

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ACELMO DE JESUS BRITO

**IMPACTOS, INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE
AVALIAÇÃO EXTERNA EM MATO GROSSO (AVALIA MT) NOS
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

JATAÍ - GOIÁS
2026

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

☒ Tese	☐ Artigo Científico
☐ Dissertação	☐ Capítulo de Livro
☐ Monografia – Especialização	☐ Livro
☐ TCC - Graduação	☐ Trabalho Apresentado em Evento
☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____	

Nome Completo do Autor: Acelmo de Jesus Brito

Matrícula: 20231020340011

Título do Trabalho: **Impactos, Influências e Repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática**

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
-

ACELMO DE JESUS BRITO

**IMPACTOS, INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE
AVALIAÇÃO EXTERNA EM MATO GROSSO (AVALIA MT) NOS
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação para Ciências e Matemática. **Área de concentração:** Ensino de Ciências e Matemática. **Linha de Pesquisa:** Fundamentos, metodologias e recursos para Educação para Ciências e Matemática. Sublinha de pesquisa: Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Duarte da Silva

JATAÍ - GOIÁS
2026

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta Tese, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Brito, Acelmo de Jesus.

Impactos, influências e repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos processos de ensino e aprendizagem de matemática. [manuscrito] / Acelmo de Jesus Brito. - 2026.

cccxxv; 325f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Duarte da Silva.

Tese (Doutorado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2026.

Inclui referências e apêndices.

1. Gerenciamento da aprendizagem. 2. Currículo escolar. 3. Avaliação em Larga Escala. 4. Trabalho docente. I. Silva, Luciano Duarte da. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

ATA DE DEFESA DE TESE

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Tese intitulada **IMPACTOS, INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM MATO GROSSO (AVALIA MT) NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**, sob orientação de Luciano Duarte da Silva, apresentada pelo aluno Acelmo de Jesus Brito (20231020340011) do Curso Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí). Os trabalhos foram iniciados às 08:00 do dia 24/04/2026 pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- Luciano Duarte da Silva (Presidente)
- Paulo Henrique de Souza (Examinador Interno)
- Viviane Barros Maciel (Examinadora Interna)
- Márcio Urel Rodrigues (Examinador Externo)
- Edivagner Souza dos Santos (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Tese, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Produto educacional vinculado a tese "Vozes Docentes: Percepções de Professores de Matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso".

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu Luciano Duarte da Silva lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Edivagner Souza dos Santos, em 24/04/2026 11:20:57 com chave cf91eb4c3fe811f18159005056a537a4.
- Viviane Barros Maciel, em 24/04/2026 11:21:30 com chave e351f2da3fe811f18159005056a537a4.
- Luciano Duarte da Silva, em 24/04/2026 11:07:52 com chave fbc5deaa3fe611f19b78005056a537a4.
- Paulo Henrique de Souza, em 24/04/2026 11:09:27 com chave 3436b2823fe711f190c4005056a537a4.
- Márcio Urel Rodrigues, em 24/04/2026 11:12:18 com chave 9a2dd30e3fe711f19b78005056a537a4.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 24/04/2026

Código de Autenticação: 8dc93



Dedico esta Tese a todas as pessoas como eu, oriundas de famílias humildes, estudantes de escolas públicas, nordestinos, migrantes, negros, que precisam transformar o cansaço em coragem e a falta de oportunidades em travessia. A vocês, que enfrentam barreiras e insistem em permanecer, estudar e existir com dignidade, abrindo caminho onde diziam não haver passagem, pois nosso lugar de fala não é concessão. Que sigamos abrindo portas para os que estão por vir, assim outros nos abriam.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha sincera gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço, primeiramente, a Deus por me conduzir até esse momento, por ter me sustentado e me concedido força, proteção, sabedoria e perseverança ao longo desta trajetória.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Dr. Luciano Duarte da Silva, por dedicar seu tempo e conhecimento às orientações desta pesquisa. Sou grato por cada orientação, que contribuiu para meu crescimento profissional enquanto pesquisador. A você, expresso todo o meu respeito, admiração e gratidão.

Aos professores Dr. Márcio Urel Rodrigues, Dr. Edivagner Souza dos Santos, Dr. Paulo Henrique de Souza e Dr^a. Viviane Barros Maciel, que aceitaram fazer parte da banca de avaliação, meus sinceros agradecimentos. Sou grato pela leitura criteriosa, pelos apontamentos e pelas contribuições que ajudaram a aprimorar esta pesquisa. Além de que, alguns de vocês possuem intersecções com minha vida de forma muito peculiar, sou grato por vocês estarem nessas intersecções que, de forma, “amatemática”,¹ não evidenciou apenas o que temos em comum, e sim, o agrupamento do que temos, somos e compartilhamos.

À minha família, em toda sua extensão, mas especialmente aos meus pais, Acelino Brito e Dejanira Maria de Jesus, e meus irmãos Siunisa, Siucelia Siurlanda, Sílvia Maria, Aldaci e Derivaldo, agradeço a minha construção de identidade, tenho refletido em mim um pouco de cada um de vocês. À minha filha, Anna Alice Macedo Brito, a quem agradeço por sempre refletir no horizonte do espelho de meus dias. À minha namorada Madalena, que me acompanhou e me trouxe alívio nos dias de intensidade, gratidão por todo carinho e incentivo.

Agradeço também ao GEPEME, pelo ambiente acadêmico e intelectual, além do espaço de empreendedorismo acadêmico que tive o prazer de partilhar ao longo desses anos, como fatores significativos de transformação e ressignificação pessoal e profissional, e também a todos os membros do grupo, Luciana Bertholdi, William Gonçalves, Maria Elizabete, Jaír Júnior, Lucinéia de Souza, Ludmylla Suellen, Aristimar Roberta, Célia Aparecida, Francilio Henrique, Paulo Marcos, Cátia Souza, Rosiane Rodrigues, Daniela Rocha, Vagner Constantino, Lucinéia Oenning, Elisângela Aparecida, Maria Edjane, Gilberto Junior, Manoel Aparecido, Nilson Amâncio, Sinelza Gonzaga, Sandra Moreno, Jaqueline Michele, Ediel Macedo, Ione da

¹ O **a** usado antes de uma palavra indica, negação ou ausência de algo, nesse caso usamos a metáfora “amatemática” para indicar a ausência das regras lógicas da matemática.

Silva, Dulce Brigda, Priscila Cordeiro, Fabíola Cristina, Allan Kardec, Alessandro Pires e Regimar Alves. Agradeço a parceria ao longo desta trajetória, foi muito importante experienciar troca de conhecimentos e perspectivas com vocês.

A todos os 30 professores que participaram da pesquisa. Gostaria nominar vocês nesses agradecimentos, como forma de expressar a gratidão direcionada a cada um de vocês, no entanto, respeitando o anonimato a vocês estabelecido, vou me contentar agradecer de uma forma geral.

Aos servidores técnicos-administrativos, docentes e colaboradores do Instituto Federal de Goiás/IFG-Jataí, que, de algum modo, contribuíram e deram condições para o desenvolvimento de todas as etapas da minha formação como pesquisador. Também expresso minha gratidão a todos os colegas do PPGECEM, especialmente os da segunda turma de doutorado, em particular, Antônio e Alexandre, que estiveram mais próximos nessa caminhada.

À Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, instituição transformou minha vida, me fez um professor de matemática, e que há 20 anos me acolheu no seu quadro de docentes, pela oportunidade de afastamento remunerado, imprescindível para acessar e permanecer imerso nesse processo de qualificação e transformação profissional.

A CAPES, pelo apoio à Pós-Graduação brasileira e aos recursos que foram essenciais para a existência e desenvolvimento das ações do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática IFG/Jataí.

Por fim, agradeço a todos que ao longo desses anos, têm estendido mãos e oportunizando pessoas como eu acessar os lugares de conhecimento, de fala e de decisão. Que essa onda possa ser propagada para alcançar mais e mais pessoas.

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade. (Paulo Freire)

RESUMO

BRITO, Acelmo de Jesus. **Impactos, Influências e Repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática**. 2026. 325f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2026.

Na presente pesquisa, investigamos a tese de que a implementação das ações da política de avaliação externa "Avalia MT", no período de 2022 a 2024, induziu os professores de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso a uma reorientação dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Essa mudança é caracterizada pela priorização de conteúdos e habilidades específicas que são objeto das avaliações em larga escala, em detrimento de uma abordagem curricular mais ampla, refletindo uma percepção de que o sistema estruturado de ensino passou a valorizar mais os resultados mensuráveis do que a recomposição e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. A partir da definição da tese investigada, objetivamos analisar os impactos da política de avaliação externa do estado de Mato Grosso (Avalia MT), como parte do Sistema Estruturado de Ensino destinado ao acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas. A questão que direciona essa pesquisa é: Que reverberações as ações implementadas pelo Avalia MT como política de acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, podem ser analisadas a partir das vozes dos/das professores/as de matemática em serviço nas escolas? As concepções metodológicas se alicerçam na abordagem qualitativa e na modalidade Estudo de Caso. Os dados utilizados na análise foram obtidos por meio das Entrevistas Semiestruturadas realizadas com 30 professores de Matemática que atuam nas cidades que integram o lócus da pesquisa. O lócus da pesquisa é uma região composta por sete municípios, que, por sua vez, compreende a região de minha residência e de atuação profissional. Os dados foram sistematizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025), a qual nos possibilitou a constituição de três Categorias de Análise: (i) Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos; (ii) Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente; e (iii) Repercussões do Avalia MT como Política Gerencial da Rede Estadual de Educação. Evidenciamos, por meio dos dados analisados, que os professores de

Matemática da rede estadual de Mato Grosso reorientaram suas atividades didáticas influenciadas pelas ações da política de avaliação do estado. E que, potencialmente, essa política tende a se reduzir quando se organiza prioritariamente por metas e ranqueamentos, impactando na insuficiência de tempo pedagógico para recomposição e acompanhamento real da aprendizagem dos alunos da rede estadual. Articulado aos resultados dessa pesquisa, há ainda o Produto Educacional, materializado como um e-book, na forma de um Livreto, intitulado “VOZES DOCENTES: Percepções de Professores de Matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso”. Esse PE sintetiza o que é atribuído como essência dos resultados da pesquisa, dando forma pública às vozes de professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso, que vivem os efeitos da política de avaliação de Mato Grosso, validado pelos próprios participantes como vozes de suas percepções.

Palavras-chave: Gerenciamento da Aprendizagem; Currículo Escolar; Avaliação em Larga Escala; Trabalho Docente.

ABSTRACT

BRITO, Acelmo de Jesus. **Impacts, Influences, and Repercussions of the External Assessment Policy in Mato Grosso (Avalia MT) on Mathematics Teaching and Learning Processes**. 2026. 325p. Thesis (Doctorate in Education for Science and Mathematics), Graduate Program in Education for Science and Mathematics, Federal Institute of Goiás, Jataí, 2026.

In the present study, we investigate the thesis that the implementation of the actions of the external assessment policy “Avalia MT”, from 2022 to 2024, led Mathematics teachers in the Mato Grosso state public education system to reorient their Mathematics teaching and learning processes. This change is characterized by the prioritization of specific contents and skills that are the object of large-scale assessments, to the detriment of a broader curricular approach, reflecting a perception that the structured teaching system began to value measurable results more than the recomposition and monitoring of students’ learning. Based on the definition of the thesis we seek to prove, we aim to analyze the impacts of the external evaluation policy of the state of Mato Grosso (Avalia MT), as part of the Structured Teaching System intended for monitoring and managing the learning of students in the state education network, from the perspective of Mathematics teachers working in schools. The question that guides this research is: What reverberations of the actions implemented by Avalia MT as a policy for monitoring and managing the learning of students in the state education network of Mato Grosso can be analyzed from the voices of Mathematics teachers working in schools? The methodological conceptions are grounded in the qualitative approach and in the Case Study modality. The data used in the analysis were obtained through semi-structured interviews conducted with 30 Mathematics teachers who work in the cities that compose the research locus. The research locus is a region composed of seven municipalities, which, in turn, comprises the region of my residence and professional activity. The data were systematized and analyzed through Content Analysis, from the perspective of Bardin (1977), Rodrigues (2019), and Rodrigues and Brito (2025), which enabled us to constitute three Categories of Analysis: (i) Impact of Avalia MT on the Monitoring of Students’ Learning; (ii) Aspects and Influences of Avalia MT on Teaching Work; and (iii) Repercussions of Avalia MT as a Managerial Policy of the State Education Network. Through the analyzed data, we evidenced that Mathematics teachers from the state education network of Mato Grosso reoriented their didactic activities under the influence of the actions of the state evaluation policy. Furthermore, potentially, this policy tends to be reduced

when it is primarily organized by goals and rankings, impacting the insufficiency of pedagogical time for the recomposition and real monitoring of students' learning in the state network. Articulated with the results of this research, there is also the Educational Product, materialized as an e-book, in the form of a booklet, entitled "TEACHING VOICES: Perceptions of Mathematics Teachers on the Evaluation Policy of Mato Grosso". This Educational Product synthesizes what is attributed as the essence of the research results, giving public form to the voices of Mathematics teachers from the state education network of Mato Grosso, who experience the effects of the evaluation policy of Mato Grosso, validated by the participants themselves as voices of their perceptions.

Keywords: Learning Management; School Curriculum; Large-Scale Assessment; Teaching Work.

RESUMEN

BRITO, Acelmo de Jesus. **Impactos, influencias y repercusiones de la política de evaluación externa en Mato Grosso (Avalia MT) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Matemáticas.** 2026. 325p. Tesis (Doctorado en Educación para Ciencias y Matemáticas), Programa de Posgrado en Educación para Ciencias y Matemáticas, Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2026.

En la presente investigación, indagamos la tesis de que la implementación de las acciones de la política de evaluación externa “Avalia MT”, en el período de 2022 a 2024, indujo a los profesores de Matemática de la red estatal de enseñanza de Mato Grosso a una reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de Matemática. Este cambio se caracteriza por la priorización de contenidos y habilidades específicas que son objeto de las evaluaciones a gran escala, en detrimento de un enfoque curricular más amplio, lo que refleja una percepción de que el sistema estructurado de enseñanza pasó a valorar más los resultados mensurables que la recomposición y el seguimiento del aprendizaje de los alumnos. A partir de la definición de la tesis que buscamos demostrar, objetivamos analizar los impactos de la política de evaluación externa del estado de Mato Grosso (Avalia MT), como parte del Sistema Estructurado de Enseñanza destinado al seguimiento y gerenciamiento del aprendizaje de los alumnos de la red estatal de enseñanza, desde la perspectiva de los profesores de Matemática en servicio en las escuelas. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Qué reverberaciones de las acciones implementadas por Avalia MT como política de seguimiento y gerenciamiento del aprendizaje de los estudiantes de la red estatal de enseñanza de Mato Grosso pueden ser analizadas a partir de las voces de los/las profesores/as de Matemática en servicio en las escuelas? Las concepciones metodológicas se fundamentan en el enfoque cualitativo y en la modalidad Estudio de Caso. Los datos utilizados en el análisis fueron obtenidos por medio de Entrevistas Semiestructuradas realizadas con 30 profesores de Matemática que actúan en las ciudades que integran el locus de la investigación. El locus de la investigación es una región compuesta por siete municipios, que, a su vez, comprende la región de mi residencia y de actuación profesional. Los datos fueron sistematizados y analizados por medio del Análisis de Contenido, desde la perspectiva de Bardin (1977), Rodrigues (2019) y Rodrigues y Brito (2025), lo que nos permitió la constitución de tres Categorías de Análisis: (i) Impacto de Avalia MT en el Seguimiento del Aprendizaje de los Alumnos; (ii) Aspectos e Influencias de Avalia MT en el

Trabajo Docente; y (iii) Repercusiones de Avalia MT como Política Gerencial de la Red Estatal de Educación. Evidenciamos, por medio de los datos analizados, que los profesores de Matemática de la red estatal de Mato Grosso reorientaron sus actividades didácticas influenciados por las acciones de la política de evaluación del estado. Además, potencialmente, esta política tiende a reducirse cuando se organiza prioritariamente por metas y rankings, impactando en la insuficiencia de tiempo pedagógico para la recomposición y el seguimiento real del aprendizaje de los alumnos de la red estatal. Articulado a los resultados de esta investigación, se encuentra también el Producto Educacional, materializado como un e-book, en forma de libreto, titulado “VOCES DOCENTES: Percepciones de Profesores de Matemática sobre la Política de Evaluación de Mato Grosso”. Este Producto Educacional sintetiza lo que se atribuye como esencia de los resultados de la investigación, dando forma pública a las voces de profesores de Matemática de la red estatal de Mato Grosso, que viven los efectos de la política de evaluación de Mato Grosso, validado por los propios participantes como voces de sus percepciones.

Palabras clave: Gerenciamiento del Aprendizaje; Currículo Escolar; Evaluación a Gran Escala; Trabajo Docente.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Programas de Pós-Graduação de origem das Dissertações e Teses.....	39
Tabela 2 - Orientadores das Dissertações e Teses	41
Tabela 3 - Procedimentos de obtenção de dados das pesquisas	44
Tabela 4 - Frequência de direcionamentos das pesquisas	50
Tabela 5 - Categorias de Análise de todas as pesquisas	50
Tabela 6 - Categorias de Análise das pesquisas em nível de doutorado.....	51
Tabela 7 - Ano de conclusão das Licenciaturas em Matemática.....	98
Tabela 8 - Instituição que concluíram a graduação - Licenciatura em Matemática.....	99
Tabela 9 - Municípios de atuação dos participantes	99
Tabela 10 - Nível de escolaridade dos participantes.....	100
Tabela 11 - Carga horária de trabalho dos participantes da pesquisa.....	100
Tabela 12 – Pontuação da escala <i>Likert</i>	112
Tabela 13 – Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos	119
Tabela 14 – Unidades de Registro – Questão 1	136
Tabela 15 – Unidades de Registro – Questão 2	143
Tabela 16 – Unidades de Registro – Questão 3	150
Tabela 17 – Unidades de Registro – Questão 4	158
Tabela 18 – Unidades de Registro – Questão 5	166
Tabela 19 – Unidades de Registro – Questão 6	173
Tabela 20 – Unidades de Registro – Questão 7	181
Tabela 21 – Unidades de Registro – Questão 8	188
Tabela 22 – Unidades de Registro das Entrevistas.....	188
Tabela 23 – Número de Unidades de Registro por Questão	190
Tabela 24 – Unidade de Registro da Pesquisa	191
Tabela 25 – Categorias de Análise da Pesquisa	193
Tabela 27 – Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos	200
Tabela 28 – Articulação do Avalia MT com a aprendizagem em matemática dos alunos	205

Tabela 29 – Articulação do Avalia MT com o gerenciamento da aprendizagem dos alunos	209
Tabela 30 - Articulação das avaliações com o material estruturado	221
Tabela 31 - Dados de cada variável por cidade	226
Tabela 32 – Influência da política de Gratificação na melhoria do IDEB	234
Tabela 33 - Articulação do Avalia MT com a reflexão da prática pedagógica.....	244
Tabela 34 - Articulação do Avalia MT com a formação continuada.....	247
Tabela 35 – Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas envolvendo Avaliações Externas	34
Quadro 2 - Direcionamentos das pesquisas de Avaliações Externas	45
Quadro 3 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar as implantações, evoluções ou comparações da política de avaliação.....	52
Quadro 4 - Pesquisas articuladas da categoria, pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização na educação	52
Quadro 5 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar	53
Quadro 6 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas.....	54
Quadro 7 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar a política de avaliação como promotora da qualidade educacional	55
Quadro 8 - Pesquisas articuladas como, e direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente.....	56
Quadro 9 – Influências do Banco Mundial sobre os países em desenvolvimento.....	72
Quadro 10 - Mensagem enviada por e-mail ou WhatsApp para os participantes	103
Quadro 11 - Perguntas referentes aos esclarecimentos e aceite de participação.....	104
Quadro 12 - Perguntas de identificação dos participantes	104
Quadro 13 - Perguntas do roteiro da entrevista	106
Quadro 14 - Afirmações para escala <i>Likert</i>	107
Quadro 15 - Elementos estatísticos da escala <i>Likert</i>	112
Quadro 16 - Distribuição Normal	113
Quadro 17 - Estatística do teste <i>Anderson-Darling</i>	114
Quadro 18 - Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i>	114
Quadro 19 – Caracterização do Produto Educacional vinculado a Tese	116
Quadro 20 – Questões direcionadoras das entrevistas.....	121
Quadro 21 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 1	122
Quadro 22 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 2	136
Quadro 23 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 3	143
Quadro 24 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 4	151

Quadro 25 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 5	158
Quadro 26 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 6	166
Quadro 27 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 7	174
Quadro 28 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 8	182
Quadro 29 – Primeira Categoria de Análise	197
Quadro 30 – Segunda Categoria de Análise.....	217
Quadro 31 – Terceira Categoria de Análise.....	241

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Tese.....	28
Figura 2 - Distribuições geográfica Dissertações e Teses nos estados brasileiros.....	40
Figura 3 - Distribuições temporal das pesquisas	41
Figura 4 - Nuvem de palavras-chave das Dissertações e Teses	43
Figura 5 - Nuvem de palavras contidas nos títulos das Dissertações e Teses.....	44
Figura 6 - Modalidades de avaliações educacionais presentes no Avalia MT	90
Figura 7 - Cidades do polo DRE de Tangará da Serra/MT	97
Figura 8 – Contextos práticos da pesquisa.....	102
Figura 9 - Fases da Análise de Conteúdo	109
Figura 10 – Aspectos do Produto Educacional	116
Figura 11 – Categorias de Análise da pesquisa.....	194
Figura 12 – Gráfico da Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos	201
Figura 13 - Representação dos Círculos Concêntricos das Defasagens de Aprendizagem Matemática.....	202
Figura 14 – Categorias de Análise da pesquisa.....	205
Figura 15 – Categorias de Análise da pesquisa.....	209
Figura 16 – Categorias de Análise da pesquisa.....	221
Figura 17 - Gráfico de probabilidades para o IPEA	226
Figura 18 - Gráfico de probabilidades para o IDEB.....	227
Figura 19 - Boxplot para as variáveis analisadas	228
Figura 20 – Categorias de Análise da pesquisa.....	234
Figura 21 – Categorias de Análise da pesquisa.....	244
Figura 22 – Categorias de Análise da pesquisa.....	248
Figura 23 – Categorias de Análise da pesquisa.....	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEPE-MT - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID-19 - Coronavirus Disease 2019 (Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2)

CTD - Catálogo de Teses e Dissertações

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEPEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IPEA - Indicador Processo Ensino Aprendizagem

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PE – Produto Educacional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGECM - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SGA - Sistema De Gerenciamento da Aprendizagem

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	31
2.1	Objetivo e Pergunta	33
2.2	Busca pelos Trabalho.....	33
2.3	Seleção dos Estudos.....	33
2.4	Análise das Produções	38
2.5	Apresentação da Revisão Sistemática	57
3	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÕES EXTERNAS OU EM LARGA ESCALA.....	59
3.1	Avaliações Externas e Qualidade da Educação.....	59
3.2	Avaliação Externas Enquanto Políticas Públicas Educacionais no Brasil.....	70
3.3	Avalia MT enquanto Política de Avaliação Externa do Estado de Mato Grosso....	85
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	94
4.1	Abordagem e Modalidade da Pesquisa	94
4.2	Lócus da Pesquisa	96
4.3	Participantes da Pesquisa	98
4.4	Procedimentos para a Obtenção dos Dados.....	101
4.5	Procedimentos de Análise de Dados	108
4.6	Comitê de Ética	115
4.7	Uso de Inteligência Artificial Generativa.....	115
4.8	Produto Educacional (PE).....	115
5	MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA	120
5.1	Movimento de Categorização dos Dados em Análise de Conteúdo.....	120

6 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS CATEGORIAS.....	196
6.1 Movimento Dialógico da Categoria de Análise 1 - Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos.....	196
6.2 Movimento Dialógico da Categoria de Análise 2 - Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente.....	217
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS	264
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	279
ANEXO B – RELATÓRIO DO SISTEMA DE GERENCIAMENTO DA APRENDIZAGEM (SGA).....	280
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO	281
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL	285

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira profissional como professor de Matemática em 2001, um ano após ter ingressado no curso de Licenciatura em Matemática. Por residir em um município com carência de professores da área, atuei como professor (contratado) ainda sem ter concluído a Licenciatura. Licenciei-me em Matemática no ano de 2004, pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, campus de Barra do Bugres. Em 2006, por concurso público, ingressei na carreira de professor do Ensino Superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso, onde, desde então, atuo no curso de Licenciatura em Matemática.

Em 2019, foi criado e formalizado, junto às instituições competentes, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas (GEPEME), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso. Através do grupo, participei de diversas ações, cursos, projetos e cooperações, com a finalidade de contribuir efetivamente no contexto educacional da região de nossa inserção enquanto grupo.

A motivação para a escolha do tema de pesquisa, enquanto Tese de doutorado, deve-se às experiências adquiridas no GEPEME. O grupo tem suas pesquisas direcionadas para a formação de professores que ensinam matemática, aos processos formativos de ensino e aprendizagem da matemática e também voltadas às avaliações educacionais externas em larga escala. Nessa última linha, o grupo não só desenvolveu pesquisas, mas também desenvolveu produtos² através de sistema de cooperação com a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres.

A possibilidade de atuar nesse projeto, desenvolvido em parceria com o município de Barra do Bugres, aproximou-me da temática Avaliação Externa, permitindo um olhar para as multiperspectivas em que se encontravam os agentes que figuraram na ação. A partir da relação com esses olhares, bem como com o envolvimento com a temática, tive condições de eleger esse tema como meu tema de pesquisa de doutorado.

Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa possa contribuir como aporte teórico-metodológico para estudos que se desenvolvam dentro das temáticas de Avaliação Externa, na perspectiva dos Sistemas de Avaliação e do Gerenciamento da Aprendizagem.

² O Avaliabarra foi uma ação desenvolvida no formato de produto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres. Esse produto teve um caráter de sistema de avaliação com possibilidades de levantar dados das aprendizagens dos alunos das escolas da rede municipal de educação para que, a partir deles, todos os envolvidos no processo educacional pudessem apresentar possibilidades de intervenções imediatas buscando melhorar o nível de proficiência dos alunos matriculados nas escolas da rede.

Associando a minha expectativa enquanto pesquisador às experiências construídas no desenvolvimento das ações no GEPEME e ao fato de que o estado de Mato Grosso possui uma jovialidade em sua política pública de Avaliação Externa, entendo que, de certa forma, existe uma necessidade de estudos e pesquisas que discutam esse cenário, como forma de identificar fragilidades e potencialidades, sejam pedagógicas, metodológicas ou de gestão.

A criação de Avaliações Externas em Larga Escala como instrumentos de gestão educacional não foi um movimento singular brasileiro. De fato, o que ocorreu aqui foi influenciado por uma agenda internacional. Esse movimento se iniciou no final da década de 1960, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, e, nesse contexto, tinha como objetivo inicial a universalização do acesso à educação e a construção de metas educacionais para os anos posteriores.

Alguns marcos temporais foram consolidados nesse início. De acordo com Coelho (2008), em 1968 foi criada, nos Estados Unidos, a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA, com o objetivo de promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional. Mais tarde, em 1970, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE iniciou o processo de criação dos primeiros indicadores internacionais de qualidade da educação. Em 1997, a OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com o objetivo de avaliar, em escala internacional, os conhecimentos e as competências de estudantes dos países participantes, na faixa dos 15 anos em áreas como leitura, matemática e ciências.

No Brasil, esse movimento foi consolidado no final da década de 1980, também influenciado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, conforme descrito por Bonamino e Franco (1999) e Coelho (2008). No entanto, Lima e Gandin (2019) destacam que essa influência foi se modificando na medida da alteração do posicionamento econômico do Brasil no cenário mundial. Os autores afirmam que, à medida que o Estado brasileiro reduziu a necessidade de realizar empréstimos para a área da educação, houve menos cobranças no cumprimento de exigências impostas pelos organismos internacionais, mas, mesmo assim, o Estado brasileiro apresentou continuidade nas políticas de avaliação, por interesse e pela consolidação da política no país.

Nesse contexto, a primeira experiência efetiva com a Avaliação Externa em Larga Escala da Educação Básica brasileira foi o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), desenvolvido em 1987 e tendo sua primeira aplicação em 1988. Em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implementado como uma evolução do SAEP.

De acordo com Brasil (2021, p. 7), o principal objetivo do SAEB é “avaliar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação”.

Em 1995, o SAEB passou por reestruturação na metodologia de construção dos testes; em 2005, o ciclo foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil; e, em 2019, o SAEB passou por uma nova reestruturação, para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No estado de Mato Grosso, a criação das políticas de Avaliação Externa em Larga Escala está alinhada ao movimento nacional, em que estados e municípios brasileiros, demandados pela necessidade de monitorar a aprendizagem e de obter bons indicadores no SAEB, além de garantir políticas públicas mais ajustadas, criaram seus próprios sistemas de Avaliação Externa em Larga Escala.

O Avalia MT foi criado em 2016 como um programa de avaliação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), com o objetivo de contribuir e subsidiar a tomada de decisões para a implementação de políticas públicas para a Educação Básica, bem como acompanhar e gerenciar a prática da gestão administrativa e pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Como primeira ação em termos de avaliação, foi implementada, ainda em 2016, a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT), que tinha como objetivo conhecer o nível de proficiência dos estudantes. Em 2017, o programa Avalia MT foi estruturado em quatro módulos, sendo: (i) Diagnóstico da Realidade Escolar e Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico; (ii) Avaliação de Desempenho Profissional; (iii) Avaliação de Desempenho da Equipe Gestora; e (iv) Avaliação da Aprendizagem, com o objetivo de realizar um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso, 2021).

Em 2021, o Avalia MT passou por reformulações significativas, sendo então institucionalizado como um Sistema de Avaliação Educacional para o Estado de Mato Grosso. Nessa reformulação, o estado estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), para a implementação dessa política pública. Em 2021, também ocorreu a adesão de alguns municípios mato-grossenses à Avaliação Diagnóstica.

O Avalia MT é uma política pública educacional, vinculada ao programa Educação - 10 Anos, que pretende melhorar os indicadores educacionais de Mato Grosso. O Avalia MT se

configura como um conjunto de Avaliações Externas em Larga Escala que, de acordo com o estado, permite a realização de um diagnóstico da Educação Básica e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O que, de fato, o configura como uma política pública de monitoramento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do Estado de Mato Grosso, pois incorpora, em parceria, as redes municipais de educação do estado, sob o regime de colaboração.

Compreender as potencialidades e particularidades do acompanhamento da aprendizagem, bem como da prática gerencial, de acordo com o Avalia MT, significa, entre outros aspectos: (i) explicitar as contribuições dessa política no processo de aprendizagem dos alunos; (ii) entender as evidências que apontam para o desenvolvimento do conhecimento do professor, pela compreensão conceitual das competências e habilidades específicas de Matemática da matriz de referência, e como isso contribui para uma mudança em suas práticas e no desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos; (iii) compreender o processo de análise e utilização dos resultados das avaliações e suas inter-relações com os processos de gestão pedagógica e administrativa para melhoria da qualidade da educação; (iv) investigar como o trabalho docente e a dinâmica da escola são impactados.

Compreendo a relevância da presente pesquisa, pois registraremos uma análise interpretativa a partir do estudo da implantação e execução das ações do Avalia MT. Dessa maneira, identificar fragilidades e potencialidades pedagógicas, metodológicas e de gerenciamento dessa política pública possibilitará reflexões, contribuições e direcionamentos para uma política que, por ser relativamente recente, não ocupa posição de objeto de pesquisa de muitos pesquisadores no momento ou, no mínimo, não se encontra em divulgação científica em muitas pesquisas relacionadas a ela.

Na presente Tese, investigamos, **a implementação das ações da política de avaliação externa "Avalia MT", no período de 2022 a 2024, induziu os professores de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso a uma reorientação dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Essa mudança é caracterizada pela priorização de conteúdos e habilidades específicas que são objeto das avaliações em larga escala, em detrimento de uma abordagem curricular mais ampla, refletindo uma percepção de que o sistema estruturado de ensino passou a valorizar mais os resultados mensuráveis do que a recomposição e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.**

Partimos do pressuposto hipotético de como as avaliações externas influenciam diretamente as escolhas pedagógicas e curriculares dos professores em sala de aula. A tese que

queremos provar traz evidências de um estreitamento curricular, em que o foco se volta para o que é medido pelo "Avalia MT", em detrimento da aprendizagem dos alunos.

A partir da definição da tese que queremos provar, concebemos como objetivo geral analisar os impactos da política de avaliação externa do estado de Mato Grosso (Avalia MT), como parte do Sistema Estruturado de Ensino destinado ao acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas.

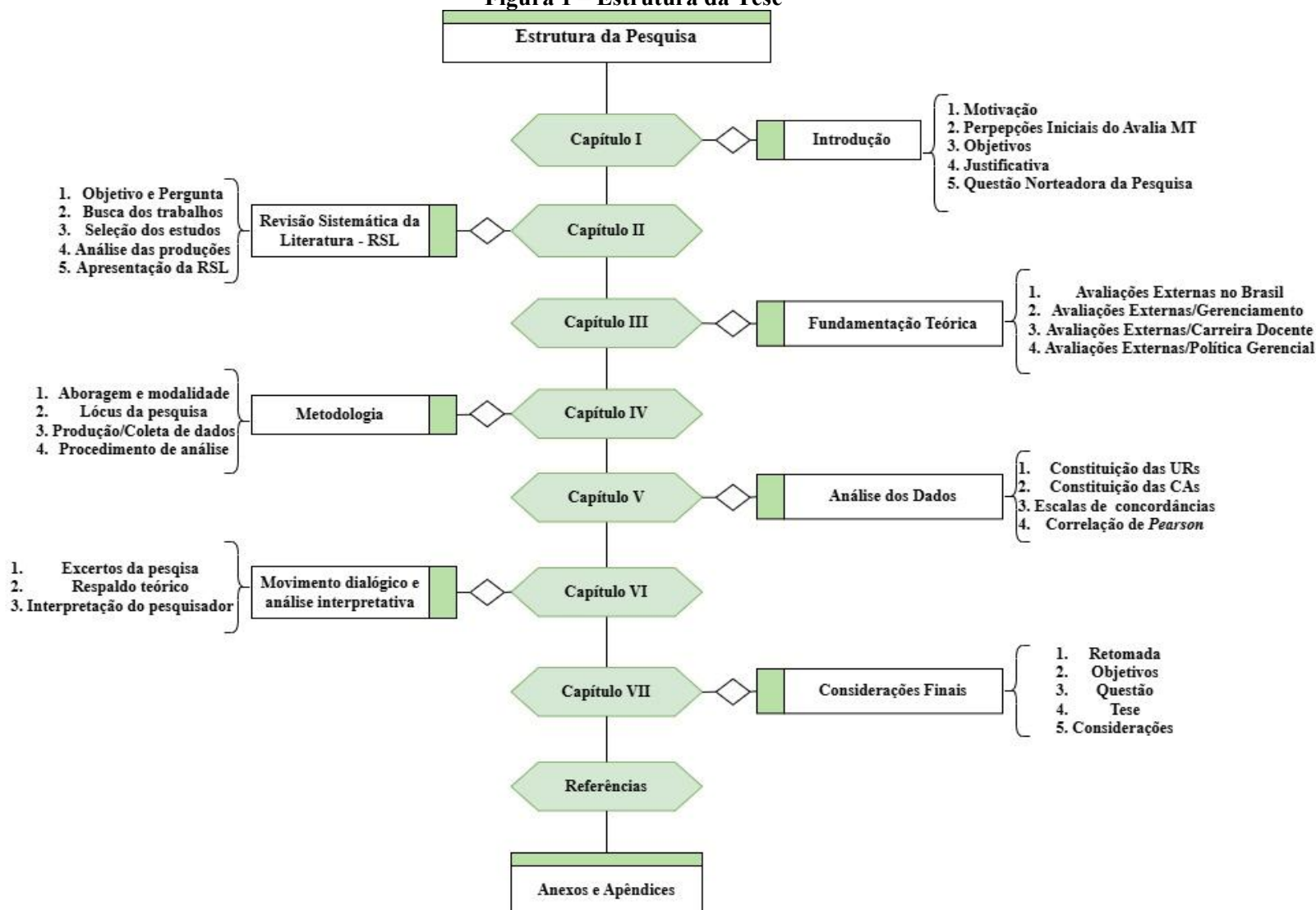
De acordo com o objetivo geral elencado, constituímos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as contribuições do Avalia MT para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual, na percepção dos professores de matemática;
- Identificar as influências do Avalia MT sobre o trabalho docente, identificando impactos e desafios vivenciados pelos professores de matemática em suas práticas pedagógicas;
- Avaliar as repercussões do Avalia MT enquanto política de gestão educacional, compreendendo seus reflexos no gerenciamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso;
- Elaborar um material instrucional destinado a professores em serviço ou em formação, que apresente as reverberações das ações implementadas pela política de avaliação de Mato Grosso a partir das vozes dos/das professores/as de matemática.

Os objetivos constituídos nos subsidiam para responder à questão que direciona essa pesquisa enquanto Tese de doutorado: **Que reverberações as ações implementadas pelo Avalia MT como política de acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, podem ser analisadas a partir das vozes dos/das professores/as de matemática em serviço nas escolas?**

Essa Tese se estrutura em sete capítulos que são mostrados de acordo com a Figura 1, em que apresentamos numa perspectiva visual a estrutura concebida para a organização dessa Tese.

Figura 1 – Estrutura da Tese



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Tendo como pontos de partida os objetivos e a questão norteadora da pesquisa, apresentamos o delineamento de cada capítulo que constitui esta Tese de doutorado, organizada em sete capítulos. Concebemos esta **Introdução** como o capítulo I desta Tese e, posteriormente, apresentamos a estrutura dos demais capítulos.

No capítulo II – **Revisão Sistemática de Literatura**, buscamos posicionar esta pesquisa frente a outras que já foram realizadas no contexto brasileiro, bem como fazer o ajuste fino de direcionamento, levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, assim como o que se tem produzido no Brasil em termos de pesquisas materializadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado dentro do tema “Avaliação Externa”, na perspectiva dos sistemas de avaliação.

No capítulo III – **Fundamentação Teórica**, organizamos um percurso em três partes, com o objetivo de sustentar, conceitual e historicamente, a compreensão das avaliações externas e suas implicações para a política educacional do Brasil e de Mato Grosso. Inicialmente, são explicitadas concepções fundamentais de avaliação educacional e seus vínculos com os processos de ensino, aprendizagem e gestão escolar, além de se conceituar a Avaliação Externa em Larga Escala, discutindo suas particularidades teóricas e sua trajetória no Brasil. Logo após, situamos a Avaliação Externa como política pública educacional, articulada a agendas internacionais e a mecanismos de gestão por resultados. E, por fim, focalizamos o desdobramento desse processo no contexto de Mato Grosso, dentro de uma estrutura organizada em diferentes modalidades avaliativas e finalidades (declaradas) diagnósticas e formativas, para orientar a gestão pedagógica e administrativa da rede.

No capítulo IV – **Metodologia da Pesquisa**, constituímos os pressupostos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Nesse capítulo, descrevemos os procedimentos para obtenção dos dados. Descrevemos o movimento de constituição do corpus da pesquisa, bem como a organização e a análise dos dados, nos preceitos da perspectiva da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025), complementada pelo uso da escala Likert.

O capítulo V – **Movimento de Categorização da Pesquisa**, apresenta o movimento de categorização dos dados. A organização desse capítulo contempla o movimento de constituição das Unidades de Registro para cada uma das oito questões, o alinhamento de todas as Unidades de Registro da pesquisa, a constituição das Categorias de Análise; também apresentamos a constituição do Ranque Médio da escala Likert para as questões assertivas.

No capítulo VI – **Análise Interpretativa das Categorias**, apresentamos, numa perspectiva dialógica, a articulação entre as Categorias de Análise constituídas, os aportes teóricos que balizam os achados da pesquisa, o nosso posicionamento enquanto pesquisadores, sob a perspectiva dos objetivos, da questão da pesquisa e da tese a ser provada, bem como a nossa compreensão do objeto investigado.

No capítulo VII – **Considerações Finais**, apresentamos nossas conclusões e considerações a respeito do objeto investigado na pesquisa. Nessa perspectiva, revisitamos os objetivos e a questão de pesquisa, como forma de explicitar nossas compreensões acerca da temática Avaliação Externa, elencada pelos professores participantes da pesquisa, a partir do que foi coletado, analisado e discutido, bem como apresentar considerações que contribuam para determinar se, com o desenvolvimento da pesquisa, conseguimos provar a tese da pesquisa ou não.

Nas **Referências**, apresentamos as literaturas utilizadas como aporte teórico no desenvolvimento da presente pesquisa.

A esta Tese vincula-se um **Produto Educacional (PE)**, materializado como um e-book, na forma de livreto. Esse livreto sintetiza o que atribuímos como essência dos resultados desta Tese, dando forma pública às vozes de professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso, que vivenciam os efeitos do Avalia MT no desenvolvimento de suas atribuições profissionais e no cotidiano da escola.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Esta pesquisa, enquanto Tese de doutorado, tem seu início demarcado por leituras iniciais a respeito das temáticas Avaliação, Avaliação Externa em Larga Escala e Sistemas Estruturados de Avaliação Externa. Essas leituras buscaram posicionar esta pesquisa frente a outras que já foram realizadas no contexto brasileiro, bem como fazer o ajuste fino, levando em consideração o objeto de estudo da Tese. Nessa perspectiva, optamos pela realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), como forma de verificar o que se tem produzido no Brasil, em termos de pesquisas materializadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, dentro da temática “Avaliação Externa”, na perspectiva dos Sistemas de Avaliação.

Uma RSL é uma forma de revisão crítica, com base em evidências produzidas de forma sistemática, que fornece impressões pertinentes sobre, ou em torno de, um tema específico. É um processo que integra os aspectos de tomada de decisão do pesquisador e que norteia os caminhos iniciais idealizados para a pesquisa.

Brizola e Fantin (2017, p. 29) comentam que essas etapas podem ser facilitadas se o pesquisador seguir alguns caminhos que lhe auxiliarão na sistematização da revisão da literatura. “É necessário, portanto, que o pesquisador analise as últimas publicações feitas, para ver se o tema de sua pesquisa já não é ultrapassado ou sem relevância científica”.

Na perspectiva dos autores, a RSL é importante como indicador, tanto para que não se pesquisem objetos e perspectivas que já foram objeto de outras pesquisas, quanto para que não se pesquisem objetos que perderam a sua relevância ao longo do tempo.

Pereira e Galvão (2014, p. 183) definem a RSL como sendo “um tipo de revisão focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis”.

Ainda de acordo com os autores, “Como o objetivo da revisão sistemática é apresentar a síntese da evidência disponível sobre uma questão de pesquisa, a busca e a seleção devem ser bem executadas, de modo que seja possível identificar e incluir estudos relevantes sobre o assunto” (Pereira e Galvão, 2014, p. 369).

Nessa perspectiva, os mecanismos de busca pela produção científica devem ser abrangentes, sendo essa abrangência expressa por meio das diferentes fontes de informação a serem consideradas como locais de busca. A seleção das pesquisas que comporão a RSL deve ser realizada de forma criteriosa. Um fator de grande relevância para o critério de inclusão ou exclusão de uma pesquisa é a relevância desta para a questão de pesquisa formulada pelo

pesquisador.

As contribuições de uma RSL para nortear a elaboração e o desenvolvimento de pesquisas são explicitadas por Sampaio e Mancini (2007, p. 83). De acordo com os autores, ela é realizada para ser metódica, explícita e passível de reprodução, pois “esse tipo de estudo serve para nortear o desenvolvimento de projetos, indicando novos rumos para futuras investigações e identificando quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área”. Os autores ainda complementam que uma RSL é sistemática: “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema” (Sampaio e Mancini, 2007, p. 2).

Em relação aos aspectos metodológicos, Galvão e Ricarte (2019, p. 2) concebem a RSL como “uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto”.

Esses protocolos específicos são apresentados como aspectos procedimentais por Mendes e Pereira (2020, p. 208). Os autores evidenciam as etapas que compõem a RSL enquanto modalidade de pesquisa. “De forma geral, há cinco etapas que compõem uma revisão sistemática, a saber: **(i) Objetivo e pergunta; (ii) Busca dos trabalhos; (iii) Seleção dos estudos; (iv) Análise das produções; e (v) Apresentação da revisão sistemática**”.

Tendo como base os princípios metodológicos dos teóricos que nos fundamentam, objetivamos fazer uma RSL com base nas pesquisas veiculadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, publicadas e dispostas nos canais oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tiveram como objeto de estudo a Avaliação Externa, na perspectiva dos Sistemas de Avaliação. Dessa forma, seguiremos com os procedimentos metodológicos, levando em consideração informações e elementos que caracterizam as Dissertações e Teses, como: autor, título do trabalho, nível acadêmico, instituição, programa, orientador, ano de defesa, município e estado da instituição, palavras-chave, bem como a identificação das ênfases e temas abordados, tendências e/ou temáticas de pesquisa, problemática investigativa, objetivos, sujeitos e contextos pesquisados.

A sistematização do que foi produzido sobre as Avaliações Externas, na perspectiva dos Sistemas de Avaliação, nos permitirá identificar as contribuições, a evolução histórica, as particularidades teóricas, metodológicas e procedimentais, além da distribuição espacial no território nacional, bem como instituições e pesquisadores consolidados em pesquisas na temática, pela frequência de trabalhos produzidos.

Apresentamos, a seguir, as etapas da RSL, da forma explicitada por Mendes e Pereira (2020, p. 208). Vale ressaltar que os objetivos e a questão de pesquisa apresentados

posteriormente são exclusivamente relativos à RSL.

2.1 Objetivo e Pergunta

A RSL aqui apresentada possui como objetivo caracterizar os aspectos explicitados pelas pesquisas formalizadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, desenvolvidas na temática “Avaliação Externa”, na perspectiva dos Sistemas de Avaliação no Brasil. O objetivo formulado nos proporciona reflexões e direcionamentos para que possamos responder à questão que direciona esta pesquisa. A questão de pesquisa que nos conduz nesta RSL é apresentada da seguinte forma: quais são os aspectos caracterizados por meio das pesquisas formalizadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, desenvolvidas na temática “Avaliação Externa”, na perspectiva dos “Sistemas de Avaliação”, no Brasil?

2.2 Busca pelos Trabalho

O procedimento de coleta de dados foi organizado levando em consideração dois repositórios oficiais, sendo eles: o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A configuração de busca foi pensada para fazer uma abordagem de junção entre os descritores “Avaliação Externa” e “Sistemas de Avaliação”.

É importante ressaltar que a escolha das palavras-chave adequadas na etapa de busca é fundamental para garantir a eficiência dessa etapa, no sentido de que a busca retorne estudos relevantes a serem incluídos na próxima fase.

A busca foi realizada entre os dias 07/10/2024 e 15/10/2024, sendo que a forma utilizada para a busca foi a pesquisa por assunto, com o uso de todas as palavras. A busca foi efetivada utilizando o operador booleano “AND” entre os descritores estabelecidos, da seguinte forma: “Sistema” AND “Avaliação Externa”. A busca retornou 226 trabalhos no CTD e 386 trabalhos na BDTD. Os trabalhos encontrados foram submetidos ao filtro da Área de Conhecimento, em que foram considerados os trabalhos originários das áreas de Educação, Ensino, Ensino de Ciências e Matemática e Ensino-Aprendizagem, permanecendo 80 trabalhos no CTD e 84 trabalhos na BDTD.

2.3 Seleção dos Estudos

Na etapa de seleção dos estudos, as pesquisas encontradas na busca são avaliadas com base em critérios de inclusão e exclusão predefinidos. Os critérios de inclusão geralmente

envolvem características dos estudos, tipos de estudo, população de estudo e intervenção ou exposição de interesse.

Para Mendes e Pereira (2020, p. 202), o processo de seleção das pesquisas é um dos momentos de grande importância entre as etapas de uma RSL, pois “o formato de se fazer a seleção dos trabalhos depende de vários fatores, tais como quantitativo de trabalhos encontrados nas bases, tipo de bases, tipo de material a ser pesquisado etc.”

Dos 164 trabalhos analisados nos dois repositórios, foram desconsideradas as duplicidades entre os repositórios, bem como os trabalhos que apresentaram alinhamento distante das perspectivas que pretendemos seguir, sendo essas perspectivas: abordagem na Educação Básica, abordagem dos sistemas de avaliação externa de forma geral ou numa perspectiva da disciplina de Matemática.

