisa. Ainda cabe destacar que Bardin (1977, p. 38) “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Dessa forma a análise de conteúdo é utilizada nesta pesquisa como uma técnica para interpretar e compreender dados qualitativos, obtidos através dos questionários e entrevistas e transformá-los em informações organizadas e estruturadas.

Para expor algumas falas das nove entrevistas, foram utilizados os códigos P1, P2, P3 até o código P9, porque ao todo foram entrevistados nove professores. Cabe salientar que a letra "P" presente nos códigos refere-se à palavra "Professor" e que essa escolha foi feita para preservar o anonimato das participantes, um requisito ético previamente garantido aos participantes.

4.6 Resultados e discussão

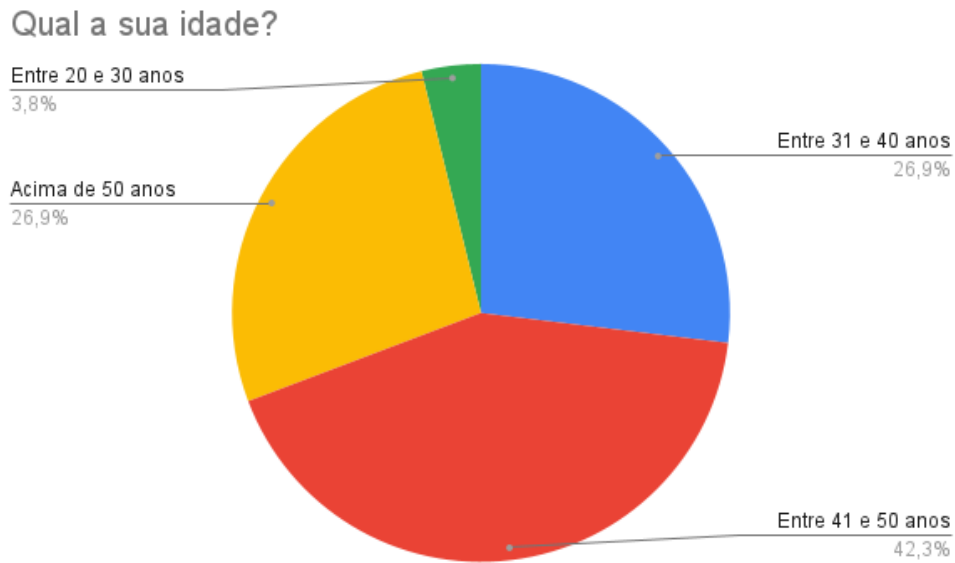
Os professores selecionados trabalham em ambos os níveis de ensino e alguns trabalham nos dois níveis ao mesmo tempo. Tem professores de disciplinas regulares como também de Projeto de Vida e Itinerários Formativos. Os resultados foram divididos em 4 categorias de acordo com os dados observados: Características dos participantes, avaliação diagnóstica desenvolvida pela SEE-MG, avaliação diagnóstica e trabalho docente e avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico.

4.6.1 Características dos participantes

Dentre os 24 participantes da pesquisa, nove são do sexo masculino e 15 feminino. Uma das justificativas dessa maior atuação das mulheres na deve-se ao fato de em épocas passadas, a docência era aceita como uma das poucas atividades extra domésticas adequadas para as mulheres. Ao mesmo tempo, acreditava-se que as mulheres poderiam realizar muito melhor essa tarefa devido ao instinto materno (Gutierrez, 2012).

Em relação a idade dos participantes, a maioria deles possuíam entre 41 e 50 anos, representando 42,3% deles. Já os participantes com idade entre 20 e 30 anos foram minoria (3,8%), ou seja, a maioria dos professores que responderam o questionário tinham idade superior a 31 anos (Figura 7).

Figura 7 - Idade dos participantes



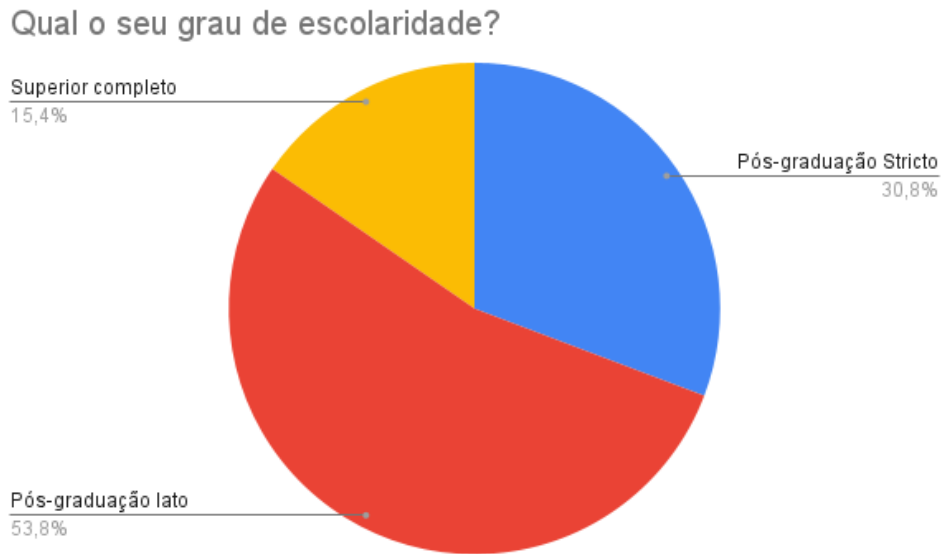
Fonte: Da autora (2024).

Sobre a escolaridade, mais de 83% dos participantes possuíam pós-graduação, sendo 30,8% do tipo *stricto sensu* e 53,8% *lato sensu* (Figura 3). A formação complementar, que inclui a pós-graduação é importante para a melhoria do ensino que oferecida pelos professores, principalmente pela melhor capacitação e vivência para assumir uma sala de aula (Aguiar; Brichi; Zapata, 2017).

Essa porcentagem de professores com pós-graduação está acima da meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovada em 2014, com vigência de 10 anos. Na IX diretriz, a meta 16 propõe formar pelo 50% dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação, até 2024, e garantir formação continuada em sua área de atuação (Brasil, 2014).

Esse tipo de formação continuada é previsto na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 67, II, do qual os professores foram incentivados a buscarem cursos de pós-graduação para adquirir mais conhecimentos a serem aplicados em sala de aula por meio do incentivo de aumento de os seus salários (Barber; Mourshed, 2007).

Figura 8 - Grau de escolaridade dos participantes



Fonte: Da autora (2024).

A maioria dos participantes já atua no ensino da escola onde foi realizada a pesquisa há mais de 5 anos (80,8%), apenas 19,2% têm menos de 5 anos de atuação no ensino da referida escola (Figura 9). De acordo com Abreu e Figueiredo (2018), a atuação como docente por 5 a 7 anos é denominada de fase de estabilização da profissão, marcada pela consolidação das habilidades, compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança. Essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional.

Já entre 7 e 25 anos de profissão é a fase de diversificação e experimentação, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Provavelmente essa maioria de professores com tempo de atuação superior a 5 anos contribuiu também para a alta porcentagem de profissionais que possuem pós-graduação.

Figura 9 - Tempo de atuação do participante na escola avaliada

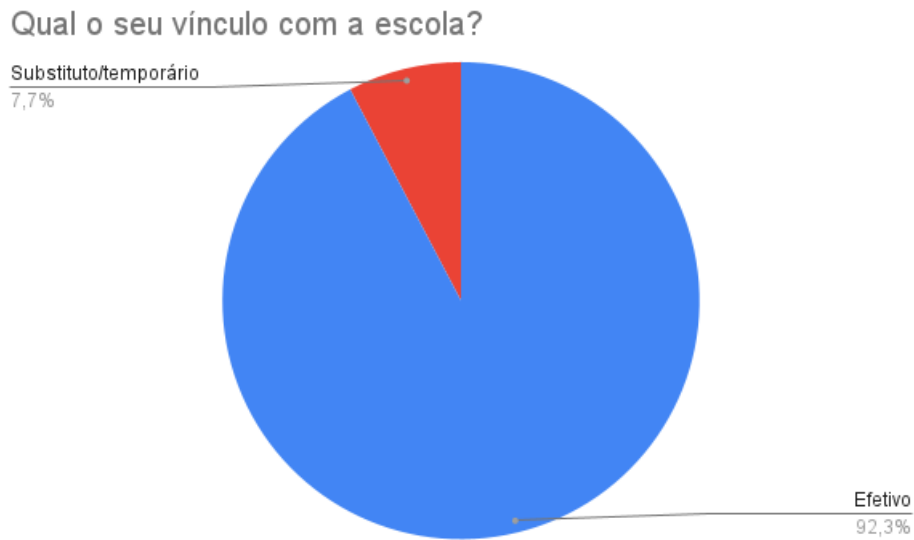


Fonte: Da autora (2024).

Vale ressaltar que a maioria dos professores participante da pesquisa são funcionários efetivos da escola, representando 92,3% do total (Figura 10), sendo essa característica importante para um ensino de qualidade. No que diz respeito à situação funcional, observaram-se três principais tipos de vínculo entre o professor e a administração pública: professor concursado efetivo após período probatório, professores não concursados que se tornaram estáveis por força de lei e docentes contratados em caráter temporário, o que nesse último caso, tem dificultado a valorização da carreira docente (Brasil, 1988a).

Um estudo realizado por Barbosa *et al.* (2020) para avaliar as relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista, incluindo a verificação das formas de admissão, os autores verificaram um grande número de professores contratados em caráter temporário, o que pode prejudicar a qualidade do ensino ofertado.

Figura 10 - Dados referentes ao tipo de vínculo do participante com a escola



Fonte: Da autora (2024).

Observamos que a maioria dos participantes do questionário possuem um vínculo efetivo com a escola. E esse vínculo é importante para o desenvolvimento da identidade docente. Para Nóvoa (1995) o pertencimento do professor a instituição escolar é impactante na prática pedagógica e no desenvolvimento pessoal. Nesse caso, as respostas aos questionários estarão quase na sua totalidade pautadas em experiências profissionais de professores que estão no dia a dia da escola e já possuem uma experiência no ambiente escolar. Trata-se de professores que estão na escola desde a época da implantação da avaliação diagnóstica pela SEE/MG, tendo em vista que nenhum dos professores efetivos foram empossados através do concurso público de 2023.

4.6.2 Avaliação Diagnóstica desenvolvida pela SEE-MG

No questionário foi perguntado sobre qual a sigla que a SEE-MG utiliza para denominar seu sistema de avaliação estadual. Nessa resposta, todos foram unânimes em responder SIMAVE, demonstrando que todos eles sabem da existência da política de avaliação adotada pela secretaria estadual desde os anos 2000.

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública é um sistema utilizado pelo governo do estado de Minas Gerais, para realizar avaliações educacionais sistêmicas em larga escala. Esse sistema tem como objetivo principal avaliar o desempenho dos alunos, escolas e redes de ensino. O SIMAVE é regulamentado pela Secretaria, por meio da Resolução nº 14, de

3 de fevereiro de 2000 e alterada pela Resolução nº 104, de 14 de julho do mesmo ano (Minas Gerais, 2000).

As avaliações realizadas pelo SIMAVE abrangem diferentes níveis de ensino, como o fundamental e o médio. Os resultados obtidos nessas avaliações são utilizados para monitorar a qualidade da educação, identificar áreas de melhoria e orientar políticas públicas voltadas para a educação. Essas avaliações podem abranger diversas disciplinas e habilidades, dependendo do ano e do ciclo escolar.

Além disso, as avaliações do SIMAVE podem ser aplicadas de forma censitária (atingindo todos os alunos de uma determinada série) ou amostral. Como uma forma de apoiar o sistema de ensino, foi criada pelo SIMAVE uma plataforma *on line* que serve como um canal de acesso às informações e recursos relacionados às avaliações educacionais realizadas pelo sistema. O portal é uma ferramenta importante para gestores educacionais, professores, alunos e outros interessados no contexto da educação em Minas Gerais (Simave, 2024).

Na entrevista foi solicitado aos participantes para apresentassem seu entendimento sobre as avaliações externas em larga escala, caso específico do SIMAVE. Alguns participantes mencionaram da finalidade do SIMAVE e relataram sobre sua importância para o ensino.

“Então, o que me parece é que essas avaliações são para ver como é que está o desempenho da escola em comparação às metas do Plano Nacional de Educação e também em comparação a outras escolas e em comparação ao próprio desenvolvimento da escola. Seriam avaliações para verificar se a escola está atingindo as metas nacionais, estaduais, etc” (P1).

“O SIMAVE é a prova externa, você lança no sistema e depois eles trazem um resultado sobre o que você tem que trabalhar ou não” (P8).

“O que eu entendo é que a gente tem um sistema adotado pelo estado de avaliação que eles começam com a avaliação diagnóstica e a partir dessas avaliações eles começam a diagnosticar ali quais conteúdos que de acordo com o currículo base de MG eles ainda não estão consolidados e eles vão aplicando também ao longo do ano letivo algumas avaliações intermediárias que a gente recebe para também verificar o aprendizado ao longo do ano” (P9).

Outros participantes, por sua vez, acreditam que as avaliações do SIMAVE fogem da sua finalidade e da realidade do planejamento que é aplicado em sala de aula, afirmam inclusive que a matéria cobrada é diferente do plano e cronograma que é passado pelo governo, e geralmente o conteúdo cobrado na prova é bem mais avançado em relação ao conteúdo que é ministrado em sala de aula, conforme relatado abaixo.

“Eu acho que a realidade das provas é um pouco diferente daquilo que os meninos estudam. As provas são um pouco mais avançadas. As provas externas são bem mais avançadas em relação àquilo que os meninos estudam no dia a dia. Não é assim, não trata realmente a realidade do âmbito. Muitas das vezes o governo dá o cronograma pra gente seguir, só que muitas das vezes a matéria que eles trazem nas provas são totalmente diferentes” (P2).

“Depende da disciplina. Eu acho que as avaliações de português são muito boas, as de inglês são totalmente além ou aquém do conteúdo, quase sempre além do conteúdo que a gente trabalha” (P3).

“Eu vou ser sincero, todo ano tem as avaliações e eu não percebo mudanças nenhuma. Às vezes a avaliação que é feita em um ano é feita em um ano subsequente. Teve casos que eu já vi que a avaliação que veio de fora veio com o mesmo nível de português em um ano e veio com o mesmo nível de português em outro ano. Então eu acho que elas são meio mal avaliadas” (P5).

Outros participantes discorrem que o sistema de avaliação estadual tem por finalidade avaliar o posicionamento do aluno e seu comprometimento com seus estudos, e a maioria deles não fazem a prova, o que pode gerar resultados errôneos, conforme relatado nas falas abaixo.

“Eu acho que são só números na verdade, não avalia o contexto educacional, não avalia na verdade o desenvolvimento dos professores, olha muito no compromisso dos alunos, e a maioria dos alunos hoje em dia não tem tido compromisso. Então acredito que os resultados têm sido ruins, não pela equipe, mas pelo pouco envolvimento dos alunos, empenho dos alunos com o futuro deles. Não é questão da escola, é com o compromisso com o futuro deles mesmo, é com o interesse do desenvolvimento pessoal” (P4).