Para Bardin (1977, p. 90), o corpus da pesquisa constitui-se como sendo “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Após a aplicação dos critérios de seleção, os trabalhos que efetivamente fizeram parte do corpus desta pesquisa foram 62 trabalhos; desses, 52 foram Dissertações de mestrado e 10, Teses de doutorado. O Quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Pesquisas envolvendo Avaliações Externas

N	AUTOR (A)	TÍTULO DA PESQUISA	NÍVEL	ANO
1	Elia Marcia Côrtes	O IMPACTO DO SAERJINHO NAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA EM UMA ESCOLA DO NOROESTE FLUMINENSE	M	2013
2	Maria Epifania de França Galvão Valença	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO AMPLIAÇÃO DA JORNADA PEDAGÓGICA	M	2013
3	Mariza Felipe Assunção	O MITO DA VIRTUOSIDADE DA AVALIAÇÃO: TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	D	2013
4	Mauro Roberto de Souza Domingues	AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SEMEC ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2011	M	2013
5	Célio Serafim dos Santos	FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS/MG	M	2014
6	Georgyanna Andréa Silva Morais	DO PRODUTO AO PROCESSO: CONTRIBUIÇÕES DA PROVINHA BRASIL NA REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA	D	2014
7	Jucirley Cardoso de Jesus	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP) E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE OSVALDO CRUZ/SP	M	2014
8	Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer	O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SAERJ E SAERJINHO EM UMA ESCOLA DA METROPOLITANA VI NO RIO DE JANEIRO	M	2014
9	Ana Maria Ribeiro Ferreira	QUALIDADE NO SISTEMA DE ESTRATÉGIAS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	M	2015

10	Diva Lima	O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SITUADA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ – CEARÁ	M	2015
11	Idelma Pires de Freitas	ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DE MARÍLIA	M	2015
12	Larissa Martins Dantas	AVALIAÇÃO EXTERNA E PRÁTICA DOCENTE: O CASO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) EM UMA ESCOLA EM MARACANAÚ-CE	M	2015
13	Sandra Regina Albuquerque de Almeida	DIVULGAÇÃO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS – A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAERJINHO PELOS GESTORES E PROFESSORES	M	2015
14	Vera Margareth Fabro	PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO	M	2015
15	Adriana Passos Moreno	O SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM	M	2016
16	Ana Lúcia Garcia Parro	AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES VEICULADAS E CONCEPÇÕES VIVENCIADAS NO COTIDIANO ESCOLAR	D	2016
17	Denise Cristina Corrêa da Rocha	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR NO INTERIOR DA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS	M	2016
18	Fabio Perboni	AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS BRASILEIROS	D	2016
19	José Célio Pinheiro	GESTÃO DOS RESULTADOS DO SPAEC PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE QUIXADÁ – CEARÁ	M	2016
20	Juarez Damasceno de Amorim	ANÁLISE DE AÇÕES GESTORAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CARAUARI- AM COM BOM DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	M	2016
21	Márcia Lima Santos de Souza	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: INTERFERÊNCIA DO IDEB NA GESTÃO E NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA	M	2016
22	Patrícia Aparecida da Silva	AS INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	M	2016
23	Valeria Nunes Friedmann Szewczuk	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATEC: UMA LEITURA A PARTIR DOS DADOS DO SARESP	M	2016
24	Verônica de Souza Cruz	OS DESAFIOS DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO DA CORDENADORIA REGIONAL DE CAREIRO DA VÁRZEA/AM	M	2016
25	Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI (SAEN) E AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A VISÃO DOS PROFESSORES	M	2017
26	Juan Francisco Remolina Caviedes	CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA COLÔMBIA E BRASIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	D	2017
27	Moisés dos Santos Cordeiro	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM	M	2017
28	Roberta Leite Panico	AVALIAÇÃO EXTERNA: APROPRIAÇÃO E USOS PELOS GESTORES EDUCACIONAIS DE TRÊS MUNICÍPIOS	M	2017

		MARANHENSES		
29	Daiane Ansaloni Mendes	A GESTÃO EDUCACIONAL NA INTERFACE DO IDEB E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES	M	2018
30	Elson Rogério Ferreira Nunes	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA: DESAFIOS PARA SUA CONTINUIDADE	M	2018
31	Jomaira Pereira Monte	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PARA A ORIENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	M	2018
32	Maria Madalena Lopes Cravo Roxo	POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS - SARESP EM MATEMÁTICA NO PROCESSO EDUCACIONAL	M	2018
33	Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS?	M	2018
34	Simone Freitas Pereira Costa	SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA PROVA BRASIL, EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG	D	2018
35	Juliana Medeiros de Melo e Silva	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS EM RELAÇÃO AOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: SAEB E SAEGO	M	2019
36	Vania Maria Machado de Oliveira	A TRAJETÓRIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-SAERJ	M	2019
37	Danilo Terra de Oliveira	IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL DE ITABIRA (SAEMI), MINAS GERAIS	M	2020
38	Maria Nazaré da Silva	PARA QUE SERVE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO ENSINO? A VISÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO NO INTERIOR PAULISTA	M	2020
39	Maria Verônica Furtado Mesquita	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO NONATO RIBEIRO EM TRAIRI-CE	M	2020
40	Maycon Roger de Oliveira	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE INDAIATUBA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOS PROFESSORES: CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO	M	2020
41	Renally Vital da Costa	DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2019)	M	2020
42	Susimar Inês Peretti	IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO TERRITÓRIO CATARINENSE: INDICADORES TÉCNICOS E POLÍTICOS	M	2020
43	Thiago de Jesus Esteves	O PAPEL DO INEP NA REFORMA GERENCIAL DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL	D	2020
44	Ana Karolina Moniz Salomão	DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE SÃO LUÍS - SIMAE:	M	2021

		POSSIBILIDADES PARA O SEU APRIMORAMENTO		
45	Bruno Brandão Machado	DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS REALIZADAS NA ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM	M	2021
46	Bruno Layson Ferreira Leão	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL (SIAVE) DE MOSSORÓ- RN: CONCEPÇÃO E FORMULAÇÃO DA POLÍTICA	M	2021
47	Camila Mesquita Felix	O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE: O USO DOS RESULTADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM GUIA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS	M	2021
48	Débora Corrêa Souza Fortaleza	O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE SÃO LUÍS POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES	M	2021
49	Flávia Fernanda Santos Silva	GESTÃO DA PROVA BRASIL NA REDE MUNICIPAL: QUALIDADE EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY EM SÃO LUÍS/MA	D	2021
50	Francineide da Costa Sousa	SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SISPAE): A RE/ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DIANTE DOS INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR	M	2021
51	Madeleine Aparecida Lafetá Aguiar Rabelo	ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE: O CASO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL PREFEITO ARISTIDES BATISTA	M	2021
52	Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos	UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA – SAETHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS PELOS PEDAGOGOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	M	2021
53	Tatyana Almeida de Abreu Henriques	IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (2015-2020)	M	2021
54	Fernanda de Moura Almeida	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE	M	2022
55	Jerusa Algeri	OPÇÕES-POLÍTICO-INSTITUCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS POR MUNICÍPIOS CATARINENSES: FOCO NAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	M	2022
56	Laiana Porto do Nascimento	O PAPEL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO (SABE): UMA PESQUISA-AÇÃO COM COORDENADORAS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ITABUNA/BA.	M	2022
57	Renê de Aquino Rodrigues	IMPACTOS DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOSÉ TRISTÃO FILHO	M	2022
58	Cristiane Ferreira Cunha Amancio	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO O PERCURSO, REPENSANDO A TRAJETÓRIA, TECENDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	M	2023

59	Genilse da Silva Costa	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO TRABALHO DOCENTE E GESTOR	M	2023
60	Jefferson Fellipe Jahnke	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO (2013 - 2019)	D	2023
61	Luziane Said Cometti Lélis	OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	D	2023
62	Michele de Lourdes Alves Madureira	AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO COMPARADO ENTRE AS PROPOSTAS DE BRASIL E PORTUGAL	M	2023

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

A partir dos dados selecionados, o próximo passo consiste na leitura mais criteriosa dos documentos, na perspectiva de iniciarmos um fichamento das informações necessárias para realizar nossas análises.

2.4 Análise das Produções

No processo de fichamento das pesquisas, usamos formulários do Google como instrumentos de organização das informações e dos elementos que foram extraídos das pesquisas selecionadas. Informações como autor, título do trabalho, nível acadêmico, instituição, programa, orientador, ano de defesa, município e estado da instituição, palavras-chave, bem como a identificação das ênfases e temas abordados, tendências e/ou temáticas de pesquisa, problemática investigativa, objetivos, sujeitos e contextos pesquisados são informações que foram extraídas no fichamento para o processo de análise.

Como procedimento de análise, usaremos a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977) e Rodrigues (2019), em que a Análise de Conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

Usar a Análise de Conteúdo como procedimento metodológico implica a aplicação das técnicas de análise com o objetivo de identificar a essência na descrição dos documentos analisados e, naturalmente, exige atenção e cautela do pesquisador no emprego dos procedimentos.

Com o corpus inicialmente definido, iniciamos a apresentação de alguns dados objetivos que ajudam a sistematizar a análise realizada envolvendo as pesquisas que compõem esse corpus.

Em relação ao nível acadêmico, das 62 pesquisas selecionadas para este estudo, **16,1%**

são pesquisas em nível de doutorado, enquanto **83,9%** são em nível de mestrado. Notamos que a grande maioria das pesquisas encontradas são Dissertações de mestrado, o que evidencia que ainda existe uma carência de trabalhos que investiguem as Avaliações Externas em nível de doutorado.

Na Tabela 1, podemos observar o lócus de origem das pesquisas. Nela, apresentamos as instituições que sediaram essas pesquisas, enquanto instituições que ofertam a Pós-Graduação em nível de doutorado e/ou mestrado.

Tabela 1 - Programas de Pós-Graduação de origem das Dissertações e Teses

INSTITUIÇÕES	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Universidade Federal de Juiz de Fora	21	33,9%
Universidade Estadual Paulista	5	8,1%
Universidade Federal de Uberlândia	4	6,5%
Universidade Federal do Pará	4	6,5%
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2	3,2%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2	3,2%
Universidade do Oeste de Santa Catarina	2	3,2%
Universidade Estadual de Santa Cruz	2	3,2%
Universidade Federal de Campina Grande	2	3,2%
Universidade Federal do Ceará	2	3,2%
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1	1,6%
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	1,6%
Universidade Católica de Brasília	1	1,6%
Universidade Católica de São Paulo	1	1,6%
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	1	1,6%
Universidade da Integração Inter. da Lusofonia Afro-brasileira	1	1,6%
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1	1,6%
Universidade Estácio de Sá	1	1,6%
Universidade Estadual de Campinas	1	1,6%
Universidade Estadual do Ceará	1	1,6%
Universidade Federal de Ouro Preto	1	1,6%
Universidade Federal de Viçosa	1	1,6%
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1,6%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	1,6%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1	1,6%
Universidade Metodista de São Paulo	1	1,6%

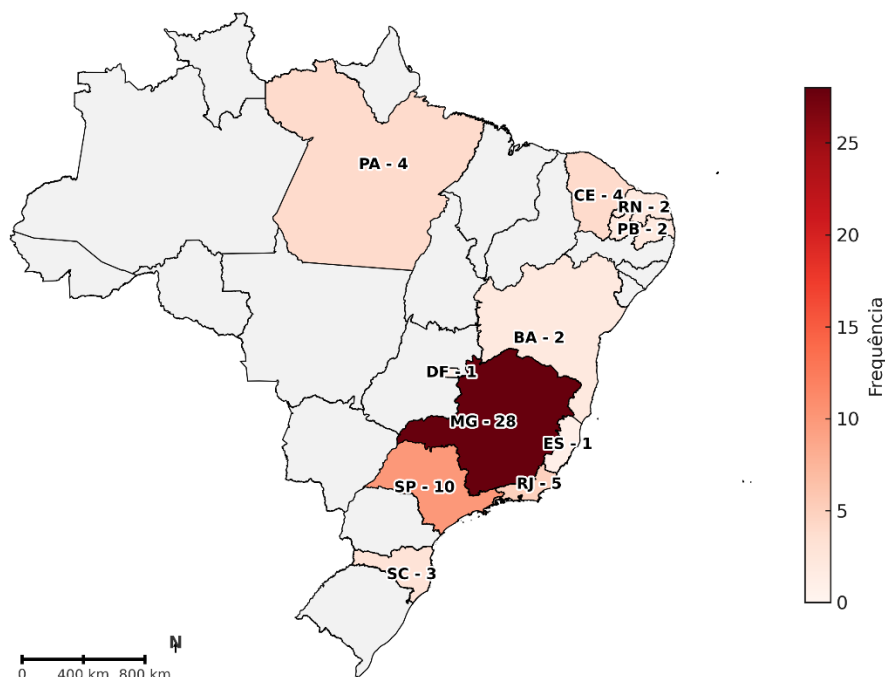
Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 1, percebemos que existem muitas instituições brasileiras que sediaram estudos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. No entanto, a quantidade de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Juiz de Fora a coloca como uma instituição polo no desenvolvimento de estudos e pesquisas em Avaliação Externa, na perspectiva dos Sistemas de Avaliação no Brasil, por concentrar 33,9% dos trabalhos que foram selecionados nesta RSL.

Se observarmos, sob uma perspectiva geográfica, a distribuição dessas instituições, notamos certa concentração das pesquisas na região Sudeste do Brasil, fortemente influenciada pela produção da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Na Figura 2, visualizamos, em um gráfico do tipo cartograma, a distribuição das pesquisas entre os estados brasileiros.

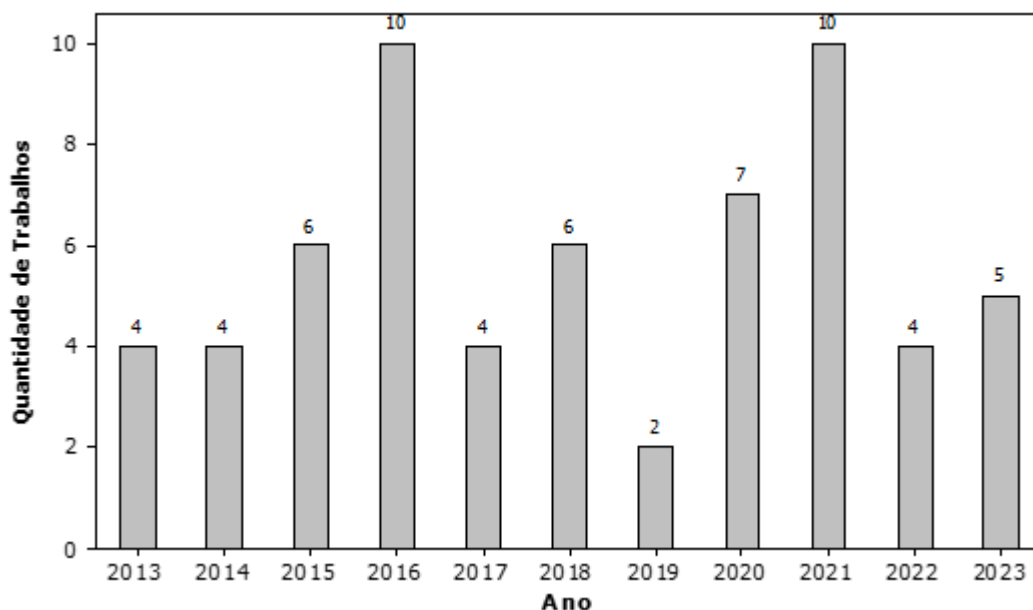
Figura 2 - Distribuições geográfica Dissertações e Teses nos estados brasileiros



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na Figura 2, identificamos que a região Sudeste concentra, de forma hegemônica, a maioria das pesquisas cujos objetos se alinham à Avaliação Externa, com destaque para Minas Gerais como o estado que mais produziu. No entanto, evidenciamos que existem pesquisas produzidas em todas as cinco regiões brasileiras.

Uma informação que destaca a importância de um objeto de pesquisa em determinado contexto temporal é a distribuição temporal das pesquisas, que pode ser observada na Figura 3.

Figura 3 - Distribuições temporal das pesquisas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A Figura 3 evidencia que as pesquisas relacionadas à temática deste estudo iniciaram suas defesas em 2013. Observamos, ao longo do período analisado, uma constância nas defesas, indicando que o objeto de estudo permanece como foco de muitas investigações. Esses dados ressaltam a relevância das pesquisas sobre Avaliação Externa, especialmente sob a perspectiva dos Sistemas de Avaliação, no contexto atual.

Outra informação que apresentamos é quem são os professores que orientaram todas essas pesquisas. Na Tabela 2, podem ser observados os orientadores das Dissertações e Teses analisadas nesta RSL.

Tabela 2 - Orientadores das Dissertações e Teses

ORIENTADOR (A) DA PESQUISA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Lourival Batista de Oliveira Junior	6	9,7%
Manuel Palácios da Cunha e Melo	3	4,8%
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	2	3,2%
Luciana Leandro da Silva	2	3,2%
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim	2	3,2%
Marilda Pasqual Schneider	2	3,2%
Olenir Maria Mendes	2	3,2%
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	1	1,6%
Allan Solano Souza	1	1,6%
Andrea Moura da Costa Souza	1	1,6%
Antônio Germano Magalhães Júnior	1	1,6%
Carlos da Fonseca Brandão	1	1,6%
Cassiano Caon Amorin	1	1,6%
Claudia Leme Ferreira Davis	1	1,6%
Daniel Abud Seabra Matos	1	1,6%

Denilson Santos de Azevedo	1	1,6%
Denise Rangel Miranda	1	1,6%
Dinair Leal da Hora	1	1,6%
Emilia Peixoto Vieira	1	1,6%
Fabiana de Cassia Rodrigues	1	1,6%
Graziela Zambão Abdian	1	1,6%
Iraíde Marques de Freitas	1	1,6%
José dos Santos Souza	1	1,6%
Kátia Mesquita de Oliveira	1	1,6%
Laélia Carmelita Portela Moreira	1	1,6%
Lina Katia Mesquita de Oliveira	1	1,6%
Lorene dos Santos	1	1,6%
Lúcia Velloso Maurício	1	1,6%
Luciana Maria Giovanni	1	1,6%
Luciane Terra dos Santos Garcia	1	1,6%
Luiz Antônio Fajardo Pontes	1	1,6%
Marcelo Câmara dos Santos	1	1,6%
Marcelo Tadeu Baumann Burgos	1	1,6%
Maria de Fátima Matos de Souza	1	1,6%
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	1	1,6%
Maria Simone Ferraz Pereira	1	1,6%
Maria Vieira da Silva	1	1,6%
Marilandi Maria Mascarello Vieira	1	1,6%
Marília Claret Geraes Duran	1	1,6%
Miriam Raquel Piazzzi Machado	1	1,6%
Nelson Antonio Simão Gimenes	1	1,6%
Ney Cristina Monteiro de Oliveira	1	1,6%
Olgaíses Cabral Maués	1	1,6%
Pricila Kohls dos Santos	1	1,6%
Raimunda Alves Moreira de Assis	1	1,6%
Raisa Maria de Arruda Martins	1	1,6%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Notamos, na Tabela 2, que alguns professores já possuem essa temática de estudo como foco em suas pesquisas. No entanto, a maioria dos orientadores não sistematizou, até o momento, mais de uma pesquisa formalizada e publicada nos repositórios pesquisados, o que nos oferece indícios para inferir que muitos professores que orientaram trabalhos nessa perspectiva não possuem as Avaliações Externas, nessa ótica, como temática de convergência de suas ações enquanto pesquisadores.

Em relação às particularidades dessas pesquisas analisadas, a partir da extração das palavras-chave das pesquisas, construímos uma nuvem dessas palavras, com a finalidade de identificar, de forma geral, as palavras com maior destaque. A nuvem foi construída pela ferramenta WordCloud, que é gratuita e está disponível no endereço <https://wordcloud.online/pt>. A dinâmica de construção da nuvem de palavras-chave da Figura 4 relaciona o tamanho de cada palavra com a frequência com que ela aparece no conjunto de palavras-chave obtido nas pesquisas analisadas, na perspectiva de que, quanto maior a palavra

observados na tabela. Destacamos, ainda, os intitulados “outros”; apesar de não serem tão frequentes, englobaram procedimentos como observação e caderno de campo, por exemplo.

É importante frisar que, em muitas pesquisas analisadas, foi utilizado mais de um procedimento de obtenção dos dados em conjunto.

O direcionamento de cada pesquisa constitui informação que nos permite iniciar os procedimentos de Análise de Conteúdo dos dados. Por meio dele, conseguimos mapear, em cada pesquisa, as direções estabelecidas em seu desenvolvimento. No Quadro 2, podemos observar como as pesquisas analisadas foram mapeadas pelo seu direcionamento.

Quadro 2 - Direcionamentos das pesquisas de Avaliações Externas

AUTOR (A)	TÍTULO DA PESQUISA	NÍVEL	DIRECIONAMENTOS DAS PESQUISAS
Adriana Passos Moreno	O SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM	M	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Ana Karolina Moniz Salomão	DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE SÃO LUÍS - SIMAE: POSSIBILIDADES PARA O SEU APRIMORAMENTO	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Ana Lúcia Garcia Parro	AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES VEICULADAS E CONCEPÇÕES VIVENCIADAS NO COTIDIANO ESCOLAR	D	Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização
Ana Maria Ribeiro Ferreira	QUALIDADE NO SISTEMA DE ESTRATÉGIAS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Bruno Brandão Machado	DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS REALIZADAS NA ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Bruno Layson Ferreira Leão	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL (SIAVE) DE MOSSORÓ- RN: CONCEPÇÃO E FORMULAÇÃO DA POLÍTICA	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Camila Mesquita Felix	O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE: O USO DOS RESULTADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM GUIA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI (SAEN) E AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A VISÃO DOS PROFESSORES	M	Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização
Célio Serafim dos Santos	FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS/MG	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Cristiane Ferreira Cunha Amancio	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO O PERCURSO, REPENSANDO A TRAJETÓRIA, TECENDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Daiane Ansaloni	A GESTÃO EDUCACIONAL NA INTERFACE DO IDEB E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UMA	M	Apropriação do resultado das avaliações como

Mendes	ANÁLISE A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES		norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Danilo Terra de Oliveira	IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL DE ITABIRA (SAEMI), MINAS GERAIS	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Débora Corrêa Souza Fortaleza	O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE SÃO LUÍS POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Denise Cristina Corrêa da Rocha	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR NO INTERIOR DA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS	M	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Diva Lima	O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SITUADA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ – CEARÁ	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Elia Marcia Côrtes	O IMPACTO DO SAERJINHO NAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA EM UMA ESCOLA DO NOROESTE FLUMINENSE	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Elson Rogério Ferreira Nunes	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA: DESAFIOS PARA SUA CONTINUIDADE	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Fabio Perboni	AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS BRASILEIROS	D	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Fernanda de Moura Almeida	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Flávia Fernanda Santos Silva	GESTÃO DA PROVA BRASIL NA REDE MUNICIPAL: QUALIDADE EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY EM SÃO LUÍS/MA	D	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Francineide da Costa Sousa	SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SISPAC): A RE/ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DIANTE DOS INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Genilse da Silva Costa	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO TRABALHO DOCENTE E GESTOR	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Georgyanna Andréa Silva Morais	DO PRODUTO AO PROCESSO: CONTRIBUIÇÕES DA PROVINHA BRASIL NA REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA	D	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Idelma Pires de Freitas	ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DE MARÍLIA	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Jefferson Fellipe Jahnke	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO (2013 - 2019)	D	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática

			gerenciais e/ou pedagógicas
Jerusa Algeri	OPÇÕES-POLÍTICO-INSTITUCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS POR MUNICÍPIOS CATARINENSES: FOCO NAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Jomaira Pereira Monte	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PARA A ORIENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
José Célio Pinheiro	GESTÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE QUIXADÁ – CEARÁ	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Juan Francisco Remolina Caviedes	CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA COLÔMBIA E BRASIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	D	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Juarez Damasceno de Amorim	ANÁLISE DE AÇÕES GESTORAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CARAUARI- AM COM BOM DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Jucirley Cardoso de Jesus	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP) E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE OSVALDO CRUZ/SP	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Juliana Medeiros de Melo e Silva	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS EM RELAÇÃO AOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: SAEB E SAEGO	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Laiana Porto do Nascimento	O PAPEL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO (SABE): UMA PESQUISA-AÇÃO COM COORDENADORAS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ITABUNA/BA.	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Larissa Martins Dantas	AVALIAÇÃO EXTERNA E PRÁTICA DOCENTE: O CASO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) EM UMA ESCOLA EM MARACANAÚ-CE	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Luziane Said Cometti Lélis	OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	D	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Madeleine Aparecida Lafetá Aguiar Rabelo	ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE: O CASO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL PREFEITO ARISTIDES BATISTA	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Márcia Lima Santos de Souza	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: INTERFERÊNCIA DO IDEB NA GESTÃO E NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Maria Epifânia de França Galvão Valença	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO AMPLIAÇÃO DA JORNADA PEDAGÓGICA	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Maria Madalena Lopes Cravo	POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS - SARESP EM MATEMÁTICA NO PROCESSO	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática

Roxo	EDUCACIONAL		gerenciais e/ou pedagógicas
Maria Nazaré da Silva	PARA QUE SERVE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO ENSINO? A VISÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO NO INTERIOR PAULISTA	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Maria Verônica Furtado Mesquita	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO NONATO RIBEIRO EM TRAIRI-CE	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Mariza Felipe Assunção	O MITO DA VIRTUOSIDADE DA AVALIAÇÃO: TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	D	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS?	M	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Mauro Roberto de Souza Domingues	AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SEMEC ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2011	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Maycon Roger de Oliveira	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE INDAIATUBA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOS PROFESSORES: CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO	M	Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização
Michele de Lourdes Alves Madureira	AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO COMPARADO ENTRE AS PROPOSTAS DE BRASIL E PORTUGAL	M	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Moisés dos Santos Cordeiro	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI-AM	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Patrícia Aparecida da Silva	AS INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Renally Vital da Costa	DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2019)	M	Articulações da política de avaliação com o trabalho docente
Renê de Aquino Rodrigues	IMPACTOS DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC) NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOSÉ TRISTÃO FILHO	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Roberta Leite Panico	AVALIAÇÃO EXTERNA: APROPRIAÇÃO E USOS PELOS GESTORES EDUCACIONAIS DE TRÊS MUNICÍPIOS MARANHENSES	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer	O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SAERJ E SAERJINHO EM UMA ESCOLA DA METROPOLITANA VI NO RIO DE JANEIRO	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Sandra Regina	DIVULGAÇÃO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES	M	Apropriação do resultado

Albuquerque de Almeida	EXTERNAS – A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAERJINHO PELOS GESTORES E PROFESSORES		das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos	UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA – SAETHÉ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS PELOS PEDAGOGOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Simone Freitas Pereira Costa	SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA PROVA BRASIL, EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG	D	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Susimar Inês Peretti	IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO TERRITÓRIO CATARINENSE: INDICADORES TÉCNICOS E POLÍTICOS	M	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Tatyana Almeida de Abreu Henriques	IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (2015-2020)	M	Avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar
Thiago de Jesus Esteves	O PAPEL DO INEP NA REFORMA GERENCIAL DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL	D	Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização
Valeria Nunes Friedmann Szewczuk	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATPC: UMA LEITURA A PARTIR DOS DADOS DO SARESP	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas
Vania Maria Machado de Oliveira	A TRAJETÓRIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-SAERJ	M	Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas
Vera Margareth Fabro	PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO	M	Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional
Verônica de Souza Cruz	OS DESAFIOS DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO DA CORDENADORIA REGIONAL DE CAREIRO DA VÁRZEA/AM	M	Apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

É relevante frisar a importância da utilização das cores nesse movimento de síntese. As cores permitem uma melhor organização dos direcionamentos das pesquisas, além de melhorar a compreensão do movimento executado pelo pesquisador como forma de organização das Unidades de Registro.

Para uma melhor organização e visualização do direcionamento das pesquisas, sintetizamos as informações contidas no Quadro 2 para a Tabela 4. Nessa tabela, é possível ter uma visão sintética dos direcionamentos e da frequência deles nas pesquisas analisadas.

Tabela 4 - Frequência de direcionamentos das pesquisas

DIRECIONAMENTOS DAS PESQUISAS	FREQ.	PERCENTUAL
Pesquisas direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas	20	32,3%
Pesquisas direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente	12	19,4%
Pesquisas direcionadas para estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar	9	14,5%
Pesquisas direcionadas para estudar a Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional	9	14,5%
Pesquisas direcionadas para estudar as implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas	8	12,9%
Pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização	4	6,5%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na Tabela 4, notamos que, ao alinharmos as pesquisas pelos direcionamentos, conseguimos organizá-las por suas similaridades nas direções que cada uma seguiu. Observamos que foi possível agrupá-las em seis direções.

Ainda como procedimento da Análise de Conteúdo, vamos articular os direcionamentos por suas similitudes e dissimilitudes para chegarmos às categorias que, de acordo com os termos da Análise de Conteúdo, serão denominadas Categorias de Análise.

Tabela 5 - Categorias de Análise de todas as pesquisas

DIRECIONAMENTOS DAS PESQUISAS	FREQ.	CATEGORIA DE ANÁLISE
Pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização na educação	4	Sistemas de Avaliações Externas e as políticas de responsabilização
Pesquisas direcionadas para estudar as Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas	8	
Pesquisas direcionadas para estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar	9	Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar
Pesquisas direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas	20	
Pesquisas direcionadas para estudar a Política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional	9	
Pesquisas direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente	12	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo, os 62 trabalhos que integram o corpus desta pesquisa foram articulados em duas Categorias de Análise. Na Tabela 5, é possível observar a relação dos direcionamentos que foram articulados em cada categoria, bem como as suas frequências. Observamos que a categoria “impactos das Avaliações Externas no cotidiano escolar” foi a que articulou um maior número de direcionamentos, bem como um maior número de pesquisas. No entanto, é importante salientar que, para a Análise de Conteúdo, esse fato não a coloca como a categoria mais importante ou de maior ênfase.

Outra análise realizada permitiu-nos verificar a relevância deste trabalho enquanto Tese de doutorado no contexto das pesquisas selecionadas. Para isso, realizamos os mesmos procedimentos analíticos apenas para as pesquisas em nível de doutorado. Esses resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Categorias de Análise das pesquisas em nível de doutorado

DIRECIONAMENTOS DAS PESQUISAS	FREQ.	CATEGORIA DE ANÁLISE
Pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização na educação	2	Sistemas de Avaliações Externas e a política de responsabilização
Pesquisas direcionadas para estudar as implantações, evoluções ou comparações da política de avaliação	2	
Pesquisas direcionadas para estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar	1	Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar
Pesquisas direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas	1	
Pesquisas direcionadas para estudar a política de avaliação como promotora da qualidade educacional	2	
Pesquisas direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente	2	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com as informações da Tabela 6, podemos observar que, partindo apenas das Teses, articulamos dez pesquisas, nas mesmas duas categorias. Aqui, nas pesquisas apenas em nível de doutorado, percebemos um equilíbrio maior na quantidade de trabalhos em cada uma das categorias, quando comparamos com a Tabela 5, que trata de todos os trabalhos.

Dentre essas categorias, concebemos que nossa pesquisa, enquanto Tese de doutorado, está direcionada para a categoria “Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar”, e entendemos que nossa pesquisa é relevante pelo seu direcionamento, objeto de pesquisa, problema de pesquisa, entre outros aspectos, no contexto do que foi produzido até o momento no Brasil, pois observamos poucas pesquisas de doutorado voltadas para qualquer uma das categorias que construímos.

Para apresentar as articulações que culminaram na construção das duas Categorias de Análise, apresentamos as mesmas, articulando-as com seus devidos direcionamentos. Essa articulação é melhor compreendida quando analisamos os trabalhos e suas respectivas particularidades em cada um dos direcionamentos construídos.

A Categoria de Análise “**Sistemas de Avaliações Externas e as políticas de responsabilização**” foi produzida pelas pesquisas direcionadas a estudar as “implantações, evoluções ou comparações das políticas de avaliação”, bem como pelas pesquisas que direcionadas a estudar as “Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de

responsabilização na educação”.

A articulação dos trabalhos aos direcionamentos descritos, podem ser observados nos Quadros 3 e 4, respectivamente.

Quadro 3 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar as implantações, evoluções ou comparações da política de avaliação

AUTOR (A)	ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Ana Lúcia Garcia Parro	2016	Identificar, analisar e tencionar as concepções veiculadas pela política educacional dos dois últimos governos paulistas (2007 a 2014) e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar.
Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos	2017	Depreender e analisar quais foram os efeitos do SAEN, que cria no seu arcabouço uma avaliação externa local – o Programa Avaliar para Conhecer – caracterizado por ser parte da diagnose do estado de conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói.
Maycon Roger de Oliveira	2020	Verificar, de 2007 a 2017, o desenvolvimento da política educacional da rede pública da cidade, nos anos iniciais, e as implicações em relação ao controle responsabilização docente
Thiago de Jesus Esteves	2020	Explicar o processo pelo qual o INEP foi conduzido à função estratégica de mentor intelectual da pedagogia política do capital para educar os sistemas de ensino e seus profissionais para o consenso em torno da concepção hegemônica de escola, de currículo, de ensino e de gestão educacional

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No Quadro 3, identificamos quatro pesquisas direcionadas para estudar as Implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas. É possível observar, nos objetivos dessas pesquisas, os aspectos de semelhança entre as mesmas que foram considerados como critérios para classificação das pesquisas no direcionamento apresentado.

Quadro 4 - Pesquisas articuladas da categoria, pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização na educação

AUTOR (A)	ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Adriana Passos Moreno	2016	Descrever o SISPAR (2015) enquanto programa implementado pela SEDUC/AM, para melhoria do desempenho das escolas do Estado, ressaltando as principais dificuldades inerentes à utilização e apropriação dos resultados pelos gestores, professores e pedagogos a partir de questionários aplicados às 85 escolas atendidas pelo SISPAR na primeira fase de sua implementação
Denise Cristina Corrêa Da Rocha	2016	Analisar a repercussão das políticas de avaliação externa da rede estadual do Espírito Santo para a gestão escolar, no interior da escola
Fabio Perboni	2016	Analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros, mapeando suas principais características, elementos estruturantes e propostas de usos/consequências de seus resultados para definição de políticas públicas, analisando as principais tendências e as singularidades, tendo como referencial metodológico uma abordagem qualitativa, é de natureza descritiva analítica
Juan Francisco Remolina Caviedes	2017	Investigar criticamente as políticas públicas de avaliação externa na Colômbia e no Brasil no contexto da sociedade capitalista
Matheus Enrique Da Cunha Pimenta Brasiel	2018	Analisar o processo de alteração/mudanças ocorrido/as, a partir de 2015, no Simave/Proeb
Michele De Lourdes Alves Madureira	2023	Analisar comparativamente os princípios e critérios orientadores das propostas de Avaliações Externas em larga escala aplicadas nas escolas de educação

		básica do Brasil e de Portugal.
Susimar Inês Peretti	2020	Analisar indícios técnico-políticos que corroboram a perspectiva de consecução de um sistema de avaliação externa da educação básica para o estado de Santa Catarina, identificando objetivos e finalidades, manifestos ou latentes.
Vania Maria Machado De Oliveira	2019	Analisar a trajetória desta avaliação externa, SAERJ, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2015, tendo em vista seus efeitos no processo ensino-aprendizagem da rede estadual, suas fragilidades, seus desafios e as causas que levaram ao abandono desta política no ano de 2016

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No Quadro 4, identificamos oito pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização na educação. É possível observar, em seus objetivos, as similitudes que direcionaram essa articulação.

A Categoria de Análise “**Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar**” foi produzida pelas pesquisas direcionadas a “estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar”, direcionadas a “estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de práticas gerenciais e/ou pedagógicas”, direcionadas a “estudar a política de avaliação como promotora da qualidade educacional” e direcionadas a “estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente”.

A articulação dos trabalhos aos direcionamentos descritos, podem ser observados nos Quadros 5, 6, 7 e 8.

Quadro 5 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar

AUTOR (A)	ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Bruno Brandão Machado	2021	Identificar possíveis ações da gestão escolar em prol da melhoria dos resultados da escola nas Avaliações Externas
Diva Lima	2015	Analisar como o SPAECE influencia a gestão pedagógica da escola campo da investigação
Idelma Pires de Freitas	2015	Analisar as implicações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM) na gestão de duas escolas municipais de Ensino Fundamental do município
José Célio Pinheiro	2016	Investigar o papel desempenhado pelos gestores escolares na mobilização de suas comunidades a fim de que o SPAECE cumpra suas funções em âmbito pedagógico
Laiana Porto do Nascimento	2022	Analisar a percepção, as ações e os desafios da coordenadora pedagógica no processo de implementação do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) nas escolas estaduais de Ensino Médio de Itabuna/BA
Luziane Said Cometti Lélis	2023	Analisar o modo pelo qual a prática dos gestores escolares articula formas de sentidos emancipatórios diante dos formatos prescritivos ditados pelo sistema de ensino no contexto das Avaliações Externas
Maria Epifania de França Galvão Valença	2013	Apresentar e discutir a proposta de intervenção realizada pela Regional do Sertão do Alto Pajeú, no período de 2008 a 2012, como estratégia de gestão desenvolvida para melhorar os resultados alcançados pelas escolas nas avaliações educacionais a que foram submetidas
Roberta Leite Panico	2017	Identificar as possibilidades de uso da avaliação externa pelos gestores educacionais, mais especificamente os profissionais das secretarias de educação dos municípios de Miranda do Norte, Santa Inês e Monção, no

		estado do Maranhão, que participaram por dois anos do programa de formação “Avaliação e Aprendizagem”, uma parceria público-privada entre a Fundação Itaú Social (FIS) e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Comunidade Educativa CEDAC
Tatyana Almeida de Abreu Henriques	2021	Analisar as implicações do Sama na gestão de escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No Quadro 5, identificamos nove pesquisas relacionadas ao direcionamento “estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar”. É possível observar, nos objetivos dessas pesquisas, os aspectos de semelhança entre as mesmas que foram considerados como critérios para classificação das pesquisas no direcionamento apresentado.

Quadro 6 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas

AUTOR (A)	ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Ana Karolina Moniz Salomão	2021	Investigar e analisar o processo de divulgação do SIMAE e dos seus resultados, de forma a possibilitar a apropriação pedagógica
Célio Serafim dos Santos	2014	Identificar elementos de eficácia escolar na análise de uma escola estadual de Divinópolis/MG e propor um Plano de Ação visando melhorar os resultados educacionais das escolas circunscritas à SRE/Divinópolis
Daiane Ansaloni Mendes	2018	Analisar a percepção de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) sobre os usos e as implicações dos resultados das Avaliações Externas e do Ideb no cotidiano de trabalho das escolas.
Débora Corrêa Souza Fortaleza	2021	Analisar o processo de apropriação dos resultados do Simae nas escolas a partir das percepções dos gestores no processo de sensibilização e mobilização das equipes escolares e na criação de uma cultura de avaliação nas escolas em que atuam.
Elson Rogério Ferreira Nunes	2018	Propositura de indução do aprimoramento dessa tecnologia como proposta de enriquecer as práticas dos nossos profissionais em educação, desenvolvendo neles o hábito do uso dos indicadores educacionais produzidos pelos diagnósticos realizados, a priori, pelo Saero e Saeb, visando ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem
Jefferson Fellipe Jahnke	2023	Analisar a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho, buscando identificar os fatores condicionantes e sua influência no processo ensino aprendizagem no período mencionado.
Jomaira Pereira Monte	2018	Propor ações voltadas para a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), de forma que estes sejam adotados nas escolas públicas municipais, pelas equipes gestoras e professores, como um instrumento pedagógico que contribua para a melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes
Juarez Damasceno de Amorim	2016	Investigar qual papel coube à equipe gestora da escola em questão, buscando compreender principalmente quais práticas pedagógicas podem ter contribuído para que houvesse melhoria nos resultados das Avaliações Externas, de forma mais específica, a estadual, a Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)
Larissa Martins Dantas	2015	Identificar a percepção de professor, gestor e alunos acerca do uso dos resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) nos anos iniciais de escolarização
Madeleine Aparecida Lafetá Aguiar Rabelo	2021	Descrever a Escola Estadual Prefeito Aristides Batista e os seus resultados nas Avaliações Externas do SIMAVE; analisar como os diferentes sujeitos educacionais, professores e especialista em educação, têm compreendido os dados do Simave na escola para, por fim, propor um plano de ação educacional que estimule, organize e otimize a apropriação dos resultados das avaliações do Simave

Márcia Lima Santos de Souza	2016	Analisar a política de avaliação externa, notadamente o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), destacando os impactos na dinâmica da escola, com ênfase nos aspectos da gestão escolar e da organização pedagógica
Maria Madalena Lopes Cravo Roxo	2018	Investigar - em três escolas públicas estaduais paulistas da Diretoria de Ensino da Região de Itapeceira da Serra, na perspectiva de professores coordenadores pedagógicos e de professores, as possibilidades de utilização dos resultados das Avaliações Externas (SARESP/Matemática) para desencadear mudanças no processo educacional
Maria Nazaré Da Silva	2020	Investigar se já foi construída uma cultura de apropriação dos resultados da avaliação externa e como ela se manifesta no trabalho de coordenadores pedagógicos, para que possam promover melhorias nas práticas escolares, em uma rede municipal de ensino, localizado na Zona Norte da Grande São Paulo
Maria Verônica Furtado Mesquita	2020	Investigar e analisar o processo de apropriação dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEC) na Escola Raimundo Nonato Ribeiro, localizada em Trairi, no estado do Ceará
Moisés dos Santos Cordeiro	2017	Descrever e analisar os principais fatores que têm levado duas escolas estaduais de Ensino Fundamental, pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Uarini-AM, a apresentar baixa participação e baixo desempenho nas Avaliações Externas do SADEAM nas edições de 2012, 2013 e 2014
Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer	2014	Analisar o uso dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Regina Albuquerque de Almeida	2015	Estudar a apropriação dos resultados do Sistema de Avaliação Externa bimestral (SAERJINHO) pelos gestores e professores insere-se na necessidade de entender melhor como as Avaliações Externas estão sendo utilizadas para repensar o fazer pedagógico em sala de aula e melhorar o aprendizado dos alunos naqueles conteúdos que forem apontados como em defasagem pelos resultados obtidos
Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos	2021	Compreender as dificuldades no processo de uso de dados pelos pedagogos no segmento dos anos finais do ensino fundamenta
Valeria Nunes Friedmann Szewczuk	2016	Efetuar uma leitura dos resultados do SARESP em busca de uma informação específica: a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)
Verônica de Souza Cruz	2016	Compreender quais os principais desafios da Coordenadoria Regional e dos gestores das escolas estaduais de Careiro da Várzea, no Amazonas, frente à apropriação dos resultados das Avaliações Externas do Sistema de Avaliação do Desempenho da Educacional do Amazonas (SADEAM).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

No quadro 6, identificamos vinte pesquisas direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de prática gerenciais e/ou pedagógicas. É possível observar, nos objetivos dessas pesquisas, os aspectos de semelhança entre as mesmas que foram considerados como critérios para classificação das pesquisas no direcionamento apresentado.

Quadro 7 - Pesquisas articuladas como, direcionadas para estudar a política de avaliação como promotora da qualidade educacional

AUTOR (A)	ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Ana Maria Ribeiro Ferreira	2015	Analisar, no âmbito do Curso de Formação Continuada para Professores da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), os conceitos de qualidade da educação presentes nos documentos do MEC orientadores do Currículo Mínimo, sua tradução no material didático do curso e a interpretação feita pelos professores-cursistas em seus comentários nos fóruns de discussão da disciplina Currículo Mínimo: contexto de discussão
Bruno Layson Ferreira Leão	2021	Analisar o processo de formulação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) enquanto mecanismo de regulação da qualidade

		educacional de Mossoró-RN, considerando as intenções e contradições inerentes a essa política
Fernanda de Moura Almeida	2022	O objetivo geral foi o de analisar reestruturação do Simave, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais no período de 2016 à 2018
Flávia Fernanda Santos Silva	2021	Analisar a gestão da Prova Brasil e de seus resultados na Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, no período de 2013 a 2017, considerando a concepção de qualidade educacional implementada na rede
Jerusa Algeri	2022	Analisar opções político-institucionais de sistemas públicos municipais de ensino catarinenses na realização de parcerias público-privadas, perquirindo possíveis implicações à melhoria da qualidade educacional em municípios que incluem, dentre as opções de parceria, a realização de Avaliações Externas
Patrícia Aparecida Da Silva	2016	Investigar como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional, a partir de um estudo de caso
Renê de Aquino Rodrigues	2022	Investigar e analisar por quais motivos a EEFM José Tristão Filho vem obtendo resultados em faixas críticas no que se refere ao Spaece em Matemática
Simone Freitas Pereira Costa	2018	Analisar de que modo a Prova Brasil influenciava a avaliação da aprendizagem
Vera Margareth Fabro	2015	Analisar a necessidade e as condições de implantação de uma política pública de avaliação em larga escala da Educação Básica de Mato Grosso

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No Quadro 7, identificamos nove pesquisas direcionadas para estudar a política de avaliação como promotora da qualidade educacional. É possível observar, nos objetivos das mesmas, as similitudes que direcionaram essa articulação.

Quadro 8 - Pesquisas articuladas como, e direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente

AUTOR (A)	ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Camila Mesquita Felix	2021	Analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, na vertente de alfabetização (SPAEC-Alpha), bem como a relação que se estabelece com a escola, nos aspectos que dizem respeito às metas instituídas pela avaliação com vistas a elaborar um Produto Educacional, a saber, um Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas, pensadas a partir dos padrões de desempenho enunciados pelo SPAEC-Alpha, tomando como base os descritores elencados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental
Cristiane Ferreira Cunha Amancio	2023	Reinterar a importância do processo de avaliação institucional, na perspectiva da formação docente, a partir do meu próprio percurso formativo, oportunizando diálogos no cotidiano da Educação Infantil de forma mais identitária. Além disso, propõe o debate acerca dos processos de avaliação numa “costura” entre teoria e prática, indissociando-a do trabalho pedagógico
Danilo Terra de Oliveira	2020	Investigar a relação que as professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Itabira estabelecem com o SAEMI e as percepções dessas profissionais sobre como este sistema orienta sua prática pedagógica e avaliativa.
Elia Marcia Côrtes	2013	Investigar o impacto da Avaliação diagnóstica bimestral Saerjinho na rotina de uma escola estadual da região Noroeste do estado do Rio de Janeiro
Francineide da Costa Sousa	2021	Analisar a influência dos indicadores do SisPAE para a organização do trabalho pedagógico em três escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Igarapé-Miri/PA
Genilse da Silva Costa	2023	Compreender as limitações e as contribuições dos resultados das avaliações que compõem o SAEB no trabalho docente da Educação Básica.

Georgyanna Andréa Silva Morais	2014	Analisar de que modo a avaliação externa contribui para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos
Jucirley Cardoso de Jesus	2014	Investigar e analisar quais as implicações do SARESP no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.
Juliana Medeiros de Melo e Silva	2019	Compreender a percepção dos docentes acerca dos processos avaliativos externos em larga escala, com o foco nas experiências dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano de uma escola pública
Mariza Felipe Assunção	2013	Analisar o modelo de avaliação educacional, estabelecida pelos órgãos governamentais e sua relação com trabalho do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Belém, com ênfase nas turmas que se submetem à Prova Brasil
Mauro Roberto de Souza Domingues	2013	Identificar o contexto do surgimento dessa política de avaliação externa da educação básica, assim como analisar a relação da Prova Brasil com a política de formação de professores desta Secretaria e verificar as orientações pedagógicas que foram trabalhadas com esses profissionais.
Renally Vital Da Costa	2020	Analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho de docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No Quadro 8, identificamos doze pesquisas direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente. É possível observar, nos objetivos dessas pesquisas, os aspectos de semelhança entre as mesmas que foram considerados como critérios para classificação das pesquisas no direcionamento apresentado.

2.5 Apresentação da Revisão Sistemática

Essa RSL teve um corpus constituído por 62 pesquisas que estudaram as Avaliações Externas na perspectiva dos sistemas de avaliação, sendo 52 de mestrado e 10 de doutorado. Dessas pesquisas, foram extraídas informações no processo de fichamento que foram utilizadas nos procedimentos da Análise de Conteúdo.

De acordo com as particularidades das 62 pesquisas, elas foram articuladas em seis linhas de direcionamento, a saber: “Pesquisas direcionadas para estudar a apropriação do resultado das avaliações como norteador de práticas gerenciais e/ou pedagógicas”, “Pesquisas direcionadas para estudar as articulações da política de avaliação com o trabalho docente”, “Pesquisas direcionadas para estudar a avaliação como instrumento de contribuição à gestão escolar”, “Pesquisas direcionadas para estudar a política de avaliação externa como promotora da qualidade educacional”, “Pesquisas direcionadas para estudar as implantações, evoluções ou comparações de políticas de Avaliações Externas” e “Pesquisas direcionadas a estudar as Avaliações Externas enquanto ações neoliberais de controle ou de responsabilização”.

Os direcionamentos foram articulados por suas similitudes e dissimilitudes na construção das duas Categorias de Análise apresentadas neste trabalho: “Sistemas de Avaliações

Externas e a política de responsabilização”, articulada a 12 pesquisas, e “Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar”, articulada a 50 pesquisas.

Quando olhamos apenas para as pesquisas de doutorado, há um cenário mais equilibrado no número de pesquisas que estão articuladas com as categorias, sendo: “Sistemas de Avaliações Externas e a política de responsabilização”, articulada a 4 pesquisas, e “Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar”, articulada a 6 pesquisas.

Esse cenário apresenta a necessidade de serem constituídas mais pesquisas no Brasil, em nível de doutorado, que abordem as Avaliações Externas na perspectiva dos sistemas de avaliação, tendo em vista que, atualmente, todos os estados do Brasil, além de muitos municípios brasileiros, possuem seus próprios sistemas de avaliação externa.

Em relação aos objetivos propostos nesta RSL, descritos como: caracterizar os aspectos explicitados pelas pesquisas formalizadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, desenvolvidas na temática “Avaliação Externa”, na perspectiva dos “Sistemas de Avaliação Externa” no Brasil, concluímos que foram alcançados, pela exposição dessa caracterização no item Análise das Produções.

Quanto à questão que norteou essa RSL - Quais são os aspectos caracterizados através das pesquisas formalizadas como Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, desenvolvidas na temática “Avaliação Externa” na perspectiva dos “Sistemas de Avaliação” no Brasil? Respondemos que as pesquisas que trataram das Avaliações Externas no Brasil, na perspectiva dos sistemas de avaliação externa, desenvolveram-se levando em consideração dois orientativos: o primeiro, referente ao olhar para os “Sistemas de Avaliações Externas e a política de responsabilização”; e o segundo, referente às “Avaliações Externas e os impactos no cotidiano escolar” promovidos por essas avaliações.

Em relação ao Sistema de Avaliação Externa do estado de Mato Grosso, que será o foco da nossa pesquisa enquanto pesquisa de doutorado, encontramos apenas um trabalho que abordou o estado. No entanto, esse trabalho tratou de analisar a necessidade e as condições para a implantação de uma política de avaliação externa na Educação Básica do estado. Ou seja, esse sistema já está implantado e, mesmo assim, existe uma carência de estudos que se proponham a realizar essa análise, assim como já existem estudos que se dispuseram a analisar sistemas de outros estados e municípios do Brasil, encontrados nesta RSL.

Acreditamos que esta pesquisa evidencia a relevância do objeto de estudo na perspectiva que pretendemos investigar, em razão da carência e da necessidade de discutir o que foi concebido enquanto política pública, bem como compreender como os envolvidos percebem tudo isso, sendo o professor o foco do nosso enfoque.

3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÕES EXTERNAS OU EM LARGA ESCALA

Neste capítulo, organizamos um percurso em três partes, com o objetivo de sustentar, conceitual e historicamente, a compreensão das avaliações externas e suas implicações para a política educacional do Brasil e de Mato Grosso. No item 3.1, são explicitadas concepções fundamentais de avaliação educacional e seus vínculos com os processos de ensino, aprendizagem e gestão escolar, além de se conceituar a Avaliação Externa em Larga Escala, discutindo suas particularidades teóricas e sua trajetória no Brasil. O item 3.2 situa a Avaliação Externa como política pública educacional, articulada a agendas internacionais e a mecanismos de gestão por resultados. Nesse movimento, discute-se como a consolidação dessas avaliações resulta em uma combinação entre pressões, discursos globais e legitimação no cenário brasileiro. Por fim, o item 3.3 focaliza o desdobramento desse processo no contexto de Mato Grosso, bem como a evolução do ADEPE/MT para o Avalia MT, estruturado em diferentes modalidades avaliativas e finalidades (declaradas) diagnósticas e formativas, para orientar a gestão pedagógica e administrativa da rede.

3.1 Avaliações Externas e Qualidade da Educação

Desde a década de 90, os discursos que enfatizam a promoção da qualidade da educação vêm se intensificando e promovendo a criação de políticas de avaliação externa em larga escala no mundo. No Brasil, esse movimento se fortalece a partir da década de 1990 e, desde então, vem ganhando cada vez mais notoriedade por ser apresentado como política garantidora da qualidade da educação brasileira. Para Ortigão et al. (2019, p. 11), tais políticas “têm como características a implementação de mecanismos indutores e garantidores da qualidade que vinculam currículo, avaliação e responsabilização como eixos articuladores”.

Mesmo que essas políticas tenham sido construídas em uma visão macro, mais voltada aos sistemas educacionais, elas partem do mesmo princípio: os pilares das avaliações educacionais. Pois, independentemente de nos referirmos às Avaliações Externas ou às avaliações internas como lentes no processo de avaliar, a essência é a mesma. Na perspectiva de Borralho (2021), essas lentes estão pautadas em melhorar a qualidade da educação, das aprendizagens, do ensino e da própria avaliação. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

A avaliação das aprendizagens terá sem qualquer dúvida, de contribuir de forma significativa para melhorar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos

professores, tornando o currículo, no seu todo, elemento crucial e vivo no desenvolvimento curricular. Se assim não for, a avaliação não cumpre o seu objetivo essencial (Borralho, 2021, p.25).

A avaliação educacional se configura como um processo intrinsecamente atrelado ao ensino e às aprendizagens e, de certa forma, está associada à qualidade destes, o que, por consequência, se associa à dos sistemas educativos. A qualidade, da forma como é usada nesse contexto, é carregada de divergências conceituais. Na perspectiva de Luckesi (2015, p. 85), “a qualidade, por si, epistemologicamente, não existe; ela expressa uma atribuição feita por um sujeito a alguma realidade, através de sua comparação com um parâmetro”.

A esse respeito, Borralho (2021), afirma que:

[...] à avaliação das aprendizagens ou do sistema escolar, há uma ideia bastante generalizada de que a qualidade pode ser retratada por uma medição numérica oriunda da aplicação de instrumentos de medida através da denominada avaliação externa. Poderá ser um indicador sobre alguns aspectos das aprendizagens ou do sistema escolar, mas nunca para dar informações aprofundadas acerca da qualidade (Borralho, 2021, p.27).

Ainda em relação ao conceito de qualidade no contexto da educação, Luckesi (2015, p. 85) complementa que “um juízo de qualidade não é ‘substantivo’, ou seja, ele não descreve a realidade, não lhe atribui ‘ser’; ele é ‘adjetivo’, isto é, atribui uma qualidade à realidade, tendo por base um parâmetro”.

Dentro de uma subjetividade, há distintos interesses e compreensões sobre sociedade, consequentemente, sobre educação, nessa perspectiva, muitos carregam a ideia de que a avaliação educacional está essencialmente ligada à qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem, e essa ligação estabelecida é construída por um caráter pragmático e essencialmente numérico.

Para Luckesi (2022, p. 23), “o ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”, sendo que, a partir do que foi revelado, quem avalia possa ter subsídios para tomar decisões.

Autores como Fernandes (2021) e Teixeira e Nunes (2008) conceituam a avaliação como um domínio de conhecimento, considerando-a uma construção social, o que, por consequência, se configura como uma prática social. Borralho (2021, p. 15) complementa essa ideia, afirmando que “os fenômenos sociais, em particular os educacionais, são complexos e a sua medição reporta a uma visão muito redutora dessa realidade. Além disso, a avaliação está associada a perspectivas, ideologias, conhecimentos e experiências dos envolvidos no processo de avaliação”.

Avaliar é um processo de medir, comparar, estabelecer a valia de características de algo e, normalmente, esse processo se faz mediante a coleta de informações sobre o que se deseja avaliar. Nesse processo, direcionado às aprendizagens dos alunos, utilizam-se instrumentos que permitem coletar informações relacionadas às aprendizagens para que, a partir dessas informações coletadas, se tenha condições de verificar a realidade como parâmetro para a tomada de decisões. O fato é que, muitas vezes, esses instrumentos acabam se confundindo até mesmo com o próprio processo de avaliação. Luckesi (2024) apresenta algumas características que devem ser observadas nos instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem.

[...] na elaboração de um instrumento de coleta de dados para avaliação da aprendizagem dos nossos estudantes, importa ter presente as seguintes características:

- (a) *linguagem compreensível*, ou seja, as perguntas e proposições de atividades necessitam ser plenamente compreendidas pelos estudantes, desde que deverão manifestar seu desempenho em relação àquilo que se lhes solicita. Caso não compreendam aquilo que se lhes pede, como poderão manifestar um desempenho satisfatório? Só se pode responder adequadamente uma pergunta bem compreendida, da mesma forma que só se pode realizar uma tarefa desde que ela seja plenamente compreendida;
- (b) *compatibilidade entre ensinado e aprendido*, em termos de conteúdos, níveis de dificuldade e de complexidade com o trabalhado em sala de aula, nem mais fácil nem mais difícil;
- (c) *precisão naquilo que se pergunta ou naquilo que se pede como tarefa ao estudante* - professor e estudante necessitam ter a mesma compreensão relativa a uma determinada pergunta ou à uma determinada tarefa a ser realizada. Perguntas imprecisas poderão receber respostas também imprecisas. Tarefas definidas imprecisamente não poderão ser realizadas com precisão. (Luckesi 2024, p.143).

Considerando o que dizem os autores, a avaliação, como uma prática social, pode ser observada/analisaada sob a ótica de diversas lentes, e essa particularidade nos conduz a inquietações que formulam questionamentos a respeito da pressuposição de objetividade nos processos de avaliação das aprendizagens, bem como a respeito da legitimação desses como indicadores do que os alunos sabem ou são capazes de fazer com o que sabem.

Aos que legitimam a pressuposição de objetividade das avaliações como processo, Fernandes (2021, p.7) afirma que estes entendem a avaliação e seus processos como “uma ciência exata, muito semelhante à investigação que se desenvolve nas ciências físicas e naturais, em que se procura a definição de leis universais e, conseqüentemente, a verdade”.

Fernandes, (2021), também afirma que:

“ainda que seja cada vez mais consensual que a avaliação é, por natureza, um processo subjetivo que deve produzir resultados credíveis, plausíveis e socialmente úteis, a verdade, é que há ainda quem considere que a avaliação é um processo objetivo, que deve produzir resultados certos ou exatos, consistentes com a realidade objetivamente percebida” (Fernandes, 2021, p. 6).

Para Luckesi (2022, p.26), “epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade”.

A compreensão da relação entre avaliação, avaliador e avaliados se posiciona como dois polos de cunho antagônico, que pautam uma questão epistemológica de maior relevância, pela estreita ligação da forma em que os atores se relacionam com o conhecimento, como é sugerido por Borralho (2021) e Fernandes (2019). Para os autores, o antagonismo está concebido pela forma que se compreende a relação do avaliador com os instrumentos de obtenção dos dados de avaliação e os avaliados.

Os autores enfatizam que, em um dos polos, estão os defensores de que a relação entre avaliador e os instrumentos de obtenção dos dados deve ser de forma neutra e distante, com propósito de não influenciar e de não ser influenciado pela realidade avaliada. Nessa perspectiva, preconiza-se a utilização de instrumentos de recolha de dados tidos como científicos, buscando mensurar com exatidão o que os avaliados sabem e fazem, assumindo a pressuposição de que os instrumentos de avaliação que permitem medir/quantificar as aprendizagens são o principal propósito da avaliação.

No outro polo, estão os defensores de que a relação entre avaliador e os instrumentos de avaliação e os avaliados deve ser construída na interação e na proximidade. Nesse caso, o avaliador interfere no contexto em que ocorre a avaliação, influenciando e sendo influenciado pelos avaliados.

Os processos de recolha de informação estão emersos nas concepções e ideologias que os avaliadores têm acerca do contexto onde estão inseridos e, dessa forma, estão impregnados de subjetividade que influencia vários aspectos inerentes à prática da avaliação: a forma de interação com os avaliados, o que se pretende e como observar o objeto, as questões que se colocam, a definição de critérios. A questão central, aspecto cada vez mais consensual, é que a avaliação é um processo eminentemente subjetivo. (Borralho, 2021, p. 14).

Nessa perspectiva, não se concebe isenção do avaliador nem dos instrumentos de avaliação perante a proximidade e a interação com a realidade a ser avaliada, e isso leva a uma concepção de inexistência de instrumentos que possam mensurar com exatidão o que os avaliados sabem e fazem.

Ainda de acordo com Borralho (2021):

De maneira geral, os fenômenos sociais, em particular os educacionais, são complexos e sua medição reporta a uma visão muito redutora dessa realidade. Além disso, a avaliação está associada às perspectivas, ideológicas, conhecimentos e experiências dos envolvidos no processo de avaliação. Portanto, as aprendizagens dos alunos não se podem compreender e avaliar de forma objetiva e de uma única forma, uma vez que existem diferentes perspectivas sobre a realidade a avaliar (Borralho, 2021, p.15).

Observando as divergências conceituais e antagônicas desses polos, apresentamos, com base em Luckesi (2021), dois conceitos ou condutas que aparentemente se apresentam dentro de uma proximidade conceitual, ou mesmo de uma pseudoaproximação conceitual, a ponto de muitos conceberem uma sobreposição entre eles. As posições de divergência conceitual acabam colocando tais conceitos em posições de conflito que, de certa forma, acabam contribuindo para o fortalecimento de um dos polos em questão. Esse conflito contribui para o entendimento da avaliação como um processo objetivo e essencialmente numérico.

Os conceitos de avaliar e examinar são os conceitos em questão. Em linhas gerais, avaliar está intimamente ligado ao acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens, enquanto examinar está ligado à classificação, ao crivo que endossa uma aprovação ou reprovação.

Luckesi (2011) apresenta concepções conceituais das condutas de avaliar e examinar, como forma de distanciá-las conceitualmente e procedimentalmente.

Para distinguir essas duas condutas, examinar ou avaliar na escola, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão (Luckesi, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, percebemos que, enquanto o examinar funciona para a classificação e certificação daquilo que o sujeito já conhece, o ato de avaliar consiste no processo de acompanhamento daquilo que este ainda está aprendendo, sem desconsiderar o que já se

aprendeu, fazendo as mediações possíveis para possibilitar a construção dos saberes que ainda precisa desenvolver.

Na verdade, avaliar não é classificar e, neste sentido, não é medir. Ainda que, naturalmente, a avaliação nos permita recolher informação de qualidade para classificar os alunos. Mas esse não é, como se viu, o seu mais fundamental propósito (Fernandes, 2019, p.77).

Além da concepção dos conceitos de avaliar e examinar, precisamos distinguir conceitualmente a avaliação interna da avaliação externa. Mesmo que ambas componham um mesmo ecossistema de regulação, acompanhamento e qualificação do processo educativo, operam com lógicas, finalidades e usos distintos. Para Souza e Oliveira (2010), as possíveis contribuições das avaliações para a melhoria do ensino têm sido discutidas com base em dois argumentos:

O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação (Souza e Oliveira 2010, p.794).

Borrallho (2021) define avaliação interna como aquela que ocorre nas salas de aula, sob a responsabilidade integral dos professores e das escolas, e cujo objetivo é, efetivamente, contribuir para que os alunos aprendam melhor. Já a avaliação externa é aquela que não é de responsabilidade dos professores; no entanto, deve contribuir também para melhorar o ensino e as aprendizagens. Fernandes (2019, p. 75) também define as Avaliações Externas como aquelas de responsabilidade de uma entidade externa à escola “e tem como principal propósito medir, num dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um ou mais domínios do currículo de um ou mais anos de escolaridade”.

Nessas perspectivas, enquanto a avaliação interna se enraíza no cotidiano da escola e se orienta pela mediação pedagógica e pela tomada de decisão imediata sobre o ensino e a aprendizagem, além de fornecer informações necessárias sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, de forma que os agentes educacionais possam ser subsidiados com informações que contribuam para a tomada das decisões necessárias

Não basta, apenas medir ou levantar dados, por testes, provas clássicas ou questionários; estes instrumentos dão base para se começar um processo avaliativo mas não são suficientes; é preciso inferir, comparar, analisar consequências, examinar o contexto, estabelecer valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocritica de valores pessoais, etc. e, para tanto, é necessário que se tenha algum suporte referencial em concepções educacionais, fundamentado em reflexões e consensos, trabalhado antes, durante e depois do processo avaliativo. Um trabalho integrado de professores e alunos (Gatti, 2003, p. 111).

Ao defender isso, a autora entende que as avaliações de sistema e as avaliações do professor, no âmbito da sala de aula, fornecem informações complementares que podem ser analisadas para melhorar os indicadores educacionais. Em sala de aula, a avaliação envolve a análise sobre o que os alunos aprenderam dos conteúdos que foram ensinados pelos professores; já no sistema, a avaliação envolve a análise sobre o que, efetivamente, os alunos aprenderam dos conteúdos e conceitos que deveriam ter sido ensinados pelos professores. Esse aspecto implica dizer que, em qualquer tipo de avaliação, ambos os personagens, professores e alunos, são colocados à prova.

Ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então, o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo, etc (Gatti, 2003, p. 111).

Compactuamos com os apontamentos feitos pela autora, pois explicitam que as Avaliações Educacionais Externas têm o objetivo de subsidiar as escolas no que diz respeito ao aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão, e as secretarias de educação, no que se refere à formulação de políticas educacionais. A partir desse momento, tomamos como orientativas as definições de Avaliações Externas expressas por Borralho (2021) e Fernandes (2019), como pressupostos para nossas compreensões e argumentações.

As Avaliações Externas vêm adquirindo, ao longo do tempo, um crescimento em sua importância no cenário educacional; esse crescimento está relacionado à efetivação de políticas educacionais que transformam a gestão educacional e o cotidiano das escolas. Normalmente, essas políticas são implementadas na perspectiva de serem garantidoras da qualidade da educação ofertada e do próprio sistema educacional. Esse movimento caminha de forma que constantemente surge nas agendas e nos debates de diversos setores da sociedade; entretanto, a

qualidade aqui debatida é de difícil conceituação, além de não existir consenso entre os educadores sobre seus fins.

Para Borralho (2021, p. 21), quando se discute sobre avaliação externa, “uma questão central pertinente nesse enquadramento é o conceito de qualidade em educação, que tem sido pouco debatido e, portanto, com reduzido consenso em termos de conteúdo no âmbito educacional”. Na perspectiva do autor, a qualidade educacional ficou reduzida em seu conceito, a ponto de ser interpretada a partir de uma associação direta a uma medida integralmente baseada nas Avaliações Externas.

De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), a concepção de qualidade educacional ancorada nos indicadores das Avaliações Externas tende a reduzir um fenômeno complexo a um conjunto singular de medidas de desempenho em testes; esse movimento produz uma leitura unidimensional da qualidade e, em muitos casos, acaba confundindo “melhorar a educação” com “melhorar o indicador”.

Nesse contexto de construção de um conceito de qualidade da educação, das aprendizagens, do ensino e do sistema educacional, de uma forma mais ampla, outro fator singular é o tipo de utilização dos resultados e indicadores provenientes das Avaliações Externas e como essa utilização tem contribuído para balizar um modelo gerencial que prioriza medir rendimento em detrimento de avaliar o sistema educacional como um todo.

Em relação aos resultados, aspectos associados à quando e, principalmente, como eles chegam aos professores e alunos, tidos como a ponta do processo, e quais direcionamentos são definidos a partir da chegada desses resultados, são questões que definem a própria concepção de avaliação atrelada ao processo.

De acordo com Souza e Oliveira (2010):

[...] a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão (Souza e Oliveira, 2010, p.798).

Ainda de acordo com Souza e Oliveira (2010), as possíveis contribuições das Avaliações Externas para a melhoria do ensino têm sido discutidas com base em dois argumentos:

O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação (Souza e Oliveira 2010, p.794).

Na perspectiva das autoras, as Avaliações Externas possuem contribuições para a melhoria do ensino. Em um primeiro argumento, isso ocorre a partir do próprio processo avaliativo, de seus princípios, procedimentos e critérios; esses processos permitem produzir diagnósticos e orientar reflexões e intervenções pedagógicas. Em um segundo argumento, existe uma dependência do que e de como são utilizados os resultados pelos sistemas de avaliação para subsidiar as decisões que conduzem as políticas educacionais.

Para Souza e Oliveira (2010), as avaliações podem apoiar a melhoria ao viabilizar devolutivas e relatórios com leitura pedagógica, orientar ações de formação continuada voltadas às fragilidades identificadas, além de promover a recomposição das aprendizagens dos alunos; no entanto, é preciso que as informações sejam convertidas em ações e não se restrinjam à produção de dados e diagnósticos.

Tomando como base essa perspectiva orientativa das Avaliações Externas, Fernandes (2019) afirma que:

Os resultados das avaliações externas podem ainda ser utilizados com o principal propósito de contribuir para avaliar o desempenho global do sistema educativo e/ou fazer um ponto de situação e proporcionar *feedback* aos alunos, às famílias, aos professores e às escolas acerca das aprendizagens dos alunos. Neste caso, os resultados não são utilizados para efeitos de progressão acadêmica dos alunos e/ou da avaliação dos professores e das escolas (Fernandes, 2019, p.76).

A utilização dos resultados das Avaliações Externas pode assumir sentidos muito distintos, dependendo do lugar que esses resultados ocupam nas decisões pedagógicas e na construção, manutenção e monitoramento das políticas educacionais. No entanto, quando os resultados são utilizados como mecanismos de cobrança e pressão, tendem a produzir efeitos que distorcem os reais objetivos da avaliação.

Para Fernandes (2019, p. 79), “o chamado efeito de backwash ou de washback, consequências mais ou menos negativas que resultam da utilização das avaliações externas, tem sido objeto de investigação e discussão, particularmente nas últimas três décadas”.

Entre esses efeitos, o autor destaca o estreitamento ou afunilamento do currículo, com a tendência de ensinar apenas o que cai na prova, empobrecendo experiências formativas e reduzindo tarefas complexas em favor de exercícios repetitivos e rotineiros. Outro efeito é o de exclusão, quando escolas passam a adotar estratégias de afastamento de estudantes com maiores dificuldades da realização das avaliações, com o propósito de não comprometer rankings e competições institucionais. Há, ainda, impactos sobre o trabalho docente, pois a pressão por resultados pode deslocar o foco das aprendizagens para as classificações, com prejuízos à qualidade da prática pedagógica e às relações profissionais.

Quando os resultados das Avaliações Externas são mobilizados em políticas de forte impacto, chamadas por Fernandes (2019) de *high stakes*, como os ranqueamentos, as bonificações e a alocação de recursos, o indicador tende a se tornar o principal marcador de qualidade, e isso pode contribuir para potencializar os efeitos supracitados, o que contraria a perspectiva de qualidade associada ao direito dos alunos à aprendizagem com equidade.

Fernandes (2014) cita Madaus, Russel e Higgins (2009) para se referir a uma lógica paradoxal em que se inserem as Avaliações Externas.

Para Fernandes (2019, p. 79), “o chamado efeito de *backwash* ou de *washback*, consequências mais ou menos negativas que resultam da utilização das avaliações externas, tem sido objeto de investigação e discussão, particularmente nas últimas três décadas”

as avaliações externas são um sistema paradoxal porque, por um lado, produzem efeitos que podem ser considerados positivos e que são deliberadamente desejados (e.g., cumprimento dos programas, utilização de estratégias de ensino e avaliação inovadoras, maior empenhamento dos alunos, ensino mais orientado para questões consideradas fundamentais) mas, por outro lado, produzem igualmente efeitos colaterais, não desejados e não intencionais com consequências francamente negativas e que podem prejudicar os alunos e as famílias (e.g., estreitamento do currículo, ensinar apenas para o exame, estudar apenas os assuntos que supostamente saem no exame, abandono escolar precoce, retenção (Fernandes, 2014, p.298).

O sistema paradoxal atribuído às Avaliações Externas pelo autor está no fato de que elas estão associadas a consequências de naturezas antagônicas, em que, ao mesmo tempo em que produzem efeitos contributivos e vantagens reconhecidas, também produzem efeitos nocivos à educação, ao ensino e aos sistemas educacionais.

Se, em uma perspectiva, estão os formuladores de políticas públicas e alguns pesquisadores na defesa do valor pedagógico da utilização das avaliações, associadas à ideia de que elas constituem uma medida de qualidade do ensino, das aprendizagens e, em geral, da educação, aceitando como conhecimento adquirido a associação das Avaliações Externas com

rigor e qualidade, sem, de fato, medir a diversidade de efeitos de sua utilização, de outro, pesquisadores como Fernandes (2019) afirmam que os efeitos nocivos decorrentes da utilização das Avaliações Externas se sobrepõem aos seus benefícios.

De outro, pesquisadores como Fernandes (2019) afirmam que os efeitos nocivos consequentes da utilização das Avaliações Externas se sobrepõem sobre os benefícios da mesma.

Apesar dos reconhecidos desenvolvimentos na “tecnologia” e na “técnica” para produzir instrumentos de avaliação externa e para analisar os seus resultados, parece reunir um significativo consenso a ideia de que os efeitos nefastos provocados por este tipo de avaliações superam significativamente os seus efeitos positivos ou as suas reconhecidas vantagens (Fernandes, 2019, p.78).

Nesse olhar, não necessariamente a utilização das Avaliações Externas contribui para reformar e melhorar a qualidade dos sistemas educativos. Esse pensamento está muito presente e bastante enraizado na sociedade, e esse enraizamento contribui para potencializar as Avaliações Externas como políticas públicas educacionais poderosas e populares.

As avaliações em larga escala vêm se tornando cada vez mais presentes na realidade das políticas públicas de educação. Diversas iniciativas de avaliação dos sistemas educativos ganharam atenção de educadores e políticos, levando ao desenvolvimento, aplicação e refinamento de diversos instrumentos de aferição. O foco das ações e projetos está em obter dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes em aplicação de recursos e em rendimento dos alunos (Soligo, 2010, p.2).

Na ótica de Fernandes (2019), a Avaliação Externa se apresenta como política pública educacional na medida em que é concebida e implementada pelo Estado, com procedimentos padronizados e responsabilidade institucional externa à escola. Todo esse aparato implementado objetiva produzir informações que passam a orientar os formuladores da política na tomada de decisões e na indução de comportamentos no sistema educacional. Em resumo, ela não se comporta apenas como uma técnica de mensuração e produção de indicadores, mas como um instrumento de regulação, responsabilização e gestão educacional.

Gatti (2012) ressalta que cabe aos pesquisadores da educação aprofundar as análises sobre os processos de avaliação, procurando contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos, tendo como referência as escolas em suas práticas pedagógicas, pois toda avaliação educacional visa trazer elementos para novas ações ou intervenções, mudanças de

rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões ou, ainda, para reafirmar caminhos tomados que foram bem-sucedidos.

Os pesquisadores em educação precisam voltar-se mais ao estudo e à discussão das avaliações externas em larga escala, quer quanto aos aspectos relativos às políticas e ações educacionais, quer quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos implementados, à luz de uma perspectiva também pedagógica (Gatti, 2012, p. 36).

Outros autores como Barreto e Pinto (2001), apontam para a necessidade de estudos e pesquisas sobre os resultados ou impactos das avaliações em larga escala no Brasil, as mesmas afirmam que:

[...] a predominância do discurso oficial nesta temática, principalmente na explicitação das características e finalidades de um sistema permanente de avaliação, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas. [...] Os estudos mais sistemáticos realizados no país pelos próprios sistemas de aferição – Saeb, Paemg, Saresp – parecem encerrar-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com os demais estudos sobre a escola e o rendimento escolar, não se evidenciando uma reflexão acumulada. (Barretto, Pinto, 2001, p.61).

Considerando as reflexões apresentadas pelos autores mobilizados neste diálogo, temos evidências da ampliação dos sistemas de Avaliações Externas como parte dos programas de gestão por resultados, e esse cenário contribui para o surgimento de diversas questões de ordem técnica e política. Essas questões acabam demandando pesquisas que possam apresentar tendências, subsidiar críticas e revelar caminhos que devem ser trilhados na busca por uma educação de qualidade.

3.2 Avaliação Externas Enquanto Políticas Públicas Educacionais no Brasil

A criação de Avaliações Externas em Larga Escala como instrumentos de gestão educacional não foi um movimento singular brasileiro; de fato, o que ocorreu aqui foi influenciado por uma agenda internacional. Esse movimento se iniciou nos Estados Unidos e em alguns países da Europa e, nesse contexto, tinha como objetivo a universalização do acesso à educação e a construção de metas educacionais.

Ao longo do século XX, a educação tornou-se um dos campos de forte intervenção dos organismos internacionais, motivada pelos debates sobre o desenvolvimento global. Entre esses organismos, o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

(BIRD) consolidaram-se como referências centrais na formulação de diretrizes e na indução de reformas educacionais em países em desenvolvimento.

Para a efetivação do novo papel, o BIRD atua junto com o FMI³ na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização (Fonseca, 1998, p. 38).

Ainda de acordo com a autora, “ao FMI cabia a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento, enquanto o BIRD funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos” (Fonseca, 1998, p. 38).

Esse desempenho do BIRD não se explica apenas pelo volume de recursos disponibilizados por empréstimos e projetos pontuais, mas pela transformação do Banco em uma instituição que produz diagnósticos, prescreve soluções e coordena agendas internacionais. Essa mudança é relevante porque desloca a instituição de um papel estritamente financeiro para uma posição de formulador de políticas.

Para Fonseca (1998), essa mudança se constrói historicamente por meio de três movimentos: (a) ampliação do repertório técnico do organismo, a partir da produção de estudos, indicadores e recomendações; (b) expansão do “diálogo político” com os países-membros, articulando financiamento às reformas; e (c) fortalecimento de mecanismos de condicionalidade e de instrumentos de crédito orientados por políticas macroeconômicas.

Nesse processo, a educação aparece como área estratégica para o combate à pobreza e para contribuir com a governabilidade social, especialmente em contextos de crise econômica.

Apresentamos, no Quadro 9, a evolução histórica do papel do Banco Mundial e do BIRD na constituição dos mecanismos de influência e as principais repercussões desses mecanismos nos países em desenvolvimento.

³ Fundo Monetário Internacional

Quadro 9 – Influências do Banco Mundial sobre os países em desenvolvimento

PERÍODO	MECANISMO	INFLUÊNCIA	REPERCUSSÕES
Década de 1940	Criação de FMI e BIRD: foco inicial na reconstrução europeia e posterior reorientação ao desenvolvimento do “Terceiro Mundo”.	Financiamento e assistência técnica; atuação vinculada a projetos e setores.	Expansão de investimentos, com destaque para infraestrutura econômica em países em desenvolvimento.
Década de 1960	Ampliação do papel político do Banco por diretrizes sobre desenvolvimento/pobreza; reformas organizacionais.	Produção de referenciais normativos que orientam políticas nacionais via cooperação e crédito.	Consolidação de uma matriz de política social/educacional apresentada como técnica.
Década 1970	Expansão do financiamento do setor social; centralidade do “combate à pobreza” associado à produtividade.	Vinculação entre projetos, políticas setoriais e estratégia geral de desenvolvimento.	Educação e saúde ganham centralidade como requisitos de produtividade; reorientação de políticas para focalização e racionalidade econômica.
Final da Década de 1970, da Década de 1980	Consolidação da agenda de reforma estatal além da atuação articulada com o FMI.	Pressões por cláusulas/condicionalidades; empréstimos orientados por política para ajuste estrutural e reestruturação institucional.	Influência sobre políticas setoriais; redução do papel do estado e fortalecimento do setor privado.
Década de 1980	Medidas compensatórias para mitigar efeitos do ajuste fiscal; fortalecimento da prioridade ao ensino primário.	Redirecionamento do gasto social para ações focalizadas e de baixo custo.	Educação básica como prioridade; seletividade redução de custos reconfiguram sistemas educacionais, sobretudo em áreas rurais e periferias urbanas.
Década de 1990	Coordenação na agenda educacional internacional (Educação para Todos), combate à pobreza e apoio ao setor privado.	Recomendações cobranças de taxas para o setor público, descentralização e transferência gradual ao privado; avaliação externa e critérios gerenciais.	Gestão por resultados e eficiência; descentralização também como compartilhamento de custos com comunidades e retração do estado.

Fonte: Adaptado de Fonseca (1998).

O Quadro 9 apresenta uma cronologia que se inicia na criação dos órgãos internacionais, nas concepções dos mecanismos de influências políticas e estruturais nos países em desenvolvimento, até a constituição das interferências nas agendas educacionais, com a implementação dos modelos gerenciais com foco nos resultados, atrelados à proximidade do setor privado ao setor público, na lógica de uma agenda educacional global.

Para Borges, Almeida e Santana (2021, p. 3), a implementação das avaliações como uma política pública de Estado se dá no “discurso dos países desenvolvidos sobre a redução das desigualdades educacionais e de ampliação do acesso à escola. Com base na ideia da democracia via formação do cidadão, iniciaram as intervenções políticas e investimentos financeiros na educação”.

Ao associar educação, eficiência e governabilidade, o Banco Mundial amplia sua capacidade de interferir em reformas de sistemas educacionais dos países em desenvolvimento. A interferência ocorre pelas definições de prioridades, pela seleção e implementação de estratégias de gestão educacional, com descentralização da gestão e criação das Avaliações Externas, estas com implicações nas definições dos padrões de qualidade alinhados a critérios gerenciais; esses mecanismos são embutidos na disponibilidade de crédito.

A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação (Fonseca, 1998, p. 64).

Nessa perspectiva, a educação integra-se ao desenvolvimento, e as reformas educacionais passam a ser formuladas como parte de um pacote de modernização do Estado e de adequação às exigências dessas instituições e da economia global; nesse contexto, criam-se as condicionalidades.

As condicionalidades são instrumentos indiretos criados pelo Banco Mundial para exercer pressão incidente sobre as políticas nacionais dos países credores, por meio do crédito vinculado a cláusulas e sanções por descumprimento de diretrizes estabelecidas.

Para Fonseca (1998):

Em lugar da anunciada interdependência, promove-se a subordinação do setor educacional à influência de organismos internacionais, seja por meio de condicionalidades políticas impostas na negociação dos acordos, seja pela indução à dependência por recursos externos e o consequente aumento da dívida pública (Fonseca, 1998, p. 64).

No contexto dessa agenda, as políticas educacionais dos países em desenvolvimento são impactadas por exigências de controle fiscal, redução do investimento público, reforço do setor privado e redefinição do papel do Estado.

Ao atuar para definir parâmetros de eficiência, custos e resultados, o Banco participa da formulação de políticas educacionais de longo prazo nos países participantes, forçando-os a integrar-se, de forma subordinada, a uma agenda global externa.

Alguns marcos temporais foram consolidados nesse início, principalmente com a criação do primeiro instrumento avaliativo de comparação de desempenho de estudantes em nível internacional.

De acordo com Coelho (2008), em 1968 foi criada nos Estados Unidos a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), com o objetivo de promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional; mais tarde, em 1970, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) iniciou o processo de criação dos primeiros indicadores internacionais de qualidade da educação. Em 1997, a OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), para avaliar os estudantes dos países participantes da OCDE, em leitura, matemática e ciências, comparando seus resultados e desempenhos.

Como se observa no Quadro 9, a década de 1980 foi marcada pela consolidação de um padrão de intervenção que articula reformas macroeconômicas e reconfiguração de políticas sociais. Nesse contexto, o Brasil perpassava a abertura política, a partir do fim da ditadura militar. No início dessa década, o país passava por momentos de instabilidade e desafios sociais, políticos e econômicos.

Em 1988, uma nova Constituição Federal foi promulgada, denominada Constituição Cidadã. Ela insuflou as expectativas de abertura de processos de gestão da educação, abafados há muito tempo, e mobilizou a sociedade organizada e lideranças da educação brasileira para o desafio da gestão e da administração escolar, que já vinha sendo discutido.

De acordo com Fonseca (1998), as influências do Banco Mundial nas formulações de políticas públicas brasileiras podem ser observadas em três dimensões interligadas: (i) incorporação de agendas internacionais na formulação de políticas nacionais; (ii) reconfiguração do financiamento e do papel do Estado na educação; e (iii) fortalecimento de instrumentos gerenciais, especialmente a avaliação externa, como mecanismos garantidores da qualidade.

A constituição das Avaliações Externas enquanto políticas educacionais no Brasil, na perspectiva de Lima e Gandin (2019), não se deu como um evento isolado ou como mera

importação de modelos que seguiram integralmente uma agenda internacional. Aqui, a consolidação caminhou como um processo histórico articulado com a agenda global, mas que levou em conta as especificidades políticas e administrativas do Brasil.

Os organismos internacionais, por meio de instrumentos como financiamento, assistência técnica e metas comparativas, contribuíram para produzir um ambiente político e institucional favorável à consolidação das Avaliações Externas como práticas e políticas naturalizadas no contexto educacional brasileiro.

Esse movimento para se constituir uma avaliação que pudesse gerar indicadores de qualidade para a administração da educação de fato ocorreu sob influência de uma agenda internacional, como define Coelho (2008).

Esse primeiro movimento da avaliação da educação básica no Brasil se relaciona também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional. Constituem parte desse contexto de influência, a aprovação do Primary and Secondary Education Act, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA, que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Coelho, 2008, p.233).

Para Lima e Gandin (2019), o processo que consolidou as avaliações como política educacional brasileira teve dois elementos centrais:

- a proliferação de discursos hegemônicos e de práticas concretas, no âmbito global, que afirmavam a importância das avaliações;
- uma articulação, no cenário brasileiro, na qual se constata um compromisso entre as avaliações internacionais e as particularidades do Brasil, o que culminou na solidificação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das avaliações em larga escala como práticas do contexto brasileiro (Lima e Gandin, 2019, p. 3).

Nessa perspectiva, a concepção e o enraizamento das Avaliações Externas em Larga Escala brasileiras resultam de uma articulação entre uma agenda global constituída por normas, metas e financiamentos e as reformulações nacionais, como reformas do Estado e legitimidade política; essa articulação trilhou os caminhos que culminaram no sistema brasileiro de avaliação.

De acordo com Freitas (2007), algumas discussões com a intencionalidade de relacionar a administração educacional com a avaliação educacional ocorreram nas

Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

[...] o discurso dos educadores nas CBEs e no FNDEP, mesmo sem alusão direta e explícita, não deixou de trazer latente a necessidade da avaliação educacional, quer fosse para demarcar a idéia de um padrão de qualidade nos sistemas de ensino, quer para o controle social da execução de políticas e do cumprimento das obrigações estatais na educação, quer para viabilizar formas democráticas de participação (Freitas, 2007, p. 507).

Nesse contexto, Silva (1986) esclarece que a administração educacional era compreendida como:

[...] definição de estratégias, de determinação de objetivos, de alocação de recursos, e de implementação, acompanhamento, controle e avaliação do conjunto de ações que constitui o trabalho educativo, bem como de sua organização (Silva, 1986, p. 95).

Com a Constituição de 1988 promulgada, em que no texto constavam as concepções da obrigatoriedade e dos direitos à educação, fatores que até então não haviam sido contemplados na Constituição de 1946. Bem como, o artigo 205 que apresentavam de forma categórica, a educação como direito de todo cidadão brasileiro, sendo dever do estado e da família garantir esse direito, como disposto vemos abaixo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Sendo complementado pelo artigo 206 deixou claro os princípios sob os quais exerceremos nosso direito à educação. Como podemos ver abaixo:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A partir da articulação da agenda internacional e dos artigos 205 e 206 da Constituição de 1988, solidificam-se os alicerces necessários para a consolidação das políticas de Avaliações Externas em Larga Escala no Brasil e, com isso, dos sistemas de Avaliação em Larga Escala da Educação Básica brasileira.

A difusão das Avaliações Externas em Larga Escala como critérios gerenciais de eficiência reconfigura a agenda da qualidade educacional que, na perspectiva dos formuladores das políticas de avaliações educacionais brasileiras, concebe a qualidade educacional deslocada epistemologicamente para a mensuração objetiva de resultados, deixando em segundo plano fatores humanos e pedagógicos associados ao trabalho docente, à formação de professores, às condições de ensino e às especificidades locais.

Nesse contexto, o Estado foi incorporando a avaliação como uma ferramenta de administração educacional; Freitas (2005) descreve as razões sob as quais foi gestado e implantado um sistema nacional de avaliação no Brasil.

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país (Freitas, 2005, p. 7).

Na primeira experiência efetiva com a Avaliação em Larga Escala da Educação Básica brasileira, o Ministério da Educação (MEC) investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), entre 1987 e 1990.

A primeira ação do SAEP ocorreu em 1988. Essa ação foi demandada tanto pelo Banco Mundial, que procurava dimensionar o impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no VI Acordo MEC/BIRD, quanto pelo próprio MEC, que buscava implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação.

O Projeto Nordeste foi um claro exemplo de como o Banco Mundial e o BIRD influenciaram a agenda educacional brasileira, participando da definição de políticas de longo prazo para a Região Nordeste. Essa influência se deu pelas condicionalidades associadas ao

financiamento e ao diálogo político dos bancos com o governo para o futuro financiamento ao ensino primário da região.

No ano posterior, o SAEP passou por dificuldades financeiras, o que impossibilitou suas ações, que só retornaram em 1990, quando houve a alocação de recursos necessários para sua retomada (Bonamino; Franco, 1999; Werle, 2011; Coelho, 2008).

A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social (Freitas, 2005, p. 9).

De acordo com Bonamino (2002), após retornar as atividades, alguns fatores ocorreram e influenciaram no processo evolutivo e procedimental do SAEP.

Em 1990, inicia o 1º ciclo Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Nesta época, paralelamente, iniciam as primeiras experiências de avaliações em nível estadual (Bonamino, 2002, p. 64).

Nesse processo evolutivo, em 1990, o SAEP, além de passar por mudanças estruturais e procedimentais, também sofreu uma alteração em seu nome, passando a se chamar SAEB, uma abreviatura para Sistema de Avaliação da Educação Básica. As evoluções, no entanto, continuam acontecendo, como aponta Bonamino (2002).

No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. Nesta fase, o Inep convoca especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social (Bonamino, 2002, p. 100).

Nesse contexto, a Avaliação Externa em Larga Escala deixa de ser apenas uma possibilidade e passa a aparecer como requisito de modernização, eficiência e melhoria. Freitas

(2005), descreve as razões declaradas sob as quais, foram gestadas e implantadas as políticas de avaliação no Brasil.

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (Freitas, 2005, p. 7).

De acordo com Bonamino e Franco (1999), bem como Coelho (2008), o Banco Mundial exerceu grande influência na criação do SAEB; no entanto, segundo Lima e Gandin (2019), essa influência não se manteve igual ao longo do tempo. Para os autores, ocorreram alterações de intensidade e de forma dessa influência, diretamente relacionadas à dependência do Brasil de empréstimos junto ao Banco.

Nessa perspectiva, no período em que o país recorria mais a financiamentos externos, havia mais espaço para exigências (condicionalidades) e maior capacidade de indução de políticas. Isso ajuda a entender por que, na origem de certas políticas, como a exigência de um sistema nacional de avaliação vinculada a empréstimos, a influência pôde ser mais direta. Depois, ela se tornou diferente, porque o contexto econômico e político do Brasil, nos anos 2000, já não era mais o mesmo dos anos 1990, uma vez que o posicionamento do Brasil no cenário mundial se modificou, especialmente em função de sua posição econômica (Lima e Gandin, 2019).

O fato de o Brasil contar com reservas próprias propiciou outro tipo de relacionamento com organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, que costumavam realizar empréstimos para o desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras (Lima e Gandin, 2019, p. 9).

Como consequência, o país reduziu drasticamente a necessidade de empréstimos na educação, o que diminuiu as cobranças e exigências típicas desse tipo de cooperação.

Mesmo com a redução de pressão não houve alterações drásticas no cenário das avaliações. Houve continuidade das políticas, inclusive porque as Avaliações em Larga Escala

já estavam consolidadas no país.

É importante destacar, contudo, que as políticas de avaliação, por conta do novo posicionamento do país diante dos organismos internacionais, assunto que foi abordado ao longo deste subitem, não foram rechaçadas, mas sim fortalecidas: o SAEB deixou de ser amostral e tornou-se censitário, com a criação da Prova Brasil, e houve a criação de outros testes, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por exemplo. Assim, defendemos que a consolidação do uso de avaliações no cenário brasileiro não pode ser explicada apenas pela influência dos organismos internacionais (Lima e Gandin, 2019, p. 12).

Ou seja, a intervenção muda porque a política deixa de depender tanto de exigências externas, mas internamente o Estado segue legitimando a avaliação como uma política doméstica de gestão educacional, como apontam Souza e Oliveira (2023), as políticas avançaram com a definição do “SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar” (Souza e Oliveira, 2023, p. 881).

A partir de 1995, o Saeb incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (Brasil, 2001, p. 11).

Nessa perspectiva, o SAEB é legitimado como sistema de monitoramento com possibilidades de detectar problemas de ensino-aprendizagem e identificar em que condições seriam obtidos melhores resultados, além de produzir evidências para orientar melhores decisões para a gestão educacional.

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (Souza e Oliveria, 2023, p.881).

A consolidação das Avaliações Externas em Larga Escala no Brasil deve ser compreendida como um processo simultaneamente internacional e nacional, inicialmente, articulada por pressões e práticas globais, e posteriormente, reinterpretada pelas disputas e

legitimação local.

Nesse período, também ocorreu a reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja (Coelho, 2008, p. 236).

Esse processo resultou em uma naturalização da Avaliação Externa e, nesse contexto, ela se transformou em uma política totalmente inerente ao espectro das políticas educacionais brasileiras, a ponto de não se cogitar sua inexistência no cenário educacional.

A trajetória das Avaliações Externas em Larga Escala da Educação Básica no Brasil pode ser caracterizada, ao longo do tempo, como um movimento que vai do potencial de diagnosticar até modelos de gestão por resultados, com responsabilização e incentivos financeiros.

De acordo com Bonamino e Souza (2012), o Brasil construiu um conjunto de iniciativas avaliativas que, embora tenham objetivos e desenhos distintos, podem ser compreendidas em uma classificação analítica baseada em três gerações.

No caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se tomar tal classificação como um recurso analítico (Bonamino e Souza, 2012, p. 375).

De acordo com as autoras, essa classificação não deve ser tomada como um processo de sucessão inflexível, até porque as gerações podem coexistir num mesmo contexto temporal ou em redes de ensino distintas, ou não. Essa classificação atua como recurso interpretativo para compreender como as avaliações ganharam novos instrumentos, usos e efeitos sobre a escola e o currículo.

A classificação em três gerações permite compreender, além de uma mudança técnica, uma mudança política em que as avaliações passam a regular práticas escolares, redefinir prioridades curriculares e atribuir consequências a partir da divulgação dos resultados e da incorporação desses aos mecanismos de responsabilização.

Para Bonamino e Souza (2012, p. 375), “na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de *high*

stakes ou de responsabilização forte (Carnoy; Loeb, 2002; Brooke, 2006)”.

A primeira geração de avaliações em larga escala no Brasil está associada à institucionalização do SAEB, cujo papel inicial foi diagnosticar e monitorar a qualidade educacional, oferecendo informações agregadas para a formulação de políticas públicas e para o acompanhamento da evolução dos indicadores de aprendizagem (Bonamino e Souza, 2012).

Nesse início, o SAEB segue como uma avaliação amostral, com divulgação de resultados de forma agregada, além de não permitir a mensuração da evolução de desempenho de cada unidade escolar ou de cada estudante individualmente.

Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (Bonamino e Souza, 2012, p. 377).

A segunda geração está associada à busca por aumentar o conteúdo informacional das avaliações e ampliar sua capacidade de influenciar políticas e práticas docentes. Nesse contexto, é implementada, em 2005, a Prova Brasil, concebida para melhorar o diagnóstico dos municípios e das unidades escolares, além de induzir dirigentes estaduais e municipais a formular políticas orientadas a resultados.

A Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (Bonamino e Souza, 2012, p. 377).

Nesse movimento de evolução das avaliações, em 2007 houve a constituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é indicador educacional que combina a proficiência dos alunos, (desempenho na Prova Brasil) e fluxo escolar (taxas de aprovação e desistência).

o IDEB é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais (Bonamino e Souza, 2012, p. 379).

O que caracteriza a segunda geração das avaliações é a publicidade dos resultados, que são devolvidos às escolas na condição de informações, ainda que sem consequências materiais diretas. Para Bonamino e Souza (2012), é a lógica das consequências simbólicas. Nessa lógica, as consequências decorrem da divulgação dos resultados e da possibilidade de comparação entre escolas, o que acaba gerando uma pressão social e institucional.

A terceira geração está associada à vinculação das Avaliações Externas a políticas que estabelecem recompensas ou sanções materiais associadas ao desempenho das escolas nas avaliações e, exatamente nesse contexto, é que se constitui a responsabilização nas avaliações brasileiras.

De acordo com Bonamino e Souza (2012, p. 381), “a noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do Bônus Mérito, cuja distribuição levou em conta os resultados da Avaliação em Larga Escala”.

A implantação do SAEB abriu espaço para que estados e municípios também criassem seus sistemas próprios de avaliação em larga escala que, na perspectiva desses entes, foram demandados pela necessidade de monitorar a aprendizagem como forma de garantir políticas públicas mais ajustadas. Essa terceira geração aparece com força em experiências estaduais e municipais que, além de avaliações censitárias e ampla divulgação, articulam resultados a mecanismos de incentivo financeiro e metas formais.

Os resultados das avaliações são outra questão com grande potencial de impacto e tensão, até pelo fato de a divulgação configurar-se como um fator que diferencia as avaliações de segunda e terceira gerações das de primeira geração. A divulgação e a articulação dos resultados com os dispositivos que pautam e interferem no cotidiano da escola fomentam questionamentos, discussões e inferências sobre como e quando os resultados das avaliações chegam à ponta do processo, aos professores e alunos, e quais direcionamentos são definidos a partir deles.

Nessa perspectiva, Souza e Oliveira (2010) afirmam que:

[...] a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com

perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão (Souza e Oliveira, 2010, p.798).

Souza e Oliveira (2003, p. 882) mostram um exemplo claro em que o “uso de resultados de sistemas de avaliação para premiação ou punição de escolas [...] certamente potencializa o poder dos testes de rendimento”. As autoras apresentam o estado de São Paulo como utilizador de uma Avaliação Externa classificada, de acordo com Bonamino e Souza (2012), como sendo de terceira geração, censitária, que premia os alunos e as escolas com maior desempenho.

Uma avaliação que caminha nessa perspectiva vai ao encontro do fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização das escolas e dos professores pelo desempenho dos alunos nas avaliações.

Na perspectiva de Fonseca (1998), para garantir a função reguladora, o sistema cria um conjunto de princípios, estratégias e mecanismos, os quais são institucionalizados e permitem o controle de decisões ou a regulação.

Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura, essencial para a construção de políticas educacionais articuladas, avaliações sustentadas por uma filosofia educacional mais humanitária, e por inovações consistentes nos processos de ensino aprendizagem (Gatti, 2012, p. 31).

Nessa perspectiva, a autora evidencia uma inversão de prioridades das Avaliações Externas nas últimas décadas, em que o foco ficou quase exclusivamente na avaliação do desempenho escolar, muitas vezes, em detrimento de uma política educacional mais ampla e articulada.

As propostas avaliativas de desempenho escolar podem ser muito significativas e úteis, tanto como diagnóstico, ou como avaliação posterior ou simultânea ao desenvolvimento de políticas ou programas educacionais. Porém as avaliações de desempenho escolar precisam estar apoiadas em uma proposta educacional clara, uma base curricular real e dependem de boas perguntas sobre situações concretas dentro de uma perspectiva educacional explicitada. A avaliação não prescinde de uma visão política, de uma projeção de sentido, mesmo a diagnóstica: os porquês e os para quê e para quem. Isto é exigência básica de uma postura democrática e de uma perspectiva humanitária em que a avaliação educacional tem como perspectiva essencial alavancar aprendizagens e desenvolver pessoas e instituições (Gatti, 2012, p. 34).

Outros apontamentos no sentido de uma avaliação intencionalmente relacionada ao direcionamento e as transformações são apresentados por Souza e Oliveira (2010).

[...] a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação (Souza e Oliveira, 2010, p.801).

Desse modo, o desafio não é simplesmente rejeitar a avaliação, mas compatibilizar objetivos, formatos e usos dos resultados das três gerações, de modo a evitar distorções e fortalecer usos pedagógicos que contribuam para equidade e aprendizagem efetiva, é essencial para analisar criticamente o lugar das Avaliações Externas na educação básica e seus impactos sobre o cotidiano da escola.

Não se pretende, com as considerações aqui esboçadas, desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação (Souza e Oliveira 2003, p. 883).

Considerando as reflexões apresentadas pelos autores, e com as evidências da ampliação dos sistemas de Avaliações Externas pelo Brasil como parte dos programas de gestão por resultados, constrói-se um cenário que fomenta o surgimento de diversas questões de ordem técnica e política. Essas questões acabam demandando pesquisas que possam apresentar tendências, subsidiar críticas e revelar caminhos que devem ser trilhados na busca por uma Avaliação Externa que de fato contribua para uma educação de qualidade.

3.3 Avalia MT enquanto Política de Avaliação Externa do Estado de Mato Grosso

A consolidação do SAEB como política indutora e garantidora da qualidade da educação e do ensino do governo federal estimulou esferas estaduais e municipais da administração pública a conceber iniciativas de constituição de políticas de avaliações externas para seus sistemas educacionais, centradas nas políticas do governo federal em curso.

De acordo com Souza e Oliveira (2010, p. 796), “A discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação”. Além

disso, ter como ponto de partida, para se estimar a qualidade, o rendimento dos alunos nas avaliações externas é, no mínimo, controverso, tendo em vista a dificuldade de se definir, de forma operacional, a qualidade do ensino ofertado em um sistema educacional.