“O SIMAVE, eu pelo menos acho que o governo faz um estudo com os resultados que ele obtém. É importante para ter uma noção geral do que está acontecendo, para ver as dificuldades. Mas ao mesmo tempo, os meninos, a nossa luta é para que eles façam a avaliação. Que eles levem a sério, que a maioria não tem o comprometimento. Isso aí eu acho que deixa um pouco a desejar nos resultados, que acredito não ser digno a realidade” (P6).

O participante 7 relatou que a avaliação do SIMAVE é importante, principalmente por apontar os conteúdos que precisam mais trabalhados em sala de aula e que não estavam no planejamento.

“Ela é bem-vinda, pra que a gente consiga fazer um trabalho mais amplo. Porque, às vezes, a gente fica agarrado muito no nosso planejamento e o que eu vejo nessas avaliações vai muito além do nosso planejamento e é legal que a gente encaixe outros assuntos, o que demonstra que eles estão se preocupando com o nosso planejamento” (P7).

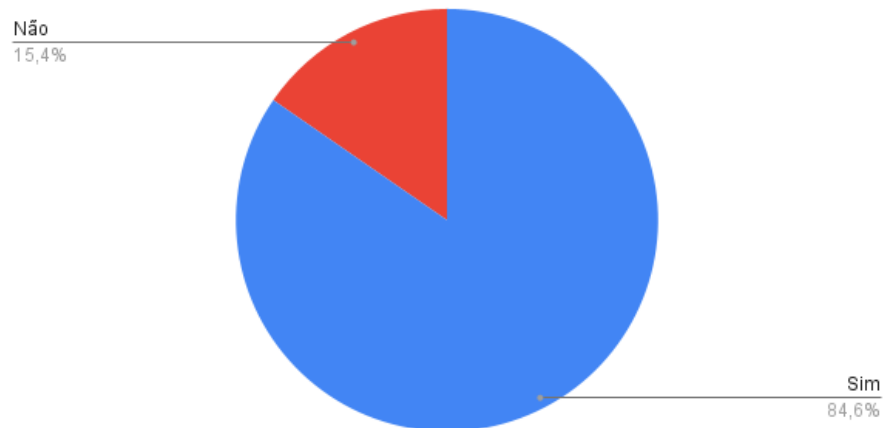
Sobre as discrepâncias de conteúdos que são ministrados em sala de aula e o que é cobrado na avaliação, Loiola (2021) e Lopes (2016) acreditam que se os resultados apresentados

fossem individuais e também abordassem o contexto de cada escola, a avaliação diagnóstica poderia ser melhor aproveitada, pois os autores relatam que pode existir diferentes níveis de aprendizagem, e esses níveis tendem a ser piores em escolas de periferias, do qual existem vários fatores que influenciam na educação dos alunos, a começarem do contexto social onde estão inseridos.

Embora todos afirmaram ter conhecimento do SIMAVE, 15,4% dos participantes não sabem explicar a diferença e a finalidade das avaliações somativa, formativa e diagnóstica (Figura 11).

Figura 11 - Informação sobre os conhecimentos dos participantes sobre as avaliações

Você saberia explicar a diferença entre as finalidades das avaliações Somativa, Formativa e Diagnóstica?



Fonte: Da autora (2024).

Nas entrevistas que foram realizadas com 9 participantes, foi também solicitado que eles apresentassem os seus entendimentos sobre avaliação formativa, somativa e avaliação diagnóstica.

Coll (2007) apresenta a avaliação por função em três categorias: diagnóstica/inicial, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica ou inicial possibilita ao professor conhecer informações sobre a profundidade e a relação dos conteúdos e elementos novos que devem ser abordados como aluno. A avaliação formativa possibilita regular a ação pedagógica a cada momento, de maneira a influenciar no desenvolvimento da aprendizagem do educando. E a avaliação somativa permite a visão da totalidade, observando se os objetivos foram atingidos ao longo do processo de ensino.

Assim, observou-se que embora a maioria dos participantes marcaram no questionário que sabiam a definição dos diferentes tipos de avaliação, no momento da entrevista poucos

souberam pontuar as diferenças existentes entre elas, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Bom, no caso da avaliação diagnóstica, é aquela que vem no início, justamente para diagnosticar qual é o conhecimento dos alunos, para ver o que precisa ser trabalhado. A formativa, ela é feita no período intermediário. E a somativa é aquela que vem no final para avaliar aquilo que já foi dado” (P1).

“A formativa é aquela que visa acrescentar conhecimentos inerentes à disciplina da prova que está sendo feita. A somativa é aquela que visa quantificar os conhecimentos do menino e a diagnóstica é para perceber qual o ponto que o menino se encontra para que o professor possa, a partir daquele ponto, desenvolver o seu trabalho” (P5).

“Formativa é o que você ensina, Somativa é a nota e diagnóstica é pra você ver o que você precisa trabalhar” (P8).

Na maioria dos casos, os participantes sabiam definir a avaliação diagnóstica, mas tinham dúvidas da finalidade da avaliação somativa e/ou formativa, como observado nas seguintes falas:

“Olha, pra mim a somativa, ela vai muito da questão da quantidade, da quantidade de nota, aquela que você faz pra somar mesmo. Agora, a diagnóstica, aquela que você tem um dado, aquela que você tem um diagnóstico, você tira os dados pra você conseguir fazer um planejamento. Agora, a formativa, eu não tenho contato com ela não” (P3).

“A formativa é direcionada para a formação do indivíduo. A somativa não sei te falar muito na verdade, e a diagnóstica é para analisar a situação do contexto escolar” (P4).

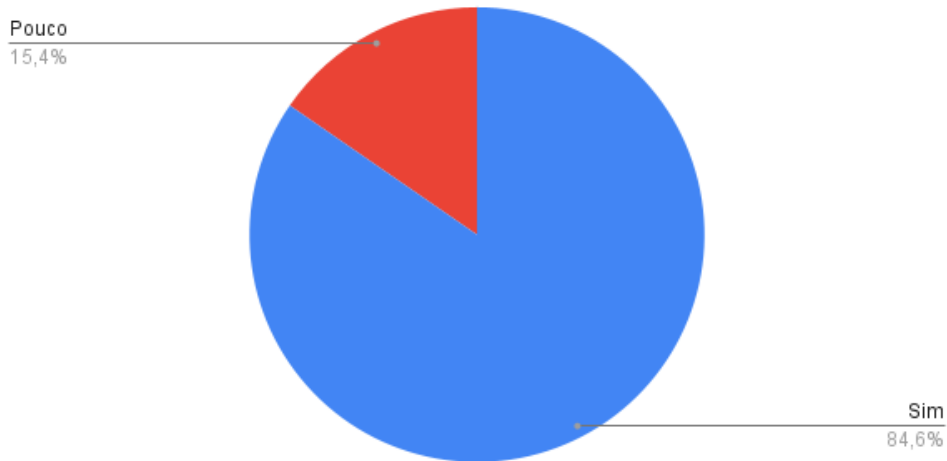
“Não sei direito não. A diagnóstica é a mais fácil. Agora essa somativa, nem sempre a gente vê ela como avaliativa. Às vezes a gente só transmite para os alunos. Os meninos fazem, mas a gente não avalia. E lança. E agora, qual é a diferença da formativa para a somativa não sei” (P6).

“Bom, a diagnóstica entendo que a gente costuma aplicar principalmente no início do ano antes de iniciar algum conteúdo para fazer um levantamento dos meninos” (P9).

Os participantes foram questionados se eles conheciam a finalidade da avaliação diagnóstica implementada pela Secretaria Estadual de Educação. A maioria deles (84,6%) responderam que conhecem a finalidade da avaliação diagnóstica (Figura 12).

Figura 12 - Informação sobre o conhecimento dos participantes da finalidade de avaliação diagnóstica

Você conhece a finalidade da avaliação diagnóstica implementada pela Secretaria Estadual de Educação?



Fonte: Da autora (2024).

Como complemento, foi solicitado ao participante para explanarem sua compreensão da avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). De acordo com as respostas, verificou-se que eles sabem a finalidade da avaliação, porém, ressaltam que o conteúdo cobrado está fora do planejamento e focado em alcançar números e metas, e não a melhoria do ensino.

“Ela tem a intenção de verificar o desempenho da escola e do aluno. Mas muitas vezes eu tenho um certo receio que a preocupação é muito mais com os índices estarem melhorando, os números, do que realmente eles quererem, de fato, uma melhora qualitativa na educação. Eu acho que o interesse maior é ver os números subirem, mas independentemente disso representar uma melhora de fato” (P1).

“É para avaliar a escola, avaliar o trabalho do professor, avaliar se o professor anda com o plano proposto. Eu acho as questões até boas, só que eu acho que a maneira como elas são aplicadas às vezes, elas fogem muito do nosso planejamento, da nossa realidade” (P3).

“Eu acredito que também não mostra a realidade. Muitos resultados ali são mascarados e eles não são aceitos também. Isso que é onde eles vão com fidelidade, eles não são aceitos. Eu acredito que a base em si não tem sido formada da forma que deveria. Alunos chegam com desafio de leitura, de interpretação, então eles chegam para fazer análise e embasamento do ano anterior, mas eles não chegam embasados porque acredito que a base não foi muito bem feita” (P4).

“A diagnóstica eu gosto. Eu até uso para fazer o meu planejamento, para ter uma visão da turma em geral. Mas a diagnóstica, geralmente, eu converso

bastante com eles antes, para a gente poder ter um aproveitamento melhor dela” (P6).

“Então, o correto seria eles mandarem a prova, os meninos fazem e levantam quais habilidades que têm dificuldade e a gente trabalha em cima dessa dificuldade. Só que não está de acordo com a realidade” (P8).

“A gente precisa aplicar no início do ano e ela é uma avaliação que vai levantar o que deveria ter sido ensinado e aprendido pelos alunos no ano anterior da etapa que eles estão, justamente para verificar se houve essa consolidação no ano anterior e também para poder fazer as diretrizes para as próximas etapas” (P9).

Nesse sentido, o que se espera é que os dados obtidos com a avaliação não sejam apenas números e planilhas, mas sim um indicativo para os professores de que o caminho percorrido pela turma até aquele momento tem sido satisfatório ou necessita de uma readequação para atingir o nível de conhecimento desejado e adequado a aquela faixa etária dos alunos. Podemos confirmar essa informação através de Villas-Boas (2008, p. 28):

A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos e práticas que beneficiam uns e prejudicam outros. Quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa lugar de destaque. Quando se quer promover a aprendizagem, vários procedimentos entram em ação, principalmente os que dão chance ao aluno de escrever, pensar, analisar, propor, justificar, tirar conclusões, etc.

O participante 5 inclusive sugere que a avaliação diagnóstica deveria trabalhar com resultados individuais de cada escola, tendo em vista que no estado existem escolas estaduais em diferentes contextos, até mesmo diferentes condições como as escolas da cidade e da zona rural.

“Eu acho que foge um pouco do contexto de cada escola. Ela é padronizada e eu acho que ela deveria ser mais visualizada, de acordo com o conceito. Não pode se dar uma prova para uma escola da cidade e a mesma prova em uma região rural, por exemplo. Teria que ser individualizada mesmo. Mais individualizada, de acordo com o contexto social da escola” (P5).

Vieira e Vieira (2020) também defendem a mesma ideia do participante 5, esses autores apontam que nos processos formativos e educativos deve-se levar em consideração as relações existentes entre teoria e prática. Para eles, o educador deve fazer um estudo do contexto nos quais seus alunos são inseridos de forma a adaptar suas aulas ao seu público-alvo. Com isso, o professor terá a possibilidade de desenvolver habilidades de seus alunos conforme a vivência de cada um, fato este que não é levado em consideração nas avaliações aplicadas.

No questionário, os participantes foram questionados com qual finalidade a avaliação é mais utilizada em sua escola. Os professores citaram os três tipos de avaliação, formativa,

somativa e diagnóstica. Porém, a avaliação diagnóstica foi a mais apontada entre elas, com 61,5% (Figura 13). Contudo, vale ressaltar que cerca de 15% dos participantes afirmaram não saber a diferença da finalidade das avaliações somativa, formativa e diagnóstica, o que causar uma pequena influência nesses dados.

Figura 13 - Dados referente a pergunta: Com qual finalidade a avaliação é mais utilizada em sua escola?



Fonte: Da autora (2024)

Vale destacar que a avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar o nível real de conhecimento, habilidades e competências dos alunos ou do sistema educacional, permitindo uma compreensão mais clara das necessidades e pontos de partida para planejar intervenções educacionais adequadas, devendo ser aplicada no começo do ano letivo, visto que é nesse momento que o professor necessita conhecer a realidade educacional de seu aluno (Arredondo; Diago, 2013). Também conforme salienta Luckesi:

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada (Luckesi, 2011, p. 277).

Na entrevista, foi solicitado aos participantes para relatarem sobre quem a avaliação diagnóstica beneficia o aluno, ou o professor, ou a gestão escolar ou todos, de que maneira. Os participantes P1 e P4 acreditam que a avaliação diagnóstica é apenas para fins políticos e demonstração de que estão realizando algo para a educação.

“Eu acho que não beneficia nem aluno, nem professores e nem a gestão escolar. A percepção que eu tenho é que às vezes visa beneficiar a secretaria de educação e o governo do estado. Eu acredito que é feito mais para beneficiar essas instâncias superiores, para elas mostrarem números para a população, mostrarem índices, para falar: olha como a educação melhorou. É que nem, por exemplo, a questão de que a gente é muito pressionado para aprovar os alunos. Mesmo que os que não aprenderam. Por que tem que aprovar os alunos? Porque isso tem um reflexo nos índices que eles vão mostrar depois, mas não é necessariamente uma melhoria real da educação. Esses índices nem sempre refletem a realidade. E sim um interesse político de mostrar uma melhora para a população” (P1).

“Eu acredito que sim. Acho que ela até deveria beneficiar, deveria ser um norte orientador para que nós pudéssemos desenvolver o nosso trabalho, para que o aluno pudesse analisar o conhecimento dele, que a questão da gestão pudesse analisar quais as atividades, qual o trabalho deveria ser feito, mas acho que a avaliação vem, ela é aplicada com pouca coisa dentro do nosso conteúdo, dentro da nossa rotina, a gente consegue mudar para que a gente possa usar aquilo de forma proveitosa. Ela não beneficia o aluno, eu acredito que não tem muito benefício não, são números, são estatísticas” (P4).

Alguns autores têm esse mesmo posicionamento dos participantes P1 e P4, do qual acreditam que certos programas de avaliação diagnóstica são realizados por interesses políticos (Fratelli, 2018; Nunes, 2018; Pinheiro, 2019), o que vem causando prejuízos no sistema de avaliação e por consequência na oferta de diretrizes para promover um ensino de melhor qualidade. Porque mesmo que a avaliação seja de cunho político, de certa forma ela avalia sim os alunos, professores e escola, porém parece estar faltando um melhor entendimento desse processo de maneira a aproveitar os resultados dessas avaliações para trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Outros participantes relataram que a avaliação beneficia principalmente a gestão escolar.

“Beneficia mais a gestão da escola, que tem uma melhora. Os alunos, o professor nem tanto” (P2).

“Ela beneficia mais a gestão. Porque o aluno e o professor, os pais são diferentes dos resultados” (P3).

E ainda houve participantes que acreditam que a avaliação beneficia a todos, ou pelo menos deveria beneficiar.

“Todos. Porque aí se ela realmente for aplicada da forma correta, ela mostra a atual situação da turma do menino” (P5).