No caso dos sistemas estaduais de avaliação, cabe indagar acerca de suas finalidades, seus procedimentos e consequências no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, saber qual o sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados (Souza e Oliveira, 2010, p. 796).

O que de concreto emerge desse processo é que, adicionando-se a Prova Brasil, estados e municípios passaram a manter sistemas próprios de Avaliações Externas em Larga Escala; essa agenda de avaliações elevou a frequência com que os alunos são submetidos às provas e o volume de dados produzidos a partir delas, o que dificulta absorver, analisar e transformar resultados em ações concretas.

Em 2013, o estado de Mato Grosso registrou queda em sua posição no IDEB, em relação aos demais estados brasileiros, sendo, de forma estratificada: o Ensino Médio ficou na 22ª posição, os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na 5ª posição, e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na 9ª posição.

De acordo com Fabro (2015), o estado de Mato Grosso necessitava constituir sua política própria de avaliação externa; segundo a autora, a rede estadual tem se apoiado quase exclusivamente nas avaliações nacionais para aferir a qualidade e orientar decisões internas, mas esses indicadores não dão conta de monitorar, com precisão, as políticas educacionais estaduais. A Dissertação sustenta que, embora o SAEB permita um diagnóstico geral comparável entre unidades da federação, ele se mostra insuficiente para um monitoramento eficaz das políticas do estado; para intervir com eficácia, o estado precisa de informações que o modelo nacional não oferece.

Fabro (2015) defende a ideia de que um sistema próprio permitiria diagnosticar com maior clareza e em mais detalhes os problemas, reduzindo o tempo de resposta e apoiando intervenções mais direcionadas.

No ano de 2015, o governo do estado de Mato Grosso anunciou a realização da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT), contemplando toda a Educação Básica pública (Ensino Fundamental e Ensino Médio), implementada no ano de 2016.

A ADEPE/MT, como uma política de avaliação estadual, em parceria com o CAED/UFJF foi aplicada no mês de março do ano de 2016, provas para diagnosticar a proficiência em língua portuguesa e matemática de 160.214 alunos em 469 escolas urbanas, 12 de educação do campo e 2 unidades quilombolas, no 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e, 1º e 2º ano do ensino médio. As provas tinham como objetivo avaliar a capacidade de leitura, escrita e interpretação, análise e resolução de problemas matemáticos (Silva, 2018, p.2).

A ADEPE/MT subsidiou intervenções voltadas à formação continuada dos professores e à melhoria do ensino, conforme publicado na Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, por meio de seus resultados. Essa política foi um movimento singular do Estado para constituir e consolidar a política estadual de Avaliação Externa.

O objetivo da ADEPE/MT foi contribuir e subsidiar a tomada de decisões para a implementação de políticas públicas para a Educação Básica, bem como acompanhar e gerenciar a prática da gestão administrativa e pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Na aplicação de 2016, a ADEPE/MT buscou conhecer o nível de proficiência dos estudantes da rede estadual de ensino. Em 2017, o programa foi estruturado em quatro módulos, sendo: (i) Diagnóstico da Realidade Escolar e Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico; (ii) Avaliação de Desempenho Profissional; (iii) Avaliação de Desempenho da Equipe Gestora; e (iv) Avaliação da Aprendizagem, com o objetivo de realizar um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso, 2023).

Mas foi no ano de 2021 que se iniciaram as reformulações que culminaram na gestação das políticas educacionais que atualmente perpassam o cotidiano das escolas da rede estadual de ensino. De acordo com Mato Grosso (2023, p. 5), em 2021, “foi realizado pela SEDUC/MT, juntamente com o Grupo Empresarial Mato Grosso em Evolução, um diagnóstico da Educação, que detectou deficiências históricas de aprendizagem entre os estudantes de Mato Grosso”.

Para superar esses desafios, por meio do Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, o Estado criou o programa EducAÇÃO 10 anos⁴, descrito como uma “política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso” (Mato Grosso, 2022, p. 1).

O programa objetiva alinhar questões estratégicas com projetos e ações desenvolvidas com a finalidade de melhorar a qualidade, a equidade e os índices educacionais, de forma que a educação pública de Mato Grosso esteja entre as cinco melhores no IDEB do país até 2032.

⁴ <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais>

Mato Grosso (2022, p. 1) destaca, em seu artigo 2º, os parâmetros norteadores do programa.

Art. 2º O monitoramento do desenvolvimento da educação estadual ocorrerá por meio do acompanhamento dos seguintes indicadores oficiais de âmbito nacional e estadual:

- I – IDEB (Ensino Fundamental I, fundamental II e Ensino Médio);
- II – Taxa de Alfabetização; e,
- III – Taxa de Abandono.

Além dos parâmetros, Mato Grosso (2022, p.2), descreve seis pilares fundamentais do programa, de tal forma que cada um desses pilares contempla um conjunto de políticas públicas que se articulam com as políticas do próprio pilar, bem como, com políticas de outros pilares. Como vemos:

Impacto Educacional

- Política Pública de Sistema Estruturado de Ensino;
- Política Pública de Alfabetização;
- Política Pública de Educação em Tempo Integral;
- Política Pública de Novo Ensino Médio;
- Política Pública de Avaliação;
- Política Pública de Línguas Estrangeiras;
- Política Pública de Escolas Militares.

Equidade e Diversidade

- Política Pública de Educação para Jovens e Adultos;
- Política Pública de Educação Especial;
- Política Pública de Educação Indígena;
- Política Pública de Educação Quilombola;
- Política Pública de Educação do Campo;
- Política Pública de Acesso e Permanência;
- Política Pública de Bem-Estar Social;
- Política Pública de Uniformes Escolares;
- Política Pública de Materiais Escolares.

Tecnologia e Educação

- Política Pública de Projetos Pedagógicos Complementares;
- Política Pública de Tecnologia no Ambiente Escolar.

Valorização Profissional

- Política Pública de Formação Continuada de Professores;
- Política Pública de Valorização Profissional;
- Política Pública de Descentralização da Gestão de Pessoas.

Gestão Para Resultado

- Política Pública de Implementação das DRE's;
- Política Pública de Gestão Escolar;
- Política Pública de Regime de Colaboração;
- Política Pública de Gestão Integrada.

Infraestrutura

- Política Pública de Infraestrutura Escolar;
- Política Pública de Gestão do Patrimônio;
- Política Pública de Transporte Escolar;

- Política Pública de Alimentação Escolar;
- Política Pública de Aquisições.

Sendo assim, a Política de Avaliação é uma política contida no pilar Impacto Educacional. Essa política é denominada Avalia MT e, nessa configuração, o Estado estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), para a implementação dessa política pública.

Em 2022, o sistema realizou três avaliações, com o objetivo de fornecer indicadores sobre os principais pontos de atenção na educação estadual, tendo em vista o período pós-pandemia de COVID-19.

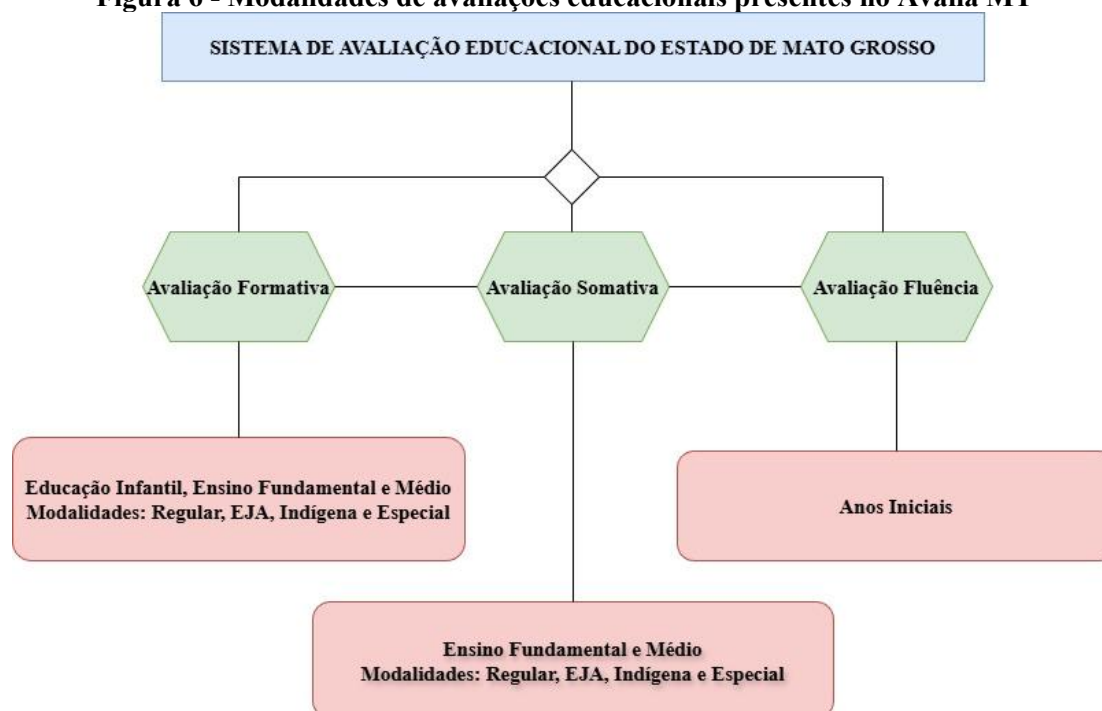
Com a retomada das aulas presenciais, houve a realização da Avaliação Formativa para os 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

As avaliações de 2022 contemplaram Língua Portuguesa e Matemática e, em 2023, o Avalia MT realizou três avaliações na rede estadual: uma Avaliação Formativa Diagnóstica, uma Formativa Processual e uma Avaliação Somativa. As Formativas Diagnóstica e Processual avaliaram todas as etapas de escolaridade, do 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, enquanto a Somativa avaliou os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Em 2024, o sistema realizou duas avaliações: a Avaliação Formativa Diagnóstica e a Avaliação Formativa Processual, de Língua Portuguesa e Matemática, para os 2º anos do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

Também promoveu a Avaliação Somativa com os alunos matriculados nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual e com os alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual, além da avaliação de fluência leitora dos estudantes do 1º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

De acordo com Mato Grosso (2021), os instrumentos presentes enquanto ações do Avalia MT em cada etapa de ensino são apresentados na Figura 6.

Figura 6 - Modalidades de avaliações educacionais presentes no Avalia MT

Fonte: Adaptado Mato Grosso (2021, p.28)

O sistema de avaliação educacional de Mato Grosso é composto por três instrumentos, como vemos na figura. Cada um desses instrumentos possui uma especificidade de diagnóstico e modalidade educacional, como vemos a seguir.

a) **Avaliação Formativa:** A avaliação formativa possibilita verificar o nível de aprendizado dos estudantes e, a partir dos resultados, elaborar políticas públicas para superação das dificuldades encontradas, sobretudo subsidiar o trabalho desempenhado pelos professores junto aos estudantes para decisões sobre os atos pedagógicos.

b) **Avaliação Somativa:** A avaliação somativa tem como objetivo diagnosticar e monitorar o desempenho escolar ao final de etapas de escolarização, apontando para as necessidades de intervenção pedagógica por unidade escolar. Além disso, os resultados da avaliação somativa serão insumos para a construção de indicadores educacionais produzidos por estudantes, turma, escola, instância regional e município, possibilitando, assim, o monitoramento do desempenho dos estudantes ao longo do percurso de escolarização da Educação Básica, haja vista a melhoria da qualidade da educação pública ofertada na rede pública e a promoção da equidade da educação.

c) **Avaliação de Fluência:** A avaliação de fluência objetiva aferir a capacidade dos estudantes, especialmente os matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em lerem conjuntos de palavras dicionarizadas e palavras inventadas (chamadas pseudopalavras) de forma isolada, com velocidade e precisão, em um tempo determinado, além de pequenos textos

narrativos, em relação aos quais poderão responder algumas perguntas (Mato Grosso, 2021, p. 27).

Em relação aos fundamentos legais, de acordo com Mato Grosso (2021), a Política de Avaliação Educacional de Mato Grosso, em relação à esfera federal, possui suas bases na Constituição de 1988, especificamente nos artigos 205, “[...] educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e 206, que deixa claros os princípios sob os quais exerceremos nosso direito à educação, além da importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio do ensino a ser ministrado que garante o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos.

E também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que enfatiza, no artigo 9º, inciso VI, que cabe à União garantir “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (LDB, 2023, p. 13).

Na esfera estadual, Mato Grosso (2021) afirma que essa política tem como suporte a Lei Complementar nº 49, de 01 de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do sistema de ensino do Estado de Mato Grosso. A referida lei prevê, no artigo 19, item II, que a educação básica deve passar por avaliação permanente pelo Poder Público, do ponto de vista da qualidade, de seus métodos, da organização institucional e da proposta pedagógica; já no artigo 30, regulamenta que a Secretaria de Estado de Educação é o órgão executivo com atribuições de planejamento, coordenação, execução, administração, supervisão, fiscalização, avaliação, entre outras funções.

Nessa perspectiva, foi implantado em Mato Grosso um “Sistema Estruturado de Ensino”. Esse sistema, na perspectiva de Mato Grosso (2021, p. 8), “é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático, as plataformas digitais e a formação de professores à avaliação e à assessoria pedagógica (Circuito de Gestão de Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino”.

De acordo com Rosa (2024), os Sistemas Estruturados de Ensino de Mato Grosso:

tem no discurso do avanço da aprendizagem dos estudantes, o mote de sua concepção, organização e implementação – mote esse representado na concepção do Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA) da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, assim como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), vinculado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Rosa, 2024, p. 60).

Em relação a articulação da política de avaliação com o a política do material estruturado, Rosa (2024) afirma que:

é a partir do conteúdo existente e trabalhado no material impresso/caderno do SEE que são feitas as avaliações bimestrais promovidas pela Secretaria de Estado de Educação por meio da FGV. São as chamadas avaliações somativas do Sistema Estruturado de Ensino, as quais são fundamentos para se chegar ao índice de aprendizagem IPEA das unidades escolares no final do ano letivo (Rosa, 2024, p. 62).

O estado desenvolveu um indicador próprio de aprendizagem para transformar os resultados das avaliações em uma informação mais objetiva. O Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA-MT) é o indicador que mensura quantitativamente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das unidades escolares da rede pública estadual de ensino.

Ele baseia-se no desempenho médio dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e na quantidade de estudantes em cada nível de desempenho. Possui a intencionalidade pedagógica de reforçar, nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino, as seguintes diretrizes pedagógicas: (i) a indissociabilidade entre o currículo prescrito e o currículo em ação; (ii) a tomada de decisão no âmbito da gestão escolar, considerando as evidências pedagógicas mensuradas do processo de ensino e aprendizagem; e (iii) o zelo e a prudência na gestão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no que tange à gestão pedagógica e administrativa do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021).

A política de avaliação, na perspectiva sob a qual foi concebida no programa EducAÇÃO 10 anos, apresenta-se como norteadora das demais políticas articuladas a ela, o que a torna imprescindível para o programa.

Olhando para as articulações, Mato Grosso (2021) afirma que:

Nesta conjuntura, a avaliação educacional ganha múltiplas possibilidades, foco e funções como um importante instrumento de gestão das políticas educacionais. Esta política assume uma posição de centralidade e complexidade, avançando de micro avaliações (internas) para as macros avaliações (externas), visando a identificação de oportunidades de melhorias na formação continuada dos docentes e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (Mato Grosso, 2021, p.9).

As Avaliações Externas, da forma como estão concebidas nos documentos que regem as ações do Avalia MT, preconizam que elas vão além da ideia de instrumentos fornecedores de

resultados de rendimento como conclusão de um ciclo de ensino e aprendizagem. Elas são tidas como mecanismos que subsidiam ações de políticas do mesmo pilar, ou não, que, de forma direta ou indireta, se articulam a elas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que embasam nossa pesquisa. A metodologia consiste na exposição dos pressupostos procedimentais considerados na realização dos caminhos vislumbrados na busca pelo objetivo elencado, que é analisar os impactos da política de avaliação externa do estado de Mato Grosso (Avalia MT), como parte do Sistema Estruturado de Ensino destinado ao acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas, de forma que possibilite agregar indicadores que subsidiem responder à questão que norteia a pesquisa.

Para Fiorentini (2006), os procedimentos metodológicos indicam o modo como a questão de pesquisa será respondida, determinam a população e/ou a amostra da pesquisa e explicitam também como os dados serão, provavelmente, sistematizados e analisados.

Na presente pesquisa, pautamo-nos nos objetivos e na questão de pesquisa como subsídio para provar, ou não, que a implementação das ações da política de avaliação externa "Avalia MT", no período de 2022 a 2024, induziu os professores de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso a uma reorientação dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Essa mudança é caracterizada pela priorização de conteúdos e habilidades específicas que são objeto das avaliações em larga escala, em detrimento de uma abordagem curricular mais ampla, refletindo uma percepção de que o sistema estruturado de ensino passou a valorizar mais os resultados mensuráveis do que a recomposição e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

4.1 Abordagem e Modalidade da Pesquisa

A abordagem adotada nesta pesquisa é caracterizada como qualitativa, na perspectiva de Creswell (2007, p. 186), que afirma: “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias”.

Nessa ótica, trabalharemos com dados qualitativos, que serão as percepções dos professores de Matemática participantes da pesquisa em relação aos reflexos das ações implementadas pelo Avalia MT como política de melhoria dos indicadores de qualidade da rede estadual de Mato Grosso, produzidos no contexto das entrevistas.

Mesmo assumindo uma abordagem qualitativa, usaremos informações provenientes de dados quantitativos para sustentar e fundamentar nossas interpretações, descrições e categorias constituídas.

Autores como Rodrigues e Brito (2025) defendem essa aproximação como legítima para a sustentação dos resultados.

Entendemos que a pesquisa de abordagem quantitativa tem o seu valor, e a pesquisa de abordagem qualitativa sozinha também tem o seu valor, no entanto, elas podem se aproximar. Defendemos esse movimento de aproximação das abordagens metodológicas no processo de realização de uma pesquisa, pois compreendemos que um pesquisador pode fazer uma pesquisa de uma abordagem e utilizar recursos de uma outra abordagem, proporcionando assim um enriquecimento das análises (RODRIGUES, BRITO, 2025, p. 44).

Nessa ótica, usaremos a escala *Likert* para mensuração do nível de concordância produzido pelos professores participantes da pesquisa em relação a questões assertivas, também produzidas no contexto das entrevistas, bem como métodos estatísticos para verificar a relação entre os indicadores de qualidade da educação do estado de Mato Grosso (IPEA) e o nacional (IDEB), coletados nos repositórios oficiais.

Na perspectiva de Creswell (2007, p. 212), “esses procedimentos se desenvolveram em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (ou em um programa de estudo)”.

Nesta mesma linha, Silva (2015) destaca a importância de usar representações de ordem quantitativa em uma análise qualitativa, como forma de contribuir com as inferências e interpretações de categorias que emergem da Análise de Conteúdo.

Esse movimento de aproximação das abordagens é defendido por Bardin (1977), a autora destaca que:

A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes (Bardin, 1977, p. 115).

Nossa intencionalidade é fazer uso da abordagem qualitativa, complementada pelos aspectos numéricos e pragmáticos da Matemática/Estatística, tornando mais robustos e consistentes os achados, além de produzir reflexões mais elaboradas e criteriosas.

Esta pesquisa foi realizada com professores atuantes em sete cidades de uma região geográfica que coincide com uma região administrativa⁵, do ponto de vista da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do estado de Mato Grosso.

Em relação à modalidade da pesquisa, compreendemos a modalidade desta Tese como sendo estudo de caso. Buscamos identificar os reflexos das ações implementadas pelo Avalia MT como política de melhoria dos indicadores de qualidade da rede estadual de ensino, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas, pesquisando os professores em serviço nas escolas dessas sete cidades.

Segundo Fiorentini (2006, p. 110), as pesquisas denominadas estudo de caso buscam “[...] retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra, mas não permitem a manipulação das variáveis e não favorecem a generalização”.

Para Gil (2017, p. 37), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento; tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

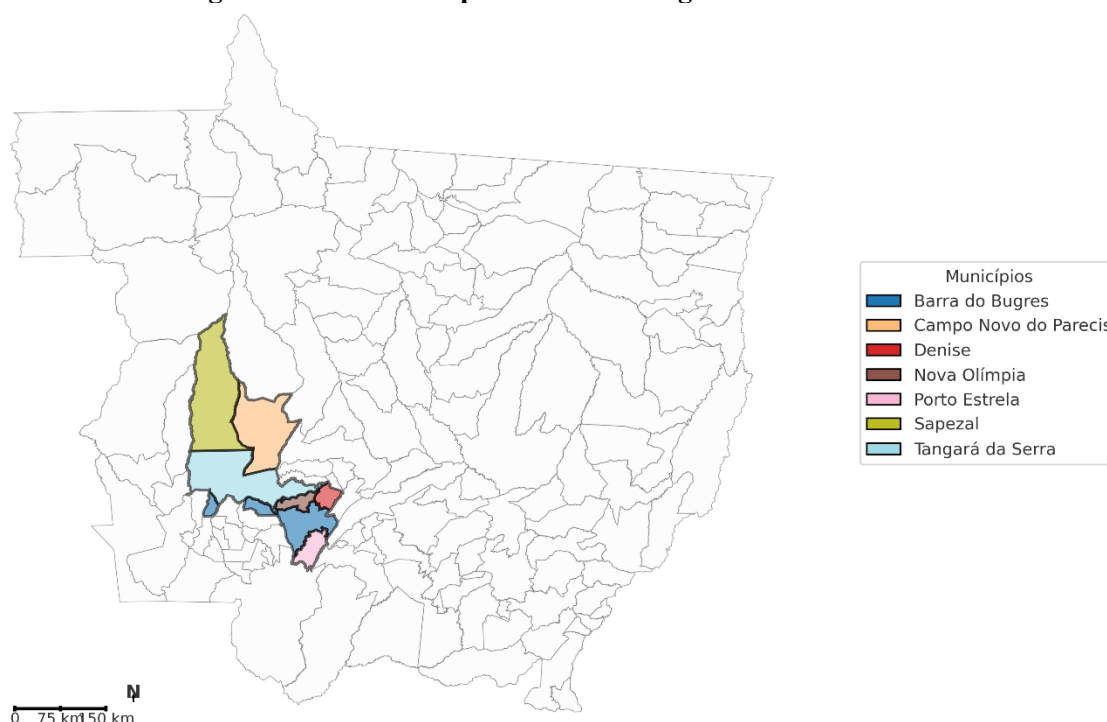
4.2 Lócus da Pesquisa

Nossa pesquisa terá como lócus uma região composta por sete municípios mato-grossenses: Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela, Sapezal e Tangará da Serra, como vemos destacados na Figura 7.

Todos os municípios que integram o lócus fazem parte de uma região administrativa denominada Diretoria Regional de Educação (DRE), polo de Tangará da Serra/MT. Esse formato de regiões administrativas é um modelo de gestão educacional contemporâneo às mudanças que culminaram na reformulação da Política de Avaliação Externa de Mato Grosso.

⁵ A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, dividiu o estado em 14 regiões administrativas denominadas Diretorias Regionais de Educação (DRE). Essas diretorias são instâncias intermediárias subordinadas à SEDUC, responsáveis por implementar, monitorar e avaliar a política de educação básica nas escolas de sua jurisdição.

Figura 7 - Cidades do polo DRE de Tangará da Serra/MT



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Os municípios destacados como lócus da pesquisa são municípios de uma região em que o GEPEME/UNEMAT concentra suas ações de extensão, formação continuada, entre outras atividades. Esses aspectos facilitaram o acesso aos espaços que possibilitaram o contato e a participação dos professores nesta pesquisa. Esses aspectos foram motivadores na escolha da região como lócus dessa pesquisa.

Em 11 de janeiro de 2022, o governo de Mato Grosso sancionou a Lei nº 11.668 que, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), cria as Diretorias Regionais de Educação (DREs). De acordo com o Artigo 1º, parágrafo único da lei:

As Diretorias Regionais de Educação são estruturas organizacionais que atuarão em instância intermediária, subordinadas à SEDUC, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso, 2022. p.1).

A proposta apresentou uma subdivisão geográfica do estado de Mato Grosso em 14 regiões. Em cada uma dessas regiões geográficas foi criada uma região administrativa, sendo implantada uma DRE como extensão da SEDUC/MT, para a gestão educacional dessa região. As DREs são implantadas em uma das cidades da região, que recebe a denominação de polo, e

realizam o trabalho junto às unidades escolares da rede estadual de ensino das cidades dessa região, de maneira mais próxima.

Os municípios que integram o lócus dessa pesquisa, dispuseram de 40 unidades escolares vinculadas à rede estadual de ensino de Mato Grosso no ano de 2023, ano em que os dados do SGA foram coletados. Essas unidades contemplam a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4.3 Participantes da Pesquisa

Apresentamos, neste subitem, algumas características dos participantes da presente pesquisa. É importante frisar que participaram 30 professores de Matemática, vinculados à rede estadual de ensino de Mato Grosso, no período de 2022 a 2024, dos quais 24 atuam ou atuaram em sala de aula, e 6 atuam ou atuaram em funções de gestão nesse recorte temporal.

Iniciamos apresentando a Tabela 7, na qual é possível verificar o ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática dos participantes da pesquisa.

Tabela 7 - Ano de conclusão das Licenciaturas em Matemática

ANO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
2001 a 2010	14	46,7%
2011 a 2020	11	36,7%
2021 a 2024	5	16,7%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na Tabela 7, é possível perceber que os participantes, em sua maioria, já possuem um tempo relativamente significativo desde a conclusão da Licenciatura em Matemática. Cerca de 83,4% dos participantes concluíram o curso há mais de cinco anos, e 46,7% o concluíram há pelo menos quinze anos. Também verificamos que um número pequeno de participantes é composto por professores formados há, no máximo, cinco anos.

Esse fato mostra que os participantes, em sua maioria, são professores formados há algum tempo e que possuem experiência na docência. Além disso, acompanharam o antes, o durante e o depois da implementação das políticas de avaliação do estado de Mato Grosso, o que lhes possibilita fazer comparações sobre a implementação dessas políticas.

Apresentamos, na Tabela 8, as instituições de ensino superior que licenciaram os participantes desta pesquisa.

Tabela 8 - Instituição que concluíram a graduação - Licenciatura em Matemática

INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
IF Rondônia	1	3,3%
UFMS	1	3,3%
UNEMAT	26	86,7%
UNEMAT/AVEIRO-PT	1	3,3%
UNITINS	1	3,3%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na Tabela 8, é possível verificar que a grande maioria dos participantes, 96,6% do total são professores formados por instituições públicas de ensino superior. Um fato realmente relevante nessa tabela é o protagonismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na formação e qualificação dos professores de Matemática da região pesquisada.

A UNEMAT possui três cursos regulares de Licenciatura em Matemática, distribuídos em três campi distintos, localizados nas cidades de Cáceres, Barra do Bugres e Sinop, cidades do interior de Mato Grosso que são regionalmente impactadas pela formação dos quadros de professores que atuam nessas áreas.

Na Tabela 9, é possível observar a distribuição dos professores participantes da pesquisa nas cidades em que os mesmos atuam ou atuaram entre 2022 e 2024.

Tabela 9 - Municípios de atuação dos participantes

MUNICÍPIO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Barra do Bugres	9	30,0%
Campo Novo dos Parecís	2	6,7%
Denise	2	6,7%
Nova Olímpia	2	6,7%
Porto Estrela	2	6,7%
Sapezal	1	3,3%
Tangará da Serra	12	40,0%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

A distribuição dos participantes nas cidades está, de certa forma, relacionada com a densidade de escolas da rede estadual nesses municípios, o que, consequentemente, está ligado ao tamanho da cidade e ao número de alunos vinculados à rede estadual de ensino. O que buscamos garantir foi, ao menos, um participante em todas as cidades definidas como lócus da pesquisa.

A Tabela 9 mostra que a maioria dos participantes, 40% do total, são da cidade de Tangará da Serra, que possui a maior densidade de escolas da rede estadual, com 15 escolas estaduais em seu território. Barra do Bugres é a segunda cidade com maior número de participantes, representando 30% do total, concentrando 10 escolas em seu território.

As cidades de Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia e Porto Estrela possuem a mesma quantidade de professores participantes, 6,7% do total cada uma, e concentram, respectivamente, 6, 2, 4 e 1 unidades escolares em seus territórios. Apenas o município de Sapezal possui 3,3% do total de participantes, percentual equivalente a 1 participante. Esse município concentra 2 escolas estaduais em seu território e foram feitos contatos com outros professores, no entanto, obtivemos retorno positivo de apenas um único participante, como é apresentado.

Apresentamos, na Tabela 10, o nível de escolaridade dos professores participantes da pesquisa.

Tabela 10 - Nível de escolaridade dos participantes

NÍVEL	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Doutorado	1	3,3%
Mestrado	15	50,0%
Especialização	10	33,3%
Graduação	4	13,3%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base na Tabela 10, notamos que 86,6% dos participantes da pesquisa possuem algum tipo de qualificação profissional além da Licenciatura em Matemática, o que demonstra um certo engajamento e investimento em suas carreiras profissionais. Desses, 53,3% concluíram uma Pós-Graduação em nível de mestrado e 3,3% em nível de doutorado. Dos 33,3% que concluíram uma Pós-Graduação lato sensu, alguns estão em processo de qualificação em nível de mestrado.

É importante frisar que, para a carreira profissional do professor, é muito positivo quando ele acessa os níveis mais elevados de educação. Para esta pesquisa, a diversidade nos níveis de escolaridade é igualmente importante, tornam os dados mais próximos e fidedignos ao contexto do lócus da pesquisa.

Na Tabela 11, podemos observar a carga horária de trabalho semanal dos participantes da pesquisa.

Tabela 11 - Carga horária de trabalho dos participantes da pesquisa

CARGA HORÁRIA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Até 20h	1	3,3%
De 21h a 30h	9	30,0%
De 31h a 40h	14	46,7%
Mais de 41h	6	20%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Se fizermos um contraste da carga horária de trabalho dos participantes, apresentada na Tabela 11, com a carga horária de trabalho padrão de um professor da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, que equivale a 30h semanais (sendo 20h em sala e 10h para demais atividades pedagógicas, essa proporção segue como referência para atribuição das outras cargas horárias), notamos que 66,66% dos professores participantes possuem uma rotina semanal de trabalho acima do que se considera rotina padrão no estado, ou seja, com carga horária superior a 30h semanais.

No entanto, a maioria dos profissionais, 46,7% do total, possui uma carga horária de trabalho de 31 a 40 horas semanais, seguidos pelos 30% que trabalham de 21 a 30 horas semanais.

É bastante relevante conhecer o contexto e as características dos participantes, pois isso melhora a compreensão do ambiente no qual os dados qualitativos e quantitativos foram produzidos e/ou coletados, contribuindo para uma análise mais precisa e contextualizada.

4.4 Procedimentos para a Obtenção dos Dados

Como um trabalho de abordagem qualitativa, os dados se configuram como elementos a serem interpretados e descritos nos processos de busca pelos objetivos delineados nesta pesquisa, bem como pelas respostas à sua questão norteadora, como subsídios para provar, ou não, a tese elencada nesta pesquisa.

Com esse propósito, elaboramos os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, bem como definimos os ambientes de coleta de dados.

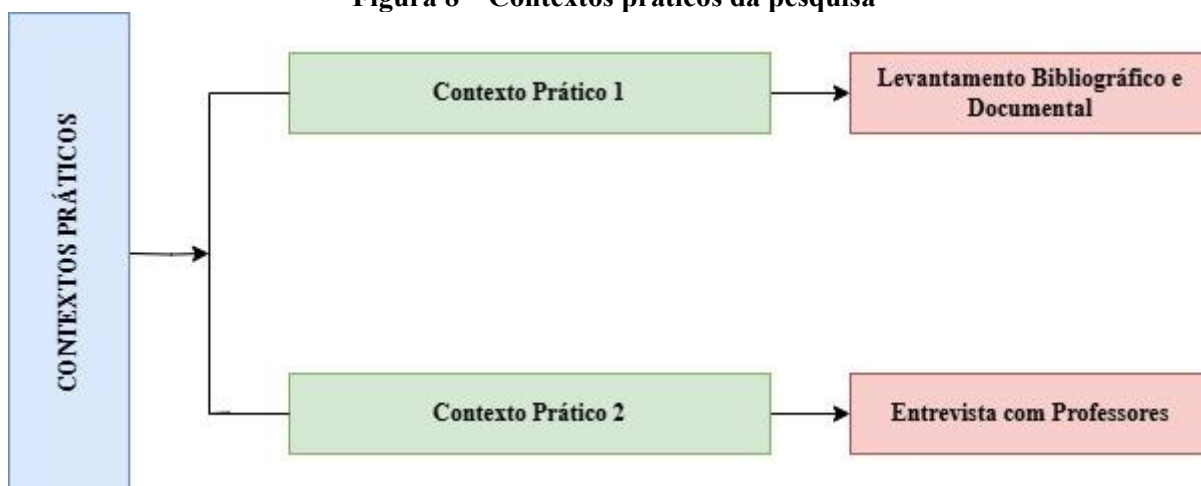
A entrevista foi o instrumento usado para produzir dados para esta pesquisa. É importante frisar que ela foi semiestruturada, levando em consideração a elaboração de oito questões direcionadoras e sete questões assertivas de cinco pontos, para conduzir esse processo. Maiores esclarecimentos sobre esse procedimento serão apresentados a seguir.

Os procedimentos de obtenção dos dados foram construídos para subsidiar a busca pelos objetivos elencados, bem como responder à questão que direciona esta pesquisa, como subsídios para provar, ou não, a tese nela apresentada.

No procedimento de obtenção dos dados em Análise de Conteúdo, pautamo-nos em Rodrigues (2019, p. 24), que afirma que “a constituição do corpus se dá pela escolha dos documentos e consiste na demarcação do universo dos documentos que será analisado”.

Nessa perspectiva, o corpus desta pesquisa é constituído por dois contextos práticos, como é mostrado na Figura 8.

Figura 8 – Contextos práticos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

O primeiro procedimento realizado foi o estudo bibliográfico e documental, que contempla a constituição do Contexto Prático 1 da obtenção dos dados.

Em relação a esse procedimento, Appolinário (2009, p. 85) defende que “sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental”. Para Gil (2017, p. 33), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, Teses, Dissertações e anais de eventos científicos”.

Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (Marconi e Lakatos (2003, p.158).

Esses procedimentos são um importante ponto de partida nas pesquisas, pois fornecem subsídios para constituir os suportes necessários à investigação projetada, bem como nortear o pesquisador para que sua pesquisa traga contribuições para além do que já foi pesquisado anteriormente.

Seguindo a lógica do enquadramento geral desta pesquisa, a principal fonte de dados foram as entrevistas realizadas com os 30 professores de Matemática vinculados à SEDUC/MT, que têm ou tiveram atuação em pelo menos uma das 40 unidades escolares que integram a rede estadual de ensino nas 7 cidades que compõem o lócus da pesquisa, no recorte temporal de 2022 a 2024. Esse procedimento contempla a constituição do Contexto Prático 2 da obtenção dos

dados da pesquisa.

Em relação ao procedimento, para Gil (2021, p. 95), a entrevista “caracteriza-se por uma relação social muito atípica: duas pessoas, que provavelmente não se conhecem, falam por um tempo relativamente longo e depois se separam para não mais se reverem”. Ainda segundo Gil (2021, p. 95), “o fato de o pesquisador estar fora da vida social do pesquisado é que o torna uma pessoa preparada para ouvir o que ele tem a dizer, até mesmo algumas de suas confidências”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 194), a entrevista é um instrumento definido como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Na perspectiva dos autores, a entrevista é um excelente instrumento para a obtenção de dados em pesquisa qualitativa. O fato de os dados serem produzidos no contexto de uma conversa os torna mais contextualizados, ricos em detalhes, desdobramentos e posições do pesquisado.

Os procedimentos para realização das entrevistas estabeleceram o primeiro contato com os professores participantes via WhatsApp. Nesse contato inicial, fizemos a identificação dos pesquisadores, a apresentação dos elementos norteadores da pesquisa e o convite para participar da mesma. O Quadro 10 apresenta o convite enviado aos participantes nesse primeiro contato.

Quadro 10 - Mensagem enviada por e-mail ou WhatsApp para os participantes

CONVITE – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado (a) Professor (a).

Estamos entrando em contato para pedir sua colaboração, concedendo uma entrevista para uma pesquisa de Doutorado desenvolvida pelo professor ACELMO DE JESUS BRITO, e orientada pelo professor Dr. Luciano Duarte da Silva, junto ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do IFG – Campus Jataí/GO.

TÍTULO DA PESQUISA: Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem: Investigação das Ações da Política de Avaliação Externa do Estado de Mato Grosso

OBJETIVO DA PESQUISA: O presente projeto tem por objetivo, analisar os impactos da política de avaliação externa do estado de Mato Grosso (Avalia MT), como parte do Sistema Estruturado de Ensino destinado ao acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, na perspectiva dos professores de matemática em serviço nas escolas.

QUESTÃO NORTEADORA: Que reverberações as ações implementadas pelo Avalia MT como política de acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, podem ser analisadas a partir das vozes dos/das professores/as de matemática em serviço nas escolas?

FORMATO DA ENTREVISTA: A entrevista pode ser presencial ou online através da plataforma Google Meet, a mesma terá seu áudio gravado para uma posterior transcrição, com data e horário a ser alinhado de acordo com sua disponibilidade.

Atenciosamente:

Doutorando: Aceldo de Jesus Brito - (65) 99631-8220

Orientador: Prof. Dr. Luciano Duarte da Silva - (62) 9116-1718

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

O convite foi enviado à 43 professores dos quais 30 professores retornaram com o aceite para participar da pesquisa. Aos professores que deram um retorno positivo em relação à participação na pesquisa, as datas e os horários foram ajustados de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

A entrevista foi organizada de forma semiestruturada, em que essa estrutura previamente organizada contemplou questões abertas e fechadas, dispostas em instrumento construídos por meio do Google Formulário. A entrevista foi conduzida no formato de uma conversa realizada pelo Google Meet, tendo o instrumento usado para conduzir o processo disposto no endereço: <https://forms.gle/6EoDvFbQ3aV5DobS9>.

A primeira parte da coleta foi organizada em torno de aspectos centrados em questões de esclarecimentos, informações e aceite livre e espontâneo de participação na pesquisa, bem como na identificação e no perfil profissional dos sujeitos pesquisados.

No Quadro 11, é possível verificar as perguntas referentes aos esclarecimentos e ao livre aceite.

Quadro 11 - Perguntas referentes aos esclarecimentos e aceite de participação

ESCLARECIMENTOS E LIVRE ACEITE
Declaro que recebi explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito dessa pesquisa de doutorado? ☐ sim ☐ não
Me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que as informações coletadas serão utilizadas apenas na presente pesquisa de doutorado e na produção de artigos referentes à mesma? ☐ sim ☐ não
Eu AUTORIZO o uso da minha entrevista que concedi para a constituição dos dados da presente pesquisa de doutorado. ☐ sim ☐ não
Estou ciente de que os pesquisadores preservarão a minha identificação e anonimato. Autorizo a utilizarem a seguinte referência: PM1, PM2, PM3, seguida da ordem em que os participantes concederam entrevista aos pesquisadores. ☐ sim ☐ não

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No Quadro 12, observamos as questões do formulário que tratou da obtenção dos dados de identificação e do perfil profissional dos participantes.

Quadro 12 - Perguntas de identificação dos participantes

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES
Nome Completo

Em que ano você concluiu a sua formação na Licenciatura?

1990 a 2000

2001 a 2010

2011 a 2020

2021 a 2024

Qual a universidade/faculdade que você concluiu a sua formação inicial - Licenciatura em Matemática?

Qual o município de você atua como Professor de Matemática?

Barra do Bugres

Campo Novo dos Parecís

Denise

Nova Olímpia

Porto Estrela

Sapezal

Tangará da Serra

Qual seu maior nível de escolaridade?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

até 20h

de 21h a 30h

de 31h a 40h

mais de 41h

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Posteriormente às questões de esclarecimento, aceite e identificação, a entrevista prosseguiu por meio de uma conversa guiada por um roteiro. Esse roteiro foi idealizado e organizado a partir de oito questões abertas, que se posicionaram como mecanismos provocadores e norteadores para a execução da entrevista.

Mesmo configurando-se como elementos norteadores e provocadores, essas questões não engessaram o diálogo, permitindo que os participantes se expressassem de forma livre e espontânea, enriquecendo o processo de coleta de dados com detalhes e percepções individuais.

O Quadro 13 explicita as questões presentes no roteiro pré-concebido para a entrevista, apresentando de forma clara os temas que conduziram a conversa e serviram como base para a obtenção dos dados.

Quadro 13 - Perguntas do roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Qual sua percepção sobre a Política de Avaliação Externa da Educação de Mato Grosso denominada Avalia MT? Como essa política interfere no cotidiano escolar?

De que maneira o Avalia MT influenciou na sua prática pedagógica como professor de Matemática?

Na sua visão, quais são as contribuições do Avalia MT no gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual?

De que maneira você tem procurado recuperar as aprendizagens não alcançadas dos seus alunos em Matemática a partir da divulgação dos resultados das avaliações formativas bimestrais do Avalia MT?

Como você avalia a formação continuada ofertada aos professores de Matemática a partir da implementação da Política de Avaliação Externa da educação de Mato Grosso?

O que você pensa sobre a política de Gratificação por Resultado implementadas pela rede estadual de educação de Mato Grosso?

Quais são os entraves e conflitos provocados pela Política de Avaliação Externa em sua atuação profissional como professores de Matemática em serviço nas escolas da rede estadual de Mato Grosso?

Quais são as ações propostas pelos gestores das unidades escolares a partir da apropriação dos resultados das avaliações do Avalia MT para apoiar e dar suporte a prática pedagógica dos professores de Matemática?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

As entrevistas seguiram o roteiro; no entanto, em alguns momentos houve a necessidade de o pesquisador provocar os participantes por meio de colocações trazidas por eles. Esse provocar implicou em questionamentos e observações feitos a partir de elementos apresentados nas respostas, dentro da dinâmica da entrevista.

Os áudios das entrevistas foram gravados para posterior transcrição. Para a transcrição, foi utilizada a ferramenta Transkriptor, que é uma ferramenta de transcrição de áudio e vídeo que usa inteligência artificial para converter fala em texto. O uso foi feito na versão online, diretamente pelo navegador Google Chrome, o Transkriptor é uma ferramenta que possui um custo mensal de \$19.99 (dezenove dólares e 99 centavos de dólar) no plano mensal.

Após a transcrição, esses dados foram textualizados e, em seguida, organizados em uma planilha eletrônica, constituindo o corpus da abordagem qualitativa desta pesquisa.

O outro instrumento de obtenção dos dados foi a parte da entrevista em que os professores foram provocados a se posicionarem em relação ao nível de concordância ou discordância frente a algumas questões assertivas, submetidas ao seu crivo.

No Quadro 14, podemos observar as questões assertivas que foram submetidas ao nível de concordância ou discordância dos participantes frente a esse instrumento de obtenção dos dados.

Quadro 14 - Afirmações para escala *Likert*

AFIRMAÇÕES	CT	C	S/O	D	DT
A formação continuada ofertada pelo Avalia MT contribuiu para direcionar a prática dos professores de Matemática.					
O Avalia MT contribuiu para os professores de Matemática refletirem sobre a prática pedagógica.					
O Avalia MT contribuiu para a melhorar da aprendizagem em Matemática dos alunos.					
O Avalia MT contribuiu para diagnosticar periodicamente as defasagens dos alunos.					
O Avalia MT contribuiu na elaboração de intervenções pedagógicas para a recomposição das aprendizagens.					
A política de gratificação por resultados influenciou na melhoria do IDEB da rede estadual de Educação.					
As Avaliações do Avalia MT estão articuladas com os materiais do sistema estruturado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação.					
CT = Concordo Totalmente; C = Concordo; S/O = Sem Opinião; D = Discordo; DT = Discordo Totalmente					

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Nesse processo, cada participante foi indagado sobre o seu nível de concordância ou discordância. Para cada uma das afirmações, o participante foi convidado a escolher uma categoria CT, C, S/O, D ou DT, de acordo com as legendas determinadas para essa codificação, esses dados seguiram para aplicação da escala *Likert*.

Outro procedimento usado nesse movimento de trazer dados quantitativos para fundamentar e alicerçar os achados da abordagem qualitativa, foram a coleta na base de dados QEdU (<https://qedu.org.br/uf/51-mato-grosso/ideb/municipios>) e no relatório do Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem (SGA) da Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso.

O QEdU é um repositório de dados educacionais do Brasil, idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann, e está sob a gestão do Interdisciplinaridade e Evidência no Debate Educacional (IEDE). O QEdU compila três plataformas de dados: QEdU Países, que reúne informações dos países participantes das principais avaliações internacionais; QEdU Juventude e Trabalho, que reúne informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, com dados a respeito das desigualdades, escolaridade, trabalho e renda, entre outros indicadores que retratam o cenário da juventude brasileira; e QEdU Gestão, que disponibiliza diversos dados e indicadores educacionais voltados aos gestores. No QEdU foram obtidos os dados do IDEB das 7 cidades que compõem o lócus da pesquisa.

Os relatórios do SGA são produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a partir da realização das ações do Avalia MT, com informações e indicadores educacionais para toda a rede estadual de educação do estado. Nesses relatórios foram obtidos os dados do IPEA para as cidades que compõem o lócus da pesquisa.

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados de acordo com sua natureza, a descrição de análise dos dados é apresentada respeitando os procedimentos adotados nas respectivas naturezas de dados que integram essa pesquisa.

Os dados provenientes das entrevistas realizadas com os professores, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025).

Bardin (1977) define a Análise de Conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Nesta perspectiva, Rodrigues (2019, p. 12), ao contextualizar a Análise de Conteúdo como procedimento de análise de dados em pesquisas qualitativas, afirma que “a Análise de Conteúdo procura ir além da descrição das mensagens, pois é preciso atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo dessas mensagens, por meio da nossa interpretação”.

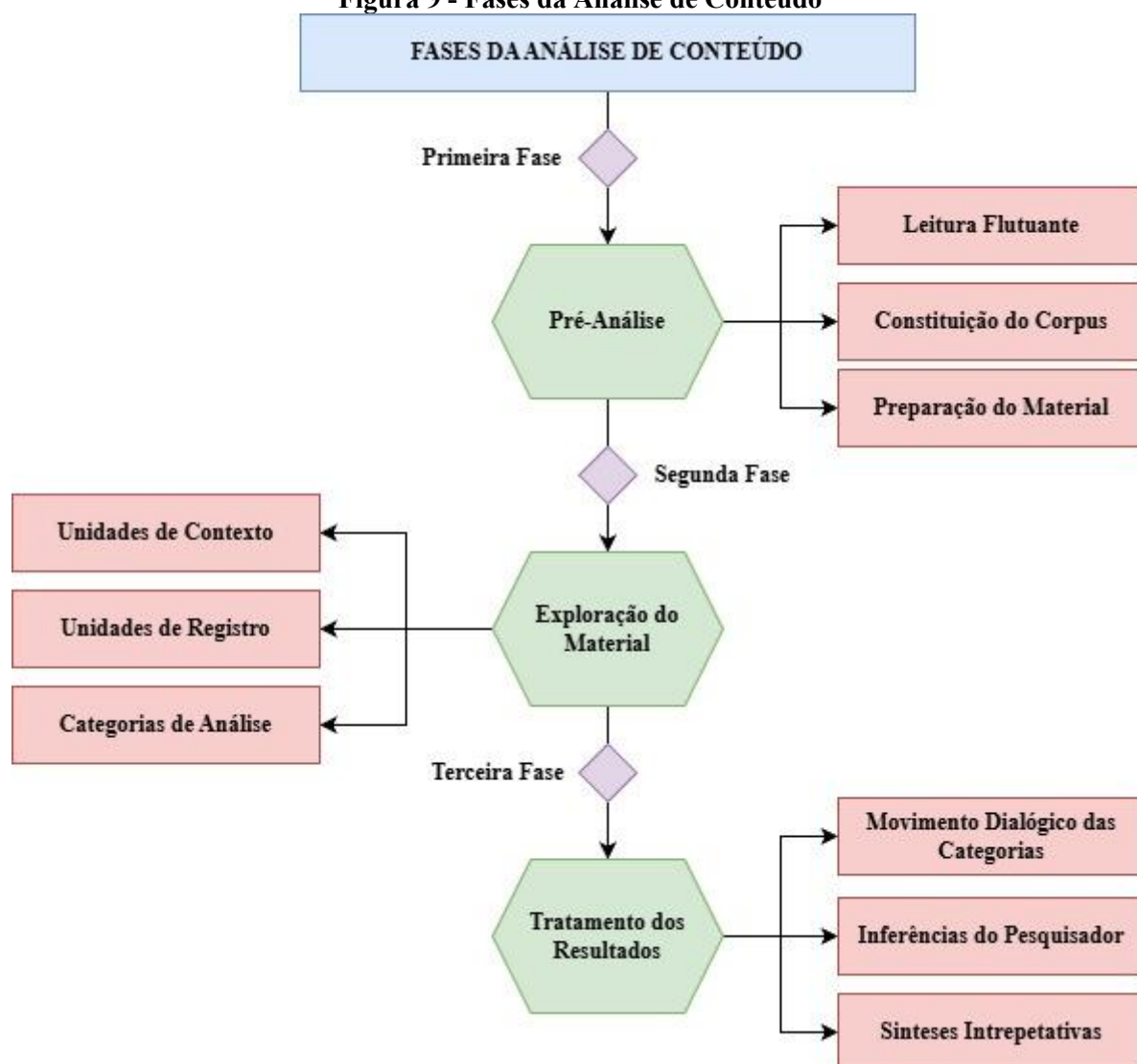
Rodrigues e Brito (2025) ainda afirmam que:

O material textual pode ter diferentes origens, como: notas de campo, diário de bordo, respostas de questionários digitais (Google Docs), fichas de documentação, transcrições de entrevistas etc. Além desses, a Análise de Conteúdo também pode ser realizada a partir de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação podem ser analisadas por meio deste método (Rodrigues e Brito, 2025, p.13).

A Análise de Conteúdo oferece subsídio ao pesquisador para sistematizar suas análises, de forma que ele possa ir além de descrições e do senso comum. A esse respeito, Moraes (1999, p. 9) afirma que “a Análise de Conteúdo conduz a descrições sistemáticas, pois ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

O movimento da Análise de Conteúdo é descrito por Bardin (1977) como um processo articulado e categorizado em três fases bem definidas. A Figura 9 apresenta as fases da Análise de Conteúdo na perspectiva da autora.