“Todos. Todos. Se ela for levada a sério, beneficia todo mundo, porque o aluno vai mostrar a realidade dele. O professor, conhecendo a realidade do aluno, vai poder fazer um planejamento mais eficaz. Isso melhora para os resultados da escola e os diretores também, consequente, porque está todo

mundo... É uma escala, está todo mundo junto. Bem, todo mundo ganha ou todo mundo perde” (P6).

“Todos, os professores porque ampliam o nosso planejamento. Os alunos que a gente acaba passando o conteúdo pra eles. A escola é resultado de tudo” (P7).

A participante 9 afirmou que a avaliação poderia trazer mais benefícios se as notas fossem liberadas com maior agilidade.

“Ela poderia beneficiar mais...nós não temos pelo menos assim recentemente eu não recebi dados desse resultado para eu entender a minha turma, mas eu aplicando para minha turma eu avaliando a minha turma é muito benéfico. É o aluno no sentido de que a gente vai compor o planejamento das necessidades dos alunos” (P9).

A reunião para apresentação dos resultados obtidos com a avaliação diagnóstica foi realizada em setembro, no dia da reunião de módulos, ou seja, quase no final do ano letivo. Dessa maneira, dificulta o planejamento dos professores em poder alterar o planejamento e gerar algum benefício para os alunos. De acordo com Pinheiro (2019) a demora no retorno dos resultados dificulta a sua utilização em sala de aula para os alunos que foram avaliados, assim a equipe pedagógica fica incapacitada de realizar intervenções, principalmente nas turmas avaliadas.

Para implementar a questão anterior, os participantes da entrevista foram questionados se eles tinham conhecimento dos resultados finais da avaliação diagnóstica. Se sim, como. Se não, por quê.

Todos os participantes disseram que os resultados seriam apresentados naquele dia através da reunião de módulo. Elas são apresentadas em projetores, painéis e gráficos. Porém, o participante 5 relatou que são eles que realizam as correções da prova e lançam a nota no sistema, portanto, eles têm acesso a nota que os alunos tiraram na sua disciplina.

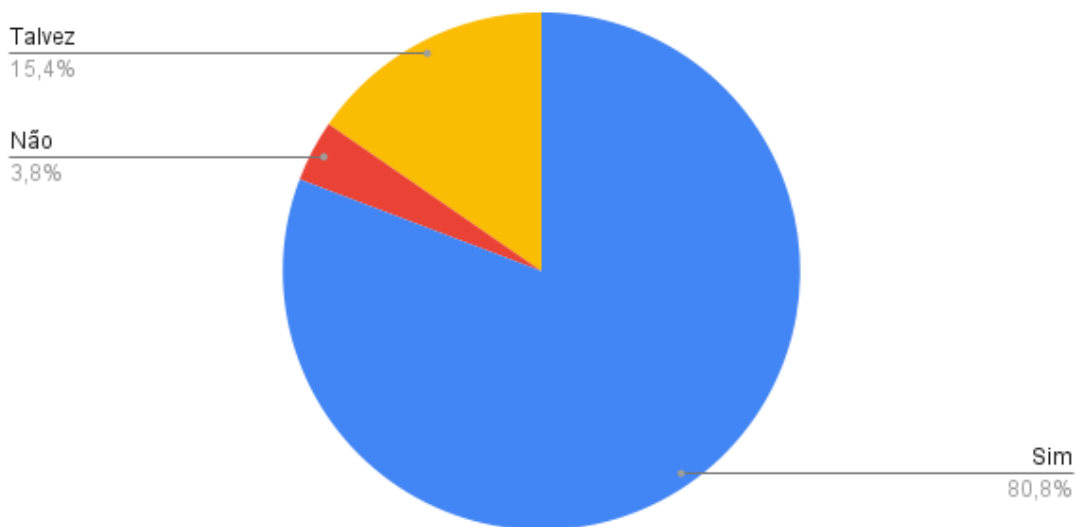
Embora foi citado que as notas das avaliações deveriam ser liberadas em tempo hábil para serem trabalhados os conteúdos de maiores dificuldades dos alunos, os professores têm acesso as provas aplicadas e são eles mesmos que as corrigem, assim poderiam se empenhar em buscar essas dificuldades dos alunos mesmo antes da liberação das notas pelas instituições responsáveis pela aplicação e trabalharem esses conteúdos em sala de aula.

4.6.3 Avaliação diagnóstica na prática docente

Os participantes foram questionados se sentem segurança para utilizar a avaliação diagnóstica. A resposta é que nem todos estão seguros para utilizar, e esse grupo representa cerca de 20% dos participantes (Figura 14). Esse percentual é preocupante, tendo em vista que os professores são os principais na utilização dos instrumentos, recursos e métodos na coleta de dados e posterior tomada de decisão. Sentindo-se inseguros, torna-se difícil motivar os alunos a fazerem as avaliações.

Figura 14 - Dados referente a segurança dos participantes em utilizar as avaliações

Sente segurança ao utilizar os instrumentos avaliativos que você utiliza na escola?



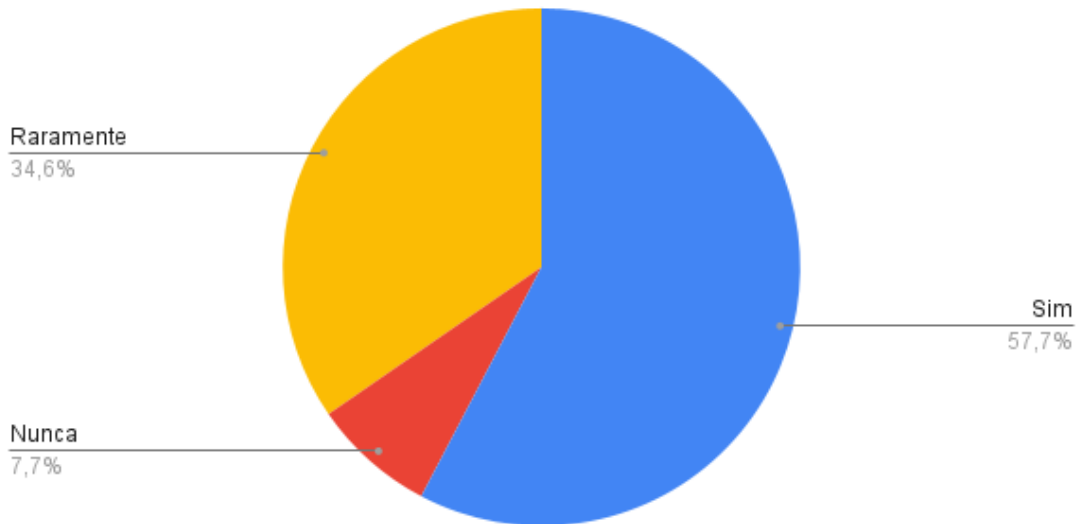
Fonte: Da autora (2024)

Essa insegurança demonstrada por alguns participantes pode estar relacionada a falta de conhecimento dos instrumentos avaliativos e pode levar à dificuldade em determinar se os resultados obtidos refletem realmente o desempenho dos alunos. Essa insegurança nos instrumentos avaliativos pode gerar estresse, medo de críticas e até mesmo desmotivação no trabalho.

Nesse sentido, a formação continuada envolvendo o tema em questão poderia auxiliar melhor os professores na utilização desse instrumento avaliativo, tendo em vista que aproximadamente 45 % dos participantes afirmaram que raramente ou nunca participou de um curso de formação (Figura 15).

Figura 15 - Porcentagem de participantes que participam de cursos de formação continuada

Sempre que é convidado, você participa de cursos de formação continuada?



Fonte: Da autora (2024).

Para a pesquisadora Gatti, a formação de professores é absolutamente central, para isso ela nos informa em seu artigo:

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais (Gatti, 2016, p. 164).

A necessidade de investir em formação continuada para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e adaptar-se às novas demandas pedagógicas deveria ser prioridade nas políticas públicas voltadas para a educação. A autora acima referenciada é um destaque em debates sobre políticas educacionais voltadas ao fortalecimento da formação e da prática docente no Brasil.

Devemos considerar de forma regionalizada que a SEE/MG possui como Visão de Futuro “Ser referência nacional em Educação Pública, em qualidade e equidade”, portanto essa preocupação com a formação de professores também deveria ser constantemente trabalhada na secretaria estaduais e regionais de educação (Minas Gerais, 2023).

Podemos inferir que os dados obtidos através das avaliações externas podem ser utilizados como ferramenta para identificar áreas de melhoria tanto para os alunos quanto para

os professores. Programas de formação inicial e continuada podem ser adaptados para abordar deficiências reveladas por esses resultados, ajudando professores a desenvolverem competências específicas que respondam a lacunas no aprendizado. Para Barbosa e Kailer (2019), os resultados das avaliações externas possuem um potencial para direcionar mudanças no contexto da escola. Quando os resultados chegam até a escola é preciso refletir junto com toda a equipe pedagógica o que eles representam e que melhorias devem ser trabalhadas dentro da escola. Assim, a formação de professores e a avaliação externa estão interligadas por meio de uma relação de influência mútua, onde a primeira pode moldar práticas pedagógicas e a segunda pode informar e orientar a formação docente para melhor atender as necessidades educacionais dos alunos.

De fato, se temos professores preparados, engajados com os ideais da escola e da educação pública de qualidade teremos alunos mais motivados e direcionados em momentos importantes e determinantes dentro da sala de aula. A avaliação diagnóstica deve ser trabalhada de cima para baixo, ou seja, hierarquicamente falando a avaliação deve ser motivada da direção escolar para os professores e desses para os alunos.

Sobre a formação continuada, os entrevistados foram questionados se a unidade escolar ou a rede de ensino tem feito alguma ação para a atualização sobre a avaliação diagnóstica ou outros tipos de avaliação a partir da formação continuada, quais ações e como se organizam para participar desses momentos. Os participantes frisaram que existem cursos de formação continuada, mas não específicos de avaliação diagnóstica e de outras avaliações externas. Declararam também que as discussões sobre a avaliação diagnóstica são realizadas nos módulos.

“Existem ofertas de cursos de formação continuada pelo governo, mas eu não fiz nenhum. A escola passa orientações sobre as avaliações, sobre a importância desses índices serem bons. Discutem junto com a gente estratégias para incentivar os alunos a participar dessas avaliações e levar a sério essas avaliações. E há uma oferta de formação continuada pelo governo, embora eu não tenha aproveitado essa oferta” (P1).

“Sim. A gente tem feito os módulos voltados” (P5).

“Com relação à avaliação diagnóstica, que eu me lembro, não. Mas a secretaria oferece sempre cursos de formação continuada e trilhas. Totalmente ligado só à avaliação diagnóstica, não” (P6).

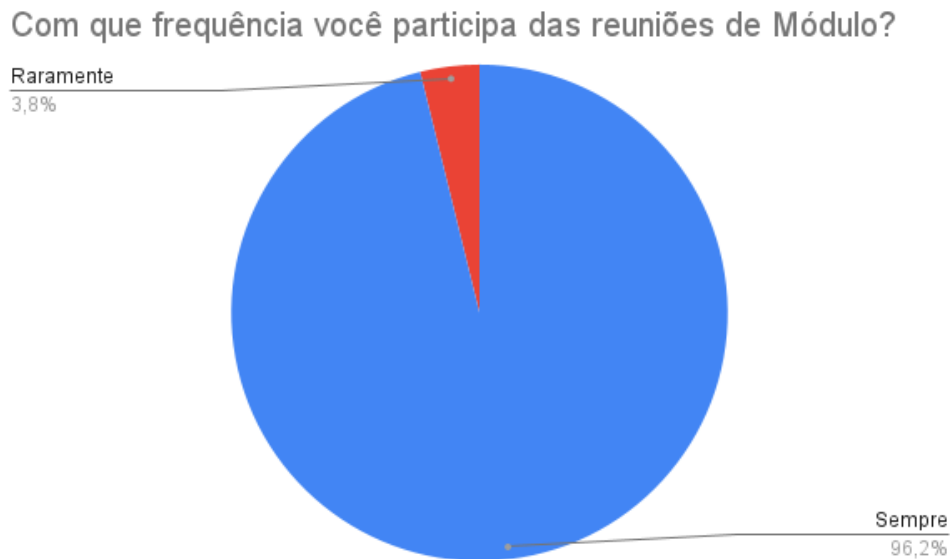
“A gente tem as nossas reuniões, e a gente discute os assuntos” (P8).

“A gente teve recentemente um módulo temática desse tema de avaliação, mas não foi uma formação continuada não, foi mais uma abordagem mesmo dos

métodos de avaliação, mas não vi ainda um curso pela rede, escola de forma do estado ainda não vi nenhum conteúdo” (P9).

Foi relatado pelos participantes que os resultados das avaliações são apresentados durante as reuniões de módulos. Nesse sentido, foi questionado com que frequência os professores participavam dessas reuniões, do qual se verificou que a grande maioria (96,2%) sempre participa (Figura 16). Esse fator é importante pois as reuniões de módulo são realizadas entre profissionais da escola para discutir temas relacionados ao ensino e aprendizagem. Estas reuniões são obrigatórias para os professores e são programadas pela direção escolar, em conjunto com os especialistas em educação básica.

Figura 16 - Frequência com que professores participam das reuniões de módulo



Fonte: Da autora (2024).

Neves (2022) destaca a importância da formação e atuação docente na elaboração do conhecimento a ser utilizado em sala de aula com os alunos, a implementação dos conceitos teóricos e a sua aplicação no cotidiano escolar. A autora enfatiza o papel da educação em contribuir para a compreensão do que se ensina para o aluno, oportunizando que ele consiga tomar decisões e atitudes pertinentes ao que lhe é ensinado.

4.6.4 Avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico

Os participantes foram arguidos se eles adotam no seu trabalho alguma prática relacionada as orientações da SEE-MG em relação ao SIMAVE/Avaliação Diagnóstica. Cinco

dos participantes afirmaram não utilizar as orientações passadas, um respondeu que sim e os demais disseram que depende, e que tem uma data específica para fazer esse processo.

“É, porque a gente às vezes tem aquela semana pra trabalhar só essas habilidades, né? Igual antes das férias, teve uma semana pra gente trabalhar as matérias que os meninos estavam em dificuldade, as habilidades. A supervisora dá as habilidades pra gente e a gente trabalha em cima” (P8).

Na entrevista, cerca de 42% dos participantes disseram que nunca ou raramente refizeram o seu planejamento levando em consideração os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas (Figura 17).

Souza (2019) defende que após tomar conhecimento dos resultados das avaliações em larga escala ou externas, que não somente os professores retomem seu planejamento e revejam seu plano de ensino para tentar sanar as maiores dificuldades dos alunos. A avaliação deve ser usada para compreender o processo de aprendizagem, em vez de apenas classificar o aluno. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que permite identificar o que o aluno já sabe, suas dificuldades, e seus potenciais, ajudando o professor a planejar intervenções pedagógicas personalizadas.

Além disso, se o professor não souber o grau de conhecimento que os alunos têm no início, isso dificulta a continuidade de uma disciplina, tendo em vista que principalmente o português e a matemática podem depender de conhecimentos prévios para iniciar um novo conteúdo.