Figura 9 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (1977)

De acordo com a Figura 9, a primeira fase da Análise de Conteúdo é a Pré-análise. Esta fase compreende algumas concepções iniciais dos dados e das perspectivas da análise. Nessa fase, ocorrem alguns movimentos que são sintetizados nas três etapas apresentadas na figura. A leitura flutuante é uma etapa dessa fase; Rodrigues (2019, p. 24) afirma que a “leitura flutuante consiste no estabelecimento do contato do pesquisador com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

A constituição do corpus da pesquisa é outra etapa dessa fase. De acordo com Bardin (1977, p. 96), o corpus se constitui como sendo “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Outra etapa corresponde à organização do material a ser analisado e às definições dos objetivos da pesquisa, que são elementos essenciais para dar direcionamento ao estudo. Para Bardin (1977, p. 96), os objetivos “estabelecem a

finalidade geral proposta para o trabalho e o quadro teórico e/ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados”.

A segunda fase é a Exploração do Material, que compreende o processo de codificação dos dados da pesquisa. Bardin (1977, p. 101) define esta fase como a “descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos”.

A Análise de Conteúdo descreve um movimento pautado em procedimentos que têm como ponto de partida o corpus da pesquisa, passando pela formulação das Categorias de Análise, pela discussão dessas categorias frente aos referenciais teóricos e finalizando na interpretação do pesquisador em relação às categorias e às referências. Para Bardin (1977, p. 103), “tratar o material é codificá-lo”. Essa codificação inicia-se no movimento de escolha das Unidades de Registro, a partir das Unidades de Contexto. A esse respeito, Rodrigues (2019, p. 26) afirma que “Unidades de Contexto são concebidas como sendo partes ou trechos significativos das respostas ou depoimentos [que] conduzem à identificação das Unidades de Registro”. Bardin (1977, p. 96) complementa afirmando que “Unidade de Contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da Unidade de Registro) são ótimas para que se possa compreender o significado exato da Unidade de Registro”.

A definição das Unidades de Contexto corresponde à codificação do que de fato chamou a atenção do pesquisador. Em seguida, por similitudes nas interpretações do que foi e de como foi codificado para Unidades de Contexto, ocorre a formulação das Unidades de Registro. Nessa perspectiva, Bardin (1977, p. 104) afirma que as Unidades de Registro constituem “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização”.

As Categorias de Análise são o resultado de todo o processo de codificação presente na Análise de Conteúdo. Bardin (1977, p. 117) define esse movimento como sendo de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para Rodrigues (2019, p. 30), “as Categorias de Análises representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se nesse processo, seus aspectos mais importantes”.

A terceira fase compreende o Tratamento dos Resultados, em que ocorre a interpretação das Categorias de Análise constituídas no processo de tratamento dos dados. Essa fase é caracterizada pela análise crítica do pesquisador, que, a partir das categorias constituídas, faz suas inferências e realiza suas interpretações à luz dos objetivos propostos e dos

pressupostos teóricos que alicerçam a pesquisa.

De acordo com Bardin (1977), a terceira fase compreende três subfases, explicitadas na figura. Para Rodrigues (2019), no Movimento Dialógico das Categorias de Análise, “o pesquisador deve realizar a interlocução dos dados com os conceitos balizados pelos aportes teóricos da pesquisa, para proporcionar compreensões do objeto investigado”. Nesse movimento, o pesquisador realiza um diálogo dos excertos de respostas ou dados da pesquisa de forma articulada com o referencial teórico pertinente.

As subfases Inferência do Pesquisador e Síntese Interpretativa ocorrem de forma articulada. Na Inferência do Pesquisador, com base nos excertos e na literatura pertinente, o pesquisador organiza suas compreensões do objeto de estudo, infere sobre ele e faz sua interpretação sintética. Para Bardin (1977), nesse momento o pesquisador propõe suas inferências e realiza suas interpretações à luz do quadro teórico e dos objetivos elencados. Nessa perspectiva, Rodrigues (2016, p. 188) afirma que “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação”.

Usar a Análise de Conteúdo como procedimento metodológico exige muita atenção do pesquisador, devido às particularidades presentes na execução de cada fase da análise.

Na perspectiva de produzir informações quantificadas para melhorar a interpretação e a construção das categorias, o instrumento que norteou a entrevistas foi construído com essa finalidade.

Em análise de Conteúdo, é possível utilizar de métodos quantitativos como forma de potencializar a sustentação dos achados da pesquisa, Bardin (1977) afirma que:

A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes (Bardin, 1977, p. 115).

Nessa mesma ótica, autores como Rodrigues e Brito (2025), reforçam a aproximação das abordagens quantitativa e qualitativa como forma de enriquecimento das análises nas pesquisas.

Entendemos que a pesquisa de abordagem quantitativa tem o seu valor, e a pesquisa de abordagem qualitativa sozinha também tem o seu valor, no entanto, elas podem se aproximar. Defendemos esse movimento de aproximação das abordagens metodológicas no processo de realização de uma pesquisa, pois compreendemos que um pesquisador pode fazer uma pesquisa de uma abordagem e utilizar recursos de uma outra abordagem, proporcionando assim um enriquecimento das análises. (Rodrigues e Brito, 2025, p. 44)

As escalas são procedimentos analíticos que transformam as escolhas dos entrevistados em números, e essa estratégia torna possível quantificar essas escolhas, permitindo a mensuração de conceitos qualitativos. De acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 224), esses conceitos qualitativos podem ser transformados em um “escore que pode ser analisado como um dado numérico e não ordinal, abrindo outras possibilidades de análises inferenciais com base no uso de testes estatísticos”.

Os autores supracitados afirmam que:

As questões fechadas apresentam um enunciado e um conjunto de opções para que o respondente assinale uma ou mais alternativas que podem utilizar escalas. É bastante comum apresentar as alternativas das respostas a perguntas em questionários no formato de escalas, que são adequadas, por exemplo, para medir percepções, opiniões, valores e atitudes (Mattar e Ramos 2021, p.224).

A escala *Likert* é uma excelente opção para compor procedimentos de análise. Nessa perspectiva, essa escala recebe o sobrenome do seu idealizador, o sociólogo *Rensis Likert*, tendo como objetivo mensurar atitudes relacionadas a questões sociais.

Para identificar o nível de concordância com as afirmações das questões assertivas desta pesquisa, utilizamos uma escala de cinco pontos do tipo *Likert*. Na Tabela 12, pode ser observada a relação qualitativo/quantitativo a ser utilizada para quantificar as opções dos participantes, na perspectiva da escala *Likert*.

Tabela 12 – Pontuação da escala *Likert*

Escala Qualitativa	CT	C	S/O	D	DT
Escala Quantitativa	5	4	3	2	1

CT = Concordo Totalmente; C = Concordo; S/O = Sem Opinião; D = Discordo; DT = Discordo Totalmente

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

A escala busca determinar um Ranking Médio (RM), que representa um indicador de concordância geral dos participantes para cada uma das afirmações mensuradas nas entrevistas.

O Quadro 15 descreve os elementos estatísticos utilizados nesse processo de mensuração da concordância dos participantes, apresentando de forma detalhada as equações que permitem transformar as percepções em um indicador numérico.

Quadro 15 - Elementos estatísticos da escala *Likert*

ELEMENTOS	EQUAÇÕES
Ranking Médio	$RM = \frac{\sum(f_i \cdot V_i)}{NS}$
f _i = frequência observada de cada resposta para cada item V _i = valor de cada resposta	

NS = nº de sujeitos
 CT = valor da escala quantitativa para a maior concordância
 Fonte: Adaptado de Oliveira (2005)

Os indicadores da escala *Likert* nos permitem mensurar a concordância geral dos participantes em relação a cada uma das afirmações. Essa mensuração, em termos estatísticos, determina que, quanto mais o RM se aproxima de 5, maior é o nível de concordância com a afirmação mensurada, quanto mais próximo de 1, menor é o nível de concordância e quanto mais se aproxima de 3, maior é o nível de uma opinião não formada, ou predominante em relação a afirmação.

Outra técnica quantitativa bastante utilizada em pesquisas na área de ensino e educação é a correlação. De acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 368), “a correlação é uma medida de relação, ou seja, serve para verificar se duas variáveis possuem uma relação. A correlação indica se duas variáveis se modificam ou se alteram juntas e quão fortemente se influenciam, sem estabelecer uma relação de causa e efeito”.

Ao verificarmos a magnitude da relação entre duas variáveis, é necessário, primeiramente, verificar se os dados se ajustam às características da curva de Gauss (distribuição normal). Essa distribuição é definida pela função apresentada no Quadro 16.

Quadro 16 - Distribuição Normal

ELEMENTO	FUNÇÃO
Distribuição Normal	$f(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-\mu)^2}{2\sigma^2}}$
σ é o desvio padrão da distribuição μ é a média da distribuição σ^2 é a variância da distribuição	

Fonte: Adaptado de Naghettini e Pinto (2007)

Quanto mais próxima for a aproximação dos dados empíricos à função teórica, em que os parâmetros da função teórica (média, variância e desvio padrão) são os mesmos apresentados pelos dados empíricos, melhor será o ajuste dos dados à distribuição normal.

Existem várias técnicas para verificar esse ajuste, entre elas o teste de *Anderson-Darling*. O teste de *Anderson-Darling* compara a função de distribuição acumulada empírica de seus dados amostrais com a distribuição esperada caso os dados fossem normalmente distribuídos. Se a diferença observada for suficientemente grande, ou seja, maior que o limite de tolerância assumido, o teste rejeitará a hipótese de que os dados podem ser estudados como normalmente distribuídos.

A estatística do teste é calculada pela equação mostrada no Quadro 17.

Quadro 17 - Estatística do teste *Anderson-Darling*

ELEMENTO	EQUAÇÃO
Estatística <i>Anderson-Darling</i>	$A^2 = -N - \sum_{i=1}^N \frac{(2i-1) \cdot \{ \ln F_x(x_{(i)}) + \ln [1 - F_x(x_{N-i+1})] \}}{N}$
N, é o tamanho da amostra F_x, é a distribuição acumulada para a distribuição teórica $x_{(1)}, x_{(2)}, \dots, x_{(N)}$ são as observações ordenadas de forma crescente i, é a i-ésima amostra para os dados ordenados de forma crescente	

Fonte: Adaptado de Naghettini e Pinto (2007)

O valor calculado é comparado com um valor tabelado, e essa comparação, levando em consideração o limite de tolerância previamente assumido, indica se, estatisticamente, os dados podem ser estudados como normalmente distribuídos ou não.

Com os dados podendo ser tratados como normalmente distribuídos, a correlação de *Pearson* é uma técnica estatística utilizada para medir a magnitude da relação linear entre duas variáveis.

O coeficiente de correlação de *Pearson* é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Com seu uso podemos encontrar o grau de intensidade da correlação entre duas variáveis e o sentido dessa correlação. (Crespo, 2005).

Ainda de acordo com Crespo (2005), a equação que determina o valor do coeficiente de correlação de *Pearson* pode ser vista no Quadro 18.

Quadro 18 - Coeficiente de correlação de *Pearson*

ELEMENTO	EQUAÇÃO
Coeficiente de Correlação de <i>Pearson</i>	$r = \frac{nx_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$
n = número de pares (x_i, y_i) x_i = 1ª variável da análise y_i = 2ª variável da análise	

Fonte: adaptado de Crespo (2005)

A interpretação do valor do coeficiente de correlação não leva em consideração apenas o valor de r . De acordo com Crespo (2005), trata-se de um número real que está no intervalo $-1 \leq r \leq 1$, tal que:

- A correlação entre as duas variáveis é perfeita e positiva se $r = 1$.
- É perfeita e negativa se $r = -1$.
- E se $r = 0$, não existe correlação.

Quanto mais próximo de 1 ou -1, mais forte é a relação linear entre as duas variáveis medidas.

O teste de *Anderson-Darling* e a Correlação de *Pearson* foram realizados utilizando o software *R*, na versão *R-4.4.1* para Windows.

4.6 Comitê de Ética

Essa Tese foi idealizada por meio de um projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – IFG, cujo parecer foi favorável. Na ocasião, a pesquisa foi aprovada de acordo com o parecer de número 7.078.648 e CAAE nº 80318124.0.0000.8082, em 16 de setembro de 2024.

4.7 Uso de Inteligência Artificial Generativa

Nesse item, declaramos as particularidades do uso de Inteligência Artificial Generativa nesta Tese, conforme as especificidades abaixo:

- **Tipo de inteligência**

ChatGPT.

Gemini.

- **Fase**

ChatGPT – Redação Final;

Gemini (Nano Banana) – Concepção do Produto Educacional.

- **Finalidade**

ChatGPT - Correção ortográfica e gramatical do texto;

Gemini (Nano Banana) - Geração das imagens para o Produto Educacional.

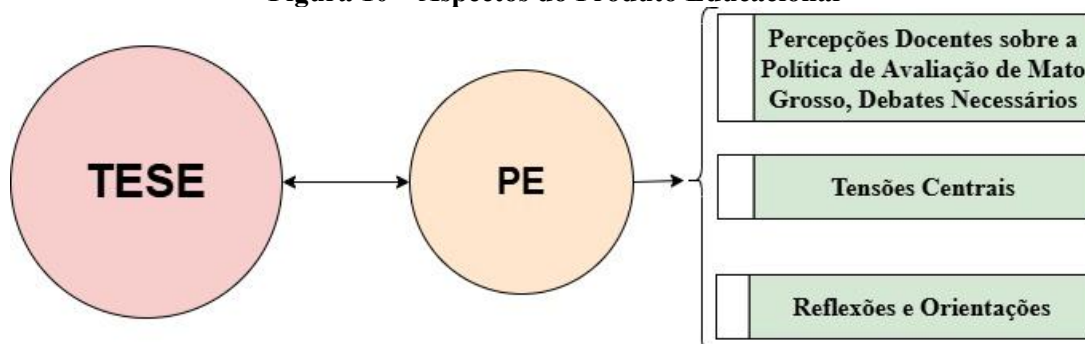
4.8 Produto Educacional (PE)

O Produto Educacional (PE) vinculado a esta Tese foi desenvolvido a partir dos resultados das análises aqui constituídas. Para Rizzatti et al. (2020, p. 2), “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”.

Essa obra sintetiza os resultados da investigação das reverberações das ações implementadas pelo Avalia MT como política de avaliação e acompanhamento das

aprendizagens de estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, em três aspectos, como observamos na Figura 10.

Figura 10 – Aspectos do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

No primeiro, apresentamos as “Percepções Docentes sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso, Debates Necessários”, que são fragmentos percebidos pelos professores a respeito dos impactos da política no seu cotidiano e no desenvolvimento de suas funções, esses fragmentos buscam subsidiar o debates entre professores, gestores, formadores e formuladores de políticas públicas, favorecendo a construção de caminhos mais coerentes com a realidade escolar e mais comprometidos com a aprendizagem dos estudantes.

O segundo, apresentamos as “Tensões Centrais”, que contradições ou eixos de instabilidade que contribuem para gerar instabilidade e desarticulações. E o terceiro e último, as “Reflexões e Orientações”, que configuram diretrizes sistematizadas como possibilidade de otimizar a eficiência do programa Educação 10 Anos e das políticas educacionais vinculadas a ele.

Mais do que a divulgação de registros, esta obra pretende ser um dispositivo de fala e de análise. De fala, na perspectiva das experiências e estratégias construídas pelos professores frente a esse cenário, e análise na perspectiva de como essa política pública impacta os professores em suas vidas profissionais e das contradições que atravessam a escola pública.

O Quadro 19 sintetiza algumas informações inerentes ao Produto Educacional vinculado a essa Tese.

Quadro 19 – Caracterização do Produto Educacional vinculado a Tese

1. NOME DO PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG-Jataí/GO
2. AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Primeiro(a) autor(a):	Acelmo de Jesus Brito		
Segundo(a) autor(a):	Luciano Duarte da Silva		
3. NOME DO PRODUTO EDUCACIONAL			
VOZES DOCENTES: Percepções de Professores de Matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso.			
4. TÍTULO DA TESE QUE O PRODUTO ESTÁ VINCULADO			
Impactos, Influências e Repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática.			
5. TIPO DE PRODUTO *			
PTT 1		E-book	
6. Breve descrição do produto educacional (indicando - público; finalidade; metodologia de ensino, ou abordagem didática, e recursos didáticos utilizados no desenvolvimento do produto)			
Este e-book, no formato de livreto, nasce do desejo de dar forma pública às vozes de professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso que, cotidianamente, vivenciam os efeitos da política de avaliação do estado de Mato Grosso, o Avalia MT, em suas salas de aula, em seus planejamentos e em suas relações de trabalho. Essa obra reúne e sistematiza as percepções de 30 professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso sobre a política de avaliação e suas repercussões no cotidiano escolar. Construído a partir de relatos docentes, o material assume como princípio a centralidade da voz de quem vivencia, executa e sustenta a implementação das políticas educacionais na prática. Os professores foram ouvidos por meio de entrevistas, e esses dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Esses resultados são sintetizados e apresentados neste livreto. Em linguagem situada em uma zona de transição entre o acadêmico e o coloquial, apresentamos um panorama analítico das contribuições reconhecidas pelos professores como pontos positivos, dos desafios apontados e das tensões estruturais que atravessam o trabalho pedagógico a partir da implementação da política de avaliação no estado, além de apresentar algumas reflexões e orientações para o aprimoramento dessa política educacional. Esperamos que as vozes aqui sistematizadas contribuam para o debate sobre avaliação externa, principalmente sobre a política de avaliação do estado de Mato Grosso, oferecendo subsídios para ajustes mais assertivos, colaborativos e comprometidos com a aprendizagem dos alunos, a equidade e a valorização do trabalho docente. Além disso, buscamos oferecer parâmetros aos formuladores de políticas públicas para mitigar os impactos e as tensões das avaliações sobre a aprendizagem, o trabalho docente e os indicadores.			

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na perspectiva de Rizzatti et al. (2020), o Produto Educacional (PE) na Área de Ensino, é oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa realizado de

forma individual no contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Com base no relatório técnico da CAPES sobre produção técnica (Brasil 2019), os autores propõem e apresentam alguns elementos que devem ser considerados na análise de um PE, são eles:

Aderência – O produto buscou alinhar-se com a linha de pesquisa: Fundamentos, metodologias e recursos para a Educação para Ciências e Matemática, especificamente a sublinha: Ensino de Matemática. Os objetivos dessa linha, são o desenvolvimento, a investigação e a análise de propostas de reestruturação curricular, metodologias, processos e recursos direcionados para a educação para Ciências Naturais e Matemática, entre outros. O PE assume finalidade de socialização pública e sistematizada de resultados de pesquisa, e dessa forma, a origem do produto está ancorada em investigação, articulada ao campo das políticas de Avaliação Externa em Larga Escala e seus efeitos no ensino de Matemática, atendendo ao critério de aderência as linhas e sublinhas de pesquisa do programa.

Impacto – O PE sustenta um impacto potencial elevado, por explicitar os efeitos vividos pelos docentes levando um entendimento aos mesmos do seu próprio contexto, além de oferecer orientações objetivas que podem subsidiar ajustes de política, na ótica de quem executa de fato as ações da política, os próprios docentes. Também aborda temas que fomentam o debate buscando mitigar impactos e tensões sobre aprendizagem, trabalho docente e indicadores.

Aplicabilidade – O Produto possui uma alta aplicabilidade, primeiro por ser facilmente acessível, como um e-book/livreto, com termos de disponibilização e indicação de licenciamento em Creative Commons, o que favorece circulação e uso por diferentes públicos e contextos formativos. Segundo por ser um material que pode ser utilizado diretamente por professores, coordenadores pedagógicos, formadores e gestores como referência para leitura, discussão e formação, na perspectiva de entendimento do próprio contexto, bem como na perspectiva propositiva.

Inovação – Compreendemos que o produto apresenta médio teor inovativo, é um modo de devolução pública, que sistematiza percepções docentes convertendo achados em categorias comunicáveis, nessa perspectiva, traduz o conhecimento científico formalizado pela análise de uma pesquisa em nível de doutorado, em um dispositivo articulado com a experiência docente, com uma linguagem situada numa zona de transição entre o acadêmico e o coloquial, o que a torna mais acessível.

Complexidade – O produto evidencia uma média complexidade, pois deriva de um percurso com múltiplas etapas: (i) pesquisa de doutorado; (ii) realização das entrevistas; (iii) análise dos dados; (iv) sintetização da análise e (v) edição e diagramação do livreto. Nessa ótica,

a estrutura do material não se limita a relatar a síntese dos resultados, ele articula diagnóstico, explicita tensões estruturais e faz encaminhamentos de aprimoramento.

O processo de **validação** do produto ocorreu em algumas instâncias: a primeira durante o 2º Seminário de Validação das Propostas de Produto Educacional, em junho de 2024, em que foi apresentado a uma banca de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG, que analisou e aprovou a proposta, essa proposta passou por ajustes na banca de qualificação dessa pesquisa em outubro de 2025. E, para finalizar, o Produto Educacional passou por avaliação dos sujeitos dessa pesquisa.

Nessa última validação foi disponibilizado o PE em sua versão preliminar para a apreciação dos 30 participantes da pesquisa, foi solicitado aos mesmos que analisassem o conteúdo do material e o alinhamento das suas concepções, com o que está reverberado no material. Esse alinhamento devendo ser convertido em um valor numa escala de 1 a 5, em que 1, corresponde a um baixo ou nenhum alinhamento, e 5 a um alinhamento alto ou total. Dos 30 professores contactados, 24 retornaram com a avaliação.

Na Tabela 13, podemos verificar o nível de concordância dos participantes em relação ao alinhamento do conteúdo do livreto, com as suas percepções e concepções. Esse processo valida, ou não o que está veiculado do livreto, como eco das vozes dos entrevistados.

Tabela 13 – Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos

AFIRMAÇÃO	5	4	3	2	1	RM	CONCORDANCIA
As vozes ecoadas no livreto, estão alinhadas as suas vozes, percepções e concepções em que magnitude?	21	3	0	0	0	4,88	97,5%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 13, temos um percentual de concordância de 97,5%, que as vozes ecoadas no livreto estão alinhadas com as vozes, percepções e concepções dos sujeitos da pesquisa. Esse percentual valida o livreto como eco das vozes desses sujeitos, o que por conseguinte, valida esse PE.

5 MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, de forma sistemática, o movimento de categorização dos dados produzidos nesta pesquisa. Sua organização contempla o movimento de constituição das Unidades de Registro para cada uma das oito questões, o alinhamento de todas as Unidades de Registro da pesquisa, a constituição das Categorias de Análise; também apresentamos o Ranque Médio para as questões assertivas e, por fim, as correlações entre os indicadores de qualidade da educação.

5.1 Movimento de Categorização dos Dados em Análise de Conteúdo

Neste subitem, apresentamos o movimento de categorização dos dados da pesquisa na perspectiva da Análise de Conteúdo. O contexto prático da pesquisa são as entrevistas realizadas com os professores de Matemática participantes, das sete cidades que compõem o lócus deste estudo. Os professores foram entrevistados a partir de oito questões, dispostas no Quadro 20 a seguir, previamente constituídas para nortear e direcionar as entrevistas.

O movimento de categorização está pautado nos conceitos apresentados por Bardin (1977), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025), buscando descrever o percurso da análise de forma rigorosa e sistemática. Para Rodrigues (2019, p. 38), “o processo de categorização [é] um processo de redução dos dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se, nesse processo, seus aspectos mais importantes”.

O processo de categorização desta pesquisa é iniciado com a leitura flutuante dos textos provenientes das entrevistas de cada participante, em cada uma das oito questões direcionadoras usadas como base para as entrevistas, com o objetivo de determinar as Unidades de Contexto. Após a determinação dessas unidades, elas são codificadas em Unidades de Registro. Para Bardin (1977, p. 104), a Unidade de Registro é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização”.

Após a codificação das Unidades de Contexto em Unidades de Registro, estas foram articuladas entre si para a constituição das Categorias de Análise, que serão interpretadas considerando os objetivos elencados e o referencial teórico adotado na pesquisa. De acordo com Bardin (1977, p. 117), as Categorias de Análise são concebidas como “um movimento de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Nos subtópicos a seguir, apresentamos o movimento de categorização dos dados de forma sistemática, conforme a descrição acima.

5.1.1 Constituição das Unidades de Contexto e de Registro das Entrevistas

As Unidades de Contexto e as Unidades de Registro foram construídas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes. As entrevistas se desenvolveram em torno de oito questões que direcionaram a conversa, conforme apresentado no Quadro 20.

Essas questões funcionaram como base para que os professores pudessem expor suas percepções de forma ampla, de modo que possibilitasse a constituição das Unidades de Contexto. A partir dessas unidades, foi possível realizar a codificação das Unidades de Registro e, conseqüentemente, a formação das Categorias de Análise, que se configuram como resultados desta pesquisa.

Quadro 20 – Questões direcionadoras das entrevistas

Questão 1: Qual sua percepção sobre a Política de Avaliação Externa da Educação de Mato Grosso denominada Avalia MT? Como essa política interfere no cotidiano escolar?
Questão 2: De que maneira o Avalia MT influenciou na sua prática pedagógica como professor de Matemática?
Questão 3: Na sua visão, quais são as contribuições do Avalia MT no gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual?
Questão 4: De que maneira você tem procurado recuperar as aprendizagens não alcançadas dos seus alunos em Matemática a partir da divulgação dos resultados das avaliações formativas bimestrais do Avalia MT?
Questão 5: Como você avalia a formação continuada ofertada aos professores de Matemática a partir da implementação da Política de Avaliação Externa da educação de Mato Grosso?
Questão 6: O que você pensa sobre a política de Gratificação por Resultado implementadas pela rede estadual de educação de Mato Grosso?
Questão 7: Quais são os entraves e conflitos provocados pela Política de Avaliação Externa em sua atuação profissional como professores de Matemática em serviço nas escolas da rede estadual de Mato Grosso?
Questão 8: Quais são as ações propostas pelos gestores das unidades escolares a partir da apropriação dos resultados das avaliações do Avalia MT para apoiar e dar suporte a prática pedagógica dos professores de Matemática?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

A partir das respostas dos participantes em cada uma das questões apresentadas no Quadro 20, realizamos nosso primeiro movimento analítico, a Leitura Flutuante. Nesse primeiro movimento, objetivamos identificar os aspectos relevantes das entrevistas que convergem aos objetivos elencados e à questão norteadora da pesquisa.

A Leitura Flutuante nos permitiu identificar os trechos da entrevista que entendemos como significativos; esses trechos, na Análise de Conteúdo, configuram-se como nossas Unidades de Contexto. O próximo passo foi codificar esses trechos, e essa codificação compreende a constituição das nossas Unidades de Registro.

As Unidades de Registro são termos relacionados à Unidade de Contexto que estejam articulados com o objetivo e a questão norteadora da pesquisa. Nesse movimento, usamos uma planilha eletrônica como ferramenta para organizar e codificar esses dados.

Apresentamos esse movimento para a questão 1 no Quadro 21. Esse quadro apresenta três colunas: na primeira coluna (PROF), está um código de identificação dos professores participantes e da questão respondida, em que PM1/Q1, por exemplo, representa o professor de matemática 1 respondendo à questão 1.

Na segunda coluna (RESPOSTAS), estão organizadas as respostas dos professores. É importante frisar que o texto em negrito compreende o que identificamos como significativo na entrevista, portanto, nossas Unidades de Contexto.

Na terceira coluna (UNIDADES DE REGISTRO), apresentamos as Unidades de Registro, que foram codificadas, respectivamente, a partir das Unidades de Contexto, que são os excertos sob os quais o pesquisador atribuiu significado.

Quadro 21 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 1

Questão 1. Qual sua percepção sobre a Política de Avaliação Externa da Educação de Mato Grosso denominada Avalia MT? Como essa política interfere no cotidiano escolar?		
PROF.	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q1	A minha percepção é que essas políticas vêm gerando um trabalho sob pressão aos professores, uma cobrança exacerbada por resultados.	Pressão por Resultados
	Vamos começar ali pelo material estruturado, por exemplo, que nós não temos tempo de trabalhar o conteúdo que está proposto para o bimestre, e sabemos que a avaliação bimestral tem esse conteúdo como objeto de cobrança, muitas das vezes, nossos alunos não conseguem nem resolver os exercícios que o material traz, precisamos fazer uma intervenção com outro material, aí vem a avaliação, e fica aquele desespero, o que gera uma cobrança principalmente nos professores de português e matemática.	Demanda por Materiais Curriculares
	Eu acredito que não há uma preocupação com o aluno em si, se ele está aprendendo ou não. A cobrança é mais sobre os resultados mesmo, o indicador, e isso interfere no cotidiano da escola, essa pressão é tão grande que quando eu iniciei, eu presenciei casos de briga entre professores por conta da bonificação. Se você deixar de fazer isso, vai interferir no meu dinheiro que eu vou receber no final do ano. Aí ficava um cobrando o outro, professor, ó, não deixa de lançar isso, ficava pegando no pé do outro, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Vi professores trabalhando doente, porque não queria perder a bonificação, não traziam atestado e estava lá doente, sem capacidade de estar em sala de aula. Também essa competição que eles fazem entre as escolas, entre os gestores, entre os professores também, eu acho desnecessário. Acho que seria mais válido se a gente trabalhasse ali em união, ah, isso aqui deu certo aqui. Poderia compartilhar com outra escola também. Eu acho que seria melhor, mais lucrativo para nós trabalhar dessa forma do que aquela pressão toda. Todo mundo	Aprendizagens em Segundo Plano

	por resultado, todo mundo querendo ganhar, ninguém querendo perder.	
PM2/Q1	As minhas percepções sobre essas políticas são de que, aparentemente, as coisas não são como na teoria, o sistema estruturado de ensino através de suas apostilas deveria desenvolver o protagonismo nos alunos, então, ler o conteúdo, conseguir compreender, resolver as atividades e, por fim, serem avaliados através das avaliações do próprio sistema estruturado, mas não é o que acontece. Os conteúdos abordados nos materiais são apresentados de forma bem sucinta, pensando na matemática, os materiais apresentam uma exposição teórica, mas não tem exemplos para os alunos fazerem a associação com a parte teórica apresentada. Há uma carência tanto de exemplos como problemas contextualizados, quanto de exemplos de resolução de atividades. Um outro ponto é que o sistema estruturado, cobra a resolução de atividades que nem sequer aparecem dentro do das explicações dos conteúdos programáticos, e as avaliações acabam cobrando com base nessas questões. Esses são pontos de tensão que dificulta a nossas ações enquanto professores, e imagino que não deveria ocorrer.	Demanda por Materiais Curriculares
	Em relação as interferências no cotidiano da escola, essa política interfere pelas cobranças e exigências de melhores notas dos alunos e essas notas também são vinculadas aos professores a escolas e as cidades, e essa exigência acaba gerando uma pressão muito grande nos gestores e por consequência nos professores, que ainda precisam conseguir cumprir o conteúdo estabelecido como meta, para os alunos não serem avaliados em algo que eles ainda não viram.	Pressão por Resultados
	Sem falar fatos ocorridos como, em uma das avaliações do sistema, a mesma veio em uma em uma época ali próximo, longe do fim do bimestre e cobrando conteúdos que eram mais para o fim do bimestre, que nós não tínhamos visto ainda, ficamos com nota baixa e isso acabou intervindo diretamente em como as coisas deveriam caminhar dentro da sala de aula, porque a maneira com que eu trabalho os conteúdos, está focada principalmente no entendimento do aluno naquele conteúdo, e eu não tenho esse essa liberdade de remanejar o conteúdo, de remanejar o tempo, porque eu preciso que tudo aquilo seja cumprido em um prazo que não é hábil considerando o tempo de cada aula e a quantidade de aulas que eu tenho no ensino médio. Então quando não conseguimos cumprir essas metas, as escolas sofrem muita pressão, as pessoas que sofrem muita pressão, acabam não conseguindo trabalhar de maneira adequada. Conclusão, vejam o conteúdo até na data prevista da avaliação do sistema estruturado e os alunos não acabam não fixando bem esse conteúdo, o que acaba sendo uma faca de dois gumes, e os dois são igualmente indesejáveis, ou eles veem tudo muito rapidamente, não conseguem compreender ou fixar aquele conteúdo, ou eles não veem, veem só um pouco e só conseguem fazer o que viram nas avaliações.	Superficialidade do Currículo
PM3/Q1	Na minha percepção, a implementação dessas políticas trouxe alguns pontos positivos, outro nem tanto. O material estruturado não é de todo ruim, apesar de estar um pouco distante da nossa realidade. Quando comparado com os livros do PNLD, os livros abordam o desenvolvimento das	Demanda por Materiais Curriculares

	habilidades da BNCC de uma forma melhor. As vezes no material a habilidade a ser desenvolvida não tem nada a ver com a atividade proposta.	
	As avaliações bimestrais eu acho positivo, o problema é que quem trabalha no ensino médio, que teve as aulas de matemática reduzida para duas por semana, e isso implica em não conseguirmos trabalhar adequadamente. Agora atrelar a gratificação a uma série de metas, incluso à nota dos alunos é de fato possibilitar que o gerenciamento que é feito através dessas notas muitas vezes não represente o que de fato está nos indicadores.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM4/Q1	Eu Acredito que essa política possui seus pontos positivos, e sua implementação teve uma boa intenção, só que ela veio como um tsunami em cima é de nós professores, olhando na nossa ótica. Temos o material estruturado que na minha opinião é válido, é um bom material, e por um lado facilitou o trabalho do professor no tocante de elaboração de materiais. E também na perspectiva do aluno que dispõem de uma apostila para ele poder fazer o uso, além do livro didático. Só que por um outro lado vieram outras questões, no caso da recomposição de aprendizagem, que ficou para o professor regente, além dele ter que trabalhar com o sistema estruturado, dar conta disso, ele também tem que dar conta da recomposição de aprendizagem. Além de todas as Avaliações Externas que vieram com ele, então assim, o que poderia ser melhorado, é que a recomposição de aprendizagem poderia não ser atribuição do professor regente, poderia ser um outro professor. Essas políticas da forma que está, sobrecarregou os professores, são questões burocráticas vinculadas ao preenchimento da dados em sistemas, registro de atividades, relatórios, fotos. Então o trabalho do professor superior a aquelas 10 horas de hora atividade que temos que cumprir, e isso tudo além da formação que já está dentro dessa carga horária, só que se for ver, a formação continuada também acaba ocupando uma carga horária maior do que deveria.	Sobrecarga nas atividades docentes
PM5/Q1	Bom, é um tema bem delicado de ser discutido, pois existem várias nuances aí no meio, que depende também do ponto de vista de quem está enxergando esse processo. Se você está como professor, se tem uma visão, se está na gestão se tem uma outra visão. Tive a oportunidade de ter as duas óticas, então eu penso que tem coisas positivas e coisas negativas e o que podem ser melhoradas. Em relação a política de avaliação, eu acho importante, pois temos o IDEB como um índice nacional relacionado à qualidade da educação do país, estado municípios etc. E olhando por essa ótica, é importante termos essa noção sobre o de como que anda a educação da nossa escola, enfim. Eu acho importante que a escola se aproprie desses resultados para que possa nortear as suas ações também, e percebo que é algo que a escola não faz, a escola não consegue trazer isso para seu cotidiano, e muitas vezes é algo meio que deixado de lado. O IDEB fornece indicativos a cada dois anos, então muitas vezes você não consegue fazer um trabalho, é até a sair o resultado, então eu vejo que a avaliação no sistema estruturado vem para tampar esse buraco entre esses dois anos, para né ajudar a escola se apropriar desses resultados como forma de se organizar suas ações. Então, nessa perspectiva eu acredito que é importante a avaliação.	Gerenciamento da Aprendizagem

	No entanto, existe alguns problemas na elaboração da avaliação. No alinhamento da avaliação com material pedagógico precisa ter ajustes, o alinhamento da avaliação com a formação continuada dos professores está ocorrendo, mas acredito que isso ainda pode melhorar bastante. A avaliação avalia de um jeito, o material pedagógico do sistema estruturado é proposto de uma forma e a formação tenta ali fazer uma ligação entre esses dois processos. Então eu, eu vejo assim, há pontos positivos por estar trazendo esse tema para dentro da escola, que as vezes deixado de lado, além de fornecer um parâmetro de como está o nível de qualidade, mesmo que seja um tem complexo a questão da qualidade do ensino, até porque o estado segue as diretrizes de qualidade de acordo com o MEC, e nessa visão, o estado se aproxima do que faz o governo federal. Mas penso que a escola não é só isso, a escola não pode ser vista com um funcionamento em prol somente da avaliação, ela possui outras vertentes importantes que devem ser consideradas. Em relação ao cotidiano da escola, antes dessas políticas serem implementadas, o órgão responsável pelas formações dos professores era o antigo, SEFAPRO, atualmente é DRE, nós tínhamos a política de formação da sala de educador, que passou por vários nomes, mas a sala do educador em relação à formação continuada, houve muitas mudanças. A formação continuada era uma formação na escola, dentro do ambiente de trabalho, então era um momento de conversar sobre os problemas da escola, não só apenas problemas pedagógicos, mas problemas é até administrativo também, que poderiam interferir no rendimento da escola, no rendimento dos professores, na relação interpessoal dos professores e alunos, material pedagógico, enfim, era um momento de discussão semanal sobre a escola. E infelizmente isso não era bem-visto pela comunidade, muitos professores, achavam que aquela forma de trabalho não atendia as demandas que eles gostariam. Então, quando se mudou, então veio com uma proposta nova, que na prática, não tem mais aqueles encontros semanais, por mais que alguns não achavam proveitoso ou não, eu acredito que era um momento muito legal de você conversar, discutir, debater a escola que hoje não tem mais. Depois da implementação dessa política de formação que está agora, a formação continuada é praticamente online, com alguns momentos de formativos de debate presencial. Então, eu acho que perdeu a escola, esse momento que talvez no passado não parecia rico, mas hoje a gente enxerga como era um momento rico, de pelo menos ver o diretor e ver o coordenador, agora, por outro lado, em questão da formação específica do professor, eu acho que houve uma melhora, porque a sala do educador antiga, era todo mundo junto, eram temas em comum e a gente não conseguia especificamente, um momento para você trabalhar, aperfeiçoar na sua área. hoje as formações são específicas para matemática, para língua portuguesa, agora para área de humanas.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM6/Q1	Em relação as avaliações, hoje os professores estão sendo bastante pressionados em relação aos resultados, e isso interfere no nosso planejamento, porque a gente tem que planejar para que os resultados apareçam, e naturalmente existe uma cobrança maior em cima disso. Então isso influencia tudo, nosso planejamento, aquela liberdade que você tinha de planejar uma atividade, não que isso não	Pressão por Resultados

	possa ocorrer, mas hoje a preocupação, está volta na cobrança para que os resultados apareçam. Primeiro, eu acho que antes de ter implantado tudo isso, deveria ter estabelecido um diálogo com os professores, que somo quem de fato executa tudo isso, nós não temos direito de fala, não somos escutados. No entanto, eles inserem a formação continuada em um ambiente virtual, e também em encontros presenciais, numa tentativa de inserir plataformas digitais projetadas para o ensino privado como o MATIFIC e o KIDS e outras, acreditando que o fato do aluno manusear essas plataformas vai ser a salvação, sendo que existe uma grande distinção dos alunos de redes públicas para as redes privadas. Não adianta plataformas digitais se o aluno não sabe pensar, se o aluno não sabe ser crítico, se não sabe nem ler e escrever. A minha sensação é de que estão enfiando a gente num túnel, e quando a gente entrar no túnel, a proposta é de fazer recomposição, do aluno melhorar é tudo maravilhoso, no entanto não é isso o que realmente ocorre. A verdade é que estamos sem ação, não vejo as pessoas nem reclamando daquilo que não estão de acordo, e pior tentando mudar a situação.	
PM7/Q1	Entendo que essa política visa buscar melhorias nas aprendizagens dos alunos, sabemos que o pessoal do Mato Grosso foi realmente no Ceará para entender como funciona o gerenciamento da aprendizagem lá desenvolvida. Porém, eles querem cobrar algo no estado, mas esquecem também da parte do professor no ambiente de escola, porque hoje há uma cobrança muito grande em relação ao número indicador, independentemente se esses números estão ligados à aprendizagem ou não dos alunos.	Aprendizagens em Segundo Plano
	os professores estão sobrecarregados, não só porque tem o material para estudar, mas também tem as formações para fazer num curto período. Esses fatos acabam fazendo com que essa política interfira na rotina da escola e essas interferências nem sempre é positiva, pois é muita coisa que temos que desenvolver, estudar num tempo curto para poder implementar em sala de aula, o que de certa forma aumenta a pressão e o estresse dos professores.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM8/Q1	O que essas políticas trouxeram de positivo para mim, foi o investimento do governo do estado na educação, principalmente nas tecnologias que estão disponíveis a nós e aos alunos, a escola precisa desse investimento, o mundo vai avançando, a escola precisa também avançar, só que o principal problema nesse sentido, a escola também deveria educar os alunos para o uso dessas tecnologias de forma consciente, e isso falta ser implementado enquanto política.	Tecnologias e Trabalho Docente
	O material estruturado, embora seja um material proveniente de outro contexto que não o de Mato Grosso, e um material de excelente qualidade, um problema é que na minha visão não está bem articulado, há uma necessidade melhor desencadear o andamento dos conteúdos, é o tempo destinado as unidades do material que precisa ser vista em um bimestre, talvez esse planejamento funcione num lugar em que a quantidade de aula de matemática seja maior, mas em nosso caso essa carga horária interfere na qualidade da aula que eu entrego aos alunos, outra coisa é que com esse planejamento não temos como pensar nas múltiplas metodologias para se ensinar, além de que eu não tenho autonomia para fazer nenhuma modificação do que está planejado, sendo que já é difícil cumprir com esse planejado, também perdi a	Demanda por Materiais Curriculares

	possibilidade de trabalhar as aulas em algumas perspectivas que não seja o tradicional.	
	A questão da GR para mim é que o governo implementa um mecanismo quase que forçando uma escravização dos professores, não que não deveria haver programas de valorização docente, a valorização que ele deveria dar aos profissionais, ele não está dando, na perspectiva da GR, o governo acaba induzindo para que o profissional se sinta obrigado a cumprir metas que extrapolam aquilo que é sua atribuição. Em relação ao cotidiano da escola foi totalmente modificado a escola passou a ter suas ações norteadas pelos calendários das avaliações e desdobramentos. Até mesmo porque dentro dessas políticas, vem junto muitas coisas que devem ser trabalhadas, a aula tem que ser atrativa, a aula tem que ser de tal forma, tem que fazer isso aqui, tem que trabalhar aquela plataforma, tem que fazer tal coisa, mas quando vem a própria avaliação, não tem nada disso. É escrito no grosso da forma como se é qualquer avaliação. A única diferença é que dentro de um sistema, é ali, utilizando como Chromebook, mas é, ou sabe o conteúdo ou não sabe. Então, assim, essas políticas alteraram totalmente a rotina da escola da forma que era antes.	Responsabilização e/ou Controle
PM9/Q1	Eu acho que as políticas são boas, no entanto vejo que o material estruturado, deveria olhar primeiro para a realidade que nós temos do nosso estado, dos nossos alunos, não pegar algo de outros estados que estão mais avançados e já implantar de imediato aqui querendo um resultado a curto prazo, nós precisamos melhorar a base com políticas para séries iniciais, como o governo está caminhando. Embora tudo que está vindo dali está pronto para a gente trabalhar, mas eu achei puxado demais pela realidade que nós temos, sempre tenho que buscar materiais para melhorar o entendimento dos alunos. Eu acho que a longo prazo poderia ser que ela vai sentir um efeito positivo. Em relação ao cotidiano da escola, as avaliações interferem para o mal, porque desmotiva nós professores com esse sistema que coloca todos na mesma comparação, e também porque tudo na escola gira em torno do calendário das avaliações.	Demanda por Materiais Curriculares
PM10/Q1	Essa política, veio para alterar todo o sistema educacional, e um dos primeiros processos que essa política alterou foi a dinâmica do professor, que já não a mesma após a implementação. A política trouxe um novo período, um novo processo, e esse processo traz algumas novidades. Entre essas, o excesso de plataformas que precisamos alimentar, tanto com resultados quanto com formações, construção de plano de aula etc. Quando a gente olha específico para as avaliações, essa política, tende a promover um processo de ranqueamento entre alunos e escolas, e isso tem agravado a responsabilização exclusiva do professor, na perspectiva da culpa mesmo. Nessa visão, se um aluno não consegue aprender, se um grupo de alunos não consegue aprender, a responsabilidade exclusiva é do professor, é do ensino do professor, é da qualidade do trabalho que o professor exerce. Quando olhamos para a essa política que pretende ter resultados expressivos em 10 anos, nós temos algumas coisas que precisam ser levadas em consideração. Por exemplo, a gente tem muitos resultados de sala de aula, a partir da avaliação do professor, além dos resultados do próprio Avalia MT, porém, o que fazer com esses resultados que é o problema, a gente não tem uma dimensão pensada para com os resultados, conseguir alcançar a aprendizagem.	Responsabilização e/ou Controle

	Então a gente não tem dentro dessa política, nada que venha na direção de trabalhar com os resultados, mas sim de imaginar que ao expor esses resultados e apresentar esses resultados, alguma alteração no cenário da aprendizagem vai acontecer.	Aprendizagens em Segundo Plano
PM11/Q1	A política de avaliação do estado de Mato Grosso não é tão ruim, porém precisa ser melhorada. Eles ainda não conseguiram articular as coisas devidamente como devem acontecer. Realmente não existe uma articulação do que é ensinado, com o que é cobrado nas avaliações do sistema. Eu acredito que ela de uma certa forma interfere no interior da escola sim, mas não de forma significativa, porque a escola busca melhorar seus indicadores de aprendizagem. Todas as escolas querem estar melhorando esses indicadores. Então, cada escola procura fazer ações dentro dessa política alinhadas ao incentivo dos alunos a estarem participando das avaliações, essas ações tentam dar enfoques para alteração do cotidiano escolar para as avaliações, no entanto existem muitas coisas que possuem influência no contexto escolar, e como muitas coisas divergem do alinhamento para as avaliações, então o fluxo acaba seguindo a normalidade.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM12/Q1	A princípio essa política relativamente possui alguns pontos positivos, no entanto esses pontos dependem muito do contexto em que o professor está inserido, por exemplo, muitas das vezes estamos numa situação que o local onde você está exercendo suas atividades profissionais não está adaptado naquela estrutura, só que, infelizmente você acaba tendo se adequar ao formato que está sendo adotado sem olhar as especificidades particulares das unidades. Então assim, essa percepção sobre esse tipo de política, deveria diferenciar no mínimo as políticas de inclusão que são desenvolvidas nessas unidades, não dá para tratar todos fora dessas especificidades mínimas. Em relação as alterações no cotidiano da escola, eu falando em relação à escola que eu estou atuando, que é uma escola de tempo integral, que no caso por exemplo, é a única escola de uma comunidade rural que não teve opção de decisão sob a implantação dessa modalidade de ensino, simplesmente não foi perguntado a comunidade se ela queria, no caso, que né, que fosse a escola fosse de período integral. Então há muita essa resistência, porque na verdade, lá é uma escola do campo e por ser uma escola do campo, por exemplo, a família quer os filhos para auxiliar, para ajudar.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM13/Q1	Acredito que essa política interfere muito no cotidiano da escola, atualmente os professores além de tudo que lhe são atribuídos, ainda precisa se preocupar com os resultados das Avaliações Externas. O fato de ter um material é relativamente bom, para os alunos que agora se mudar de escola não vai ficar com defasagens devido as escolas estarem trabalhando coisas diferentes. Em contrapartida, ficamos num retrocesso em relação toda aquela discussão de que precisamos trabalhar de forma mais contextualizada, trazer a realidade do aluno para as aulas para dar mais significado a aprendizagem deles.	Demanda por Materiais Curriculares
	Além de que essas políticas não tratam de forma diferente os alunos que possuem laudos por exemplo, como vamos fazer inclusão, essas políticas coloca a inclusão como sendo um fardo para o professor, que não avalia de forma diferente quem é.	Padronização nas Aprendizagens