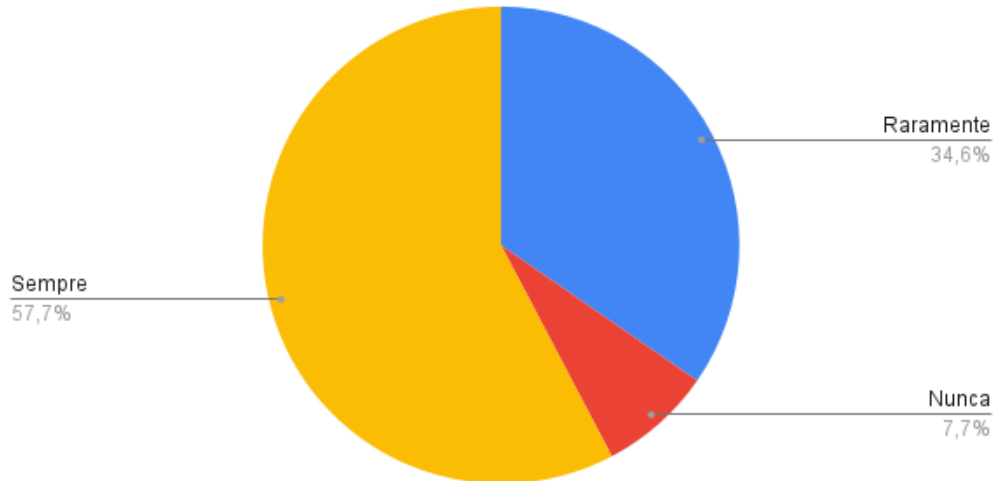
Ainda com relação a refazer o planejamento após os resultados das avaliações diagnósticas, em seu artigo Martins (2016, p. 179), infere-se que:

[...] para que uma avaliação seja considerada diagnóstica, precisa ser aplicada no início e ao final de cada processo educativo, identificar as ausências de aprendizagem e ter um retorno a fim de que possam ser tomadas as medidas consideradas necessárias para melhorar o quadro diagnóstico.

Como retratado acima é possível sim reorientar o planejamento pedagógico levando-se em consideração os resultados das avaliações diagnósticas, o trabalho não é fácil, mas é preciso fazer valer a pena. Para Souza (2019) os responsáveis pelo sistema educacional não preparam os dados obtidos com as avaliações a fim de oferecer informações úteis aos professores para refletirem sobre sua prática pedagógica.

Figura 17 - Questão: Você já refez o seu planejamento levando em consideração os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas

Você já refez o seu planejamento levando em consideração os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas?



Fonte: Da autora (2024)

Verificou-se também que a Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais (SEE/MG), através da sua diretoria, não informou como a avaliação diagnóstica afetaria o planejamento pedagógico, de acordo com os entrevistados, geralmente só a diretoria da escola passa informações. Uma das participantes acredita que a SEE/MG utiliza os resultados para desenvolver o currículo do ano letivo.

“A SEE não, a gente recebe o currículo do que a gente deve implementar no ano letivo, a gente já recebe já o plano de curso e a partir do plano de curso a gente faz o nosso plano de ensino, o nosso planejamento, coloca lá os recursos que a gente vai utilizar, as avaliações que a gente vai utilizar para avaliar. Eu acredito que eles usam a avaliação diagnóstica para montar o plano de curso, que eles vão colocar a habilidade de cada bimestre, os temas que vão trabalhar em cada ano, mas para nós não chega nada muito específico sobre a avaliação diagnóstica” (P9).

Os entrevistados foram questionados sobre que relação os resultados da avaliação diagnóstica têm com a sua prática docente, se está alinhada à prática diária, de que maneira. Alguns disseram que não modificam seus planejamentos em função dos resultados da avaliação diagnóstica, o que pode depender da disciplina também.

“Nenhuma, porque normalmente eu não altero o meu planejamento em função da avaliação. Até porque os resultados que eles apresentam para a gente normalmente é de matemática e português. E a matéria que eu leciono não é nenhuma dessas duas, né? Quanto é a sua matéria? É sociologia. Sociologia. Acaba que eu não altero o meu planejamento. O resultado pode ser bom ou pode ser ruim, que não interfere no meu planejamento” (P1).

“Nenhum, sinceramente. Não, principalmente pela disciplina que eu leciono, não me envolvo tanto” (P4).

“Quase nenhuma. Na minha disciplina, não” (P5).

Já outros entrevistados utilizam os resultados da avaliação diagnóstica na prática docente.

“Tem sim. Tipo assim, você tem que tentar melhorar. Só que pelos índices que a gente vê, a gente assusta. Porque, tô vendo agora, os meninos que vão chegar pra mim, têm menos conhecimento que os que eu estou lecionando hoje” (P2).

“Eu gosto muito de usar as questões dentro da sala de aula. As provas, eu sempre repito. Se eu não gosto de trabalhar, elas são contextualizadas. Então, eu sempre trago elas para a minha prática diária” (P3).

“No começo do ano, principalmente, ele dá um parâmetro para nós. Mas, no decorrer do ano, o planejamento que a gente tem que colocar em prática. Então, assim, eu acho que é válido, ela faz parte do dia-a-dia, mas nem sempre é a única ferramenta que a gente tem” (P6).

“Ah, depende muito. Porque o que eu passei, nessa última foi ter assuntos que eu tive que procurar mesmo porque fugiu do meu planejamento. Então, foi uma forma de eu trazer um novo conteúdo para os alunos. Foi até interessante” (P7).

“De certa forma, sim, porque como vem a habilidade que tem que trabalhar, a gente foca mais naquela habilidade” (P8).

Em duas questões sobre intervenções após os resultados da avaliação diagnóstica, a maioria dos entrevistados afirmaram que não receberam orientações de como proceder, e que receberiam instruções naquele dia na reunião de módulo (Quadro 9).

Quadro 9 – Intervenções após os resultados da avaliação diagnóstica

Entrevistado	Questão	
	Após a realização da avaliação diagnóstica do SIMAVE, há na escola um trabalho de análise e utilização dos resultados, com vistas a possíveis intervenções e encaminhamentos de planejamento?	Você recebeu algum tipo de orientação, por parte da SEE-MG ou da gestão da escola, sobre o que deveria ser realizado após a constatação do resultado da avaliação diagnóstica?
P1	Está sendo feito isso agora	Não, foi falado que a gente deveria utilizar esses resultados para fazer intervenções, mas não foi passado mais detalhes de como fazer isso e os resultados que eu tive acesso não foram os relacionados à minha matéria.
P2	SIM	Não. E repetir o mesmo conteúdo sempre acho que faz eles perderem o interesse. É cansativo.
P3	Aqui, não.	Não
P4	Sim	Não
P5	Não	Sim
P6	A gente faz um apanhado de onde estão os problemas e a gente separa os descritores para a gente trabalhar	Não
P7	Estão fazendo agora	Sim
P8	Sim	Sim
P9	Sim	Não, da avaliação diagnóstica não.

Fonte: Da autora (2024).

Sobre as questões de direcionamento após os resultados das avaliações, os participantes são divergentes e parecem não discernirem bem sobre a Avaliação Diagnóstica. Contudo, percebe-se que esse retorno dos resultados e os possíveis direcionamento de intervenções seriam realizados aquele dia, na reunião de módulo.

O P9 discorreu sobre a falta de interesse dos alunos em fazer a prova, além disso, aponta alguns problemas com a realização da avaliação, que geralmente não dá o retorno de cada aluno, o que pode ser desmotivador.

“A gente teve uma discussão da diagnóstica para a intermediária porque a escola recebeu os resultados e a escola viu que os resultados estavam abaixo do esperado e com pouco engajamento nas avaliações porque eles uma coisa que sempre chega em cima da hora pra gente aplicar, não consegue uma revisão de conteúdo com os meninos ou avisar que vai ter uma avaliação ou propor algum tipo de bonificação para eles, para eles participarem, se engajarem, porque muitos não completam o gabarito de qualquer jeito. E esse ano nós tivemos uma abordagem dessa de discutir os resultados que estavam abaixo da meta, não discutir turma tal, aluno tal, mas de forma geral estava abaixo e aí a gente usou a avaliação intermediária que foi aplicada em junho a gente usou ela como uma avaliação bimestral, substitui ela, todos os professores substituíram ela. A gente notou e a gente também fez intervenção pedagógica dos conteúdos que precisariam ser trabalhados e aí a gente teve uma melhora assim. Eu acho também que quando a gente mostra para eles a consequência da falta de comprometimento deles que aquilo ali vai ser cobrado da escola que vai ser revertido ou não para a escola que a escola vai ficar com uma defasagem da escola que eles vão ver que é um resultado negativo, a escola que eles estudam, então perante o estado a sua escola não está bem, refletindo lá na frente a questão da distribuição de verbas. Eu sempre tive essa ideia de que se os meninos entenderem, assim como os professores também entendem a importância e também as consequências o que vem depois tanto para a questão de ensina quanto da questão da estrutura da rede eles vão se engajar mais e a questão da nota também foi fundamental. Eu recebi de alguns alunos do ensino médio que já tem um entendimento maior eles a gente faz prova e ninguém nunca fala nada para nós de qual foi o resultado. E não diagnostica nada e o aluno não interessa por nada. Eu achei muito interessante, eu nunca tinha refletido que os alunos não tinham interesse pela prova porque eles não recebem um feedback se eles foram bem ou não, se eles aprenderam ou não a matéria” (P9).

De acordo com Marques (2017) é necessário que os professores e gestores escolares tenham completo entendimento da importância das avaliações para a melhoria do ensino. De acordo com o autor, esses profissionais são os principais motivadores para a adesão às avaliações. Além disso, deve haver um envolvimento ativo dos professores no processo de avaliação, o que envolveria a preparação das provas.

Ao final das entrevistas, foi solicitado aos participantes para expressarem suas opiniões sobre os resultados das Avaliações Diagnósticas e se elas tiveram alguma finalidade pedagógica em relação ao planejamento. Alguns responderam que os resultados não os motivaram a mudarem o seu planejamento. O P3 disse que não teve como alterar devido ao baixo nível da turma.

“Não. O meu planejamento é o mesmo, independente do resultado da avaliação” (P1).

“Não. Até o momento, não” (P2)

“Eu não mudei por conta do nível de turma que eu tenho. Não poderia até ter mudado, se eu tivesse com outras turmas, talvez. Porque eu fiquei com uma turma extremamente fraca, já veio de um déficit de outros anos” (P3).

“Principalmente no começo, para a gente ver de onde a gente vai partir” (P6).

“Não, não alterei, não. Eu trabalho com planejamento escolar mesmo” (P7).

“Eu tive que mudar algumas coisas no planejamento, atrasei no planejamento. Justamente para atender essas dificuldades diagnosticadas. Então, porque a avaliação às vezes vem assim, ah, o menino não lembra como faz porcentagem, Aí a gente ali detectou que a maioria dos alunos não resolveram a atividade de porcentagem. Então a gente trabalha ali em cima daquilo. Mas afetar meu planejamento não, porque de alguma forma, em algum momento eu iria voltar. Mas se eu entrasse na minha matéria, eu voltaria” (P8).

Assim, se observa que existe uma divergência sobre a aplicação e a utilização da avaliação diagnóstica pelos professores da escola avaliada. É notável a falta de interesse de alguns pela prova. Contudo, também parece existir uma falta de retorno de como realizar intervenções necessárias e até mesmo individuais de cada aluno.

Em relação as avaliações do SIMAVE alguns autores têm relatados problemas nessas avaliações, que confirmam algumas descrições expostas pelos participantes, como:

- a) Ineficácia do fornecimento de diagnósticos para intervenções pedagógicas, autoavaliação do Professor e da Escola e monitoramento do currículo (Marques, 2017; Sousa, S.; Ferreira, 2019).
- b) Falta dos resultados individuais dos alunos (Queiroz, 2015).
- c) Falta de informações sobre o desempenho escolar (Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019).
- d) Falta de conhecimento do conteúdo a ser trabalhado pelos profissionais (Marques, 2017; Queiroz, 2015).
- e) Falta de interesse dos profissionais em utilizar as ferramentas (Marques, 2017; Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019).
- f) Aprendizagem voltada para as avaliações o que pode acarretar a desvalorização profissional e um ensino superficial (Marques, 2017).
- g) Desinteresse dos estudantes (Sousa, S.; Ferreira, 2019).
- h) Falta de monitoramentos das estratégias que são propostas (Sousa, S.; Ferreira, 2019).
- i) Nível muito alto do conteúdo cobrado na prova (Sousa, S.; Ferreira, 2019).
- j) Falta de compreensão da política de avaliação por parte de todos os segmentos: docentes, pais e estudantes (Marques, 2017; Queiroz, 2015; Sousa, S.; Ferreira, 2019).

Assim, existem vários problemas que devem ser levados em consideração por parte dos órgãos educacionais públicos para a melhoria dos resultados das Avaliações Diagnósticas.

Esse estudo teve como objetivo analisar os conhecimentos e opiniões dos professores sobre o tema da avaliação externa ou em larga escala, nesse caso a avaliação diagnóstica aplicada pela SEE/MG. As conclusões finais expostas neste estudo relatam que a avaliação tem sido realizada na escola onde a pesquisa foi realizada. Porém, por ser considerada uma prova para avaliar os conhecimentos dos alunos e propor intervenções, os seus resultados seriam expostos na data da pesquisa, ou seja, no mês de setembro, faltando apenas 3 meses para o término do ano letivo.

Em contrapartida, a motivação em utilizar a Avaliação Diagnóstica divide as opiniões dos participantes, sendo que alguns demonstram interesse e outros não. Muitos problemas foram apontados, como a falta de interesse do aluno em fazer a prova, a falta de retorno, o nível baixo de conhecimento que os alunos vêm da série anterior, a falta de tempo para voltar em conteúdos, dentre outros.

Por outro lado, também se percebe que alguns professores têm interesse de utilizar os resultados das Avaliações Diagnósticas para promoverem um planejamento que permita uma melhor formação se seus alunos, de maneira que esses resultados não venham a ser meramente números estatísticos.

Enfim, a avaliação diagnóstica é uma ferramenta valiosa para o planejamento pedagógico, pois fornece um panorama detalhado sobre as habilidades, conhecimentos e necessidades dos alunos logo no início do processo de ensino. Ela permite que professores e gestores educacionais compreendam melhor o ponto de partida dos alunos e, assim, possam ajustar suas práticas pedagógicas para promover uma aprendizagem mais eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das políticas públicas educacionais, a avaliação em larga escala, como o SAEB e os sistemas regionais como a avaliação diagnóstica implementada pela SEE/MG, evidenciam a importância de alinhar práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes ao mesmo tempo em que possibilita uma análise crítica do método de ensino adotado. Contudo, os desafios impostos pela multiplicidade de avaliações e pelas demandas diárias das escolas reforçam a necessidade de um equilíbrio entre os objetivos das avaliações externas e a realidade do trabalho docente.

Este trabalho buscou contribuir para a reflexão e aprimoramento das políticas públicas educacionais, evidenciando a importância de práticas avaliativas que efetivamente impactem a qualidade da educação e favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, através de um levantamento bibliográfico de trabalhos já publicados na área da avaliação educacional voltados para a avaliação diagnóstica e também através de um contato pessoal com os docentes.

Além disso essa pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar a avaliação diagnóstica implementada pela Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, através da perspectiva dos professores. Considera-se que a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental no contexto educacional, indo além de uma simples sondagem de conhecimentos. Esta dissertação, ao investigar as implicações dessa modalidade de avaliação no cotidiano dos professores, destaca sua relevância para o planejamento pedagógico, para tomada de decisões e para implementação de práticas que visem atender às necessidades específicas dos alunos.