	Hoje de uma certa forma eles dão uma certa prioridade a formação com tecnologia para que essas formações possam chegar na sala de aula, e de certa forma os alunos tenham contato com tecnologia como parte da formação escolar, mas o calendário nos aperta para que tenhamos as vezes que até correr com o conteúdo para que o aluno possa ter visto tudo que deve ver antes da avaliação.	Tecnologias e Trabalho Docente
PM14/Q1	Certo, eu vejo, sim, pontos positivos nas políticas, inclusive tem políticas bem legais como a de recomposição de aprendizagem, as formações estão bem legais, a ideia de avaliação é muito boa, pontos negativos, são elas acontecendo simultaneamente, às vezes há um excesso de política sendo implementada e que impacta, sim, no cotidiano escolar, porque esse excesso de políticas muitas vezes causa uma confusão tanto na rotina dos professores quanto na rotina da gestão das unidades escolares, que tem que atender demandas distintas de políticas distintas que ocorrem ao mesmo tempo. e que por vezes esse atender muitas demandas ao mesmo tempo acaba não que eles não conseguem tirar o máximo que podem de cada uma dessas políticas, que seria o ideal. Então, vejo as políticas com bons olhos, o que precisa ser melhorar é que não se pode ter um excesso de políticas acontecendo simultaneamente para que não haja essa cobrança excessiva nos servidores, de modo geral.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM15/Q1	Na minha percepção, não são políticas ruins, desde que fossem administradas com o tempo correto e também com materiais corretos. Na minha percepção o material estruturado é muito resumido, na minha percepção esse material é um compilado de uns 200 livros num livro só e bem pequeno. Tem conteúdos que é apresentado de forma aligeirada, posteriormente vem muitas atividades para os alunos, sendo que as atividades não são subsidiadas nos conteúdos, e apara agravar ainda mais, as aulas de 45 minutos são curtas, até o professor entrar em uma turma e dar início as suas atividades já se passaram parte desse tempo. Então, percebo que são políticas se ajustadas dariam certo, e um ajuste necessário, seria a quantidade de ações que ocorre na escola ao mesmo tempo, isso teria que ser reduzido, elaborar materiais com mais qualidade, sem tanto distanciamento da realidade do estado, ofertar uma formação continuada com maior qualidade e sem sobrecarregar tanto o professor com coisas que nós não temos tanta necessidade.	Demanda por Materiais Curriculares
PM16/Q1	Essa política trouxe alguns pontos que para mim são positivos, outros merecem um olhar para que ocorram alguns ajustes como por exemplo a formação continuada presencial. A formação presencial que agora ocorre por área, sempre aborda temas de relevante para o contexto do professor de matemática. No entanto poderia ser mais específico ainda, por exemplo, a formação continuada vai ser para os professores que ministram aula no ensino fundamental anos iniciais, ou, a formação continuada vai ser voltada para vocês professores. Fala sobre os assuntos em si que um professor do ensino fundamental anos iniciais. Muitas das vezes, na formação continuada tinha certo conteúdo que é lá do ensino médio, e os professores do ensino fundamental participando, ficam meio que deslocados nas discussões. Então, assim, seria melhor essas formações continuadas ser direcionados anos iniciais, anos finais, ensino médio, eu creio que teria uma certa relevância	Aspectos e Articulações da Formação Continuada

	para o professor. A parte online também direcionado a esses professores, não no coletivo, do jeito que é.	
	A gratificação é uma boa política, no entanto os critérios para concessão são muito puxados, o que acaba sobrecarregando o professor.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM17/Q1	Eu tenho observado que para mim foi ótimo, eu gostei da ideia de ter essa segunda opinião sobre como eu estou avaliando meus alunos, porque antes eu aplicava a avaliação e gerava um conceito e estava tudo bem. Até então só ia olhar o IDEB quando era divulgado esse indicador, então se a escola nunca fosse avaliada, eu nunca teria essa percepção se os alunos estavam indo bem, se não estavam desenvolvendo as habilidades previstas ou não. Então eu acredito que para mim a política de avaliação de Mato Grosso atendeu essa demanda, No entanto fico sempre no questionamento de não saber se eu estou sendo adestrado, de certa forma, para trabalhar com o sistema estruturado ou se realmente está tendo aprendizagem. Em relação a rotina da escola, interfere totalmente, porque, houve mudanças na dinâmica, hoje a gente trabalha na escola a partir do sistema estruturado, não pensamos em adicionar nada que não esteja previsto no sistema para aquele momento, até porque eu tenho quatro unidades de matemática para trabalhar, eu tenho que planejar duas semanas para cada unidade. Então eu tenho que fechar no sistema estruturado, entre coisas, por exemplo, que a própria SEDUC encaminha, por exemplo, eles encaminham uma educação financeira, eles encaminham algumas palestras para gente participar, e toda vez que acontece isso, prejudica o cumprimento das quatro unidades do livro. Recentemente, agora, percebeu-se que eles estão, pelo menos, olhando para isso, não aplicando questões das últimas unidades do livro, porque eles têm noção que eles antecipam quase três semanas a prova, e isso prejudica demais o nosso andamento, mas hoje a escola vive em torno do sistema estruturado, não tem mais assim, ah, vou fazer uma aula hoje diferente, e infelizmente, essa é a parte ruim do sistema estruturado, a gente fecha os olhos para outras coisas e fica focado apenas no mesmo.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM18/Q1	Olha só, como a minha experiência é só numa escola integral, eu não poderia falar em relação ao ensino regular, até porque a escola integral tem a própria dinâmica. Aqui existe a questão do acolhimento, empatia, vamos dizer assim, pedagogia da presença. Tem muitas coisas que são aplicadas aqui na escola integral, que numa escola regular a gente sabe que não acontece. Mas o que eu percebo que essa política se alinha em combater a evasão dos alunos, e talvez seja uma das coisas positivas que eu vejo, você tem toda uma estrutura, você tem um custo para ter aquele aluno que quando ele acaba invadindo, temos recursos públicos que não foi efetivamente aplicado, então um ponto positivo que eu vejo, essa procura aí para eliminar o máximo essas evasões. Na minha percepção houve algumas mudanças a partir dessa implementação dessas políticas educacionais, foi a estrutura da escola, que acaba contribuindo com a qualidade do trabalho do professor, o professor chega na sala de aula e tem a sua disposição equipamentos para trabalhar, ele tem uma escola climatizada, com cadeiras novas, são coisas que foram modificadas a partir da implementação dessas políticas. Outra coisa que percebemos também, é referente a alimentação das crianças, que atualmente é ofertada com uma qualidade	Condições de Trabalho Docente

	superior ao que era ofertado antes dessas políticas. Já na questão de formação continuada dos professores, temos aqui um calendário, que toda terça-feira, o professor de matemática, por exemplo, tem que ter uma carga horária mais flexível, porque ele tem que participar de formações. Quando nós temos formação presencial, fazemos aqui na escola Paulo Freire, e vem aqui os multiplicadores, dá essa formação para nós, são pessoas bem qualificadas, que dão essas formações, principalmente no digitaliza MT. Essas mudanças na formação continuada a meu ver foram um avanço qualitativo. Agora, o que eu percebo é que, de certa forma, tá tendo um descompasso, mesmo com esses avanços, os alunos ainda estão meio dispersos, meio desorientados e sem motivação, creio que o estado com essa política de progressão automática acaba contribuindo para esse desestímulo, então mesmo com todos esses pontos positivos o fato da desmotivação em aprender pode levar a não conseguirmos alcançar os objetivos elencados.	
PM19/Q1	Na minha percepção, quando ocorre essa busca por resultados, com esse pensamento de ranqueamento sem olhar as particularidades, um pouco da humanidade acaba ficando esquecida, e também as questões emocionais é colocado em segundo plano. Eu vejo isso para escola onde eu estou, que há poucos momentos em que os alunos possam compartilhar assim experiência, e cultura, de ter essa expressão cultural, de poder. Eu observo algumas escolas antes dessa estrutura organizada pela implementação dessas políticas. Antes o professor tinha uma certa autonomia, e isso gerava mais vontade de preparar as aulas, preparar um projeto para trabalhar com os alunos. Hoje o professor não tem muito isso, tudo se resume a seguir as orientações repassadas pelos órgãos superiores. Há coisas positivas, não vejo problema na estrutura em questão empresarial, no entanto você precisa constituir toda uma equipe que possa garantir que o professor seja encarregado para as questões exclusivamente didáticas, com tempo adequado para fazer. O que eu vejo muito, é, que as metodologias são muito excelentes, as plataformas, as formações também são muito boas. Porém, você não tem como aplicar isso em sala de aula, pelo tempo que você passa com os alunos, e pelo público também que temos hoje também.	Redução da Autonomia Profissional
PM20/Q1	Então, eu acho interessante a questão da avaliação, é um instrumento de acompanhar o processo e fazer as intervenções.	Acompanhamento da Aprendizagem
	Só que em contrapartida, a gente tem um tempo relativamente curto para fazer a abordagem do conteúdo, mesmo estando alinhado com os objetivos de cada aula e cumprindo corretamente, ficamos refém de não fazer a abordagem adequada dos temas, pois além de ensinar, precisamos cumprir também, as avaliações, as formações, as recomposições, as reuniões e as plataformas. As formações são muito boas a parte presencial, já a parte online, acabamos fazendo apenas para computar a carga horária necessária para a gratificação, acabamos não dando a devida atenção aos cursos, apesar de alguns serem interessantes.	Superficialidade do Currículo
	A recomposição é uma excelente estratégia de não abandonar o aluno com as suas dificuldades, no entanto o tempo que temos para todas as nossas ações é curto, e nesse formato ficamos com a recomposição apenas como uma proposta que não conseguimos fazer direito, pois estamos abarrotados de burocracias para cumprir, de documentos para preencher e plataformas para alimentar, que não	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática

	conseguimos fazer tudo nas horas que de trabalho, e muitas vezes temos que levar essas funções para casa.	
PM21/Q1	Essa avaliação ela está baseada no material estruturado, e o material estruturado se apresenta de forma bem amplo e abrangente com muitas temáticas para serem trabalhadas em um curto espaço de tempo relativamente curto. Então, essas avaliações, acabam chegando e cobrando temáticas que o professor não chegou a trabalhar, e isso de certa forma acaba atrapalhando muito o aprendizado do aluno em sala de aula, porque ou nós deixamos o que prescreve o material estruturado para atender as demandas de aprendizagens dos alunos, ou atropelamos as dificuldades dos alunos para garantir que os conteúdos prescritos foram ensinados. Da forma que está essa política precisa de muitos ajustes ainda.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM22/Q1	Na minha percepção, o material estruturado é um material muito bom, mas eu acho distante da realidade dos alunos o mesmo não subsidia o que cobra. As plataformas, em particular, a plural, os alunos gostam bastante, eles sempre fazem as atividades, e assim, tudo isso é investimento do governo e eu acredito ser muito válido. Agora, a forma como toda essa política está sendo conduzida, tem causado muito desgaste, muita cobrança, muita exigência para cumprir essas metas.	Demanda por Materiais Curriculares
	Porque estamos sendo ranqueado o tempo todo. São pelas notas, pelo acesso nas plataformas, pelo acesso dos alunos nas plataformas. Outro agravante é a questão do tempo, você tem muita coisa para fazer, você tem informação, você tem que lançar seu diário em dias, alimentar alguns sistemas planejar, ministrar aula fazer as formações recompor aprendizagens e o tempo fica curto para tantas tarefas. E isso é como essa política interfere no cotidiano, é justamente assim, essa pressão que a gente fica, de cumprir as metas estabelecidas.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM23/Q1	Eu percebo que essa política e todo o sistema que acompanha ela pode até ter uma boa intenção, porque uma vez que você tem hoje, no mundo normal de um cidadão, seja em concursos públicos, ou processos de admissão entre outros, tudo gira em torno de avaliações, em que muitos instrumentos são constituídos por provas, então é interessante que tenhamos a avaliação como um processo natural e que a escola possa ser o instrumento para normalizar isso. Só que do jeito que ela tá correndo hoje, ela perdeu toda o norte. Com todo esse processo e acontecimentos, a escola no meu ponto de vista, não está mais formando cidadãos, bem como não vejo ela formando pessoas que estão encaminhando para os concursos públicos, ou para os processos de seleções. Então vejo uma pressão psicológica, tanto nos professores e também nos alunos. Um indicador dessa pressão é que eu tenho que procurar todos os meses de trazer esse aluno para vir fazer a prova, porque se não o fizer assim uma grande quantidade não viria no dia da prova. A minha percepção é que essa política do jeito que está sendo vivenciada, ela está contribuindo muito pouco para aprendizagem dos alunos, pela pressão psicológica que ela exerce exacerbando as atividades dos professores pelo cumprimento de várias metas. Então essa pressão, no meu ponto de vista, não dá pouca oportunidade para a pessoa produzir bem, para dar uma aula boa de qualidade mesmo, para você ter tempo para olhar para ver com detalhes a aprendizagem do aluno, do seu caderno, do seu material, para	Aprendizagens em Segundo Plano

	ter esse espaço de repente, você observar que 30% dos seus alunos têm especificidades que exigem intervenções diferentes. Vejo que a interferência que ele faz é na lógica do próprio sistema, onde existe metas do que se ensinar em um determinado tempo.	
PM24/Q1	Para responder essa pergunta, eu quero dizer que alguns pesquisadores discutem que é os alunos possuem dificuldades de aprender porque chegavam com fome à escola, outros apontam a falta de tecnologia e outros a carência da formação dos professores. Então o governo com essas políticas acaba atendendo toda essa demanda apontada pelas pesquisas, para que a educação melhore. Então na visão deles, se ocorre investimento no que as pesquisas apontam, por que que não ainda existem problemas para avançarmos na aprendizagem dos alunos. Então existem outras coisas que interferem e estão querendo que nós apontemos esses problemas. Como querem resultados, estão querendo melhorar os indicadores do estado, então trouxeram um modelo de outro estado e implementaram aqui no Mato Grosso, na tentativa melhorar esses indicadores. Existem alguns professores que não aceitam tamanha mudança, mas entendo que em nossa posição temos que cumprir o que é determinado enquanto política de estado. Em relação ao cotidiano da escola, não tenho muito o que falar, mas percebo que foi alterada, atualmente há um sincronismo de todas as ações que possuem objetivos na aprendizagem dos alunos a partir do que foi diagnosticado nas avaliações, então há uma convergência de todas as ações para as mesmas.	Aprendizagens em Segundo Plano
PM25/Q1	Eu acredito que essa política de avaliação, impactaram em vários sentidos no ambiente escolar e a maioria acabou sendo de forma negativa, e como posso dizer, sem de fato trazer melhorias para escola. O Avalia MT está baseado no material estruturado, e esse é um material que não leva em consideração as particularidades das localidades, das regiões, um material que foi montado e ele não leva em consideração as dificuldades que as escolas especificamente têm ali, a comunidade tem, os alunos têm e a gente enquanto professor, temos um rol de conteúdos muito grande pra se trabalhar em pouco tempo, para preparar os alunos para a avaliação, e o próprio material em si acaba tendo um nível muito elevado em relação ao conhecimento dos alunos, o que acaba acarretando que os alunos acabam não conseguindo acompanhar, e temos que complementar com outros materiais. Aí o professor tem duas opções, ou o professor trabalha com material, mas com o ritmo da turma e consequentemente ele não consegue atingir tudo que estava previsto para o bimestre, ou ele ignora as dificuldades da turma e trabalha todo o material independente se a turma está avançando ou não. A gente não consegue ter uma aula de qualidade por conta do tempo e o material também, o mesmo não leva em consideração a quantidade de aulas que a gente tem no bimestre, como por exemplo, hoje matemática no bimestre tem 20 aulas. Só que o material estruturado traz que aqueles conteúdos, aquelas unidades devem ser trabalhado em 32 aulas, então onde a gente vai tirar essas outras 12 aulas para se trabalhar os conteúdos previstos.	Demanda por Materiais Curriculares
PM26/Q1	O material estruturado que veio pra complementar, acaba não contribuindo, principalmente por que tivemos uma grande defasagem do número de aulas de matemática no novo ensino médio implementado, então assim, não houve	Superficialidade do Currículo

	redução de conteúdos no material estruturado, mesmo com a diminuição das aulas, e isso ocasionou o não cumprimento total dos conteúdos previstos para o bimestre, ou seja, não conseguimos trabalhar todas as habilidades previstas, então como as avaliações são previstas e agendadas em data específica, acaba que não conseguimos trabalhar todas as habilidades em que os alunos serão avaliados, e dessa forma, eu percebo as avaliações não se ajustam com que de fato ocorre na escola.	
	Em relação ao cotidiano da escola, essas políticas trouxeram muitas alterações, anteriormente nós conseguíamos desenvolver aulas mais práticas e trabalhadas nos laboratórios, com ou sem o auxílio das tecnologias como o Geogebra por exemplo. No entanto atualmente para você conseguir contemplar o material estruturado até o momento da nossa avaliação, temos que deixar de lado esses outros recursos, porque realmente não, não dá tempo. Então a gente deixa de praticar coisas que a gente gostava de trabalhar com os alunos e que os alunos sentiam prazer em fazer. Até mesmo como dobraduras, como recortes, pra poder cumprir com todo o nosso roteiro de ensino.	Tecnologias e Trabalho Docente
PM27/Q1	A ênfase que essas políticas trazem para o uso de tecnologias em nossas aulas é muito positivo, vejo que muitos professores têm resistência com isso, e isso é atenuado com as formações continuadas. Eu acredito que tudo isso que essa política trouxe, é um caminho sem volta. Então, nesse contexto positivo, a questão da avaliação externa eu vejo com bons olhos, mas precisa alguma coisa ser ajustada.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
	Precisa ser melhorada na avaliação, número de questões que avaliam um bimestre. Afirmar se um professor entregou uma boa aula, se foi bem ou mal com base em apenas 6 questões acho inviável. O próprio aluno que é especial ele não é incluso, no contexto das avaliações como deveria, ele está para avaliação como qualquer outro. Isso tudo interfere muito no nosso cotidiano, principalmente a questão da GR igual eu falei, tem muito professor que vai para escola sem condições para não pegar um atestado e perder dinheiro. Além de que a rotina da escola fica em função das avaliações.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM28/Q1	Percebo que hoje a gente trabalha com metas, temos que alcançar as metas estabelecidas, no entanto essas metas são direcionadas as atividades do professor. E acredito que não estamos sendo preparados para tamanha cobrança, poderíamos ser melhor preparados para esse cenário. Poderíamos ter melhores instruções, melhores formações continuadas. Compreendo que a ideia é bacana, e eles se inspiraram em outro estado que teve sucesso, só que aqui no Mato Grosso, existem algumas particularidades que diferem do outro estado inspirador. Aqui temos um material estruturado que não é bom, que possui muitos erros. O material não está condizente com o nível de aprendizagem dos alunos do estado, o material superestima no nível dos alunos.	Demanda por Materiais Curriculares
	Além de uma desconexão entre quem é responsável pelo material com quem é responsável pelas avaliações, até parece que são grupos distintos que não dialogam. E quando você vai tentar alinhar, as coisas não se alinham porque são conteúdo e abordagens diferentes. Sei que tudo isso faz parte do plano educação 10 anos, no entanto já se passaram 2, e entendo que para os resultados que querem e pressionam os professores, estão deixando a desejar.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação

PM29/Q1	Bom, como é uma política bem ampla, então tem diversos fatores aí pra gente observar, quando eu olho para a questão das Avaliações Externas, eu vejo o seguinte. Ela ajuda para nos dar um direcionamento, em termos de identificar e diagnosticar as aprendizagens consolidadas dos alunos. Dentro do ambiente escolar, existem também aí os movimentos que a gente está tentando entender de fato, estamos tentando internalizar todos esses processos, compreender desde o processo de aplicação devolutiva dos resultados e partir depois para usar esses resultados para um planejamento que vai realmente contribuir para resgatar as aprendizagens que não foram consolidadas. Em relação a rotina da escola existe interferência, porque existe um calendário, você sabe que a avaliação daquele material vai acontecer nas datas programadas, e isso afeta a rotina da escola. Na perspectiva do professor ele sabe o que deve ensinar no tempo previsto para isso, e na parte do aluno ele sabe que dispõem de um tempo para aprender o máximo para poder fazer a avaliação do sistema estruturado. Então, tem uma movimentação diferente aí que o professor tem que ficar atento para ele conseguir, pelo menos, fazer a exploração de todas as unidades antes da avaliação, que foi uma dificuldade nossa no ano passado. No ano passado quando veio a prova, nós não tínhamos trabalhado as quatro unidades, então, tivemos um primeiro impacto aí. Além de que as provas saíram do papel e estão sendo feitas nos Chromebooks. Então, tem toda uma mudança aí acontecendo, mas eu acho que tanto os professores quanto os alunos estão ainda na parte de entender tudo isso que está acontecendo.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM30/Q1	Eu acredito que as intencionalidades dessa política é melhorar os índices da educação de Mato Grosso, mas o modo que ela está sendo implementada está dificultando a situação, entendo que o material é bom, a formação é boa, a avaliação, vou dizer que é muito boa, pois isso tudo implica em resultados tabulados para os professores, o grande problema é o que estamos fazendo com esses resultados, porque não sobra tempo para fazermos alguma coisa de fato. Então, beleza, o material está lá, a formação exige 5, 6 horas ou até mais por semana, nós precisamos preparar nossas aulas, corrigir as prova e tudo mais. Então, automaticamente não sobra tempo para a fazermos essas análises dos dados e fazer as intervenções. E isso influencia no cotidiano da escola, os professores andam pilhados porque, é uma pressão enorme por resultado nas cosas deles, e os mesmos estão estressados. Depois que começou esse programa, só da nossa área, pensando na nossa escola, temos dois professores efetivos em sala e dois estão afastados da questão da saúde psicológica.	Sobrecarga nas Atividades Docentes

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 21, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à primeira questão direcionadora das entrevistas. Ressaltamos que, para cada uma das oito questões direcionadoras, sob as quais as entrevistas foram estruturadas, elaboramos um quadro semelhante ao Quadro 21, apresentados a seguir.

A Tabela 14, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a primeira questão, bem como a recorrência com que essas unidades ocorreram para essa questão nas entrevistas.

Tabela 14 – Unidades de Registro – Questão 1

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Demanda por Materiais Curriculares	10
2	Aprendizagens em Segundo Plano	6
3	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	7
4	Sobrecarga nas atividades docentes	5
5	Acompanhamento da Aprendizagem	4
6	Pressão por Resultados	3
7	Superficialidade do Currículo	3
8	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	2
9	Responsabilização e/ou Controle	2
10	Tecnologias e Trabalho Docente	3
11	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1
12	Condições de Trabalho Docente	1
13	Influência da Gratificação nos Indicadores	1
14	Padronização nas Aprendizagens	1
15	Redução da Autonomia Profissional	1
Total		50

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 14, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à primeira questão direcionadora, nos permitiram constituir quinze Unidades de Registro. Observamos que algumas dessas unidades se mostraram relativamente recorrentes nas entrevistas, como é o caso da unidade “Demanda por Materiais Curriculares”. No entanto, outras, como “Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática”, foram constituídas com apenas uma recorrência para essa primeira questão.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 22, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a segunda questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 22 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 2

Questão 2. De que maneira o Avalia MT influenciou na sua prática pedagógica como professor(a) de Matemática?		
PROF.	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q2	É aquela coisa, somos cobrados pelo conteúdo que está previsto, então querendo ou não, a minha prática pedagógica se resume naquilo, eu não consigo trazer nada diferente para complementar que possa trazer ao meu aluno outras percepções. Eu tentei fazer isso ano passado, trazer uns exercícios, tal mais contextualizados ali para o meu aluno refletir, e	Superficialidade do Currículo

	aí no final, quando chegou a primeira avaliação que o resultado não foi o esperado, isso culminou que fui chamada em uma reunião para explicar o que que tinha acontecido, por que os alunos não se saíram bem nas avaliações. Então assim, eu me senti ali a pior pessoa, porque eu tentei melhorar as condições para meu aluno. Então assim, influencia muito, porque eu não consigo sair daquilo, eu tenho que trabalhar de acordo com o material estruturado. Às vezes meu aluno não entende o conteúdo, eu tenho que avançar para próxima unidade, eu não consigo fazer com que o meu aluno pelo menos consiga entender o básico, comecei a unidade um, já não consigo mais trabalhar ela direito e já tenho que avançar para próxima até eles conseguir ver todas as unidades previstas. Ou seja, minha ação enquanto professora se resume a seguir o sistema estruturado, a gente não consegue fazer trabalhar nada fora do mesmo (PM1).	
PM2/Q2	Acho que a parte que mais o avalia MT influencia, é em relação a não liberdade de organizar o meu trabalho. Pensando que você tem uma avaliação que vai cobrar em cima do material que o estado determina que terá que ser trabalhado num curto espaço de tempo, você não consegue ter liberdade para trabalhar outros materiais, mesmo em paralelo com o material estruturado. E se você trabalhar com um material diferente, ou fazer uma abordagem diferente usando uma ou duas aulas, você não consegue cumprir o conteúdo que está estabelecido, e considerando que os conteúdos por vezes são muito sucintos, não trazem explicação desejada, a gente precisa complementar esse material, e fazendo isso você pode acabar saindo daquilo que será cobrado na avaliação. Então sofro influência na minha prática, e penso que me sinto limitado.	Redução da Autonomia Profissional
PM3/Q2	Para mim, essas políticas não influenciam muito a minha forma de atuar, a questão que eles enfatizam muito aqui, é de termos as nossas informações para trabalhar. A questão das tecnologias digitais em sala de aula, eu já vinha trabalhando, sempre trabalhei com esses recursos, na minha percepção a influência talvez esteja na questão de se trabalhar prioritariamente com material estruturado, além das intervenções de recomposição que possuem material próprio para trabalhar. O único problema que vejo é relacionado ao tempo para se desenvolver as atividades que é curto, existe uma cobrança grande para que as coisas sigam o cronograma, estabelecido, no entanto, na hora de dar o apoio, é não só financeiro, mas o apoio também estrutural de como trabalhar essas novas demandas, não somos atendidos com a mesma determinação das cobranças.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM4/Q2	Eu vejo assim, ela influencia na questão de que o professor, no meu caso, antes de ter esse Avalia MT, não precisava acelerar tanto o andamento dos conteúdos que é ministrado. A meu ver, é bom ter essa apostila, mas não nessa quantidade de conteúdos que devemos concluir determinado período, antes dessa política, muitas vezes a gente ficava mais tempo abordando um determinado conteúdo de uma habilidade. Então vejo que nesse caso, influenciou, negativamente, porque se, por exemplo, não consegui terminar o meu conteúdo, eu não consegui terminar minha apostila, deixei de ver alguma habilidade prevista, vai chegar na avaliação, em que será cobrada habilidades que os alunos não viram, pela questão de tempo ou outras questões. Além disso temos a recomposição também, que você tem que reservar uma parte do horário, da sua carga horária para fazer.	Superficialidade do Currículo
PM5/Q2	Eu percebo o seguinte, nós temos que compreender qual é o lugar que estamos ocupando, nesse processo, em sala de aula, nós estamos como professores, junto com os alunos, a escola é um espaço de execução das políticas. A escola não pensa política, quem pensa política é a SEDUC, as DREs replicam essa política para dentro da escola, levam, explicam, e cobram essa política dentro da escola. Então a política vem e fazemos parte desse processo, desde quando exercemos nosso voto e elegemos	Superficialidade do Currículo

	um governo que possui uma visão de política educacional, essa visão vai chegar na escola. Agora mesmo discordando de muitas coisas, dentro da sala de aula, a gente tem que tentar seguir a política educacional que foi eleita democraticamente quando se elegeu um governo. Então, o que mudou no meu planejamento? Eu tento trabalhar com questões que possivelmente podem é cair na avaliação, não somente isso, mas vamos fazendo um trabalho mais direcionado para que ocorra o que a política tá pedindo, o que não implica em consentir que a escola deva ser somente isso, mas entendo que a avaliação faz parte do processo, e não podemos ignorá-las. Então assim, o que impactou foi essa mudança de olhar, em que atualmente olhamos mais para as habilidades, os descritores que são cobrados nas avaliações, em detrimento no olhar no conteúdo, além de que a gente dá um tratamento um pouco mais específico pra essas atividades, pra que os alunos se preparem também para as avaliações.	
PM6/Q2	A influência mais forte na minha prática é a do material estruturado, ele tirou a minha liberdade de programar minhas atividades docentes, hoje sou obrigada a usar esse sistema estruturado na ordem e na sequência que eles determinam, não tenho possibilidade de decisão sobre isso. Além de ter que lidar com as plataformas de forma obrigatória e ainda com contagem de acesso. Isso me enjaudou, me deixou mais presa a esses sistemas. Em relação a metodologias de ensinar e avaliar, não mudou nada.	Redução da Autonomia Profissional
PM7/Q2	Os professores de um modo geral, que tinham uma rotina de estudos e muitos afazeres no dia a dia, sente um pouco as demandas do sistema, no entanto, os que já estão há um tempo sem isso sente mais a pressão do sistema. Querendo ou não alguns se acomodaram com o passar do tempo, e hoje eles têm muita dificuldade em atender as demandas que lhes são exigidos, eles mesmos questionam que apareceu um monte de coisa nova, tem coisas que não são tão novas, por causa das formações que eu já havia feito, mas tem outras que o pessoal tem essa resistência ainda de se fazer, por mais que eles entendem como obrigação.	Condições de Trabalho Docente
PM8/Q2	Essa política de avaliação externa, de uma certa forma, acaba interferindo no sentido de que, de uma certa forma, acabamos trabalhando aqueles conteúdos que são mais abordados na avaliação, nossa prática é convergida para a avaliação. Costumamos trabalhar aquelas habilidades que são mais foco, mais essenciais, que são cobradas até porque devido ao tempo que é relativamente curto para abordarmos tudo que é previsto, temos que fazer esses ajustes, e esses ajustes acaba contribuindo para convergir nossas ações enquanto professor para o que é cobrado nas avaliações.	Superficialidade do Currículo
PM9/Q2	De uma certa forma essa política acabou tirando minha autonomia de decidir sobre o que e como exerço minha atividade docente, antes tínhamos os livros didáticos e tínhamos o processo de escolha desse livro e também a autonomia de organizar as atividades com base no livro ou não.	Redução da Autonomia profissional
	Agora com o material estruturado padroniza o que temos que ensinar, e também o quanto de tempo temos para ensinar o que está previsto, e o aluno será avaliado posteriormente com base nisso. Como o material aborda uma grande quantidade de conteúdo em um curto espaço de tempo, não conseguimos trabalhar todo o conteúdo e também não conseguimos trabalhar com outro material.	Superficialidade do Currículo
PM10/Q2	Quando sai um resultado desse, automaticamente a gente se movimenta. Eu sempre vejo que essas políticas de rendimento, de resultados etc., a partir de suas ações movimentam a sala de aula, as turmas e até mesmo o Estado. Agora, ela impacta de algumas maneiras. Por exemplo, eu preciso preparar as minhas aulas seguindo protocolos específicos, inserindo dentro de plataformas e sistemas específicos, o que converge minhas ações a partir dessas demandas, isso acaba nos	Sobrecarga nas Atividades Docentes

	sobrecarregando. Uma das problematizações que eu faço, é se esses resultados têm uma coerência com as minhas anotações de sala de aula? Uma vez que eu trabalho com os alunos continuamente o ano todo. Já as avaliações em larga escala, chega, sem conhecer o aluno, aplica uma prova e diz algo sobre ele. Então, a primeira coisa que eu faço é problematizar. caracterizar especificidades do tipo, se esse aluno é bom em geometria, se ele não gosta de geometria, ou esse aluno é bom em matemática, se ele tem muita dificuldade com essa área. Os resultados da avaliação, por exemplo, me possibilitam problematizar situações do tipo. Como é que esse aluno consegue sair bem na avaliação e não consegue sair bem na minha própria sala de aula? Então eu me movimento muito através de reflexões em torno disso, mas principalmente eu me movimento na perspectiva de tentar entender qual é a intenção, quais são os objetivos ao qual esse processo é convidado, pois até agora essa política só tem, de certa forma, criado mudanças no nosso processo, mas sem trazer um resultado positivo.	
PM11/Q2	Como temos que se adaptar com o novo, nós tentamos estar sempre fazendo o melhor, particularmente, eu busquei estudar teoricamente essas avaliações, bem como entender o que, e como elas são organizadas para cobrar, para tentar preparar os meus alunos para fazer essa avaliação. Outra coisa foi a conscientização dos alunos da importância das avaliações para todos, para que eles levem a sério o processo, porque hoje em dia infelizmente muitos alunos não levam a sério, e por isso tentamos fazer essa conscientização, além de trabalhar os conteúdos que supostamente será avaliado.	Superficialidade do Currículo
PM12/Q2	A influência está no fato em que tenho que seguir o cronograma de ensino e de avaliações, e isso é uma das coisas que frustra, porque a gente sabe que nem todos os alunos, no caso, tem o período de aprendizagem ao mesmo tempo, e de uma certa forma essa política, padroniza os alunos e os tempos de aprendizagens dos mesmos. O fato é que o que está imposto, por essa política, bem como e a maneira estabelecida para seguir, em tese seria ótimo, mas, na verdade, o que a gente vê na realidade não é essa. Então há esse disparâmetro em relação ao que está lá de fato e o como o professor deve proceder.	Padronização nas Aprendizagens
PM13/Q2	Influenciou no sentido de que hoje tenho que seguir o material estruturado, e esse material possui uma grande quantidade de conteúdo para poder apresentar para os alunos num curto espaço de tempo, daí para trabalhar tudo isso sendo apenas duas aulas por semana de matemática fica muito difícil, e em paralelo a isso ainda tem uma cobrança nos professores em estar seguindo o material estruturado na íntegra, o que acarreta do professor uma postura de ministrar uma aula mais tradicional e mecânica, até porque não consigo fazer uma atividade diferente com eles para abordar um determinado conteúdo, dessas duas aulas, e se utilizar mais vou comprometer os outros conteúdos que temos que ver. Eu gosto do material estruturado, eu acho legal ter um norte pra gente seguir, mas eu acho que essa questão de você cobrar a página da apostila que tá, o conteúdo engessa a atividade do professor.	Superficialidade do Currículo
PM14/Q2	Enquanto professor de matemática, eu percebo que é importante termos esses resultados a partir das avaliações para analisar até que ponto determinada habilidade foi desenvolvida com os estudantes, pois esses resultados nos possibilitam promover intervenções mais assertivas, bem como, rever nossa prática pedagógica, ajustar nossa abordagem nos conteúdos entre outras coisas que otimizam nossa ação.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM15/Q2	Na verdade, vejo que essas avaliações sobrecarregou muito nosso trabalho enquanto professores de matemática, existe uma preocupação externa da gestão das unidades escolares com essas avaliações, e isso demanda um grande tempo nosso para ficarmos debatendo as habilidades que a maioria não foram bem, ficar	Sobrecarga nas Atividades Docentes

	discutindo os resultados, e o que levou a esses resultados, e o tempo para de fato planejar as aulas em si está ficando menos importante nesse contexto, e isso de uma certa forma nos deixa a ficar com um tempo de planejamento menor do que necessitamos, aí temos que sacrificar outros momentos para fazer esse planejamento e isso está nos sobrecarregando.	
PM16/Q2	A minha prática não muda muito, porque, como professora, o que eu fazia era seguir as orientações impostas pela SEDUC, no entanto, há algumas mudanças por exemplo, o professor não seleciona mais o que ele vai ministrar, bem como o material que ele vai usar, tudo isso já vem determinado pelo material estruturado que é atribuído aos professores e alunos. Outra coisa é que se as avaliações indicarem que os alunos não estão tendo desenvolvimento, o professor já é cobrado na perspectiva de que ele não está passando os conteúdos previstos.	Redução da Autonomia Profissional
PM17/Q2	Eu acredito que mudei bastante a minha prática e cada ano que está sendo de evolução. No primeiro ano eu queria continuar seguindo a aula do jeito que eu estava acostumado, passar o conteúdo no quadro, quando o aluno está com dificuldade ficar batendo em cima de um conteúdo até o aluno entender e às vezes isso me prejudicava nos rendimentos. Eu percebi que os resultados no final do bimestre não eram satisfatórios, porque eu ficava naquela primeira unidade, segunda, e aí tinha 3 e a 4 que caía na prova, o aluno não tinha chegado. Então, hoje, eu praticamente eu me sento lá a planejar meu roteiro, planejar meu bimestre, eu já coloco lá quais são as minhas metas de chegar até a quarta unidade, eu já vou traçar uma estratégia, por exemplo, quando eu vejo que não vai dar tempo de dar todo o conteúdo, eu corto algumas coisas e tento falar o que é essencial. Com tecnologia, com gamificações para poder, de certa forma, decorar o conteúdo para os alunos não terem dificuldades na hora de fazer a prova, porque não pode usar nenhum material de apoio, né? Então eu tento utilizar muitos recursos. Praticamente eu treino meus alunos para as provas, é isso que eu sinto que eu faço hoje. É claro que eu tenho aprendido, eu tenho notado que tem bons desempenhos nas Olimpíadas de Matemática, tem desempenho também em outras avaliações que a gente faz na escola, mas basicamente a minha rotina hoje é treinar meus alunos para a prova.	Superficialidade do Currículo
PM18/Q2	Olha, influenciou bastante, hoje por exemplo, essas políticas também trouxeram investimento na infraestrutura da escola, o que melhorou muito a nossas possibilidades de atuação enquanto professores, o fato de ter uma internet de qualidade, ter uma televisão lá na sala de aula, otimiza o tempo e aumenta os recursos que posso usar. Quer dizer, eu ganho muito tempo, e consigo trazer ali novos elementos para minha aula. Então vamos dizer, que com esse investimento em infraestrutura contribuiu para que eu consiga dar uma aula com maior qualidade.	Condições de Trabalho Docente
PM19/Q2	Eu vejo grande parte dos professores incluso a mim, está um pouco sobrecarregado com as questões burocráticas, de preenchimento de tabelas e de inserção de dados em sistemas entre outras demandas que são passadas para o professor.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
	Outra coisa é a questão de que os professores perderam um pouco da sua autonomia de decidir sobre a mediação ali na sala de aula, ele agora apenas segue o que é determinado.	Redução da Autonomia Profissional
PM20/Q2	Como é o meu primeiro ano, ainda estou me situando na direção certinha, mas confesso que não é fácil, vejo muitos professores fazendo reflexões do agora com o antes da implementação dessas políticas. Mas para mim o mais impactante é a quantidade de conteúdos que está no roteiro curricular determinado pelo sistema estruturado. Temos um tempo curto para desenvolver esses conteúdos com os alunos, e isso exige o nosso máximo, e até mesmo ter que acelerar o conteúdo para cumprir, porque implicado a isso tem as avaliações bimestrais que exige que tenhamos apresentado esses conteúdos aos alunos,	Superficialidade do Currículo

	bem como ter incluído todos esses conteúdos no sistema para que os alunos consigam fazer. Além disso ainda existem as outras atribuições como as horas da formação presencial e online, planejamento, plataformas então o tempo atribuído as nossas funções fica demasiadamente pequeno.	
PM21/Q2	O Avalia MT influencia minha prática porque ele acaba mascarando muita coisa, o que impõem um trabalho em que as aulas são insuficientes para cumprir os conteúdos previstos, e dessa forma nosso trabalho acaba ficando aligeirado, e dessa forma acabamos não fazendo um bom trabalho em sala de aula por conta do tempo que é disposto para fazer esse trabalho, não dá tempo, é muito conteúdo para abordar	Superficialidade do Currículo
PM22/Q2	Na minha percepção o avalia influencia a minha prática a partir do momento que todas essas políticas apresenta o material estruturado que tenho que utilizar, e seguir a sua organização de conteúdo e tempo, as vezes ficamos num beco sem saída de tanta atribuição, as avaliações ocorrem bimestralmente e a partir da avaliação tenho que recuperar os alunos em suas deficiências dentro das habilidades avaliadas, ficamos num grande dilema quando nos deparamos com as nossas especificidades, cada turma tem seu ritmo assim como cada aluno também e quando tenho que seguir o ritmo e os conteúdos apresentados no material e ficamos sempre para decidir se vemos tudo o que está programado deixando de lado essas especificidades de aprendizagem ou se atendemos as especificidades e corremos o risco em não ver todo o conteúdo. Tudo isso influencia a nossa prática, precisamos ter um olhar assim, cuidadoso, para essas questões.	Padronização nas Aprendizagens
PM23/Q2	O sistema está empurrando o professor para trabalhar com tecnologia, no entanto existe uma divergência do que o sistema propõe de tecnologia para o professor lidar com o que é demanda de interesse dos alunos, essas demandas de interesses do aluno não possuem abordagem no sistema, não existem abordagens nas formações, entendeu? Essas demandas podem estar sendo supridas de outra forma, mas o reflexo é bem pequeno, sem afirmar que isso é de todo o mal, mas atualmente o aluno precisa de tecnologia, celular, internet, equipamentos e tal, mas a presença desses fatores e recursos através das ações da política de avaliação é muito pouco, está bem longe de que a influência da formação dos professores possa de fato alterar de forma significativa as aulas desse professor.	Padronização nas Aprendizagens
PM24/Q2	O Avalia MT primeiramente influência na forma que a gente avalia os alunos. Depois influência porque direcionamos nosso trabalho para o desenvolvimento das habilidades que está prevista e tidas como meta. E aquilo que não foi desenvolvido temos que produzir um plano de ação para que o que não foi desenvolvido seja desenvolvido. A metodologia posso usar a que julgar necessária, mas os conteúdos tenho que seguir o que está estipulado pela política para todo o estado de Mato Grosso, dentro do tempo determinado para esses conteúdos.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM25/Q2	O Avalia MT influenciou minha prática no sentido de que é ele traz ali os conteúdos que necessariamente tenho que trabalhar durante cada bimestre, então acabo trabalhando dentro do bloco de conteúdos que está naquele bimestre, sem possibilidade de autonomia sobre isso. Então assim, a parte boa desse do Avalia MT, é que toda a rede estadual trabalha com aquela quantidade de conteúdos previstos, então se um aluno de uma outra escola se transferir de unidade, estaremos nivelados em relação ao conteúdo a ser abordado.	Redução da Autonomia Profissional
PM26/Q2	Para mim, influenciou totalmente, porque mudou completamente o meu roteiro de ensino, o meu roteiro de ensino ficou completamente engessado, sem condições de fazer outras abordagens com os conteúdos, pois como a gente tem uma supervisão dos coordenadores, em relação ao seguimento nos roteiros, somos	Redução da Autonomia Profissional

	questionados por alterações na abordagem. E ainda temos o material da recomposição da aprendizagem que é para ser inserido. Esse ano para mim, por exemplo, é bem atípico, que eu peguei o ensino fundamental, que é o nono ano. Então nós temos que trabalhar três vertentes, o material estruturado, a recomposição da aprendizagem e a matemática financeira em 6 aulas de 45 minutos. Então assim fica bem restrito, bem fora do nosso padrão. Eu percebo que me sinto impotente como profissional depois de 21 anos de profissão em sala de aula. E me sinto um pouco frustrada, para falar bem a verdade.	
PM27/Q2	O meu maior desafio é encaixar todo o conteúdo, normalmente 4 unidades dentro de um bimestre. E juntando com a defasagem de aprendizagem do aluno, que às vezes não adianta você seguir adiante nessas condições, porque sabemos que não vai dar em nada para a maioria dos alunos estamos ensinando um negócio distante demais da realidade deles, porque falta algum conteúdo base. Então essa é o principal desafio. As vezes acontece também de é no ritmo do aluno, você não consegue terminar essas 4 unidades, no bimestre e como é obrigado pra gente não usar mais a apostila antiga, tem que usar a apostila do bimestre, e aí às vezes o não término de tudo que está programado implica em dar saltos no conteúdo. Vamos dar um exemplo, você tá lá passando função afim, de repente mudou a apostila, você tem que ir pra função exponencial e eles não estão nem sabendo função afim. Então é nesse ponto, é terrível.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
	A cobrança exercida pelo Avalia MT influencia na minha prática, eles querem que os resultados apareçam, no entanto existe uma divergência entre o material estruturado com a avaliação, no entanto o estado quer os resultados que de certa forma está diretamente relacionado com os investimentos que ele faz, que se resume no aumento do IDEB do estado.	Pressão Por Resultados
PM28/Q2	Com essas cobranças por resultados nossa forma de ensinar é alterada, não em relação à metodologia que continuo sem muitas mudanças, mas no que ensinar. O material estruturado acaba deliberando o que ensinar, e o tempo que temos para ver os conteúdos, que são padronizados, o que nos deixa numa condição de fazermos alguns filtros por conta do nível do material não ser adequado ao nível em que os alunos estão, bem como a impossibilidade de ficarmos um tempo maior ensinando um determinado conteúdo.	Padronização nas Aprendizagens
PM29/Q2	Uma das influências é essa questão do tempo, nós sabemos que os alunos possuem ritmos de aprendizagens diferentes, e determinar um tempo para que todos possam estarem aptos a fazerem uma prova com previsão de quatro unidades de conteúdo, é um aspecto negativo. O que ocorre é que temos que dar uma acelerada nesse processo de ensinar para oportunizar os alunos a verem as quatro unidades, essa é uma influência do sistema em minha prática profissional.	Superficialidade do Currículo
PM30/Q2	Então, hoje eu posso dizer que a formação tem contribuído bastante para a minha prática como professor. Olhar para o aluno, ou na verdade olhar no conteúdo, mas primeiramente olhar habilidade. Então, essa formação juntamente com esse programa veio amadurecer isso essa concepção de ensino mais pautado ao desenvolvimento das habilidades e dos alunos, na perspectiva de olhar habilidade e aí olhar para o objeto de conhecimento um pouquinho diferente. Então, essa formação juntamente com o material fornecido, como o programa como todo vem contribuindo nesse sentido.	Acompanhamento da Aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 22, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à segunda questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 15, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a segunda questão, bem como a recorrência com que essas unidades ocorreram para essa questão nas entrevistas.