Os dados obtidos evidenciam a necessidade de repensar e equilibrar as diversas formas de avaliação, de modo a evitar a sobrecarga dos docentes e garantir que os processos avaliativos estejam alinhados aos objetivos educacionais.

Muito se tem falado sobre as funções da avaliação, porém pouco se tem dito sobre se elas realmente estão funcionando como orientadoras no desenvolvimento do aluno. A avaliação deve ser utilizada para identificar as dificuldades do aluno e orientá-lo a descobrir os processos que lhe permite progredir em seu ensino. Utilizá-la dessa forma seria reconhecer na avaliação um instrumento a serviço da política educacional, ou seja, um meio de conduzir cada aluno ao domínio de suas capacidades.

Não devemos fazer juízo de valores para qualquer tipo de avaliação, pois as funções somativa, formativa e diagnóstica se complementam e devem ser utilizadas para análise dos problemas de aprendizagem e como um norte em busca de ações para solucionar tais problemas.

É certo que as avaliações somativa e formativa possuem uma característica de diagnóstico, mas sendo realizadas em momentos diferentes e com uma escala de aplicação bem menor. A avaliação diagnóstica debatida nesta pesquisa é tida como um instrumento de política educacional, pois foi implementada pela SEE/MG com o intuito de verificar os objetivos propostos em um programa escolar e a garantia da aquisição de um ensino mais efetivo. A avaliação diagnóstica tem sido utilizada principalmente no ensino público, como parte de uma ação política que visa garantir ensino de qualidade nas escolas.

A superação das dificuldades não é uma tarefa que o aluno ou o professor pode realizar sozinho. Essa é uma tarefa conjunta, trata-se de o professor fazer com que o aluno participe de sua própria educação, comprometendo-se com o diagnóstico e a busca de um bom desempenho, por isso deve haver um entendimento da importância da avaliação diagnóstica pelos envolvidos, para que os resultados sejam benéficos para a educação.

Com este estudo foi possível apontar a relevância de repensar as práticas avaliativas, evitando a reprodução de ações ultrapassadas e fomentando a construção de estratégias inovadoras que dialoguem com as necessidades do tempo presente. Assim, o envolvimento dos professores em processos reflexivos e formativos é indispensável para garantir a eficácia das avaliações e seu impacto positivo na qualidade do ensino. A avaliação diagnóstica, longe de ser apenas um instrumento de análise, emerge como uma aliada na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem qualitativa, apropriada para compreender as percepções e práticas dos professores em relação à avaliação diagnóstica. O estudo seguiu o modelo de pesquisa de campo, possibilitando uma análise direta do contexto educacional e das políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Ao optar por uma metodologia qualitativa com técnicas de coleta de dados complementares (questionário e entrevista semiestruturada), a pesquisa buscou não apenas compreender as práticas docentes, mas também oferecer contribuições práticas para o aprimoramento das políticas e abordagens relacionadas à avaliação diagnóstica. Ao longo do estudo, foi promovido um diálogo entre as concepções teóricas existentes e os dados coletados, estimulando a formulação de novas ideias que possam enriquecer os debates na área. Assim, a pesquisa se insere como uma contribuição ao campo da educação, especialmente no que diz respeito ao entendimento e aprimoramento da avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico e de política pública.

Portanto, o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foi um levantamento sobre a temática da avaliação diagnóstica e como ela tem se destacado como um tema de grande

relevância na literatura educacional, sendo discutida por autores de referência que reconhecem seu papel no processo avaliativo que busca a equidade e qualidade do ensino. Segundo autores mencionados durante esse levantamento, a avaliação diagnóstica é essencial para identificar as necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos, permitindo que o ensino seja planejado de maneira mais eficiente e personalizada. Em suma, a avaliação diagnóstica é um pilar essencial para a construção de práticas pedagógicas mais justas e eficazes, sendo uma peça-chave para a personalização do ensino e a promoção do sucesso escolar dos estudantes. Esse estudo resultou na Seção 2, intitulada “AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA BREVE ABORDAGEM”.

Já na seção intitulada “A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA” foi realizada uma pesquisa bibliográfica através de teses e dissertações que foram disponibilizadas na internet e que versaram sobre políticas públicas da avaliação diagnóstica na educação. Utilizou-se buscas na base de dados da BDTD e foram utilizados os documentos com recorte temporal o período de 2000 a 2024, o ano de 2000 foi considerado devido a criação do SIMAVE que ocorreu nesse ano. Após a leitura dos trabalhos selecionados observou-se que pelas análises dos textos que as avaliações só poderão trazer benefícios se houver um comprometimento não somente dos gestores e professores, mas é necessário que a família se envolva juntamente com o aluno com o objetivo de superar as dificuldades que são apontadas pelas avaliações. Porém, para que haja esse maior envolvimento da família com a vida educacional de seus filhos torna-se necessário a realização de reuniões mais frequentes e que conte com a presença dos pais ou responsáveis.

Para a quarta seção com o título de “ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA”, a partir dessa análise e interpretação dos resultados obtidos, inferiu-se que as concepções dos professores a respeito da avaliação diagnóstica é insuficiente e precária, destacando a importância de uma orientação com abordagem dinâmica sobre a utilização e trabalho com os dados dessa avaliação. Os depoimentos e reflexões indicam que, embora a maioria dos educadores reconheça o potencial da avaliação diagnóstica para identificar lacunas no aprendizado e orientar intervenções pedagógicas, ainda existem desafios em sua implementação. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação específica para compreender e aplicar os resultados de maneira efetiva, além da sobrecarga de tarefas que dificulta o planejamento e o acompanhamento das ações decorrentes dessas avaliações. Por outro lado, o estudo evidenciou que os professores que possuem maior clareza sobre os objetivos da avaliação diagnóstica tendem a utilizá-la de forma mais propositiva, promovendo

adaptações no currículo e metodologias que impactam positivamente o aprendizado dos estudantes. Assim, fica evidente a necessidade de investir na formação continuada dos docentes e no desenvolvimento de ferramentas que auxiliem na coleta e interpretação dos dados. Dessa forma, a avaliação diagnóstica pode consolidar-se como um instrumento central na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, que considera as particularidades de cada estudante e transforma os resultados em ações concretas para o avanço da aprendizagem.

Com base nos objetivos traçados, nas metodologias adotadas e nos dados coletados, esta pesquisa permitiu uma análise aprofundada da política de avaliação diagnóstica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, considerando a perspectiva do trabalho docente. Identificou-se que a avaliação diagnóstica, quando compreendida e aplicada de forma intencional e planejada, tem o potencial de impactar positivamente o planejamento pedagógico, favorecendo práticas mais alinhadas às necessidades dos estudantes. Os resultados evidenciam a importância de os professores possuírem um conhecimento sólido sobre os aspectos técnicos e pedagógicos da avaliação diagnóstica. Isso inclui compreender sua função como ferramenta de intervenção e orientação, tanto para promover a autonomia e participação ativa dos estudantes quanto para subsidiar a reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Além disso, verificou-se a necessidade de materiais informativos e ações formativas que apoiem os docentes, especialmente em um contexto de rotatividade frequente dos profissionais na rede estadual de ensino.

Este estudo aponta para a relevância de repensar as práticas avaliativas, evitando a reprodução de ações ultrapassadas e fomentando a construção de estratégias inovadoras que dialoguem com as necessidades do tempo presente. Assim, o envolvimento dos professores em processos reflexivos e formativos é indispensável para garantir a eficácia das avaliações e seu impacto positivo na qualidade do ensino. A avaliação diagnóstica, longe de ser apenas um instrumento de análise, emerge como uma aliada na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Conclui-se que no contexto das políticas públicas educacionais, a avaliação em larga escala, como o SAEB e os sistemas regionais, evidenciam a importância de alinhar práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilita uma análise crítica do método de ensino adotado. Contudo, os desafios impostos pela multiplicidade de avaliações e pelas demandas diárias das escolas reforçam a necessidade de um equilíbrio entre os objetivos das avaliações externas e a realidade do trabalho docente.

Por fim, espera-se que os achados desta dissertação contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas e políticas educacionais, oferecendo subsídios tanto para os gestores

educacionais quanto para os professores no uso eficaz da avaliação diagnóstica como aliada na construção de um ensino de maior qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B.; FIGUEIREDO, M. D. Docentes do ensino superior: gestão da carreira na fase pré-aposentadoria. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 146-165, 2018.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007. Disponível em: <https://arquivo.periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- AGUIAR, M. A. L.; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio/ago. 2017.
- AGUIAR NETO, P.; SERENO, T. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999. (Coleção pensamento americano).
- ALVES, I. **Os testes e a reorganização escolar**. Salvador: Nova Graphica, 1930.
- ALVES, V. M. S. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando: avanços e desafios. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1353-1367, nov. 2017. Número especial.
- AMAPÁ. **Conheça o SisPAEAP**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoamapa.caeddigital.net/#!/noticias>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the world's best performing systems come out on top**. 2007. Disponível em: https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.
- BARBOSA, A. *et al.* Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020.
- BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. **Revista Transmutare**, Ponta Grossa, v. 4, 2019. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10336>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. E. dos S. **A avaliação diagnóstica implantada pela crede 15: um olhar sobre a prova e a análise de seus resultados**. 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BLOOM, B. S. *et al.* **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: MacGraw-Hill, 1971.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 373-388, 2012.

BORGATTO, A. F.; ANDRADE, D. F. Análise clássica de testes com diferentes graus de dificuldade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 146-156, 2012.

BORGES, R. M. **Avaliação na educação básica: o estado do conhecimento na revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008)**. 2011. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2011.

BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: emendas constitucionais de revisão**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Primário. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 1. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13565>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações da aprendizagem**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

CARVALHO, A. O. P. **A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática**: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Estado da Bahia. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série fundamentos).

COSTA, E. S. *et al.* Avaliação diagnóstica e os saberes da experiência nos cursos de formação de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, p. 11-21, jan./jun. 2016.

DALBEN, A. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 133-146, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ESPÍRITO SANTO. **Plataforma de avaliação e monitoramento da educação do Espírito Santo**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentooespiritosanto.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 10 nov. 2023a.

ESPÍRITO SANTO. **Sedu vai realizar avaliação diagnóstica 2023**. Vitória: Governo ES, 2023b. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/sedu-vai-realizar-avaliacao-diagnostica-2023-1a-edicao>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, D. **Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol.** 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Licenciatura) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3826>.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília, DF: Plano, 2005.

FRATELLI, M. P. **Avaliação diagnóstica e prova semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas.** 2018. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILSON, R. de B. A. **Saerjinho: desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ.** 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

GUTIERRES, J. D. *et al.* O perfil dos alunos do curso de pedagogia da FURG. *In:* ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-5.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, J. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação.** Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo.** 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Serviços Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 5, n. 42, p. 1-14, 2007.

LOIOLA, F. O. de. **Como a avaliação diagnóstica realizada pela Seduc influencia na prática pedagógica do professor de matemática.** 2021. 111 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, M. M. F. **O Saerjinho como avaliação formativa: estudo de caso de uma escola pública estadual da Regional Médio Paraíba/RJ.** 2016. 240 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

MARANHÃO. Secretaria da Educação. **Aplicação da avaliação diagnóstica do SEAMA para estudantes inicia nesta quarta-feira (16).** 15 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/aplicacao-da-avaliacao-diagnostica-do-seama-para-estudantes-inicia-nesta-quarta-feira-16>. Acesso em: 29 out. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. V. de S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras.** 2017. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 423-444, jul./set. 2016.

MAYERHOFER, S. C. de M. B. **O uso dos resultados das avaliações externas SAERJ e Saerjinho em uma escola da metropolitana VI no Rio de Janeiro.** 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MEDEIROS, D. S. M. **A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás**: das intenções às ações. 2013. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MELO, S. **Educação realiza avaliação diagnóstica de saída com todos os alunos da rede pública**. Rio Branco: Agência de Notícias do Acre, 21 dez. 2022. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/educacao-realiza-avaliacao-diagnostica-de-saida-com-todos-os-alunos-da-rede-publica/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Princípios institucionais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principios-institucionais/#:~:text=Garantir%20acesso%2C%20perman%C3%Aancia%20e%20aprendizagem%20dos%20estudantes.&text=Ser%20refer%C3%Aancia%20nacional%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%BAblica%2C%20em%20qualidade%20e%20equidade>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000. Reedita com alterações a Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave - e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 jul. 2000. Disponível em: <https://simave2018.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-104-DE-14-DE-JULHO-DE-2000.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 dez. 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Governo. Disponível em: <https://www.governo.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021b.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Avaliação diagnóstica 2024**: documento orientador. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/707719408/AVALIAC-A-O-DIAGNOSTICA-2024>. Acesso em: 10 out. 2024.

MIRANDA, L.; LIMA, E. G.; OLIVEIRA, M. D. C. M. A influência do modelo neoliberal na educação brasileira. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 3, n. 1, p. 30-45, 2018.

NEVES, R. S. **Gestão da sala de aula**. 3. ed. Joinville: Clube de Autores, 2022.

NÓVOA, A. **Vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, E. R. F. **Sistema de avaliação educacional de Rondônia**: desafios para sua continuidade. 2018. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP**. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PINHEIRO, A. P. L. do P. **Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da avaliação diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula**. 2019. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

POPHAM, W. J. **Evaluating instruction**. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.

QEDU. **Escola Estadual Tiradentes**. Lavras: QEDU, 2025. Disponível em:

<https://qedu.org.br/escola/31203106-ee-tiradentes/aprendizado>. Acesso em: 10 mar. 2025.

QUEIROZ, É. M. **A utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas estaduais de Passos: reflexões sobre avaliação diagnóstica do ensino médio**. 2015. 162 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

RANIERI, N. B. **Reflexões sobre as implicações da legislação de ensino na vida acadêmica: cadernos 3**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 1999.

RODRIGUES, R. de A. **Impactos do Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Space) na educação matemática: a apropriação pedagógica dos resultados na escola estadual de ensino fundamental e médio José Tristão Filho**. 2022. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

ROLKOUSKI, E. Dos direitos de aprendizagem e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática.

Horizontes, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 119-131, jan./abr. 2018.

SANTOS, Z. M.; CAVALCANTI, R. J. C.; PEREIRA, J. Avaliação da aprendizagem: como vivenciá-la numa perspectiva de construção do conhecimento? **Concilium**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 756-765, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP**. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/saresp/>. Acesso em: 12 maio 2025.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Compreendendo a provinha e a prova São Paulo**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2023. Disponível em:

https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/files/revistas%20pedag%c3%b3gicas/2023/compreendendo_a_provinha_e_a_prova_sao_paulo.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Você sabe o que é avaliação diagnóstica, como fazer e sua importância para a IES?**: descubra neste artigo. 3 fev. 2022. Disponível em:

<https://sae.digital/avaliacao-diagnostica/>. Acesso: 12 maio 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCRIVEN, M. Interview: Michael Scriven: viewpoints on education evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, London, v. 1, n. 2, p. 66-72, 1979.

SILVA, A. J.; WEIDE, D. F. **A função social da escola**. Curitiba: Editora Unicentro, 2014. 54 p.

SILVA, P. A. da. **As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Plataforma de avaliação e monitoramento da educação básica de Minas Gerais**. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 14 out. 2024.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **SIMAVE 2021**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021. v. 2. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2021/mg-simave-rr.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SOARES, J. F. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG/FAE/GAME; Fundação Ford, 2002.