Tabela 15 – Unidades de Registro – Questão 2

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Superficialidade do Currículo	11
2	Redução da Autonomia Profissional	7
3	Sobrecarga nas Atividades Docentes	4
4	Padronização nas Aprendizagens	4
5	Acompanhamento da Aprendizagem	3
6	Condições de Trabalho Docente	2
7	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1
8	Pressão por Resultados	1
	Total	33

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 15, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à segunda questão direcionadora, permitiram a constituição de nove Unidades de Registro. Observamos que algumas delas se mostraram relativamente recorrentes nas entrevistas, como é o caso da unidade “Superficialidade do Currículo”. No entanto, outras, como “Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática”, que já havia sido constituída na primeira questão, também foram identificadas aqui, mas com apenas uma recorrência.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 23, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a terceira questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 23 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 3

Questão 3. Na sua visão, quais são as contribuições do AVALIA MT no gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual?		
PROF.	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q3	Eu acredito que não está havendo essas contribuições para a aprendizagem dos alunos, porque apenas os resultados das avaliações estão importando. Então assim, eu acredito que não está havendo esse gerenciamento, não que os materiais sejam totalmente ruins, só que os mesmos estão distantes da realidade de nossos alunos, das nossas escolas. Então assim, é uma pressão para nós professores, que é convertida numa pressão para os alunos também. Tem que tirar essas notas estabelecidas, a gente tem que ficar em uma, boa colocação, tem que ter bons resultados, então eu acredito que esse gerenciamento, não está contribuindo com a aprendizagem dos alunos.	Pressão por Resultados
PM2/Q3	Quando eu penso nas contribuições positivas do Avalia MT, eu percebo que as questões elaboradas, já tentam contemplar certas habilidades para cada nível de ensino, e quando isso é aplicado pros alunos em massa, a gente consegue ter uma percepção	Acompanhamento da Aprendizagem

	melhor de como aquele material tá saindo, de como os alunos estão se saindo em determinadas habilidades, então, quando eu pego uma questão que foi desenvolvida, revista e revisitada por outros autores, outros profissionais da área, eu consigo ter um pouco mais de segurança pra trabalhar essas habilidades com os alunos, bem como, depois da avaliação do sistema estruturado ser aplicada, fica mais fácil pegar uma questão, olhar as habilidades que são contempladas nela e visitar esses conteúdos com os alunos quando não esses não saem bem nessa questão.	
PM3/Q3	Essa questão do gerenciamento da aprendizagem eu vejo que não tem tanta eficácia assim, se a escola quiser maquiar esses índices que são divulgados, ela consegue tranquilamente. Vejo que a nossa percepção enquanto professor, é mais profunda e realista que qualquer avaliação externa, ainda mais quando esses índices implicam na gratificação, as vezes as pessoas burlam o sistema para garantir suas metas, observando isso não sei se o que vinculam enquanto índice, reflete de fato a realidade em relação à aprendizagem dos alunos.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM4/Q3	Eu vejo assim que as contribuições são boas, se tivéssemos um tempo reservado. Porque tudo é questão de termos um tempo reservado para analisar realmente esses dados. Como por exemplo, vamos tirar o dia para estudar o que essas avaliações trouxeram de resultados dos alunos. O problema, é que, as avaliações são feitas, os resultados chegam, e muitas vezes nós não conseguimos olhar esses resultados, com possibilidade de se apropriar dos mesmos. Sempre olhamos assim, o resultado foi esse, então aquela habilidade naquela turma não, não foi bem consolidada, não aquelas habilidades a maioria dos alunos conseguiram consolidar. Então, as contribuições, a meu ver são boas, só que enquanto professores, nós precisamos de mais tempo reservado para analisar, e se apropriar desses resultados para poder e termos um retorno para as atividades de ensino melhor. Da forma que está posto, não fica assim totalmente consolidado, totalmente a fundo esses resultados.	Apropriação dos Resultados
PM5/Q3	Assim, as avaliações acontecem e a partir dos resultados é pedido para gente fazer um planejamento para fazer as intervenções pedagógicas para aquelas habilidades ou aqueles itens que foram cobrados, e que o aluno não conseguiu contemplar. Então assim, eu acho que na prática a gente já não consegue fazer da forma que é determinada a contento. Existe vários fatores dentro de sala de aula que acaba não contribuindo para esse bom funcionamento, no entanto para os implementadores dessa política, se o aluno não conseguiu resolver aquela questão, não conseguiu desenvolver aquela habilidade, existem falhas em praticamente duas engrenagens, uma é o professor ou ele não sabe o conteúdo, por isso ele não ensinou o aluno, e o aluno então não conseguiu resolver. A outra é o professor não trabalhou, pulou o conteúdo ou alguma coisa nesse sentido. Então eu percebo basicamente que a responsabilização pelos inconvenientes do processo é exclusivamente do professor. Não existe responsabilidade do aluno, nem outros problemas que possam de fato influenciar no processo a ser considerado. Se o aluno não quer aprender é porque o professor não soube motivar, então tudo é o professor como se um professor fosse o fator central do processo. Então, o professor faz o que ele pode, tentamos retomar as habilidades, que ainda está em defasagem, por meio da indicação das avaliações, e vamos tentando costurar nesse meio termo para tentar agradar a gregos e troianos, tanto o estado a gestão das unidades e os alunos.	Responsabilização e/ou Controle
PM6/Q3	Fico na dúvida em relação a veracidade desses dados que se usa para efetivar esse gerenciamento. Tive situação registrada em que o aluno marcava a questão errada, ele não aceitava, ele aparecia a	Influência da Gratificação nos Indicadores

	bolinha verde, ele tinha que voltar lá, acertar para poder passar para fase seguinte. Tenho um registro em vídeo disso. Então qual a validade de um gerenciamento de aprendizagem, em que eles têm dados que eles criam, que eles chegam nos dados, que eles querem. Entra naquele caso do gráfico que você muda as variáveis para chegar aonde você quer. Para mim, atualmente é isso. Pode ser que futuramente mude, mas atualmente, eu não acredito em nada nesse sistema de avaliações.	
PM7/Q3	Vejo que as contribuições são relativas a como o professor se porta em relação o que é posto, e isso varia de professor para professor. Tem professores que se preocupam no cumprimento do conteúdo planejado para o bimestre, que é extremamente extenso, independentemente de a aprendizagem dos alunos serem satisfatórias ou não. Já outros enxerga que os alunos têm que aprender, no mínimo o básico do que está proposto para o bimestre, que é o meu caso. Eu fico mais preocupada em que os alunos saiam aprendendo do que eles tenham que ver todo o conteúdo.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM8/Q3	O Avalia MT, tem dado contribuições no sentido de estar indicando um caminho a ser seguido a partir de seus diagnósticos. No entanto esse gerenciamento desconsidera as especificidades locais e esse fato as vezes deixa essa política na condição de não dar condições de um gerenciamento mais completo. Como as particularidades são tratadas como se toda a rede estadual fosse uniforme, compreende-se que o que funcionou em um determinado local deve funcionar em outro, e que se não funciona existem responsabilidades para esse não funcionamento, que normalmente é do professor. As vezes copiar o que outros estados fizeram e deram certo não implica que vai dar certo aqui no Mato Grosso também.	Responsabilização e/ou Controle
PM9/Q3	As contribuições estão nas informações que os professores têm acesso. Após cada avaliação os resultados individuais dos alunos são dispostos aos professores e através dessas informações temos condições de verificar onde cada aluno merece uma atenção específica, e isso faz com que você passa a rever a questão do que foi trabalhada, com possibilidade de proporcionar aí uma nova aprendizagem daquele conteúdo, trabalhando de maneira que o professor possa buscar outros caminhos para tentar atender esse aluno.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM10/Q3	Quando eu penso específico na ação da aprendizagem, as contribuições são muito pequenas. Talvez até zero, ou talvez até atrapalhe. Eu vou tentar falar na perspectiva pessoal a partir da minha premissa. Eu penso que o sistema de avaliação promoveu na visão dos gestores, dos dirigentes educacionais, de que nós professores não temos certos conhecimentos, e como não temos certos conhecimentos, nós precisamos de um auxílio externo para poder alcançá-los. Então esses resultados induzem uma formação em excesso. através de plataformas estruturais para trabalhar essas demandas, que também geram, através de um sistema estruturado, uma formação em sala de aula, aliás, na escola, com os professores de matemática. Esses resultados têm um impacto, principalmente por extinguir o tempo do professor, que era dedicado, inclusive, para trabalhar a partir desses resultados no contraturno com os alunos. No entanto os resultados estão fomentando o processo de formação paga pelo governo do estado, para que nós possamos aprender aquilo que a gente não aprendeu, porque os resultados dos alunos apontam isso. Eu sei que fulano tal não aprendeu determinadas habilidades, no entanto o que interessa é o que eu vou fazer com essa informação. Então, sendo até um tanto quanto sincero, por mais que se divulgue que o Avalia MT tem uma intenção, e essa intenção se divide em certificar quem está conseguindo avançar, mostrar	Aprendizagens em Segundo Plano

	que, de certa forma, o Estado está avançando com os processos que está inserido dentro desse sistema. O Avalia MT não tem um respaldo específico para a aprendizagem, se ele tivesse, ele alteraria a dinâmica do professor para ampliar as possibilidades de atuar com seus resultados. Dentro desse sistema, olhando friamente para o Avalia MT, eu sinto que ele é um movimento para tentar respaldar o modo como a educação foi alterada, mas principalmente pelo processo de privatização lentamente da educação.	
PM11/Q3	Olha, realmente é complicado conseguir visualizar de forma concisa essas contribuições, porque muitos alunos apresentam diversas defasagens de aprendizagens, e em contrapartida, o material que é disponibilizado para trabalhar com eles, necessita de um nível de conhecimento além do que os alunos se encontram e esses fatos acabam interferindo para o bom andamento do gerenciamento das aprendizagens dos alunos. Pra melhorar esse cenário, teriam que repensar a elaboração do material, e também repensar a articulação do material disponibilizado e as avaliações que os alunos são submetidos.	Demanda por Materiais Curriculares
PM12/Q3	Se a gente for olhar alguns parâmetros como os dos recursos tecnológicos, de equipamentos, realmente temos contribuições, mas sabemos muitas das vezes que não se restringe a isso. Vamos supor lá, por exemplo, lá a escola é uma escola rural que tem, vamos supor, um atendimento de alunos de faixa etária dos 8 aos 18 anos, com salas multisseriadas. Temos recursos como os Chromebook e até a TV na sala assim. Mas por si só, isso não garante o interesse do aluno. Então não é somente você ter os recursos, justamente por às vezes os alunos não terem clareza eles suas pretensões acabam se distanciando do comprometimento em estudar. E aí não temos um gerenciamento torne eficiente quando temos alunos que não conseguem ler no Ensino Médio.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM13/Q3	Olha, igual eu falei, de uma certa forma, a gente estava tentando fazer uma avaliação, mas é voltada para o desenvolvimento no geral, não só se ele aprendeu aquela habilidade de matemática, mas quando você entra na sala de aula tem vários níveis de aluno. Então, se o aluno está em um nível e o outro está em um, você consegue ver que aquele ali, às vezes o que não atingiu a meta, ele andou mais do que aquele que bateu a meta. No sentido de que quando ele chegou, ele estava num outro momento. Como a gente vê que essas políticas não retém o aluno, então, independente de se ele adquiriu aquelas habilidades dos anos anteriores, ele foi ainda, ele chegou ali. Quando chega ali, se o professor percebe que o aluno não consegue acompanhar a turma, então você trabalha com ele, com o plano individual, né, que é o PEI, seu planejamento individualizado. Só que na hora de fazer avaliação, a avaliação não é individualizada, não é preparado para aquele aluno, de acordo com o planejamento individual que eu fiz para ele. Então eu estou trabalhando um conteúdo com ele individual, ele está evoluindo. Eu sei enquanto professora que ele está evoluindo e muito, e aí como que a gente coloca todo mundo no mesmo balaio e como que eu vou colocar e querendo ou não interfere na hora da gente colocar a nossa nota lá como média, por mais que não, mas você tem que utilizar. Então, se você pega um aluno especial, se você pega um aluno diferente, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem. E quando eu falo em aluno que tem dificuldade de aprendizagem, eu sei que aluno tem laudo, mas tem muito aluno dentro da nossa sala que ele tem uma dificuldade e a gente não pode dizer que ele tem. Eu deixo de ter alguma coisa porque ele não tem, de repente, um respaldo ali, um laudo, alguma coisa. E quando a gente vai conseguir, as vezes o ano já terminou, porque ele tem que passar	Padronização nas Aprendizagens

	pelos profissionais certos e tudo mais. Pra esses alunos às vezes até injusta, falar que aquele aluno é aquela nota que ele conseguiu ali, porque a gente sabe que ele evoluiu bastante, mas não dentro daquela daquele cronograma, né, que tinha pra ser evoluído naquela disciplina, naquela série.	
PM14/Q3	Na minha as ações do Avalia MT contribuem para o gerenciamento, pois possibilita fazer comparações de resultados com metas, corrigir possíveis problemas de aprendizagem. No entanto, o fato de que muitas vezes as avaliações serem aplicadas no meio do bimestre é um fator questionável nesse processo, pois a avaliação contempla algumas habilidades que são previstas para o final do bimestre e que o professor ainda não desenvolveu com seus alunos. Mas eu considero que essas avaliações dão um norte para o professor para que ele possa trabalhar com os estudantes.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM15/Q3	Entendo que o processo de chegar no professor essas informações do rendimento e da particularidade do rendimento dos alunos frente as avaliações são importantes, ter condições de saber como que a turma e cada aluno em particular estão em relações as habilidades avaliadas é uma informação muito relevante. No entanto, o que fazer perante esses dados talvez seria tão importante quanto os dados, não existe informações do que fazer a partir do diagnóstico, não existe essa orientação, existe sim as cobranças em relação as habilidades que não tiveram êxito no seu desenvolvimento, mas depois de como o professor proceder, o que ele pode fazer mediante os resultados não existe. E um agravante ainda é que assim que terminamos um bimestre e o mesmo é avaliado, já vem outro e com novas habilidades para ser desenvolvidas, e dessa forma está ficando inviável recompor a aprendizagem dos alunos da forma que está, ainda mais que o que está previsto já é superestimado em relação ao tempo que temos para desenvolver, então se a recomposição está em segundo plano, os dados que são importantes da avaliação não estão servindo para outra coisa além de verificar o cenário.	Apropriação dos Resultados
PM16/Q3	Toda essa política vem de forma impositiva, e no final o que realmente importa são os indicadores, muitas vezes os alunos saíram bem por conta de chutes ou mesmo de direcionamentos na hora da prova feitas pelo professor, até porque o professor também é pressionado. No nosso dia a dia enquanto professores temos as nossas avaliações que são bem mais assertivas, e vemos muitos alunos que realmente são bons alunos saírem mal na prova, e o contrário alunos que possuem dificuldades ou até mesmo que não possuíam uma postura de comprometimento com a sua aprendizagem saírem bem. Então no fundo o que está importando é o resultado. Agora com a fragilidade do resultado em ser algo fidedigno que realmente represente a realidade, como fazer um gerenciamento eficiente? Na verdade, os dados não conseguem gerenciar de forma fidedigna a aprendizagem dos alunos.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM17/Q3	Eu acredito que a principal contribuição está na plataforma, a plataforma apesar de um desalinhamento das questões, em que eu olho as questões e não as habilidades que coloca questões como correspondentes, entrega ao professor informações imprescindíveis sobre seus alunos e sobre o que de fato foi diagnosticado através da avaliação. Então eu olho na questão e eu já tenho noção de erros e acertos alinhados a aquela questão, bem como que foram os alunos. E eu uso o mesmo sistema que o estado disponibiliza, e também crio um sistema paralelo em que eu coloco as perguntas, eu tento associar as habilidades para eu poder usar durante o bimestre quando faço minhas avaliações e identificar também avaliar o rendimento dos alunos antes das avaliações do estado.	Acompanhamento da Aprendizagem

PM18/Q3	Olha só, nem tudo é perfeito, digamos assim. A coisa é muito bonita no papel, se aquele aluno, fizesse aquela prova bonitinho, desse o devido valor à prova, é conseguisse desenvolver uma prova sem dar aquela pressa, só para ter uma ideia, no ano passado, cronometramos quanto tempo o aluno leva para fazer uma prova, é as provas do sistema estruturado, principalmente, tem aluno que faz uma prova de sistema estruturado com 5 minutos, você fala pra mim, você acha que esse aluno fez essa prova? Então, dentro dessa dinâmica aqueles dados que aparece lá nos relatórios, para mim eles não são verdadeiros. Mas veja bem, não é uma culpa do sistema em si, o problema é que às vezes o que falta é a falta de comprometimento dos alunos, e essa falta de é de comprometimento desse aluno acaba me gerando dados, vamos dizer assim, não verídicos, dados que não são verídicos e aí acaba contaminando toda uma avaliação.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM19/Q3	Olha, eu vejo algumas questões do Avalia MT como positivas, por exemplo, da sondagem da defasagem através das avaliações e das plataformas digitais. No entanto, há pontos que devem ser considerados, e um deles é sobre a capacidade da política medir com precisão a aprendizagem do aluno, se realmente eles estão em defasagem com aquela habilidade medida. Porém, eu acho que essas contribuições é são válidas muito boas, porém. Se aplicaria com mais eficiência se tivesse mais tempo para isso.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM20/Q3	As contribuições do gerenciamento, vêm com as avaliações que geram os indicadores para os alunos, e a partir desses indicadores conseguimos verificar como está a aprendizagem dos alunos nas habilidades trabalhadas e avaliadas, e com esse relatório que é disponibilizado a nós, por mais que o tempo é curto, conseguimos identificar alguns alunos que possuem grandes defasagens na aprendizagem, e assim podemos fazer essa recomposição, logico que infelizmente não conseguimos fazer isso com todos, porque o tempo é muito curto, mas os casos que a gente vê que dá para melhorar, nós tentamos ajudar esse aluno. O fato é que o tempo para tudo é muito curto, e dependendo da situação, a gente não consegue nem passar todos os conteúdos até aquele tempo lá que o aluno precisa fazer ser avaliado.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM21/Q3	As contribuições são poucas, para falar a verdade. Porque se você tem pouco tempo para trabalhar e muito material para trabalhar, você acaba não tendo tempo, então não contribui praticamente em nada esse tipo de avaliação.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM22/Q3	Na minha visão considero que na teoria a ideia é até boa, no entanto, na prática o que ocorre é bem diferente, nas formações que participo, eu sinto uma preocupação especial com a inserção das tecnologias como instrumento para as aulas de matemática, no entanto vivemos numa especificidades, em que nossa escola está em reforma e por isso estamos em dois prédios em que temos a disposição de duas caixas de Chromebooks, o que não atende a demanda das nossas turmas frente a todas as disciplinas que possuem plataformas a serem utilizadas. Percebo também que a ideia de gerenciar é uma boa ideia, se realmente isso tudo fosse convergido para a aprendizagem dos alunos, da forma que está o indicador está colocado como mais importante do que a aprendizagem dos alunos.	Aprendizagens em Segundo Plano
PM23/Q3	Num ponto é interessante, porque tempos atrás a gente percebia que numa mesma escola, por exemplo, duas turmas de mesmo ano caminhando em direções muito distintas relacionadas as aulas de matemática, e consequentemente a aprendizagem dessa disciplina. Então o sistema fez uma certa padronização, o que facilitou para todos estarem mais alinhado em relação ao ensino. Por outro lado, observo um aceleração no currículo, pelas metas de conteúdos que devem ser ministrados em um tempo, que o aspecto humano de	Superficialidade do Currículo

	se ensinar na área de matemática vai dando lugar a um aspecto mecânico de quem deve se alinhar com as metas, com os materiais e com a formação.	
PM24/Q3	O problema do gerenciamento da forma que está posta, são as comparações, comparação entre escolas, a escola tal foi melhor, a escola tal ficou em último. A escola tal é a melhor da cidade e a outra escola é a pior. Agora o fato de poder ter um reio x da turma em relação a como está o desenvolvimento das habilidades trabalhadas, ajuda muito o professor. Além disso temos alguns materiais disponíveis para trabalhar quando identificamos esses problemas na aprendizagem.	Acompanhamento da Aprendizagem
	Acredito que o que está faltando é a organização do tempo para que tudo que está planejado ocorra de fato, pois com o tempo reduzido como está, não adianta pensar em gerenciamento, se não conseguimos fazer as intervenções indicadas, dessa forma o gerenciamento fica apenas no diagnóstico.	Apropriação dos Resultados
PM25/Q3	A intenção é fazer esse gerenciamento, só que o estado acaba não conseguindo fazer por alguns fatores, primeiro é que os alunos não acabam não levando essa avaliação a sério, então o resultado em si acaba não sendo um resultado que realmente represente a realidade em relação ao ensino. De uma certa forma muitos alunos acabam não fazendo a prova de qualquer maneira.	Influência da Gratificação nos Indicadores
	O outro ponto também que faz com que esse dado não represente de forma fidedigna a realidade, é que a escola tem uma meta a se cumprir, no caso ali, uma nota a atingir nessas avaliações, que será parâmetro para a gratificação por resultados. Então, algumas unidades escolares, conversam com sua equipe para prestar um certo auxílio aos alunos a responderem as questões. Então acontece esses fatores que acabam fazendo com que não ocorra esse gerenciamento real da aprendizagem dos alunos.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM26/Q3	As contribuições existem, porque o material ele foi pensado e elaborado por diferentes profissionais. E acredito que esses profissionais se propuseram a estruturar esse material em prol a esses propósitos de avançar, melhorar, fazendo esse direcionamento da aprendizagem. No entanto, nós temos uma questão bem diversificada, que é você receber alunos que vieram de uma pandemia, com muitas defasagens de aprendizagem. Aí os conteúdos do material estruturado vêm com conceitos iniciais bem simplórios, bem fáceis, só que quando chega nas atividades, os nossos alunos, eles não conseguem desenvolver o raciocínio necessário para avançar. Os alunos não têm a leitura, não tem a compreensão, e eu como professora de matemática, tenho que ler com eles pra que eles compreendam, pra que eles estruturem o pensamento matemático, fatos que deixa as aulas muito difícil e a aula fica muito maçante também.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM27/Q3	Na minha visão o gerenciamento é válido, o único problema que vejo está no tempo curto para os alunos aprenderem os conteúdos que serão avaliados em um bimestre. Nem sempre as turmas estão, como posso dizer assim é, você não vai conseguir colocar esse planejamento em prática, porque a realidade é outra, se não houvesse defasagem, se os alunos fossem assíduos, se fosse aquele mundo que não existe, conseguiríamos através do gerenciamento, entregar uma aula muito melhor. Ter esses dados é muito útil, mas isso esbarra com a realidade, dos alunos muitas vezes sem interesse, e quando vem as avaliações com questões de marcar x, muitos nem pega um papel para fazer uma resolução, simplesmente vão marcando x, sem resolver nada.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM28/Q3	O avalia MT é uma forma de avaliação que está empregada para avaliar tanto os professores quanto os alunos. No entanto os alunos que estão nos anos mais iniciais possuem um rendimento melhor pois	Influência da Gratificação nos Indicadores

	a avaliação periódica e externa de desenvolve como algo mais natural ao cotidiano deles, agora aos alunos que já estão nos anos mais avançados como no ensino médio, além dessas avaliações não fazerem parte do cotidiano eles já se encontram desmotivados e sem ter consciência da importância das Avaliações Externas para eles e para a instituição, e isso implica de eles muitas vezes não quererem nem mesmo ler as avaliações para responder, respondem de qualquer jeito, alguns gastando 10 minutos para terminar a avaliação. Então assim, não sei o que de fato representa esses resultados que são gerados para esse gerenciamento para esses alunos. Talvez para os alunos iniciais esse gerenciamento seja mais próximo da realidade, mas para o ensino médio além dos números não refletirem a realidade, ainda é bem desgastante.	
PM29/Q3	O Avalia MT contribui na medida que produz um indicador das aprendizagens e das defasagens de aprendizagem dos alunos, em relação as habilidades que estão sendo desenvolvidas neles. Então, acredito que essa contribuição de fazer um diagnóstico, como ponto de partida para o que vai acontecer é um ponto positivo.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM30/Q3	Para o gerenciamento das aprendizagens temos um pequeno problema, como eu disse, existe uma sobrecarga no professor, precisamos cumprir toda previsão do material estruturado no tempo determinado com os alunos. Vem essa avaliação quinze dias, vinte dias ou até um mês antes de encerrar o bimestre, e o aluno precisa ter visto todo aquele conteúdo, e pela avaliação ser programada com antecedência existe uma incoerência no tempo, os alunos acabam sendo cobrados por algo que não foi estudado mesmo estando em dia com o cronograma. Então compreendo que o que está em jogo não é se o aluno aprendeu, mas sim se foi apresentado para o aluno, se o foco realmente fosse a aprendizagem teríamos além de nós, outros professores para fazer essas intervenções. Existe uma identificação dos alunos que tem dificuldades e nas habilidades que eles têm dificuldades, temos todos esses dados tabulados. Mas e aí, vai fazer o que com o aluno? Ah, nós identificamos e tá bom, segue para o próximo bimestre e assim vai.	Apropriação dos Resultados

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 23, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à terceira questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 16, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a terceira questão, bem como as recorrências em que essas unidades ocorreram para essa questão nas entrevistas.

Tabela 16 – Unidades de Registro – Questão 3

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Acompanhamento da Aprendizagem	9
2	Apropriação dos Resultados	4
3	Responsabilização e/ou Controle	2
4	Aprendizagens em Segundo Plano	2
5	Pressão por Resultados	1
6	Demanda por Materiais Curriculares	1
7	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	3
8	Padronização nas Aprendizagens	1

9	Sobrecarga nas Atividades Docentes	1
10	Superficialidade do Currículo	1
11	Influência da Gratificação nos Indicadores	7
Total		32

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 16, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à terceira questão direcionadora, permitiram a constituição de treze Unidades de Registro. Observamos que algumas delas foram relativamente recorrentes nas entrevistas, como é o caso da unidade “Acompanhamento da Aprendizagem”. No entanto, outras, como “Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática”, que já haviam sido constituídas na primeira e na segunda questão, também foram identificadas aqui, porém com apenas uma recorrência.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 24, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a quarta questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 24 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 4

Questão 4. De que maneira o Avalia MT influenciou na sua prática pedagógica como professor(a) de Matemática?		
PROF.	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q4	Não consigo fazer essa recuperação de aprendizagem, infelizmente, o máximo que eu consigo fazer é que quando saem os resultados, eu projeto para os alunos, aí eu olho primeiro, fazemos uma análise das questões que eles conseguiram acertar, outras que eles não conseguiram, e o máximo que eu consigo fazer é mostrar para eles os resultados e escolher algumas questões que eles tiveram dificuldade para a gente fazer ali, fazer uma resolução, mostrar para eles porque que eles erraram. Esse é o máximo, porque aí o bimestre está finalizado e já temos que iniciar o próximo com outra previsão de conteúdos a se cumprir. Então assim, a gente não consegue parar para fazer essa recuperação de aprendizagem com nossos alunos.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM2/Q4	Eu acredito que a recomposição de aprendizagem é um nome diferente pra algo que já acontecia em sala de aula, pelo menos no meu caso, eu não costumo trabalhar com um sistema de recuperação de nota, quando os meus alunos não tiram uma nota boa em alguma avaliação. Eu trabalho de maneira diferente com eles desde o primeiro dia de aula, sempre converso sobre isso que eu costumo trabalhar, a recuperação de aprendizado, que é no sentido de se os alunos não compreender algum conteúdo, a gente separa uma aula ou mesmo uma semana, para trabalhar aqueles conteúdos, para tirar as dúvidas deles. Quando não tenho esse retorno por parte dos alunos, de que eles não estão entendendo, mas eu percebo que não se saíram bem, seja numa avaliação estruturada, seja numa avaliação mensal, bimestral, eu próprio prefiro fazer alguma, alguma atividade pra intervir, e agir direto nessas dificuldades. A exemplo, no bimestre passado, eu trabalhei na lista combinatória, percebi que na prova muitos alunos não conseguiram resolver questões em relação àquele conteúdo que foi dado, então nós criamos, um podcast na sala de aula sobre o conteúdo de análise	Acompanhamento da Aprendizagem

	combinatória e aí deixei a escolha deles, algum conteúdo dentro de análise combinatória, Permutação, Arranjo, Combinação, Binome de Newton, algo que eles quisessem escolher, ou todos, foi bem interessante a gente tentar fazer a recuperação de conteúdo.	
PM3/Q4	Em relação as avaliações somativas, os resultados, geralmente são de um ano para outro, a gente recebe, muitas vezes aquela continuidade da turma não tem. Na verdade, vamos trabalhando conforme, aprofundamos no conteúdo, vamos identificando os alunos que estão com defasagem. A avaliação é um indicador, com ela garantimos o ponto de partida. Um fator que atrapalha é o tempo que você tem, com o tempo que temos para desenvolver os conteúdos previsto, não conseguimos trabalhar a recomposição de uma forma mais personalizada nas dúvidas individuais. Então, sabendo que as vezes conteúdos distintos podem tratar da mesma habilidade, as vezes optamos em reforçar aquela habilidade em outro conteúdo.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM4/Q4	Geralmente trabalhamos com algumas habilidades que não foram bem consolidadas nas avaliações, uma ou duas que tiveram um índice de acertos menores, fazendo um resgate dessas habilidades, voltando a trabalhar elas na recomposição de aprendizagem. Tento voltar ela, mas não voltar ela sozinha, tento assim, procurar encaixar ela junto com outra habilidade que às vezes já está sendo trabalhada. Então é dessa maneira que eu vejo, porque não tem como também ficar voltando e retomando uma habilidade passada.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM5/Q4	Eu vou dizer pra você, por turma não tenho condições, elas são bastante heterogêneas com várias questões. E penso que para um processo de recomposição da aprendizagem deveria ser um trabalho mais personalizado, de acordo com as demandas individuais dos alunos, e a não conseguimos fazer isso em nossas atividades normais na sala, talvez na sala de articulação eu acredito teria um suporte melhor. Em sala de aula, muitas vezes a gente fica frustrado porque a gente gostaria de atender o aluno com mais qualidade. E atualmente também nos deparamos com muitos alunos a quem dá proficiência mínima que lhes são exigidos de acordo com o nível de ensino que os mesmos estão. Então assim, o trabalho está sendo mais que dobrado com esses alunos. O que percebo que a política de pós pandemia eu acho que não foi bem executada, e os reflexos estão aí, e a gente não consegue avançar como deveria, porque as defasagens são muito grandes.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM6/Q4	Na minha percepção essa recomposição de aprendizagem não dá nem 10%, por mais que pare, volte nas habilidades que não alcançaram, que mostre, porque o problema é bem maior que este. O problema são os alunos que foram aprovados sem saber ler, sem saber escrever, sem saber que as 4 operações estão no ensino médio. E não estou falando de habilidades mais específicas não, estou falando do simples, do básico, como que você recupera um aluno no primeiro ano do ensino médio que que ele mal sabe ensinar o nome. Como é que se recupera?	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM7/Q4	Eu fico mais preocupada em que os alunos aprendam do que com as notas das avaliações, porque aquilo ali pra mim é um número, e às vezes, na hora da prova, tem muito aluno, que acaba não dando importância para a mesma e tirando notas abaixo do que realmente ele teria condições de tirar, se eu considerar os mesmos somente pelas notas dele nas avaliações, eu vou ter que sempre atribuir notas baixas para aquele aluno, e fazer sempre um projeto de recomposição de aprendizagem, agora se considerar tudo o que o aluno faz em sala, para atividade feita, tarefa feita, participação, porque eu não me importo tanto com nota da avaliação, eu me importo mais com o que acontece em sala, no entanto às vezes, sou chamada atenção porque que os alunos tiraram nota baixa em tal habilidade ou tal descritor.	Acompanhamento da Aprendizagem

PM8/Q4	Atualmente estamos tentando fazer essa recuperação, só que, infelizmente, temos alguns fatores que deixa esse processo mais difícil, o primeiro é o tempo, temos pouco tempo em que podemos destinar a recuperar os alunos, e esse tempo ainda sendo escasso, ainda temos que dar conta de uma demanda burocrática de alimentação de plataformas que acaba agravando ainda mais esse quadro. Então, a gente busca as alternativas que são indicadas, temos plataforma para ser lançada, atividades diferenciadas, entre outras estratégias que podemos usar, no entanto esbarramos na falta de comprometimento dos alunos, as oportunidades que são atribuídas aos alunos não são concretizadas em benefício a aprendizagem deles. E ainda temos o agravante de que pela nossa especificidade de ser uma cidade em que a maioria dos alunos são da zona rural que utiliza o transporte escolar o que dificulta essas ações.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM9/Q4	Para ser sincera, a dificuldade maior para se fazer a recomposição na minha visão, seria com os nossos alunos. Vejo que a questão do aluno não reconhecer que ele tem dificuldades e precisa de um empenho para seguir aprendendo é o fator que acaba impossibilitando esse processo da recomposição. Sou totalmente crítica a essa aprovação a qualquer custo dos alunos que não possuem condições mínimas, e isso tem, de certa forma, tirado um pouco a autonomia de nós professores em sala. O aluno, com a consciência de que ele não vai ser penalizado, ele não está preocupado com o conhecimento em si, e isso prejudica nós professores que ficamos tentando fazer a recomposição com planos e atividades. Então, tipo assim, às vezes você fica só fazendo documento, colocando aquilo que você tá fazendo, mas o retorno mesmo disso aí na prática você não tá tendo.	Redução da Autonomia Profissional
PM10/Q4	Eu trabalho no contraturno com um grupo de alunos, inclusive, pelo fato da minha dinâmica ter sido alterada e eu ter pouco tempo, eu trabalho mais com os alunos do Ensino Fundamental, eu optei por isso, os outros eu trabalho por convite. Eu faço uma carta, encaminho aos pais, mostro os resultados. Eu faço de graça, porque ele é fora da minha hora de trabalho. Então, se eu quero trabalhar no contraturno com os alunos, eu preciso pegar os resultados, tanto de sala de aula quanto externo, analisar um por um, escolher os alunos, dizer para eles o porquê, encaminhar isso aos pais, documentar, eles trazem assinado, e aí eu posso atender no contraturno fora do meu horário de trabalho, porque dentro da minha dinâmica eu não consigo. Um outro processo que eu faço, específico de gerenciamento, que tem parte desse modelo, é preparar planos de aulas específicos de acordo com demandas individuais dos alunos. O material que é disponibilizado é muito ruim, ele tem uma parte introdutória, um monte de exercícios resolvidos e ele já começa num nível muito alto.	Acompanhamento da Aprendizagem
	Agora o fato é que os resultados do Avalia MT não são direcionados para a intervenção na sala de aula. Se assim fosse, nós teríamos a dinâmica da escola mudada, alterada, para se trabalhar com esses dados. Então, o Avalia MT, é uma tentativa, de certa forma, de certificar uma aprendizagem analisada de forma externa. Mas, efetivamente, ele não tem o outro braço que é trabalhar na intervenção.	Aprendizagens em Segundo Plano
PM11/Q4	A recomposição de aprendizagem está sendo uma barreira difícil para os professores transpor. Porque se formos trabalhar com o material estruturado ofertado pela secretaria de estado de educação, não conseguimos recompor a aprendizagem defasadas de nossos alunos. O Avalia MT promove um reforço ao invés de promover a recomposição. O que eu tento fazer é buscar a estratégia de identificar as dificuldades individuais dos meus alunos, para em um momento no contraturno, retornar aonde está a dificuldade, para recompor a aprendizagem do mesmo. Eu	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática

	tento fazer esse paralelo, mas aí a gente esbarra em um outro fator, o que nem todos os alunos conseguem estar indo no contraturno na escola. Eu vejo que talvez implantar alguns projetos como tutoria, por exemplo, acompanhamento individualizado seria um dos caminhos a seguir, outra alternativa seria um trabalho na formação continuada dos professores com foco na investigação das defasagens dos alunos, em que os professores tenham condições de identificar as reais defasagens dos alunos, com possibilidade de fazer uma junção por níveis desses, para facilitar o trabalho de recomposição dentro desses níveis.	
PM12/Q4	Com essa política acelerando o processo, dá a maneira como está sendo imposta, com um cronograma apertado para cumprir o que está prescrito no material estruturado, não conseguimos seguir à risca, levando em consideração o nível dos alunos, que muitas vezes temos em nossas salas. Então, a solução para recomposição é que fazemos uns apanhados mais gerais nas defasagens identificadas, isso em sala e no horário de aula, de uma forma mais superficial, pois se for seguir à risca, muitas das atividades que estão lá, muitos alunos não conseguem, acompanhar. Todas essas observações me fazem perceber que muitas das vezes o que eles querem, sejam os números, e não é a questão da aprendizagem dos alunos.	Aprendizagens em Segundo Plano
PM13/Q4	Na escola anterior tem o laboratório de aprendizagem, nesse laboratório tem um professor que ficava responsável também para auxiliar, mas a responsabilidade maior de repor as habilidades é do professor. O fato é que se você parar o andamento da turma no material estruturado para repor as habilidades não alcançadas, você vai comprometer as próximas habilidades que serão alcançadas, e vai correr o risco de que na próxima avaliação, os alunos não virem os conteúdos que serão avaliados e saírem mal. Isso vira uma bola de neve. Outra coisa é que, aqui que a gente está na escola rural, a escola só funciona de manhã, então o aluno, ele não pode vir no contraturno fazer uma recuperação. Eu tenho que fazer a reposição da habilidade no mesmo momento que eu tenho que aplicar outra habilidade. Então quando faço a reposição a anterior, ele vai ficar com defasagem na próxima, porque ou ele está na próxima que está no anterior, então isso dificulta fazer essa recomposição de uma forma mais eficiente.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM14/Q4	Eu percebo que essa preocupação, ela existe nos professores, os mesmos fazem os levantamentos dessas habilidades não alcançadas, e inclusive participam de forma efetiva das formações que possuem essa abordagem, só que o que eles mais questionam muitas vezes é o tempo, em que momento que eu vou conseguir recuperar, porque nós temos coisas para ver ainda, e eu preciso voltar para recuperar esse aluno, mas lá na frente o que vai ser cobrado é outra coisa, e não mais isso. Esse fato acarreta algumas situações, que eu vou usar até uma expressão, se você me dá licença para usar essa expressão, de correr atrás do próprio rabo. O tempo que é destinado para trabalhar as unidades durante o bimestre as vezes implica diretamente na forma que os professores vão trabalhar com a recomposição da aprendizagem dos alunos.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM15/Q4	Os resultados das avaliações nos permitem ter essa informação das defasagens dos alunos, na minha escola temos o APA (acompanhamento personalizado de aprendizagem), das 6 aulas de matemática que nós temos no ensino fundamental, 2 aulas são destinadas para o APA, sendo os alunos divididos em níveis, no entanto, multisseriado do sexto ao nono ano. O enquadramento no nível de cada aluno, na minha escola é feito por um pedagogo que foi contratado para o APA, então no APA é o momento que procuro recompor a aprendizagem dos alunos, no entanto o problema é que no APA eu tenho acesso aos alunos dos níveis 3 e	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática

	4, os demais alunos dos níveis 1 e 2 não estão atribuídos a mim, mesmo sendo meus alunos, e os que têm mais defasagem em matemática, e sem subestimar a capacidade de ninguém, mas é um pedagogo que faz a recomposição de matemática em uma série que normalmente essa pessoa não teve formação para atuar. Então a recomposição é apenas no APA.	
PM16/Q4	Olha, não tínhamos como recuperar, trabalhava em uma escola de tempo integral que tinha um dinâmica e até então não havia um tempo destinado a fazer essa recuperação das defasagens, os alunos que precisavam também não demonstravam interesse em recuperar suas aprendizagens não alcançadas, então não tinha como recuperar.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM17/Q4	Vou ser bem sincero, eu não procuro recuperar, sigo para a próxima unidade, eu vou para o próximo, porque se eu parar para fazer isso, infelizmente eu não vou conseguir cumprir as quatro unidades que está atribuída. Na escola que eu trabalho, é uma escola de tempo integral, então a gente tem uma matéria que chama Práticas Experimentais, é uma matéria que é atribuída para um professor de matemática, então, eu converso com esse professor para que ele recupere esse aluno no que foi identificado nas avaliações. Por exemplo, meu aluno não está muito bom, ele não conseguiu entender como é que soma fração, porque isso vai ser importante, aí eu falo com o professor da disciplina de Prática assim, se você puder trabalhar essa atividade aqui, já vai me ajudar. Mas na minha carga horária de seis aulas, eu não dou conta, e se eu fizer isso não ter problema com o cronograma previsto. Na verdade, eu tento fortalecer os alunos que são bons, infelizmente é um tipo de exclusão. Uma coisa que eu utilizei esse semestre é trabalhar em grupo. Eu vou utilizar esse semestre no próximo bimestre de novo, trabalhar em grupo. pontuar os alunos que ajudam os colegas a avançar. Isso foi uma estratégia que eu utilizei em duas turmas esse semestre, deu muito certo.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM18/Q4	Vale ressaltar, que nas escolas integrais com a que atuo, nós temos além dessas Avaliações Externas, temos avaliações semanais internas. Aqui temos avaliação toda segunda-feira, então, além desse diagnóstico das Avaliações Externas, nós temos as avaliações semanais, e ainda as avaliações normais dos professores. Então assim, quando eu percebo, por exemplo, que tenho aqui uma turma do oitavo ano que consegui observar têm sérios problemas de compreensão de grandezas e medidas por exemplo. Então eu uso, fazer o seguinte, eu pego uma ou duas aulas, para resgatar e mostrar para eles tanto a parte teórica quanto o prático da aplicação desses conteúdos. Então, antes de iniciar um conteúdo novo, eu faço uma retrospectiva porque temos naturalmente essa questão da defasagem de aprendizagem dos alunos que normalmente vão se acumulando cada vez mais, e impedindo que os mesmos avancem no desenvolvimento das habilidades previstas.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM19/Q4	O professor tem que ser um malabarista para dar conta de tantas demandas que estão sendo colocadas, e ainda conseguir tempo para recuperar as aprendizagens não alcançadas dos alunos. Normalmente a gente acaba tirando tempo de aulas que poderiam ser trabalhada alguma outra habilidade, para recompor isso em sala e de forma geral, mas o tempo para fazer isso é curto, senão compromete o andamento dos conteúdos. É muito complicado, para dar conta de tudo isso, com toda essa pressão, extrapolamos nossa carga horária de trabalho, e na maioria das vezes levamos trabalho para casa, senão não conseguimos.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM20/Q4	Estamos trabalhando esse bimestre agora porque tivemos a avaliação do primeiro bimestre e não conseguimos fazer a recuperar as aprendizagens não alcançadas dos alunos, não deu	Ampliação dos Círculos Concêntricos da

	tempo, e como agora no segundo bimestre vimos que os índices não foram bons, foi proposto para nós um roteiro de intervenção. A gente fez uma análise de todas as habilidades que caiu naquela avaliação que estava no segundo bimestre, e posteriormente tínhamos que fazer um relatório das habilidades que tiveram problemas em seu desenvolvimento, feito isso estamos trabalhando em um plano de priorização com recursos tecnológicos, metodologias ativas. Para poder trabalhar com esses alunos que estavam com os indicadores baixos.	Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM21/Q4	Mesmo quando identificamos que não houve aprendizagem do aluno, também não dá tempo de fazer quase nada. O que tentamos fazer é trazer material fora do material estruturado, como possibilidade de atender a essa demanda. Trazemos atividades extras para trabalhar com o aluno, mas lembrando de certa forma isso acaba comprometendo o andamento do que está previsto, é pouco tempo de aula e poucas aulas também, então, acaba não dando pra trabalhar a quantidade de conteúdo que é necessário trabalhar de acordo com o material estruturado.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM22/Q4	Nessa questão da recomposição, temos um grave problema, temos alunos do ensino médio que não são alfabetizados, tem alunos no ensino médio que não sabe ler, tem alunos no ensino médio que não sabe as quatro operações básicas, então a recomposição é algo estritamente necessário, até percebi ultimamente que até contrataram professores pedagogos para ajudar um pouco nessa parte. Mas veja, nos professores estamos lotados em uma sala com 30, 35 alunos bem heterogêneos em relação ao conhecimento, muitos não aderem o contraturno como alternativa porque trabalham. Então já tentei aulas de reforço em contraturnos, mas hoje estou tentando utilizar outras metodologias com algumas metodologias ativas, mas ficamos refém do tempo, o tempo que temos para trabalhar as unidades é curto e isso implica em não conseguir fazer muitas coisas para fazer essa recuperação de aprendizagens, normalmente vou tratando nas próprias aulas mesmo, tentando fazer ao longo das aulas essas abordagens em paralelo as aulas.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM23/Q4	O estado propõe um modo de recompor. Eu vejo os professores se empenhando bastante em tentar voltar lá na habilidade que foi trabalhada e que não teve sucesso e trabalha ela de novo, por outro lado, tem situação que eu vou dizer, que não deixou o aluno aprender um bimestre atrás e ele está vivo hoje. Só que o professor não dispõe de margem no tempo, que está ajustado para suas metas do bimestre, para voltar naquela habilidade para poder fazer a recomposição e desse jeito recompor a aprendizagem do aluno se torna bem burocrático. Eu consigo perceber que talvez você vá repetir um processo e repetir o mesmo erro. Porque muitas vezes você tem que mudar totalmente o material, mudar totalmente a percepção das coisas, ver outros fatores que interferem. A questão social hoje interfere demais, eu vejo que a recomposição, do meu ponto de vista, está acontecendo. Agora, a aprendizagem mesmo, não sei, fica meio escuro para a gente citar que ela realmente está acontecendo.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM24/Q4	Atualmente, a gente recebeu uma demanda da DRE, que nós temos que olhar esses alunos que estão com defasagem na aprendizagem e criar um plano de ação para recuperar esses alunos. Na visão da DRE, a responsabilidade pela não aprendizagem do aluno é exclusivamente do professor, e eu fico indignada com isso. Eu estou tentando tirar uma aula por semana para trabalhar o material de recomposição, estou realmente tentando, só não tenho certeza se está funcionando, vou verificar quando vier a próxima avaliação. Na minha percepção os alunos	Responsabilização e/ou Controle

	que assumem suas responsabilidades de aluno estão conseguindo, mas os que não assumem, infelizmente não estão.	
PM25/Q4	Então, eu não sei dizer se é essa questão é uma realidade aqui das escolas que estou atuando, ou se é uma realidade da nossa regional ou até mesmo do estado, mas até então, o que a gente tinha era um percentual de rendimento do aluno na avaliação, por exemplo, o aluno atingiu 60%, mas até então não especificava qual eram as habilidades que os alunos tiveram um baixo rendimento. Agora, a partir desse bimestre é foi disponibilizado pra gente essas habilidades, agora com essas informações em mão estou construindo um plano de intervenção para trabalhar as habilidades em que os alunos tiveram baixo rendimento.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM26/Q4	Durante as divulgações, as avaliações, a escola propõe que cada professor, sim, identifique as habilidades e as competências em que os alunos tiveram problemas em desenvolver, o fato é que fica difícil de se fazer, mesmo porque são diversos alunos, a sala é muito heterogênea, temos alunos que são PCDS, que estão inclusos. Quando isso acontece, é lógico que alguns não vão desenvolver a habilidade que está proposta, porque muitos por terem características especiais que não são levadas em conta na hora das avaliações. Já que a avaliação padroniza como iguais, e os mesmos não são iguais. Tem pensado muito nessas características do emocional, eles têm proposto muito que nos coloquemos no lugar do outro, no entanto, na hora de avaliar eles não pensam dessa forma, o que complica nossas ações. Para recompor as aprendizagens, literalmente a gente não tem tempo, não há tempo para trabalhar as três vertentes como havia mencionado. Então, o que que a gente faz durante a aula mesmo quando acontece uma dúvida, porque você já percebe nos alunos quando isso ocorre, você para sua aula, vai pro canto do quadro e volta todo aquele conteúdo para tentar melhorar o entendimento dos mesmos. Então assim, a gente tem que fazer esses momentos sempre que há necessidade.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM27/Q4	O problema de fazer a recomposição é que terminou o bimestre, você já está com outro material, outras habilidades para os alunos desenvolver, outra preocupação, e como o tempo é curto, geralmente a última unidade fica meio pendente. Tentamos fazer a recomposição de uma forma mais geral com atividades para o aluno fazer e nas aulas normais em paralelo com os conteúdos atuais que será avaliado na próxima avaliação.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM28/Q4	É muito complicado você conseguir, recuperar o aluno atualmente, temos um tempo curto para trabalhar tudo o que está colocado para ser trabalhado, e quando ele deixou de aprender alguma coisa, eu tenho que voltar, e isso implica em termos um tempo a menos para cumprir os conteúdos, e implica de que em vez de eu estar conseguindo avançar, eu tenho que conseguir conciliar o conteúdo já do dia a dia, com o conteúdo que tenho que recompor o aluno. Então para conseguir conciliar é bem difícil, mas fazemos e isso implica em atrasos.	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
PM29/Q4	Então, a primeira ação após a liberação do resultado, eu apresento para ele as questões, para a sala as questões, e a gente faz a discussão do porquê que a gente não chegou na resposta esperada. Quais foram as dificuldades? O que você sabe desse conteúdo? A partir trabalhamos algumas questões, mas no coletivo, o tempo que eu tenho ainda não me permite ir lá e trabalhar de fato com os alunos de uma forma mais individualizada nas suas dúvidas.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM30/Q4	Eu estou tentando fazer essa recuperação de aprendizagens, mas na verdade eu não consigo atender esses alunos em separado, bem como não consigo atender voltando os conteúdos da sala de aula, eu não tenho esse tempo disponível, eu não posso, por exemplo, tirar oito aulas, ou cinco aulas para retomar com os alunos,	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de

	porque eu já tenho mais oito unidades no próximo bimestre para trabalhar com esses alunos. Então, toda vez que eu vou abordar, vamos dizer, uma outra habilidade, que é posterior àquela que eu sei que a maioria está com dificuldade, aí eu a retomo durante as aulas. Não é o ideal, mas é a estratégia que eu estou tendo que tomar por conta dessa falta de tempo.	Aprendizagem Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 24, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à quarta questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 17, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a quarta questão, bem como a recorrência dessas unidades para essa questão nas entrevistas.