SOUSA, C. P. de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Ideias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jan./jun. 2019.

SOUSA, S. Z.; FERREIRA, N. S. C. Avaliação da educação básica: tendências e perspectivas. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 123-145.

SOUZA, C. P. de. **Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SOUZA, E. A. M. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 12, v. 12, n. 23, p. 15-33, jul./dez. 2018.

VIANNA, H. M. Estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 17, p. 73-136, 1998.

VIEIRA, M. A.; VIEIRA, P. R. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/339320165_A_relacao_teorica_e_pratica_na_formacao_docente_condicao_essencial_para_o_trabalho_pedagogico. Acesso em: 22 mar. 2024.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Produto Educacional

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

TÍTULO: Conhecendo e trabalhando com a avaliação diagnóstica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

ORIGEM DO PRODUTO: Trabalho de dissertação intitulado: Reflexões sobre a avaliação diagnóstica da rede de ensino Estadual de Minas Gerais.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Educação

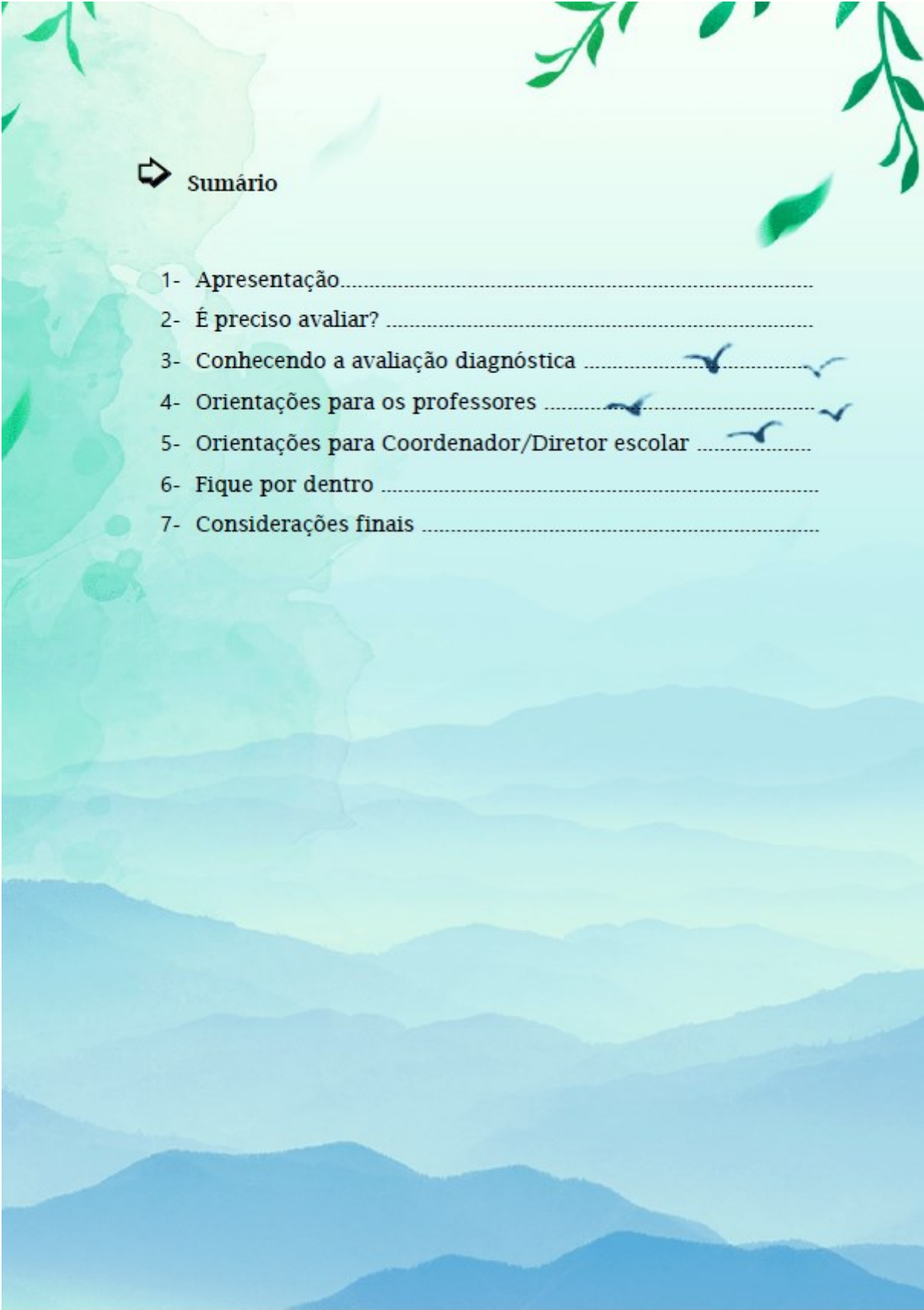
PÚBLICO-ALVO: Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que utilizam a avaliação diagnóstica como metodologia de trabalho.

CATEGORIA DESTE TRABALHO: Material didático pedagógico.

FINALIDADE: Contribuir para a prática pedagógica de professores que utilizam a avaliação diagnóstica como ferramenta de avaliação do processo de ensino aprendizagem, de forma mais completa e detalhada. Esse material trata-se de um método formativo para os professores que utilizem informações seguras e atuais sobre a avaliação diagnóstica dentro do programa de educação de qualidade.

DIVULGAÇÃO: Em formato digital.

INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA: Universidade Federal de Lavras - UFLA.



➔ **Sumário**

- 1- Apresentação.....
- 2- É preciso avaliar?
- 3- Conhecendo a avaliação diagnóstica
- 4- Orientações para os professores
- 5- Orientações para Coordenador/Diretor escolar
- 6- Fique por dentro
- 7- Considerações finais

1 Apresentação



*****Seja bem-vindo ao nosso Guia Prático para Avaliação Diagnóstica*****

A finalidade de um produto educacional é facilitar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo ferramentas, recursos e materiais que auxiliem na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. Especificamente, suas finalidades podem incluir: facilitar a aprendizagem do aluno, promover a autonomia do estudante, facilitar a mediação do professor, adaptar a aprendizagem às necessidades dos alunos e avaliar o conhecimento e o progresso.

Neste recurso, exploraremos a importância da avaliação diagnóstica no contexto educacional e forneceremos orientações claras e úteis para conduzir avaliações de forma eficaz. A avaliação diagnóstica é muito mais do que uma simples verificação de conhecimento, é uma ferramenta poderosa para identificar o nível de conhecimento e habilidade dos alunos antes de iniciar um novo ciclo de aprendizagem. Utilizada também para entender as necessidades individuais dos alunos, identificar lacunas de aprendizagem e informar práticas de ensino personalizadas. Este tipo de avaliação não visa apenas medir o que os estudantes sabem, mas também compreender suas dificuldades, lacunas e potencialidades, fornecendo informações valiosas para professores e educadores na elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes.

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta essencial no portfólio de qualquer educador comprometido com o sucesso de seus alunos. Este guia prático foi projetado para fornecer orientações objetivas e diretas para a realização de avaliações diagnósticas anuais.

Antes de mergulharmos nas técnicas específicas, é importante entender o que é e por que é crucial. A avaliação diagnóstica é um processo contínuo e sistemático de coleta de informações sobre o conhecimento, habilidades, interesses e necessidades dos alunos. Seu objetivo é informar a prática pedagógica, identificar lacunas de aprendizagem e fornecer *insights* para intervenções eficazes.



Antes de iniciar qualquer avaliação diagnóstica, é fundamental estabelecer objetivos claros. Pergunte a si mesmo: o que você espera aprender com esta avaliação? Quais são suas principais áreas de foco? Ter metas definidas ajudará a orientar o processo e garantir que você colete informações relevantes e praticáveis.

Ao conduzir avaliações diagnósticas, é crucial criar um ambiente que promova a confiança, o respeito mútuo e a inclusão. Certifique-se de explicar claramente o propósito da avaliação aos alunos, garantir a confidencialidade dos resultados e oferecer suporte emocional, se necessário. Todos os alunos devem se sentir seguros e valorizados durante o processo. Uma vez coletados

os dados, é hora de analisá-los e tirar conclusões significativas. Identifique padrões, tendências e áreas de necessidade dos alunos. Em seguida, utilize essas informações para informar seu planejamento de ensino, adaptar suas estratégias de instrução e oferecer suporte individualizado, conforme necessário.

Este guia sobre avaliação diagnóstica foi elaborado para auxiliar educadores na utilização desse importante recurso em sala de aula. Abordaremos os conceitos fundamentais da avaliação diagnóstica, suas finalidades e benefícios, além de apresentar diferentes métodos e instrumentos que podem ser utilizados para realizá-la de maneira eficiente e significativa.

Ao longo deste guia, discutiremos também a importância de uma análise cuidadosa dos resultados da avaliação diagnóstica, destacando como essas informações podem ser usadas para personalizar o ensino, promover a aprendizagem ativa e atender às necessidades individuais dos alunos. Compreender e aplicar corretamente a avaliação diagnóstica é um passo crucial para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico.

Ao longo deste guia, você encontrará *insights* valiosos, estratégias comprovadas e abordagens técnicas para guiar o processo de avaliação diagnóstica. Vamos embarcar nesta jornada juntos, capacitando educadores e profissionais da área a promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos.

Esperamos que este guia seja uma ferramenta útil para educadores em todos os níveis de ensino, proporcionando compreensão teórica e prática que contribuam para uma educação mais inclusiva e centrada no aluno.



Com este guia prático em mãos, esperamos que você se sinta mais preparado e confiante para conduzir as avaliações diagnósticas.

Avaliar é escutar a aprendizagem; a avaliação diagnóstica nos permite ouvir o que cada aluno precisa para progredir.

2 É preciso avaliar?????



Avaliar é uma prática que permeia o cotidiano da educação, mas a pergunta "É preciso avaliar?" Vai além do simples ato de medir resultados. Ela nos convida a refletir sobre o papel e a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Mais do que uma obrigação institucional, avaliar é um compromisso com o crescimento e o desenvolvimento dos alunos. É por meio da avaliação que identificamos potencialidades, reconhecemos desafios e ajustamos rotas para proporcionar uma educação mais justa e eficaz.

Neste capítulo, vamos explorar por que a avaliação é uma ferramenta indispensável para educadores, gestores e estudantes, como ela contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e como pode ser utilizada para muito além da mensuração de notas. Avaliar é, antes de tudo, compreender e apoiar, é buscar entender o que cada aluno precisa para alcançar seus objetivos e como podemos, enquanto educadores, aprimorar nossas práticas para atender a essa diversidade. Afinal, a verdadeira finalidade da avaliação não é apenas verificar o que foi aprendido, mas garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprender mais e melhor.

2.1 Diferentes tipos de avaliação como ferramenta de aprendizado

No contexto educacional, a avaliação é uma prática constante. Ela permite que professores, alunos e instituições verifiquem o progresso no aprendizado. A partir dos resultados, é possível identificar lacunas de

conhecimento, ajustar metodologias e, sobretudo, garantir que os objetivos de ensino estão sendo atingidos. Sem a avaliação, corre-se o risco de seguir em um caminho onde o aprendizado não acontece de maneira eficiente ou profunda. Como já nos informava Lukesi em sua obra "Avaliação da aprendizagem escolar", que:

O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. (Luckesi, 2011, p. 29)

Muitas vezes, a avaliação é vista como um fim em si mesmo, apenas uma maneira de atribuir notas e classificar alunos. No entanto, sua importância vai muito além disso. Avaliar é também um meio de promover a reflexão crítica, tanto dos educadores quanto dos educandos, sobre o processo de aprendizado. O *feedback* que emerge desse processo é vital para que os alunos entendam suas dificuldades e fortalezas, permitindo um desenvolvimento mais autônomo e responsável.

2.1.2 Avaliação no Ambiente de Trabalho

Em ambientes profissionais, a avaliação também tem um papel crucial. Seja no processo de recrutamento e seleção, seja na análise de desempenho de colaboradores, as avaliações fornecem dados essenciais para decisões estratégicas dentro de uma empresa. Elas ajudam a identificar talentos, entender o potencial de crescimento dos funcionários e corrigir falhas que possam comprometer o funcionamento da organização.

Um dos grandes benefícios de se avaliar no ambiente de trabalho é o alinhamento de expectativas e metas. Quando um funcionário é avaliado de maneira justa e frequente, ele tem clareza sobre suas responsabilidades e sobre os pontos em que precisa melhorar. Isso contribui para uma cultura de transparência e melhora o engajamento, uma vez que todos compreendem o papel que desempenham dentro da equipe.

2.1.3 Avaliação na Vida Pessoal

Avaliar não é algo restrito ao campo acadêmico ou profissional. No cotidiano, todos realizam, ainda que de maneira informal, diversos tipos de avaliações. Quando decidimos fazer um balanço das nossas conquistas pessoais, dos nossos relacionamentos ou até mesmo do nosso bem-estar emocional, estamos realizando uma forma de avaliação. Esse processo é essencial para o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal, pois nos permite reconhecer erros, celebrar acertos e planejar novos caminhos.

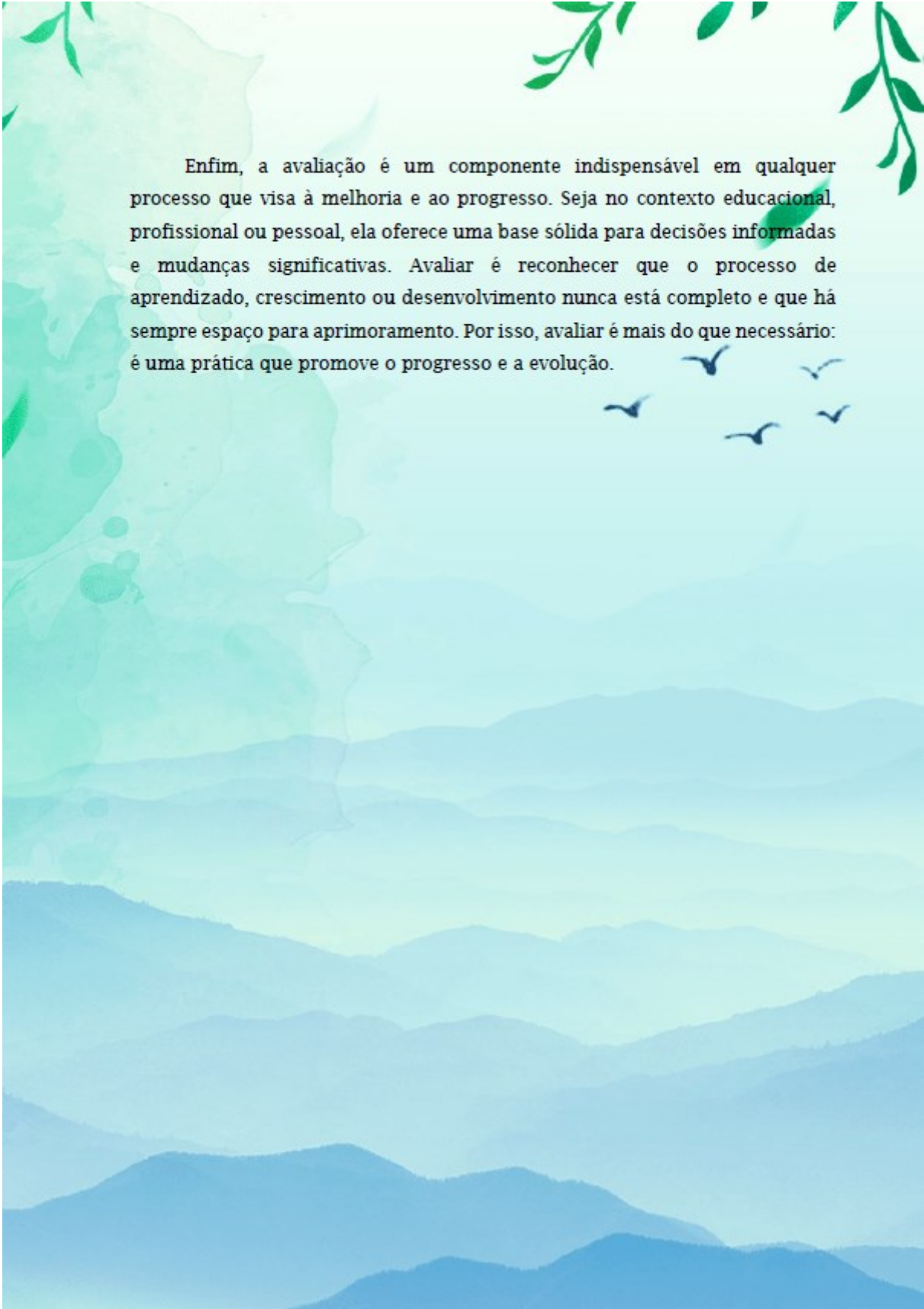
Ao avaliar nossa vida pessoal, estabelecemos prioridades, redefinimos metas e corrigimos comportamentos que não contribuem para o nosso crescimento. Nesse sentido, a avaliação torna-se uma ferramenta poderosa para a transformação e o aprimoramento contínuo.

2.2 A necessidade de avaliar

A pergunta central deste capítulo, "É preciso avaliar?", pode ser respondida com um claro sim. A avaliação é uma prática essencial para o desenvolvimento humano em diversas esferas. Ela oferece uma oportunidade de reflexão, autoconhecimento e melhoria contínua. Avaliar é, em última análise, uma forma de garantir que estamos no caminho certo em direção aos nossos objetivos, seja na escola, no trabalho ou na vida pessoal.

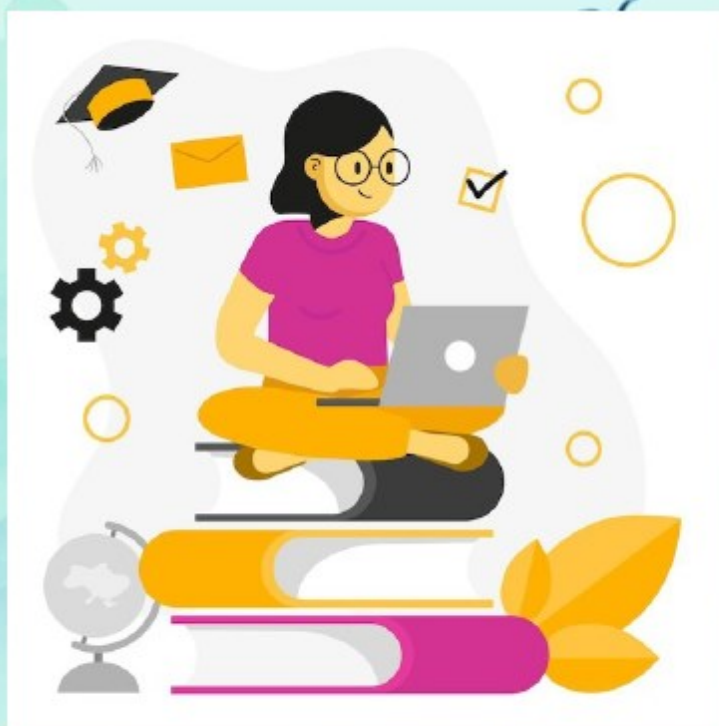
Entretanto, é importante destacar que a avaliação precisa ser bem-feita. Ela deve ser justa, imparcial e relevante para o contexto em que está inserida. Uma avaliação mal conduzida pode trazer mais danos do que benefícios, gerando frustração, desmotivação e distorções na percepção da realidade. Por isso, mais do que avaliar, é fundamental avaliar bem. A autora Sousa demonstra claramente essa afirmação de que uma avaliação mal conduzida é prejudicial ao seu público, pois a mesma relata que:

Como salientamos, é evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação. (Sousa, 1995, p. 25)



Enfim, a avaliação é um componente indispensável em qualquer processo que visa à melhoria e ao progresso. Seja no contexto educacional, profissional ou pessoal, ela oferece uma base sólida para decisões informadas e mudanças significativas. Avaliar é reconhecer que o processo de aprendizado, crescimento ou desenvolvimento nunca está completo e que há sempre espaço para aprimoramento. Por isso, avaliar é mais do que necessário: é uma prática que promove o progresso e a evolução.

3 CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE A **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**



Neste capítulo, exploraremos o conceito, os objetivos e a importância da avaliação diagnóstica, destacando como ela pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais inclusiva e significativa. Ao conhecer melhor os alunos, seus interesses e suas necessidades, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e ofereçam oportunidades de crescimento para todos. Além disso, vamos discutir algumas práticas e metodologias que podem ser adotadas para

realizar uma avaliação diagnóstica eficiente, garantindo que ela cumpra seu papel de guiar e apoiar o desenvolvimento educacional de forma contínua e colaborativa.

Compreender a avaliação diagnóstica é essencial para todos os envolvidos na educação, pois ela não apenas identifica lacunas e desafios, mas também potencializa os talentos e habilidades dos alunos, incentivando uma aprendizagem que valoriza o processo e o desenvolvimento integral.

3.1 Classificação dos tipos de avaliação

A classificação dos tipos de avaliação pode variar dependendo do contexto educacional ou da finalidade específica da avaliação. No entanto, podemos categorizá-los em alguns tipos principais com base em suas características e objetivos gerais. Aqui estão algumas classificações comuns:

AVALIAÇÃO	OBJETIVO	MOMENTO DE APLICAÇÃO	FOCO
Diagnóstica	Compreender as lacunas e pontos fortes dos estudantes, quais conteúdos estão em falta.	Início do período letivo.	Diagnosticar lacunas para elaboração de um plano pedagógico.
Formativa	Ensinar ao mesmo tempo que verifica o que foi aprendido e se as estratégias são eficientes.	Durante todo o processo de aprendizagem.	Feedback constante para os alunos.
Somativa	Verificar se o ensino foi eficiente e o desempenho do aluno.	Final de ciclo.	Atribuir notas.

Fonte: <https://tutormundi.com/blog/avaliacao-continua/>. Acesso em: 14 jun. 2024

Cada tipo de avaliação tem seu papel essencial na educação, e a escolha de qual aplicar depende dos objetivos do processo de ensino e das necessidades dos alunos. Um sistema educacional equilibrado utiliza uma combinação dessas avaliações para garantir que todos os aspectos do aprendizado sejam contemplados. O principal objetivo da avaliação diagnóstica é verificar o nível de conhecimento dos alunos, ajudando o

docente a aferir se as práticas propostas anteriormente atingiram os resultados esperados e, assim, saber se o estudante está pronto para avançar em seu processo de aprendizagem. Por isso, sua aplicação é muito indicada no início de cada ano letivo ou de ciclo.

3.2 Formato da avaliação diagnóstica

Segundo dados obtidos no Documento Orientador da Avaliação Diagnóstica 2024, os cadernos de teste são documentos utilizados para organizar, registrar e acompanhar o processo de avaliações em diferentes contextos.

Os cadernos de teste são compostos por questões de múltipla escolha e de acordo com o grau de dificuldade (fácil, médio e difícil);

- Os cadernos de Língua Portuguesa e Matemática são compostos por 3 tipos de blocos de itens:
 - Blocos principais: são preparados levando em consideração as habilidades essenciais da etapa avaliada.
 - Blocos de integração: são preparados a partir das habilidades que os estudantes já deveriam ter consolidado em momentos anteriores.
 - Blocos de equalização: são itens que comparam as avaliações e as séries e são levados em consideração as habilidades da etapa anterior.
- A matriz de referência das avaliações foi preparada com base nos Planos de Curso da rede estadual de ensino.
- Para as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) as avaliações são preparadas de acordo com as habilidades-foco contidas no Caderno Pedagógico da EJA e com conteúdo específico para o período.



QUEM SERÁ AVALIADO



Os alunos avaliados dependem de cada escola, ou seja, qual série é ofertada em cada escola. De um modo geral, as escolas da rede de ensino estadual compreendem os estudantes do Ensino Fundamental II, os alunos do 3º ano do Ensino Médio, turmas da EJA e de Correção de Fluxo. Portanto, o público alvo da avaliação varia de escola para escola em função das séries disponíveis na escola.

É preciso considerar alguns detalhes importantes como por exemplo, as turmas de Correção de fluxo acompanharão a etapa de matrícula de cada estudante. E a EJA (EF/EM) utilizarão cadernos específicos, identificados na capa, conforme os períodos avaliados.

3.3 Particularidades

Para as escolas indígenas, Unidades socioeducativas e Unidades prisionais as avaliações poderão ocorrer de forma *on line* ou impressa para atender as especificidades do projeto político pedagógico e sociocultural daqueles alunos.

A Superintendência Regional de Ensino deverá disponibilizar os cadernos de testes às Secretarias Municipais que manifestarem interesse em aplicá-los em suas escolas

3.4 Planejar as próximas etapas da aprendizagem

Diferentemente das avaliações somativas, as diagnósticas têm apenas o caráter preventivo e não classificatório. A análise do nível de conhecimento dos estudantes não é feita para atribuir conceitos de sucesso ou fracasso, mas sim para orientar o trabalho educacional. Por isso, os resultados obtidos são usados para planejar as próximas ações em sala de aula.

3.5 Identificar dificuldades específicas de cada estudante

Uma plataforma de ensino *on line* denominada Matific (2021) expõe que um objetivo essencial das avaliações diagnósticas é detectar dificuldades e problemas de aprendizagem. Quando essas dificuldades refletem o perfil geral da turma, isso indica que os objetivos das atividades anteriores não foram plenamente alcançados, sendo necessário revisar o conteúdo em sua totalidade.

Se a dificuldade for específica de um aluno, o ideal é abordá-la com reforço individualizado. No caso de problemas contínuos, a avaliação diagnóstica auxilia o docente a identificar possíveis causas das dificuldades e a buscar estratégias para atender a essa necessidade particular.

Entretanto, é importante destacar que a avaliação diagnóstica permite aos professores identificar dificuldades a partir de uma perspectiva pedagógica. Diagnósticos de transtornos de aprendizagem exigem análises multidisciplinares com especialistas, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros.

Por fim, a avaliação diagnóstica pode integrar os registros da turma, o que é ótimo para realizar uma análise do desempenho e do progresso ao longo de um período, como bimestral, trimestral ou semestral.

4 ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES PARA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Este capítulo apresenta orientações práticas para os professores na aplicação da avaliação diagnóstica, destacando sua importância como ferramenta inicial para compreender o nível de aprendizado dos alunos. Por meio dessas avaliações, os docentes conseguem identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes, bem como eventuais dificuldades ou lacunas de aprendizado que necessitam de atenção. Ao estabelecer um diagnóstico claro, o professor pode ajustar suas práticas pedagógicas e personalizar o ensino, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para avançar em seu desenvolvimento acadêmico.

Caro educador, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública-SIMAVE traz dentro de suas ações, avaliações que tem como objetivo acompanhar o processo de ensino da educação básica. As avaliações que são elaboradas pelos próprios professores e as avaliações externas, que são elaboradas pela SEE/MG são concebidas baseadas no Currículo Referência de Minas Gerais.

As avaliações externas são preparadas com o intuito de contribuírem para os professores identificarem se os objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos alunos, bem como um levantamento para um trabalho de recuperação fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens sejam consolidadas.

Para auxiliar no trabalho do professor elaboramos um roteiro de orientações que se utilizado pode facilitar o entendimento do processo avaliativo educacional que utiliza a avaliação diagnóstica como método de acompanhamento dos resultados.



O professor deve participar de capacitações ministradas pela coordenação escolar, tirar suas dúvidas antecipadamente para poder orientar os alunos com tranquilidade e firmeza. Divulgar e incentivar os estudantes a participarem das avaliações externas e como forma de ampliar seus conhecimentos é importante conhecer e navegar pelo portal SIMAVE.



Já no dia da aplicação da avaliação, deve-se frisar a importância da participação dos alunos e informá-los que os resultados contribuirão para a busca da melhoria do ensino público. Orientar das regras para participação durante a aplicação da avaliação. Se possível ler em voz alta as informações preliminares que constam na capa do Caderno do Aplicador.



E após a aplicação da avaliação diagnóstica, lançar as respostas no portal SIMAVE, dos alunos que fizeram a avaliação impressa. Após buscar se informar dos resultados obtidos pela turma e colocar em prática ações de aprimoramento do desenvolvimento das habilidades deficientes apresentadas pelos alunos.

5 Orientações para Coordenador/Diretor escolar



Para os coordenadores e diretores escolares é preciso participar do processo de capacitação promovido pela Secretaria Regional de Educação. Depois se reunir com a equipe de professores e especialistas para alinharem as ações do processo de avaliação, esclarecer sobre a importância das avaliações para o sistema e esclarecer dúvidas quanto ao processo.



É fundamental também manter a base de dados do sistema SIMADE sempre atualizada e que conste o nome de todos os alunos e empenhar para que todas as turmas participem da realização das avaliações e que todo o processo tenha um bom andamento. A impressão dos cadernos de testes também é de responsabilidade dos coordenadores ou diretores da rede de ensino.



É importante manter os professores informados e atualizados sobre o cronograma das aplicações e prazo para lançamento das respostas. Também é necessário atualizar o cadastro da equipe de professores/transcritores no portal do SIMAVE. E o mais importante é divulgar e incentivar os alunos a participar das avaliações externas vindas da Secretaria Estadual de Educação. Após a aplicação da avaliação e lançamento dos resultados na plataforma do SIMAVE o(a) diretor(a) deve propor aos professores ações de melhoria da qualidade do ensino, em conjunto com as orientações pedagógicas da SEE/MG com foco nas habilidades e competências com mais percentuais de erros pelos estudantes.

6 COMO MOTIVAR OS ALUNOS

Motivar os alunos a realizarem a avaliação diagnóstica pode ser um desafio, mas com algumas estratégias focadas em engajamento e conscientização, é possível aumentar o interesse e a participação deles. Aqui estão algumas práticas eficazes:

1. **Explique o Propósito da Avaliação:** É importante que os alunos entendam por que a avaliação diagnóstica é realizada. Explique que ela não é para "dar nota" ou "julgar", mas sim para identificar o que eles já sabem e o que precisam aprender, ajudando a planejar as aulas de acordo com as necessidades deles.
2. **Mostre os Benefícios para Eles:** Explique que essa avaliação permitirá que eles tenham mais apoio nos conteúdos em que encontram dificuldade. Assim, eles percebem que a avaliação pode melhorar sua experiência de aprendizado, tornando-o mais personalizado.
3. **Crie um Ambiente Acolhedor e Livre de Pressão:** Deixe claro que não há "certo" ou "errado" e que essa avaliação é uma oportunidade de aprendizado. Reduzir a pressão pode ajudar os alunos a se sentirem mais confortáveis em participar e responder honestamente.
4. **Use Ferramentas e Formatos Atrativos:** Avaliações podem ser mais motivadoras se realizadas em formatos interativos, como quizzes online, jogos de perguntas e respostas, ou atividades com recursos visuais. Utilizar plataformas digitais com elementos lúdicos pode aumentar o engajamento.
5. **Inclua Dinâmicas em Grupo ou Competição Saudável:** Propor dinâmicas em que eles possam responder em duplas ou grupos ou transformar a avaliação em uma competição amigável, com pontuações que incentivem a participação, pode tornar a atividade mais divertida.
6. **Ofereça Feedback Rápido:** Os alunos gostam de saber como foram. Ao oferecer feedback rápido e positivo sobre suas respostas, eles se sentem

valorizados e mais motivados para se engajar em atividades semelhantes no futuro.

7. **Incentive com Recompensas ou Reconhecimento:** Mesmo que seja algo simples, como elogios, certificados de participação ou pontos adicionais, uma pequena recompensa pode fazer com que os alunos se sintam reconhecidos e encorajados a participar.
8. **Associe a Avaliação ao Planejamento dos Próximos Passos:** Explique que o resultado da avaliação vai orientar o que será feito a seguir, como a escolha dos temas a serem revistos, a criação de grupos de estudos ou a introdução de novas atividades. Isso mostra aos alunos que o esforço deles gera consequências reais e positivas no seu aprendizado.

Essas estratégias ajudam a transformar a avaliação diagnóstica em uma experiência positiva, fazendo com que os alunos enxerguem valor na atividade e se sintam motivados a participar com engajamento.



7

FIQUE POR DENTRO

Em Minas Gerais, a Avaliação Diagnóstica de 2024 conta com oito cadernos de testes, com questões de múltipla escolha de diferentes níveis de dificuldade. A matriz de referência foi construída com base nos Planos de Curso da rede estadual de ensino.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais repassa todas as informações necessárias para a realização da avaliação diagnóstica para as Superintendências Regionais de Ensino, que depois repassam para as instituições de ensino.

**AVALIAÇÃO
DIAGNÓSTICA**

Como fazer?


EDUCAÇÃO **MINAS GERAIS** GOVERNO
ESTADUAL
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

The graphic features a yellow background with a white-bordered illustration of a woman sitting at a desk with a laptop. To the right, a man sits at a desk with a laptop, looking confused, with a question mark above him. A large red arrow points from the text 'Como fazer?' towards the man. The background of the graphic shows a stylized landscape with mountains and a sun.



**#FICA
A
DICA**

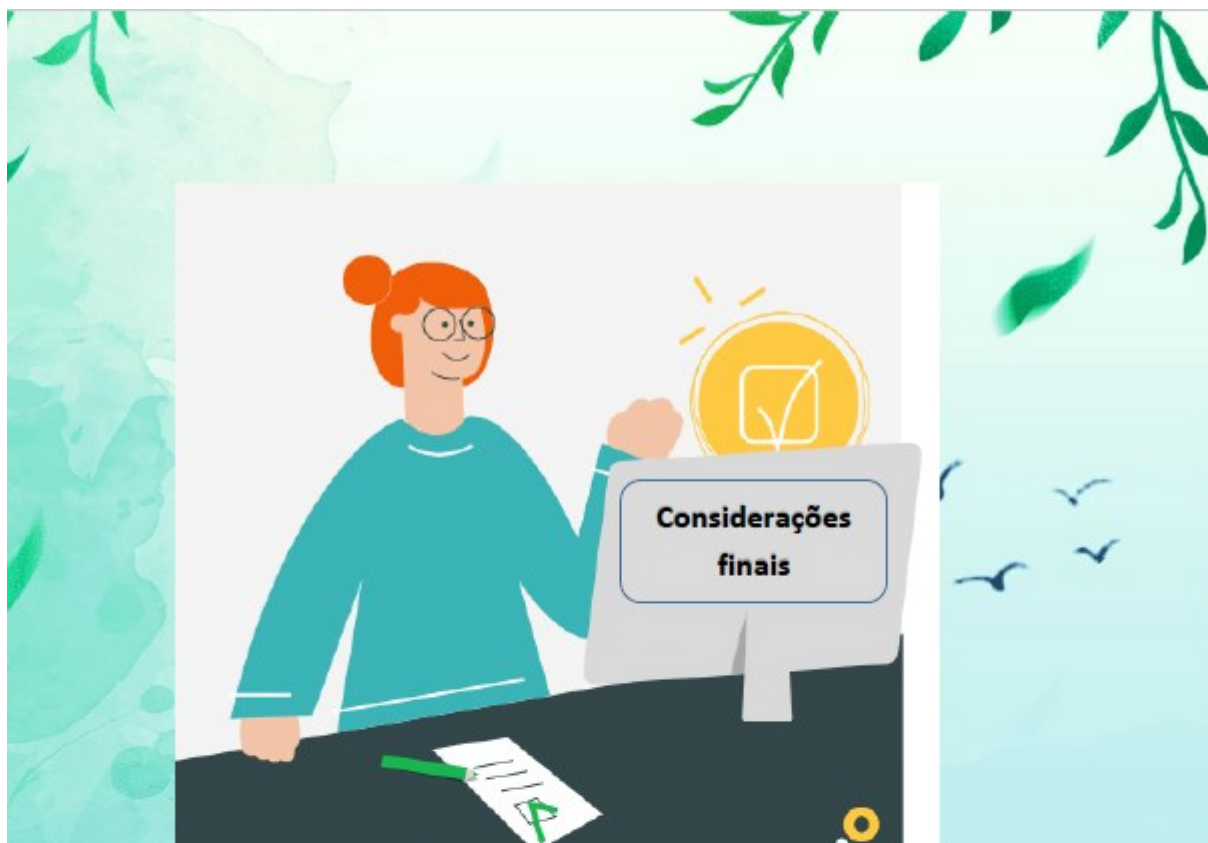
ASSISTA AOS VÍDEOS
ABAIXO E FIQUE POR
DENTRO DA
AVALIAÇÃO
DIAGNÓSTICA



Acesse o QR code ao lado e
conheça mais orientações
para a equipe que trabalha
com a aplicação da
avaliação diagnóstica.




Acesse o QR code ao lado e
assista um tutorial para os
professores que trabalham
com a avaliação
diagnóstica.



A grande finalidade do produto educacional dentro do Mestrado Profissional é contribuir de várias maneiras para o desenvolvimento de professores competentes, eficazes, com uma prática escolar atual e que atenda as expectativas dos seus alunos. E também atender as necessidades das escolas no âmbito da natureza curricular, avaliativa, didática e cognitiva. Assim, os produtos educacionais podem contribuir para uma formação docente ativa responsiva, isto é, em que o docente se configure como protagonista de sua própria formação, especialmente na educação básica.

No mestrado profissional, o produto educacional é um elemento central, pois representa a aplicação prática do conhecimento acadêmico em um contexto profissional, promovendo impacto direto na área de atuação. Esse tipo de mestrado se distingue pela ênfase na aplicabilidade, com o objetivo de resolver problemas concretos, aperfeiçoar processos, ou introduzir inovações no ambiente de trabalho.



Assim, o produto educacional que nesse caso se trata de um guia poderá contribuir para a transformação e melhoria das práticas educacionais dentro da escola. Visa também gerar impacto concreto e positivo na prática docente, contribuindo para uma educação de maior qualidade e mais acessível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MATIFIC. Como a avaliação diagnóstica é importante para verificar o nível de aprendizagem do aluno. Disponível em: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/blog/2021/09/13/como-a-avaliacao-diagnostica-e-importante-para-verificar-o-nivel-de-aprendizagem-do-aluno/>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 9. ed. São Paulo: EPU, 1995.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, intitulada “ANÁLISE CRÍTICA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PROPOSTA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UM OLHAR A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES”.

Agradeço muito se você puder colaborar comigo.

Mestranda: Krichima Torres Honorato

1) Qual a sua idade:

- Entre 20 e 30
- Entre 31 e 40
- Entre 41 e 50
- Acima de 50 anos

2) Qual o seu grau de escolaridade

- Superior Completo
- Pós-graduação lato sensu
- Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado)
- Pós doutorado

3) Qual o seu vínculo com a escola:

- Efetivo
- Substituto/temporário

4) Há quantos anos você trabalha nessa escola:

- Até 5 anos
- Até 10 anos
- Até 15 anos
- Acima de 15 anos

5) Com que frequência você participa das reuniões de Módulo:

- Sempre
- Raramente
- Nunca

6) Sempre que é convidado, você participa de cursos de formação continuada:

- Sim
- Raramente
- Nunca

7) Você conhece a finalidade da avaliação diagnóstica implementada pela Secretaria Estadual de Educação:

- Sim
- Pouco
- Não

8) Você já fez o seu planejamento levando em consideração os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas:

- Sempre
- Raramente
- Nunca

9) Com qual finalidade a avaliação é mais utilizada em sua escola:

- Formativa
- Somativa
- Diagnóstica

10) Você saberia explicar a diferença entre as finalidades de avaliação informados acima:

- Sim
- Talvez
- Não

10) Você sente segurança ao utilizar os instrumentos avaliativos que você utiliza na escola:

- Sim
- Talvez
- Não

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual o seu entendimento sobre avaliação formativa, somativa e avaliação diagnóstica?
- 2) Qual seu entendimento sobre as avaliações externas em larga escala? Caso do SIMAVE, por exemplo.
- 3) Qual sua compreensão sobre a avaliação Diagnóstica realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)?
- 4) Você entende que a avaliação diagnóstica beneficia o aluno, ou o professor, ou a gestão escolar? Ou todos? De que maneira?
- 5) Você toma conhecimento dos resultados finais da avaliação diagnóstica? Se sim, como? Se não, por quê?
- 6) Que relação os resultados da avaliação diagnóstica têm com a sua prática docente? Está alinhada à prática diária? De que maneira?
- 7) No desenvolvimento de seu trabalho, você adota alguma prática relacionada as orientações da SEE-MG em relação ao SIMAVE/Avaliação Diagnóstica?
- 8) A unidade escolar ou a sua rede de ensino tem feito alguma ação para a atualização sobre a avaliação diagnóstica ou outros tipos de avaliação a partir da formação continuada? Quais ações? Como você se organiza para participar desses momentos?
- 9) A Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais (SEE/MG), através da sua diretoria, informou como a avaliação diagnóstica afetaria seu planejamento pedagógico? Se sim, como?
- 10) Após a realização da avaliação diagnóstica do SIMAVE, há na escola um trabalho de análise e utilização dos resultados, com vistas a possíveis intervenções e encaminhamentos de planejamento?
- 11) Você recebeu algum tipo de orientação, por parte da SEE-MG ou da gestão da escola, sobre o que deveria ser realizado após a constatação do resultado da avaliação diagnóstica?
- 12) Em sua opinião, os resultados das Avaliações Diagnósticas tiveram alguma finalidade pedagógica em relação ao planejamento?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras. Caso queira participar, sua colaboração será totalmente voluntária e de livre vontade. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Serão garantidos durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Análise crítica da avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Pesquisador(es) responsável(is): Krichima Torres Honorato e Regilson Maciel Borges

Cargo/Função: Mestranda e professor orientador

Instituição/Departamento: Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino de Educação/UFLA

Telefone para contato: (35) 3829-1445

Local da coleta de dados: Escola Estadual Tiradentes

II – OBJETIVO

O principal objetivo desta pesquisa é analisar se as ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) referentes a avaliação diagnóstica, são conhecidas pelos professores desde a sua implementação até a atuação em sala de aula.

III – JUSTIFICATIVA

As avaliações escolares fazem parte do cotidiano escolar e a relação que os professores têm com ela e seus resultados acreditamos que influencia muito na qualidade da educação. Os benefícios imediatos da proposta desta pesquisa são um aprimoramento na forma de trabalho dos docentes. Espera-se que com a participação na pesquisa os participantes compreendam o objetivo da avaliação diagnóstica e uma reorientação do trabalho docente.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Os participantes desta pesquisa serão os docentes que utilizam a avaliação diagnóstica implementada pela SEE-MG, que são os docentes do ensino fundamental II e do ensino médio da Escola Estadual Tiradentes do município de Lavras – Minas Gerais.

EXAMES

Quanto ao recurso instrumental da pesquisa aplicada, buscar-se-á o levantamento de dados por meio de um questionário com dados profissionais para melhor compreensão do perfil do docente e sua visão e relação com a avaliação diagnóstica. O outro recurso de coleta de dados

e de formação será uma entrevista que será gravada em áudio com o consentimento do pesquisado, ao assinar este termo, e que será avisado sobre a gravação no momento da entrevista. Informamos aqui que os dados serão guardados em sigilo em posse da pesquisadora até o término da pesquisa e posteriormente serão arquivados por um período de cinco anos no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino de Educação da UFLA, sob a responsabilidade do professor orientador.

V - RISCOS ESPERADOS

- O questionário não conterá perguntas de cunho íntimo e pessoal. As perguntas serão a respeito das práticas pedagógicas avaliativas, outras para averiguar a relação de experiência e práticas avaliativas e outras apenas para identificação do respondente. O respondente poderá responder em qualquer momento do dia, inclusive em sua residência. O questionário será breve e objetivo de maneira não ser necessário muito tempo para responder.

- As entrevistas serão realizadas no momento de reuniões de Módulo que já é um momento semanal de encontro de professores para não interferir na rotina. Serão informados os objetivos da pesquisa e como todos são professores da mesma rede, já se conhecem e convivem. Só será gravada caso todos os participantes concordem e os participantes serão informados do sigilo das entrevistas. Será informado que qualquer participante poderá deixar a pesquisa em qualquer etapa bastando para isso informar a pesquisadora de sua decisão. O nome do participante da entrevista será substituído por um código visando evitar constrangimentos, manter o seu anonimato, sigilo de identidade, a sua proteção e a confidencialidade dos dados.

VI – BENEFÍCIOS

Esta pesquisa apresentará a percepção de alguns docentes, em relação às avaliações diagnósticas, seus resultados e a influência ou não destes na reorientação da prática docente. Os benefícios imediatos são uma reflexão sobre as formas de avaliar e sobre a própria prática docente. Há também o benefício da orientação da gestão escolar com relação as práticas docentes no que diz respeito ao conhecimento prévio dos objetivos a serem alcançados com a aplicação da avaliação diagnóstica. Espera-se que com a participação na pesquisa os participantes entrem em contato com outras possibilidades de compreensão da avaliação realizada na escola, como sugestões de como utilizar os resultados dessa avaliação para uma reorientação do trabalho docente, bem como indicando outros instrumentos para esse momento de avaliação do aluno, cujo sentido de avaliar se direciona para a compreensão de avaliação como um meio que serve para aprender. E também uma orientação efetiva por parte da gestão escolar dos objetivos da avaliação diagnóstica na prática pedagógica.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A suspensão da pesquisa poderá ocorrer, caso não haja quem dela queira participar. Exceto isso, será encerrada somente ao final, quando todos os participantes terão acesso à conclusão da mesma.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, _____ de _____ de 20 ____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino de Educação/UFLA, localizado no Campus Universitário- Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445, ou pelo endereço eletrônico

krichima.honorato2@estudante.ufla.br