Tabela 17 – Unidades de Registro – Questão 4

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	22
2	Acompanhamento da Aprendizagem	5
3	Aprendizagens em Segundo Plano	2
4	Redução da Autonomia Profissional	1
5	Responsabilização e/ou Controle	1
	Total	31

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 17, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à quarta questão direcionadora, permitiram a constituição de cinco Unidades de Registro. Nessa questão direcionadora, observamos que a quantidade de unidades constituídas é relativamente menor quando comparada às questões anteriores. Entretanto, as recorrências se destacam pela grande concentração na Unidade de Registro “Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática”.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 25, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a quinta questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 25 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 5

Questão 5. Como você avalia a formação continuada ofertada aos professores de Matemática a partir da implementação da Política de Avaliação Externa da Educação de Mato Grosso?		
PROF	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q5	As formações presenciais se resumem ao sistema estruturado, normalmente chegamos lá e eles vão mostrar as habilidades que tiveram maior defasagem, eles mostram a habilidade que, com maior defasagem, traz o exercício da prova que o aluno mais errara, e coloca nós, professores de matemática às vezes para resolver. Fizemos muito esse processo ano passado, então assim, fica muito resumido. Eu não a vejo a formação continuada como uma aliada pra gente,	Influência da Gratificação nos Indicadores

	melhorar a nossa prática pedagógica e também a parte que é ofertada ali também é uma cobrança, por conta da carga horária que temos que ter para garantir a Gratificação por Resultado, e aí nossa hora atividade nem fica curta para fazermos tudo que é cobrado, além da formação online, ainda planejar aula, alimentar plataforma etc. Então eu acho que é muito insuficiente as nossas formações.	
PM2/Q5	Eu gosto da formação continuada, porém eu não sinto que ela contribui tanto para o meu dia a dia, eu gosto de participar das coisas que vão contribuir para minha prática de exercício da profissão, sendo formação continuada sobre metodologia de trabalho, teoria de aprendizagem, de como lidar com os alunos em sala de aula, de relações pessoais e interpessoais, me agrada. Porém, o que eu vejo em diversas situações é que a formação continuada ela não tem esse foco, apesar dos objetivos serem claros, voltados para o lado de contribuir com o processo de ensino aprendizagem, não é o que acontece na prática, por vezes a gente chega na formação continuada e trabalha com questões, conteúdos ou com exemplos que não se aplicam no cotidiano. Eu percebo que as vezes a formação não atende todo o público que participa dela. Este ano eu estou trabalhando só com o ensino médio e participei de formações continuadas que eram voltadas apenas para o ensino fundamental. Não é sempre que acontece, mas já aconteceu. E me senti que estava perdendo tempo, ainda mais considerando que essas 4 horas de formação continuada eram as 4 horas que eu podia estar planejando a minha aula, revisitando atividades, revisitando as coisas que os alunos já tinham feito e eu precisava fazer devolutiva para eles. Outra coisa que acontece, é que a formação continuada é muito rasa, eu sei que nem todas as pessoas têm o mesmo nível de conhecimento sobre todos os assuntos, mas já me ocorreu de participar de uma formação continuada, onde o formador estava ensinando a trabalhar com o sistema da plural na ocasião, ensinando como elaborar, inserir uma questão, inserir uma imagem, colocar em negrito, mudar fonte e tal, eu entendo que tem pessoas que tem mais dificuldades, mas talvez fosse ser revisto o que será passado na formação continuada para cada grupo de professores. Como já mencionei, eu acho que a formação continuada é necessária, porém em um nível adequado para os professores e observando as especificidades. Esse ano tenho uma turma onde eu trabalho com robótica, mas eu não tenho formação pra trabalhar robótica, então eu sinto que as minhas aulas não são tão bem aproveitadas quanto poderiam, pois não tive formação na graduação pra trabalhar a robótica com os alunos, então, eu poderia ter uma formação continuada sobre isso, por exemplo.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM3/Q5	No ano passado atuei como multiplicador, então consigo ter uma visão de quem esteve nas duas perspectivas. A intenção é bem interessante, mostrar e discutir os recursos que podem ser utilizados, mas observamos que as vezes a carroça fica à frente dos bois, pois muitos professores têm dificuldade com o uso de tecnologias, e como ele precisa aprender para si antes de pensar em usar como recurso em suas aulas, isso demanda um tempo considerado para que de fato o que se discute na formação chegue para os alunos. Mas no geral as formações tentam auxiliar o professor para ele alinhar suas práticas a experiências que são discutidas em grupo como práticas que deram certo.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM4/Q5	Eu vejo que a que a formação continuada é melhorou, a meu ver, agora pelo menos quando a gente vai lá na formação, temos assim uma parte onde sabemos como vai utilizar uma maneira de como trabalhar aquela determinada habilidade. Agora temos multiplicadores, por área, então nós vamos lá na formação discutir especificamente sobre nossa área. Então eu avalio como boa a	Aspectos e Articulações da Formação Continuada

	formação continuada, só que a meu ver, ela não deveria ter tanta coisa igual ela tem, ela tem a parte presencial, ela tem a parte online e deveria ser mais objetiva.	
PM5/Q5	Eu acho assim, a formação específica matemática está sendo online, basicamente com algumas formações presenciais que são repassados para a gente, os dados da das avaliações e possível sugestões de como a gente pode trabalhar isso em sala de aula. Então, olhando por essa perspectiva, eu acho que está sendo proveitoso, a questão do presencial, da formação, do debate, eu acho que é mais interessante, tem mais cara de formação do que do que a parte online, embora que na parte online a gente também consegue aprender, no entanto, não tem a questão do debate, das ideias e opiniões diferentes. Então percebo que está havendo um esforço, da Secretaria para que a formação consiga alcançar, condições de melhorar os resultados da avaliação. Então a formação funciona ali, mas infelizmente a gente ainda não consegue executar para que os resultados apareçam num futuro próximo. Isso vai acontecer, talvez um pouco mais adiante.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM6/Q5	Eu acho que é um grande engodo. A obrigação de fazer a formação continuada, de responder os questionários durante a formação continuada, para que eles tenham dados que os professores estão participando, que estão satisfeitos, que está sendo feita a recomposição de aprendizagem, que é para fazer o relatório de que foi conseguido um índice alcançado, um índice melhor que isso foi feito pela nova formação continuada. Em relação a online, nós descobrimos que dá para fazer duas pessoas por vez. Na verdade, essa formação é feita pela grande maioria apenas com o intuito de computar as horas necessárias para a gratificação. Então nessa parte online os professores não têm proveito nenhum, o que interessa é computar as horas.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM7/Q5	Eu avalio que atualmente a formação repete o mesmo disco da forma que anteriormente se fazia, os formadores vão às formações da Seduc, e quando eles retornam, eles fazem a formação com os multiplicadores, que repassam essas formações para nós professores. É notório que os multiplicadores e os formadores, eles não têm segurança nem no que eles estão falando nos momentos de formação. Talvez muitos que não estão acostumados com o estudar sistemático nem perceba tal insegurança. Hoje temos dois momentos, esses momentos presenciais na escola, e o outro que é feito de forma virtual nos portais. Lá no portal do AVA DEP, temos algumas horas a serem compridas nas formações virtuais dispostas lá, temos vários vídeos, e atividades a serem desenvolvidas lá. O fato é que muitos que tem alguma noção do conteúdo de uma forma geral, vai passando de forma acelerada e fazendo as atividades de forma acelerada também, e em 5 minutos, 10 minutos, as atividades são concluídas, o que não leva a abstração adequada.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM8/Q5	Na minha opinião a formação continuada atualmente é um problema que precisa ser realinhado. Atualmente somos cobrados por uma carga horária de formação continuada, que são ofertadas de forma online e presencial. Muitos cursos são ofertados de forma online na formação como requisito obrigatório para a gratificação, e essa parte em específico é que muitos fazem esses cursos de qualquer jeito apenas para contabilizar a carga horária, e isso não é um caso isolado, muitos fazem assim por conta de garantir essa gratificação. Em relação a parte presencial da formação aqui na escola, é proveitoso, no entanto é muito corrido, um tempo relativamente curto para se trabalhar tantas coisas se tivéssemos mais tempo destinado a essa formação ficaria melhor.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM9/Q5	A formação continuada, presencial é bem melhor, podemos tirar nossas dúvidas, mas as coisas mudaram muito depois da pandemia, e tudo hoje	Aspectos e Articulações da

	é mais online. Então, assim, independente da gente ter, às vezes, alguém que está orientando como os coordenadores, nós, professores, constantemente fazemos essa formação continuada. Porque naturalmente as mudanças chegam, e temos que nos adequar a elas, mas como a carga horária de formação continuada hoje é uma parte das metas para se conseguir a gratificação, então não tem como você deixar de fazer. Então, quem tem o compromisso de fazer a formação, independente dela estar colocada como obrigatoriedade ou não, sempre participa, como requisito para estar antenado nas mudanças. Anteriormente a parte presencial era bastante, agora não, a maior parte é online o que não é muito bom, mas vejo a formação continuada como parte necessária da vida nossa como professor.	Formação Continuada
PM10/Q5	Para responder essa pergunta, eu preciso dividir ela em dois blocos. O primeiro bloco é a formação que acontece na escola de forma presencial com outros professores de matemática do município. Essa formação ocorre em dias específicos e o professor escolhe se ele vai fazer tal horário, tal horário, tal horário. Porque na nossa dinâmica de sala de aula, nós temos que deixar meio período sem aula, porque no dia que tiver formação todos os professores podem participar. Essa formação é muito boa, ela é conduzida por um professor local, é lá que a gente discute, dialoga e socializa as angústias. Nessa formação os slides já vêm pronto, então tem uma parte que é prática, como por exemplo, analisar a produção do aluno, tentar criar um plano de aula para colocar em ação determinada ideia, trabalhar com determinadas especificidades, como por exemplo, investigação matemática na sala de aula, mais a demanda dos slides que vem ali trazendo uma discussão dos resultados, inclusive tem discussão dos resultados nessa formação, mas a discussão enfatizam os que são piores principalmente, que é aquela questão que eu falo, eles aplicam uma prova, se os alunos não saíram bem é porque o professor não sabe ensinar, então precisa ensinar o professor a ensinar esse conteúdo. Esse é o primeiro bloco, mas ele é bom, porque eu acho que pelo menos as demandas nossas de sala de aula são discutidas lá, às vezes elas inclusive até sobressaem nas demandas dos slides prontos que vêm para o formador.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
	O segundo bloco é o grande problema nas nossas vidas. Como eu falei para você, nós temos 10 horas, que aqui no Mato Grosso é chamado de hora-atividade, é extraclasse. Nessas 10 horas a gente planeja a aula, corrige prova, faz formações, discute com os nossos pares. Dessas 10 horas, o governo nos obrigou a trabalhar quatro de formação. Essas quatro horas de formação, a gente tem que acessar as plataformas de formação, e são várias, e fazer as formações. Agora aí é um grande problema, porque essa dinâmica de formação não atua na nossa demanda, é uma carga horária muito alta de coisas que são interessantes às vezes, outras vezes não. Tudo bem que eu vou pensar numa prática de resolução de conflito, eu vou pensar em múltiplas linguagens, tudo isso é maravilhoso, mas está muito no campo da idealidade, quando você pisa o pé na realidade, os processos são outros, as demandas são outras, hoje, eu falo com muita certeza, as avaliações, elas podem ser mais bem usadas, mas o processo de formação pensado a partir da avaliação precisa ser repensado. Porque é uma alta carga, uma alta demanda, inclusive que promove até adoecimento.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM11/Q5	Se analisarmos o histórico das formações continuadas, a ponto de identificar como as mesmas eram desenvolvidas antigamente, considero que a formação continuada ofertada pelo Avalia MT avançou muito, inclusive com formação de forma separada por disciplina. No entanto a formação ainda se apresenta muito teórica, e uma teoria desarticulada com a prática, uma vez que devido a redução da carga horária, não temos tempo hábil de colocar em prática o que	Aspectos e Articulações da Formação Continuada

	foi discutido na teoria, bem como não temos preparação para de fato aplicar de forma prática essa teoria abordada nas formações.	
PM12/Q5	A gente tá numa situação bem difícil nesse quesito, por exemplo, antigamente a gente tinha como estrutura para o desenvolvimento das formações a sala do educador, em que tínhamos o contato físico ali. Hoje, parte significativa da formação é online, aí você tem uma plataforma que são dispostos cursos que você tem que cumprir uma carga horária estipulada, bem corrido, as vezes você não consegue abstrair muita coisa dos cursos, e muitas vezes os cursos são feitos apenas com o objetivo de computar aquela carga horária, então essa parte online não se tem um aproveitamento efetivo das formações.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM13/Q5	Eu gosto das formações continuadas, eu sei que tem bastante professores que discordam, mas eu aprendo muito com as formações. Essa semana a gente teve aqui a avaliação, e algumas atividades que estavam na avaliação, trabalhamos na formação e havia replicado em minha turma. Eu acho que as avaliações deveriam ocorrer com maior tempo para podermos aplicar as coisas que discutimos nas formações, e que essas formações também se estendam para a coordenação, para trabalhar a orientação dos professores para lidar com os dados das avaliações. O bom seria se tivéssemos tempo para fazer as formações aplicar com os alunos e retornar para discutir sobre as aplicações, e ir consolidando algumas práticas a partir desses resultados.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM14/Q5	Bom, as formações, elas têm vindo numa perspectiva muito interessante, baseada em práticas pedagógicas mesmo, com o foco bem direcionado para metodologias ativas, e isso tem atraído bastante os professores. É claro que, faço uma pequena ressalva aqui, para que essas formações poderiam focar não somente nas metodologias ativas, mas também no conteúdo matemático, que afinal nós somos professores de matemática. Mas essa perspectiva tem sido bem aceita pelos professores, trazer nos momentos presenciais oficinas para que eles possam não só conhecer uma metodologia ativa, mas também eles vivenciarem para que eles possam estar aprimorando as práticas pedagógicas. Já em relação a carga horária de formação online, acredito que eles podem melhorar um pouco, ser um pouco mais atrativos.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM15/Q5	Na minha percepção os cursos da plataforma AVADEF, são muito bons, mas não temos tempo para fazer como deveríamos, a verdade é que a maioria dos professores nos ambientes que estou inserida, fazemos tudo isso com a meta de alcançarmos a carga horária estipulada para GR, e isso acaba com que fazemos esses cursos de forma a não aproveitar integralmente os mesmos, as vezes até dividimos respostas dos questionários, os primeiros cursos que fiz, assisti todos os vídeos, participei efetivamente mesmo, e são muito proveitosos. Mas associado aos cursos temos uma gama de atividades atribuídas a nós e isso de uma certa forma faz com que fizéssemos esses cursos apenas para computar a carga horária. A parte presencial da formação, eu participei de poucos, mas foram atividades legais, trabalhamos na teoria da rotação por estações, eu participei do pacto pela tecnologia, pacto pela digitalização, e aí eles mostravam mesmo os recursos. Pra mim foi mais proveitoso o presencial do que o online.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM16/Q5	A formação que ocorre na modalidade online, se por um lado é bom, pela flexibilidade nos horários para cumprir. Por outro é ruim, pois com a pressão por computar essa carga horária, os professores acabam fazendo de qualquer forma esses cursos apenas para computar a carga horária definida como meta para gratificação, e conseqüentemente isso não se converte em conhecimento adquirido, a aprendizagem a partir dessa formação não é efetivada. Já na parte presencial era bem proveitoso, discutíamos	Aspectos e Articulações da Formação Continuada

	as nossas demandas, trocávamos experiências, então era mais relevante do que a parte online.	
PM17/Q5	Eu acho que a formação continuada, só pelo fato de ser o que eles colocam pra gente lá, só por meio de slides, sem se sentar com reflexão, sem ter um mediador ali deixa a desejar. Nós não temos um acompanhamento sistemático de discutir com alguém que tem um conhecimento maior. Até mesmo antigamente na escola, quando a gente sentava os professores para discutir sobre os problemas da escola, a formação continuava a partir disso, eu achava que isso era importante e acabava contribuindo bastante para a minha prática. Falta, por exemplo, um professor que tem uma experiência. O fato de que o aluno foi mal nessa habilidade, ele chega lá e me apresenta uma estratégia que funcionou, uma experiência que deu certo, porque o slide por si só contempla isso, é uma coisa que não faz sentido. Por mais que você se esforce fazendo a leitura deles e conhecendo, é slide, não é nem o livro, não é nem o texto, é slide. Isso deixa muito a desejar.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM18/Q5	No ano passado eu acho que para receber GR precisava de 180 horas, e eu acredito que fiz mais de 1000 horas, nós temos aqui três plataformas. Aí o seguinte, nas formações, é apresentado muitas ferramentas que a gente acaba, por exemplo, aprendendo como identificar essa defesa dos alunos, como elaborar uma prova para realmente ter uma prova de diagnóstico, para você perceber realmente o nível do seu aluno. Então, eu diria para você que eu faço uma avaliação positiva da formação, pra gente avaliar esse aluno, para conseguir fazer uma certa recomposição.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM19/Q5	Ambas as formações como formador e como professor, também em sala de aula, eu acho muito válidas. São muito interessantes as formações tanto do AVA DEP quanto também as formações presenciais que a gente tem. Nas formações presenciais, são muito excelentes, com as metodologias ativas, com novos métodos diferentes para que os alunos interajam, sejam mais ativos, participativos. Porém, essa questão é muito de preparo de cada professor e do tempo que ele emprega para esse fim, pois preparar uma aula com qualidade sendo que tempos que dar conta de mil coisas para entregar ontem, acaba que as vezes damos prioridade para o que bate a nossa porta primeiro.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM20/Q5	A formação continuada que ocorre de forma presencial, eu acho bem interessante, porque a gente está ali em contato com outros professores, compartilhando muitas experiências, cada um com o seu tempo, com a sua experiência, a gente troca as experiências, é realmente muito interessante. No entanto são poucas formações no presencial. As formações online são as que possuem uma maior carga horária, as formações nesse formato para mim, eu faço o que temos para fazer, mas acredito que o aprendizado é diferente	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM21/Q5	Entendo que a formação continuada, está tentando nos ajudar, até aborda-se algumas situações que acontecem em sala de aula, mas entendo que também é pouco. A mesma ainda tem que melhorar, principalmente na sintonia maior com as avaliações.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM22/Q5	A formação no formato presencial, eu gosto bastante, eu faço da minha disciplina e faço também a do pacto pela digitalização, são formações que em particular gostei, porque eles têm feito uma grande abordagem para o uso das tecnologias, com metodologias ativas. Agora a formação online, vou ser sincera, faço apenas para contabilizar as horas que são exigidas, pois a carga horaria que tempos que cumprir é relativamente grande e as funções que são atribuídas para os professores também. Então, por uma questão de atribuição e tempo acabamos dando uma devida atenção a outras demandas.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM23/Q5	Eu percebo assim, que a formação continuada tenta olhar, por exemplo para as avaliações, do estado e também do governo federal	Aspectos e Articulações da

	e tenta achar um caminho pra para que os alunos melhorem suas notas. Isso talvez não esteja errado, mas tem coisas muito incertas para serem feitas ainda. Por exemplo, você vê a realidade de uma escola, existem escola que não conseguem fazer esses estudos específicos promovido pela formação continuada devido outras demandas que ela precisa contemplar, além de que, existe um calendário com diversas atribuições para serem cumpridas, se você tem roteiros e roteiros para cumprir, cada vez mais bem monitorado, o professor fica meio preso aos roteiros e ele não consegue fazer o aluno chegar nos resultados desejados. Mas como tá indo, é uma pressão psicológica muito forte, existem um cronograma muito severo, tempo curto demais, para dar conta de tantas atribuições, então eu vejo que há uma grande necessita de reformular, não sei, talvez a quantidade dessas provas está sendo demais e está alterando a rotina da escola. Acredito que poderíamos olhar um pouco mais para a qualidade de tudo isso ao invés da quantidade.	Formação Continuada
	Nas formações online, eu tenho costume de assistir todos os vídeos, todos as lives, dos cursos online, mas muitos colegas só vão passando, e respondem o questionário para contabilizar aquelas horas que é necessário. A parte presencial eu tenho gostado bastante terça-feira agora a gente teve uma formação em serviço, a segunda parte, e a gente aprendeu a utilizar uma ferramenta dentro da plataforma plural. Inclusive tem-se feito um ranking de escolas que tem mais acessado. Os alunos também têm que ter a participação ali, com acessos estimulados pelo professor. Para mim as formações são muito boas, e ajudam o professor no direcionamento das suas atividades.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM24/Q5	A formação, eu acho que ela é pouco proveitosa, porque a gente tem ali um número excessivo de horas que temos que cumprir, a maior parte acaba sendo de forma remota, que são cursos que tem nas plataformas, que a gente precisa fazer, e na maioria das vezes, esses cursos não acabam atendendo a nossa necessidade, como por exemplo, dentro de uma sala de aula. Por exemplo, eu tenho uma turma de primeiro ano que possui um aluno que não está alfabetizado ainda, tenho outro aluno que tem fragilidade em desenvolver conceitos básicos de matemática. Temos diversas necessidades cotidianas em nossas salas de aula, e não temos uma formação pra auxiliar a gente a entender e trabalhar com essas particularidades. Então eu avalio que a formação acaba não atendendo nossas demandas dentro das nossas especificidades, além porque, pelo que eu entendi, essas formações já vêm de construídas para serem apenas replicadas.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM25/Q5	No ano passado eu não fiz essa formação, literalmente eu me neguei a fazer, porque quem estava como formador sabia menos que eu, tinha menos experiência, que eu não estava em chão de escola, além de não saber se posicionar. Então, assim, as minhas 10 horas atividades, elas são para preparar o material, aliás, que vem com muitos erros de digitação, com muitos erros de conceitos que a gente tem que estar com antecedência, lendo antes de levar para sala de aula. Então, 10 horas são muito pouco. Para tanta demanda, a gente tem de elaborar a prova, corrigir prova, lançar nos diários. Temos que pensar que 4 horas tiradas da nossa hora atividade para formação é muita coisa para você ficar plantado lá ouvindo coisas que não vão contribuir com você. Esse ano mudou um pouco, e comecei a participar porque o formador da nossa DRE, tinha proposto então que cada um colocasse um pouco das suas vivências e como poderia estar trabalhando. A partir de então, a gente realmente começou a fazer essas trocas entre professores, que acredito que é bem mais produtiva.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM26/Q5	Eu gostei de alguns cursos, mas de novo a gente está meio tão sobrecarregado, e a preocupação às vezes que eu vejo no estado é	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM27/Q5	Sobrecarga nas Atividades Docentes	Sobrecarga nas Atividades Docentes

	que a gente faça o curso, não estamos conseguindo fazer um bom planejamento para a sala de aula. Eu gosto muito de tecnologia, eu uso muito de tecnologia, por exemplo, o uso da TV em sala de aula, eu não uso mais o quadro, uso uma mesa digitalizadora, uso softwares como o Geogebra e outros, acho muito bacana o uso de tecnologia, e para mim ajudou muito. Mas indo para a pergunta, acho muito útil, tem muitos cursos bons, Só que assim, nem sempre a gente realmente faz de fato esses cursos. Muitas vezes fazemos esses cursos somente na perspectiva de computarmos a carga horária necessária. Na parte presencial da formação, é muito boa, mas uma carga de quatro horas as vezes é maçante e as vezes fica cansativo para nós e para o formador também. Poderia ser resumido para duas horas.	
PM28/Q5	Olha a perspectiva que as formações são apresentadas é legal, é bacana, a estrutura é legal, os objetivos são bacanas. Mas a de implementação do que vemos na formação nem sempre é fácil dentro da nossa realidade, por exemplo, meus alunos não têm acesso a recursos básicos para implementar algumas ações, como computadores com acesso à internet por exemplo. Então na minha realidade não consigo fazer o uso de nenhum recurso tecnológico. E atualmente esses recursos estão dando muita ênfase a plataformas, aplicativos e recursos dessa natureza. O fato é que essas formações vêm prontas apenas para o formador aplicar aquilo com os professores, então tem coisas que eu acho desnecessárias, poderia abordar outras coisas, tem coisas que não cabe no nosso contexto, então temos que participar de algo que não contribui com as nossas demandas próprias, que não são poucas.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM29/Q5	Esse momento presencial é bom, porque ele vai oportunizar que a gente faça a discussão dos resultados, e isso permite uma compreensão dentro da unidade escolar, de como está a nossa turma e a nossa escola. Esse momento presencial nos ajuda a entender também quem somos nós dentro do polo e dentro do Estado. A gente faz a discussão desse momento presencial, das questões com o menor percentual de acerto, então eu acho que isso é importante, a gente entender esse processo, mas eu vejo que ainda está faltando para nós na formação a questão da prática, a questão do planejamento e organização das atividades, acredito que vamos melhorando nisso. Em relação aos cursos que são ofertados online, o que falta é tempo, eles fornecem três cursos durante o semestre, e fazer esses cursos de fato leva um considerado tempo, você tem que ler os materiais, assistir os vídeos, responder as questões, isso tudo de fato afeta o tempo destinado a realização de outras atividades.	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
PM30/Q5	Eu acredito que nós precisamos ter mais momentos presenciais de formação, isso é fundamental, esse ano estamos com muitas horas de formação nas plataformas virtuais, que é uma boa formação, mas para quem de fato faz, porque muitos só colocam os vídeos para rodar, mas efetivamente não fazem as formações. se fizermos certinho, contemplar os direcionamentos de ir para sala de aula, aplicar, retornar, porque existem esses momentos de elaborar planos a serem aplicados com essa ferramenta ou utilizando algo nessa metodologia, e aí retorna e faz o relatório. Se o professor tiver esse tempo, tranquilo, seria ótimo, o problema é, que o professor não tem esse tempo para fazer essas formações virtuais e aplicar o que se discute nelas na sua prática pedagógica e ainda fazer os relatórios. Vejo que no presencial, o professor já faz tudo de imediato no momento da formação, enquanto o online o professor precisa ter uma carga horária, agora parece que é 220 horas somente para os cursos de formação num intervalo de tempo relativamente curto para concluir essas horas. Então o que era para contribuir, está na verdade sobrecarregando o professor, o que era para ser instrucional e prazeroso tá virando coisa chata, maçante.	Sobrecarga nas Atividades Docentes

Com base no Quadro 25, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro da entrevista dos professores de matemática participantes da pesquisa, frente a quinta questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 18, a seguir, expõem um resumo das Unidades de Registro constituídas na quinta questão, bem como, a recorrência dessas unidades, para essa questão nas entrevistas.

Tabela 18 – Unidades de Registro – Questão 5

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	27
2	Sobrecarga nas Atividades Docentes	4
3	Influência da Gratificação nos Indicadores	1
4	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	1
	Total	33

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 18, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à quinta questão direcionadora, permitiram a constituição de quatro Unidades de Registro. Observamos que algumas delas são relativamente recorrentes nas entrevistas, como é o caso da unidade “Aspectos e Articulações da Formação Continuada”. No entanto, outras, como “Influência da Gratificação nos Indicadores”, foram constituídas com apenas uma recorrência.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 26, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a sexta questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 26 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 6

Questão 6. O que você pensa sobre a política de Gratificação por Resultado implementadas pela rede estadual de Educação de Mato Grosso?		
PROF.	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q6	Eu não acho ruim a parte ali do dinheiro, porque a gente já está inserido num processo de muito trabalho desde o início do ano, estamos empenhados para fazer a nossa parte, se o motivo fosse esse, seria bacana. Uma ação de reconhecimento do nosso trabalho. Só que a forma que ela é implementada e aquilo que eu te falei, eu já vi acontecer, briga entre professores, entre escolas, por conta desses resultados. Então a forma que a Gratificação por Resultados é implementada eu não acho correto, até porque todos nós estamos nos esforçando, diariamente fazemos o nosso trabalho, eu não posso apresentar um atestado porque desconta na minha gratificação, então assim, a GR acaba contribuindo para de uma certa forma também se mascarar resultados das avaliações. Então eu acho que a forma que a gratificação é implementada, eu não a acho justa.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM2/Q6	A primeira vista, a política de Gratificação por Resultados parece ser uma boa política de incentivo aos professores, não tenho maus olhos pra gratificação por resultados, porém, o que acontece por vezes, na prática, é uma pressão exigida nos trabalhadores a fim de	Responsabilização e/ou Controle

	cumprir com certos exigências, por exemplo, colocar na Gratificação por Resultados que mesmo as faltas justificadas por atestado médico serão descontadas, aos meus olhos, parece mais uma maneira de coagir dos funcionários do que uma gratificação para que você não falte ao trabalho As pessoas não controlam quando elas ficam doentes, os imprevistos em relação a saúde podem ocorrer, e é necessário cuidar da saúde, isso é básico, é nosso direito. Outro ponto é a gratificação depender das notas dos alunos em relação ao sistema estruturado, numa relação de quase 50% do valor da gratificação. Já aconteceu em escola onde eu estava atuando reuniões para solicitar que professores da disciplina estivessem com os alunos na hora da prova, para poder ler a avaliação com os alunos, para poder dar dica, ver se ajudar os alunos a lembrar de fórmulas matemáticas. Então assim, essa não é a finalidade da avaliação do sistema estruturado, porque o que está parecendo, é que os professores estão sendo avaliados, as escolas estão sendo avaliadas e a gratificação está ali para eles fazerem o possível e impossível para conseguir receber aquele valor no final. Então essa gratificação partindo dessa perspectiva, eu não a vejo com os bons olhos, a gratificação parece mais uma maneira de coação do que de gratificação. Talvez essa gratificação por resultados pudesse ser mais bem aproveitada. Eu Acredito que a gratificação por resultados não impacta em vários outros pontos da vida profissional do servidor, se essa gratificação por resultados ela fosse diluída e composta do nosso salário base, ela contaria, por exemplo, a nossa aposentadoria ao final da nossa vida de trabalho, mas eu recebo a gratificação por resultado no final do ano e maneira de gratificação, eu posso recebê-la quando quiserem, também pode ser cortada quando quiserem, os benefícios delas são sempre a curto prazo.	
PM3/Q6	No meu entendimento, essa política eu acho que veio só para maquiar a nossa recomposição de Salário que não foi dada e que é de direito. Eu acredito que tudo isso funciona mais como marketing do governo. Na verdade, se o professor faltou um dia ou se teve doente e já perde um percentual bom, eu não concordo com essa política de classificação, muito menos que essas metas em que o professor precise ir trabalhar sem condições por problemas de saúde para não perder esse dinheiro, e precisar do mesmo. Sei que sempre existiu, mas me parece que ultimamente está aumentando os casos de problemas psicológicos nos professores.	Responsabilização e/ou Controle
PM4/Q6	Olha, quando veio no ano passado a portaria, eu fiquei meio sem entender no começo, eu falei assim, nossa, mas para quê, fazer isso por meio do resultado de uma escola, as escolas, elas não são iguais, nossos alunos não são iguais. Então assim, pra que fazer esses comparativos de escola por escola, por turma, por alunos, porque além de estar analisando a escola, querendo ou não estar avaliando os profissionais que ali também trabalham, eu não sou muito a favor não, sou a favor dessa gratificação, é claro que foi bom, recebi o dinheiro final do ano, não vou ser hipócrita, só que esse dinheiro poderia vir de uma outra forma, não precisava vir assim, poderia ser RGA, poderia ter um aumento no salário, poderia ser concedido a todos os profissionais, independente de resultados.	Responsabilização e/ou Controle
PM5/Q6	Na minha opinião, ela é o é, o próprio nome está dizendo. Política de gratificação, e eu não vejo ela não como uma política de valorização profissional. Acredito que são coisas diferentes, a valorização profissional, plano de carreira, melhores condições de trabalho, salas de aula com ar-condicionado, com material pedagógico, e salas com menos alunos para a gente trabalhar, enfim, essas são pautas que podem influenciar bastante no nosso trabalho, e no rendimento das nossas ações. Gratificação é um extra para aquele professor que se dedicar, vamos dizer assim, em realizar aquelas variáveis que tem lá, e isso está	Responsabilização e/ou Controle

	sendo amarrado, com a questão da do nosso plano de carreira, de certa forma, eles estão amarrando devagarzinho ali, a nossa avaliação anual com a formação, enfim. Eu vejo GR como uma política de rendimento, como está dizendo, só se eu fiz, eu vou ter aquela gratificação, se eu não fiz, não vou ter agora, eu não posso faltar no ambiente de trabalho, mesmo se tiver atestados, e isso é um direito que nós temos. Então, assim, é uma forma de fazer com que o professor execute o que eles gostariam, é uma política que não vem para agregar.	
PM6/Q6	Eu acho que é um absurdo, eu não quero gratificação, eu quero reconhecimento enquanto uma categoria. Eu quero direito de dizer o que eu penso, eu quero é ter direito a fazer minha licença e qualificação, fazer o meu doutorado com afastamento, voltar para escola, aplicar o que eu aprendi é, eu quero ter direito a aprovar o projeto e depois ter tempo disponível na escola para que esse projeto seja implantado. Não só aprovar e ter que correr depois e trabalhar em casa, nas minhas horas de folga, para que esse projeto seja implantado, para nome do governo ou o nome da escola ficar bem. Eu quero trabalhar com condições, eu quero que os alunos sejam motivados, que os alunos fiquem encantado com os conteúdos, com as tecnologias, eu quero é isso. Quando falar para eles das operações básicas da matemática, que eles saibam do que estou falando.	Responsabilização e/ou Controle
PM7/Q6	Como eu recebi no ano passado, fica mais fácil de falar do que os que provavelmente esse ano não vai ter. Ano passado por não acreditar nessa política eu acabei protelando o que devia fazer para receber, e quando estava faltando três meses para concluir os cursos que tinha que fazer nos portais, eu fiz tudo de uma vez só um total de 20 cursos para contabilizar 200h. E não foi somente eu que fez assim, mas outros também. Esse movimento é como se fosse uma recompensa por ter feito algo que agradou, é como se fosse uma moeda de troca, você faz isso, você vai ganhar isso. É como se fosse uma mão lavar a outra. A política na questão financeira é positiva para o professor, que vai ter mais um dinheiro para fazer alguma coisa, ou concretizar algum projeto, agora o fato é que por esse dinheiro as pessoas acabam se sobrecarregando a ponto de usar até o final de semana para cumprir as metas estabelecidas. Por outro lado, a mesma é negativa quando condiciona o professor a querer essa recompensa e fazer o que for necessário para ganhar esse dinheiro. Como se fosse um tipo de cabresto.	Responsabilização e/ou Controle
PM8/Q6	A política de gratificação é uma catástrofe, na verdade, isso aí é uma ilusão, não é difícil encontrar exemplos de profissionais que acabam perdendo a saúde por questão de conseguir os requisitos que estão estabelecidos para conseguir a GR, para mim esse mecanismo não deveria existir, a valorização correta que é pregada deveria vir na forma das recomposições que não foram pagas essa GR é mais um problema para os professores do que política de valorização, pois da forma que é colocada é uma política de controle.	Responsabilização e/ou Controle
PM9/Q6	A gratificação por resultado, ela deveria ter há muitos anos, ela deveria fazer parte da nossa política educacional, no entanto sem tirar nosso RGA. Porque essa gratificação já fala, é gratificação, é algo que você usa como você quiser, não é aquele que vai ser incorporado no seu salário para um efeito de aposentadoria futuro, pois estamos tendo muitas percas e o governo está pautado apenas porque ele está dando uma gratificação que isso é suficiente para nós, e ainda atrelada a metas que temos que bater. A questão de você fazer a formação, ter uma certa carga horária. E agora a questão, por exemplo, do atestado médico. Hoje o professor se ficar doente, tem que se manter em sala de aula doente porque vai ser faltar vai perder parte da gratificação.	Responsabilização e/ou Controle

PM10/Q6	Vou tentar problematizar de várias formas. Já pegando o gancho do adoecimento dos professores. O Estado não afasta, de fato, as pessoas para se tratarem, ele possui um mecanismo lá em que o professor vai para um processo que é de reinserção. Então ele vai para a biblioteca, ele fica ali colaborando com o diretor, com o coordenador. Pois se ele se afastar, da escola, de fato, para tratar, ele perde parte da Gratificação. É realmente uma maluquice, manter um professor na escola, mesmo doente, para ele não perder a sua gratificação, um absurdo, mas são coisas reais, que talvez a gente até nem toque tanto para não criar um atrito. É um processo em que eu obrigo o professor a estar doente na escola. Que loucura é essa? Que insanidade é essa? Que ética a gente tem do ponto de vista humano? Qual é o impacto que uma gratificação que obriga alguém a trabalhar doente, principalmente do ponto de vista psicológico, vai ter na vida dos alunos, não só do professor? A segunda problematização é que os resultados das avaliações possuem influência na gratificação de uma forma em que não interessa o trabalho e empenho do professor, mas simplesmente o que os alunos materializaram na prova. É muito complicado quando a gente olha para o resultado em si friamente. Porque um resultado negativo de um professor que tem três turmas e duas sai bem e uma não, diz coisas. para além da aprendizagem e para além do ensino. Então, eu acho que a Gratificação pode, por exemplo, ser alterada ao longo do tempo para que ela também torne um aspecto qualitativo e contributivo para a aprendizagem do aluno que é o nosso foco.	Responsabilização e/ou Controle
PM11/Q6	Em partes com essa política o Avalia MT tenta promover uma valorização profissional, no entanto os mecanismos não são tão assertivos, pois de uma certa forma acaba acarretando uma sistematização do trabalho do professor em alcance de metas, e isso acaba às vezes sufocando os mesmos, o que leva a muitos a não se importar com essa política. Outra coisa que eu particularmente não concordo, é nos critérios para gratificação, que possui maior peso voltado ao rendimento dos alunos. E muitos alunos hoje em dia, fazem as provas às vezes por fazer, mesmo o professore fazendo um excelente trabalho.	Responsabilização e/ou Controle
PM12/Q6	Essa política acaba contribuindo para sermos tratados como máquinas, você vai lá, você troca uma peça e pronto, acabou. Os seres humanos não são assim, eu sei que muitas das vezes tem situações, que requer, mas a gente não vai julgar isso aqui, eu não posso colocar por todos, principalmente a gente que tem família, você não sabe quando você vai ficar doente pelo do jeito que está, você tem que saber. A questão dessa gratificação muitas das vezes penaliza muitas coisas, não sei se essa seria a maneira como elas estão inseridas e seria bem isso, porque cobra citando o professor. Antigamente você tinha lá a questão das progressões, você tinha um curso, você contava um pontinho, você tinha, especialização, um mestrado, hoje não tem em relação ao contratado. Não sei como é que está a questão dos efetivos, mas eu ainda acho que o reconhecimento é pouco, então, assim, a maneira como ela está inserida, a maneira como ela está sendo cobrada, eu sou contra. Eu acho que tem que ter, mas eu acho que a maneira como ela está sendo cobrada aí eu acho que não seria essa não está sendo justo.	Responsabilização e/ou Controle
PM13/Q6	Eu não gosto, eu acho complicadíssimo, eu me sinto totalmente avaliada, não sinto que essa avaliação é para avaliar o aluno. Mesmo que todos nós gostamos de ter um dinheiro a mais no final do ano, e até que pode ser que influencie um pouco, na nota, pelo fato de querermos que o aluno tire a nota boa, mas acredito que não é por aí, vejo muitos professores tristes porque seus alunos não foram bem nas avaliações, as vezes conversamos com outros professores. E dessa forma transparece que, quando não tinha essa gratificação, a gente não fazia um bom trabalho, a gente não queria que os alunos aprendessem. Além de que	Influência da Gratificação nos Indicadores

	isso é muito relativo de como o aluno concebe a educação, temos alunos que se importam com sua aprendizagem, compre as suas atribuições, e outros não. Outra questão de relevância é que a gratificação vinculada também a avaliação alguns professores acabam até auxiliando os alunos na execução da prova para que eles tenham um bom rendimento. Pois estamos pressionados por esses resultados que as vezes isso pode ocorrer independente da gratificação.	
PM14/Q6	Eu penso que embora a gratificação por resultados, ela tenha como principal objetivo motivar, para que alcancem resultados a curto prazo, na minha concepção, quando a gente olha para gratificação por resultados, ela pode trazer alguns prejuízos, como por exemplo, um ensino voltado apenas para se fazer uma avaliação, e não como uma aprendizagem crítica do estudante, então ele aprende ali para fazer a prova e muitas vezes ele não entende o que ele está fazendo, então torna-se um ensino um pouco mais técnico, pode se tornar um ensino mais técnico, porque claro que tem professores aí que fazem o melhor que podem para que esses estudantes aprendam de fato matemática. Outro ponto é que também pode gerar uma competição que não é saudável entre escolas, entre professores e inclusive pode afetar os estudantes, pode gerar uma sobrecarga.	Superficialidade do Currículo
PM15/Q6	Eu penso que o estado ele quer números, ele não tá nem aí pro bem-estar do professor, para saúde mental por exemplo. Eu vejo uma correria de todo mundo, para alcançar as metas estipuladas para essa GR, pelo menos para mim isso não me incentiva, uma que na minha concepção, meus alunos não podem ser reduzidos a um número, ao ponto de termos parâmetros como se uma meta for batida e se esses números forem bons vocês ganham dinheiro extra. Não vejo isso como incentivo para mim, porque eu até me sinto mal porque não consigo fazer um bom trabalho. Não é um dinheiro no final do ano que vai me deixar contente. Claro que me deixaria, mas se eu fizesse um bom trabalho, então ganhar um dinheiro por fazer um trabalho malfeito e pra mim é uma maquiagem, eles só estão se importando com o número e o nosso trabalho fica a desejar.	Responsabilização e/ou Controle
PM16/Q6	Essa política por um lado foi muito boa, até porque para mim essa gratificação ajudou muito, no entanto o fato de que a gratificação é concedida também com base nas notas dos alunos, não é um peso muito justo, pois isso coloca fatores que não se apresenta como exclusivamente do professor, como se fosse de dependência exclusiva. Então, por um lado, é bom sim ter essa gratificação, isso faz com que os alunos e os professores se empenhem bem mais no trabalho.	Responsabilização e/ou Controle
PM17/Q6	Eu acredito que ela faz com que o professor mascare bastante os resultados, se é escola, precisa me pressionar, porque sempre na escola que eu trabalho tem essa cobrança, vamos pensar na GR, vamos pensar na GR. A GR não é o aprendizado do aluno, outra coisa são as escolas que possuem um público com nível social melhor, que consegue ir bem na prova, o professor é premiado por uma coisa que já era praticamente garantida. E uma escola que tenha ali problemas sociais vão ser penalizada. Os professores que trabalham nessas escolas com alunos que tem problemas, às vezes de marginalidade, às vezes é um aluno que está passando por problemas graves na sociedade, e ainda esse professor vai ser submetido ainda com o pior desempenho financeiro, eu acho horrível. Mas eu gosto de ganhar o dinheiro, não vou falar disso não.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM18/Q6	Quando você trabalha o ano todo e você talvez tenha aquela esperança de adquirir melhores resultados, e você acaba observando que alguns de seus alunos não evoluíram, isso é frustrante. Em relação a política de gratificação, a única coisa que eu vejo que ela pode trazer de útil é a corrupção. É eu chegar lá e fazer a prova para os alunos, ou facilitar de alguma forma, para ele tirar uma nota boa e eu receber	Influência da Gratificação nos Indicadores

	uma gratificação maior, quer dizer, a gente acaba tentando burlar a regra para receber uma gratificação maior. E eu, para ser sincero, acredito que é uma das políticas aí implementada que traz menos resultados para essa evolução do aluno. Mas também do ponto de vista da valorização, não vejo como algo negativo, porque o professor recebeu a GR dele, ele vai sentir valorizado. Mas para o desempenho dos alunos, não vejo reflexo da GR.	
PM19/Q6	Para mim é uma política de incentivo, de participação, né, que deveria ser talvez mais bem pensada no sentido de valorização realmente do profissional. Eu acredito que a gratificação em si, está pensando numa escola como uma empresa realmente, e esse pensamento acumula muitas falhas que não atendem a demanda de uma escola, por exemplo, a questão dos atestados que você não pode, não pode ter faltas para receber. Há muitos professores que trabalham até mesmo doente para ter que receber essa gratificação, que é uma coisa totalmente absurda. Um outro ponto ligado a gratificação, são as horas de formação continuada online, que anteriormente eram 200 horas e atualmente são 320 horas. Então, ao que me parece, tem uma estrutura montada para beneficiar a instituição que administra tudo isso e não para beneficiar o professor, gratificando-o ou dando um abono ou um salário melhor.	Responsabilização e/ou Controle
PM20/Q6	Esse é o primeiro ano que estou no processo de concessão da GR, e vejo outros professores comentando, ah, não pode faltar senão vai ser descontado da sua gratificação. Percebo que muitos estão preocupados mais com o dinheiro dessa gratificação do que com a sua própria saúde, ao ponto de não pegar um atestado porque senão vai descontar da gratificação. Eu em particular, não estou preocupada com isso, eu sei que é uma gratificação no final do ano pode ajudar, mas acho que a gente não precisa colocar a nossa saúde em risco por causa disso, além de que, tem pessoas que estão totalmente focadas nessa gratificação, que esquece as outras atribuições.	Responsabilização e/ou Controle
PM21/Q6	Acredito que de uma certa forma é um motivo a mais do professor se empenhar. O que de certa forma, na parte do dinheiro, é relativamente recompensador é algo bom para os professores. No entanto na questão dos alunos, das salas de aula em si, talvez não seria tão bom assim, uma vez que os resultados deles dos alunos podem ser mascarados para que os professores alcancem seus resultados, e isso acaba interferindo na veracidade dos resultados das avaliações.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM22/Q6	Na minha opinião, a GR tem deixado muitos professores doentes, com a definição das metas, sendo um a assiduidade, tem professor mesmo que vai trabalhar sem estar em condições de saúde, porque se ele apresentar um atestado, vai reduzir sua gratificação no final do ano. No entanto, de uma forma geral a ideia de gratificação é interessante, porém as condições que são impostas para ser concedida é que na minha compreensão, é meio desumano. Eu até estava comentando com uma colega, se a gente for pegar realmente as coisas que têm que pra fazer na escola, a gente terá que trabalhar muito mais do que 30 horas.	Responsabilização e/ou Controle
PM23/Q6	Eu vejo meus colegas, tem colegas que a carga horária deles é 30 horas, e eles fazem 35, até mesmo 40 horas, se eu não estou errado, eles trabalham essas horas a mais por dedicação ao que fazem. Então, uma gratificação para uma pessoa dessa, seria uma recompensa pela dedicação empregada ao trabalho. Nessa perspectiva é interessante a gratificação. Agora na realidade o que eu vejo que está ocorrendo é uma corrida desenfreada por causa desse dinheiro aí. Uma busca a qualquer custo pelos certificados que garantem as horas necessárias para garantir a gratificação, professores indo trabalhar doentes para não pegar um atestado médico para não perder a gratificação, naquela perspectiva de que eu posso morrer aí dentro da escola, mas não vou pegar um atestado. Então, virou outra corrida	Responsabilização e/ou Controle

	por causa desse dinheiro, e de novo, a aprendizagem dos alunos mesmo, vai ficando um pouquinho de lado aí. Então, a política de gratificação não é de toda ruim, mas precisa ser revista.	
PM24/Q6	Eu gosto do dinheiro, mas eu acho que isso é um direito nosso. Agora a forma que se impõem o acesso a esse dinheiro, eu acho que isso é uma forma de adoecer os professores. Eu tenho colegas que eles não pegam atestado de jeito nenhum. Às vezes a gente também está com aquele incômodo no corpo assim, com uma dor de cabeça, ou não sei o que, mas eu tenho que ir, por conta dessa gratificação. Eu mesmo eu tento evitar esse tipo de pensamento, se não tenho condições de ir eu não vou, minha saúde é o meu maior patrimônio.	Responsabilização e/ou Controle
PM25/Q6	Eu avalio essa política como uma política ruim. Na minha percepção essa política está como uma forma que o estado buscou para potencializar as outras políticas que ele está implementando, que possui o foco em aumentar IDEB do estado. E um dos fatores que integram esse IDEB, é a questão do índice de evasão escolar, e se a falamos de uma educação de qualidade, temos os alunos presentes na escola. Então o estado usa a GR para garantir de qualquer forma um índice baixo de evasão escolar estabelecendo metas para as escolas. Como a escola precisa atingir aquele índice de é evasão escolar, ao aluno que evade a escola é responsável de fazer a busca pelo retorno desse aluno, ele retornando, beleza, atingimos nosso objetivo de ele retornar, então ele precisa fazer uma recomposição que é de responsabilidade do professor, que já está sobrecarregado com as demandas atribuídas, então muitas vezes o fato do professor fazer o plano já implica na aprovação do aluno independente se ele fez ou não as atividades.	Responsabilização e/ou Controle
	Outro fato é o professor nem fazer esse plano pois já está sobrecarregado e ainda há a possibilidade de fazer o aluno não cumprir e ser aprovado. Outro fato é que para conseguir as metas em relação as notas muitas escolas acabam combinando com os professores para auxiliar os alunos na execução das avaliações, lembrando das fórmulas, interpretando as questões, coisas assim. Então essa GR acaba de uma forma forçando estratégias questionáveis de alguns agentes para conseguir atingir as metas estabelecidas.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM26/Q6	Eu não acho isso legal, acredito que isso aí foi uma coisa que ocasionou uma concorrência entre os professores, que resulta até em inimizades. Acredito que temos que trabalhar em equipes, acredito que a gente tem que ser motivado sim, mas não dessa forma, porque da forma com que foi imposto a gente viu muitos profissionais aí é tentando cumprir a todo rigor o que é colocado, ficando doente inclusive, com síndrome do pânico, com crises de ansiedade, tendo afastamento, uma pressão emocional muito grande. E no final de tudo a gente viu que os resultados, como aconteceu no ano passado, em que independente mente do quadro todos os alunos foram aprovados para aumentar os índices. Então para a gente recuperar os alunos, não é forçar a barra com os professores, ou simplesmente ir lá e colocar nota para esses alunos, para eles atingirem as metas. Então assim, eu comecei a ser professora, porque amo a profissão, eu sempre gostei de ensinar, e hoje eu me sinto mal com isso, e tem dias que eu lamento ter que ir para a escola. Então assim está muito difícil essa política de resultados, ela vem dando pressão e você, a ponto de ficarmos acuados. Essa é a palavra.	Responsabilização e/ou Controle
PM27/Q6	Eu até acho útil, acho legal, acho bacana, mas como é que eu vou falar isso? Eu penso que o governo cortou a recomposição do nosso salário, e agora estamos tendo que se esforçar em dobro para dar algum resultado, para ganhar parte do que a gente deveria ter ganho como direito. E às vezes eu também acho, e acho às vezes um pouco injusto, que dentro da nossa cidade mesmo tem escolas com	Responsabilização e/ou Controle

	realidades totalmente diferentes sendo avaliadas com os mesmos parâmetros, inclusive escolas que atendem alunos especiais.	
PM28/Q6	Em tese é uma forma de incentivar o professor, no entanto não pode faltar, não pode ter nenhuma falta, é, você tem que fazer 360 horas de cursos, além das metas que a escola também deve alcançar enquanto no coletivo. É bom para o professor ter essa renda extra, mas a forma de ganhar essa renda que acredito que está atrelada com parâmetros que nos deixa vulnerável. Vejo que nós professores conseguimos cumprir o que é atribuído a nós, no entanto dependemos da parte que condiz ao aluno, e esse parâmetro não conseguimos controlar, o fato é que dessa forma a concepção é que se os alunos não vão bem na avaliação, quer dizer que o professor não tem desempenho em sala de aula. O que não possui veracidade. No contexto da política de gratificação é se o professor tem rendimento recebe, se não tem rendimento, não recebe. Eu particularmente não deixo de fazer o meu papel dentro de sala de aula, e isso é independente dos resultados dos alunos na avaliação	Responsabilização e/ou Controle
PM29/Q6	Para mim, eu não vejo que isso daí vai impactar em muita coisa na questão da aprendizagem. Eu acho que o compromisso é o mesmo com gratificação ou sem gratificação, mas ela tem trazido outras questões, eu vejo colegas doentes indo trabalhar porque não querem perder a gratificação, vejo que às vezes a mesma gera até um certo desconforto entre a categoria, mas em relação a resultados, eu não vejo um impacto que relaciona a gratificação com evolução na aprendizagem.	Responsabilização e/ou Controle
PM30/Q6	Eu acredito que isso aí é inaceitável, a valorização do profissional tem que ser feita através da incorporação em seu salário e não por gratificações e outros artifícios semelhantes, ainda mais da forma que estão fazendo. O professor que não pode ficar doente, se o professor pegar mais de três dias de atestado no ano, perde gratificação. A mensagem é clara, estão dizendo, você professor não pode ficar doente. Se tiver pegado os três dias e um ente querido falecer e você faltar perde a gratificação. E uma coisa que não tem noção, é uma coisa fora de lógica o professor ter esse tipo de pressão.	Responsabilização e/ou Controle

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 26, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à sexta questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 19, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a sexta questão, bem como as recorrências em que essas unidades ocorreram para essa questão nas entrevistas.

Tabela 19 – Unidades de Registro – Questão 6

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Responsabilização e/ou Controle	24
2	Influência da Gratificação nos Indicadores	7
3	Superficialidade do Currículo	1
	Tota	32

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 19, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à sexta questão direcionadora, permitiram a constituição de três Unidades de Registro. Nessa questão direcionadora, observamos que a quantidade de unidades constituídas é relativamente menor. No entanto, as recorrências se destacam pela grande concentração na Unidade de Registro “Responsabilização e/ou Controle”.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 27, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a sétima questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 27 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 7

Questão 7. Quais são os entraves e conflitos provocados pela Política de Avaliação Externa em sua atuação profissional como professores de Matemática em serviço nas escolas da rede estadual de Mato Grosso?		
PROF	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q7	Então assim, as implementações dos mecanismos dessas políticas são novas e no ano passado o pessoal não entendia muito bem como funcionava e começou aquele conflito ali entre os professores, entre a gestão, porque vieram muitas cobranças, e com elas conflitos ali entre os professores, até por conta da desinformação em relação a toda essa mudança. As vezes também surgem conflito entre ali as escolas que às vezes são afetadas pelo ranqueamento, que promove a comparação em que surge aqueles comentários de que nossa escola está melhor do que a escola deles. Então, sim, acontece muitos conflitos. É entre gestão e professores, entre professores e professores, eu já eu já cheguei a ser cobrado inclusive por professores, não deixa de fazer isso, se você não fizer isso, você vai acabar com a minha. GR então ficava aquela pressão ali por parte dos professores também em cima de nós.	Responsabilização e/ou Controle
PM2/Q7	Estamos falando de uma situação quando os resultados dessa avaliação são externalizados para a toda uma população terem acesso aos erros e acertos dos alunos, mesmo que indiretamente, ocorre um subentendimento se que se os alunos foram mal, aquele professor daquela turma é ruim, se naquela escola uma ou duas turmas não conseguiram se sair bem, aquela escola é ruim, inclusive, ultimamente o que tem sido feito, é elaborar um ranking de colocações das escolas nas avaliações. O que acontece é que as escolas querem ser bem-vistas, as pessoas querem ser bem-vistas. E quando você está sendo exposto de maneira pública para outras pessoas, isso não é tão agradável para quem não está em uma boa posição, o que acaba gerando mais pressão e mais cobrança, já tive experiência de estar presente em um local, onde é foi solicitado a leitura das questões e o auxílio aos estudantes ao fazerem as avaliações, por conta da posição da escola e da questão da gratificação. Outra coisa, que o tamanho da escola possui influências no rendimento das avaliações. Escolas maiores, elas têm menos chance de conseguir aquela nota desejada, em relação a escolas menores, porque a quantidade de alunos que vão fazer, que faltam no dia da avaliação ou que fazem não conseguem chegar na aquele resultado, acaba sendo interferido na porcentagem quando o resultado é dado ali por porcentagem.	Responsabilização e/ou Controle
PM3/Q7	Os conflitos já começam quando se ranqueiam as escolas, essa comparação dos rendimentos, associada a uma cobrança por um	Responsabilização e/ou Controle

	rendimento melhor, sem discutir esses resultados, agrava esse cenário de conflito. Pois os professores são pessoalizados pelos rendimentos de suas turmas. Além mesmo os colegas fazem comparação entre as escolas, agravando ainda mais esse quadro como se fosse uma disputa. Então esses conflitos, essas cobranças essas atribuições de responsabilidades pelo fracasso, vai adoecendo a escola, adoecendo, o professor pelas questões de saúde mental.	
PM4/Q7	Olha, eu vou falar por mim, eu por mim, não vejo, que tenha conflito, mas acredito que possa ter, sim, entre os profissionais, mesmo que até o momento não passei por nada assim, mas creio eu que tenha. Agora essa política trouxe alguns entraves, depois que foi implementada essa política, o nosso tempo a gente tem ali na escola para efetuar todas as atividades da profissão além da regência, não é mais suficiente para fazer tudo que nós temos que fazer, sempre temos que trazer alguma coisa para casa, ou não fazer alguma coisa bem feita, e isso muitas vezes acaba desgastando o profissional, até mesmo ao ponto de ter conflitos com a gestão, com ele mesmo enquanto profissional, e até com outros profissionais que muitas vezes não tem o pensamento igual.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM5/Q7	O que a gente percebe, é que essa cobrança em cima dos professores de português e matemática como base para o resultado da escola toda e até mesmo para receber a gratificação gera um certo desconforto, pois, se os alunos vão mal, aí a responsabilidade para desse quadro é atribuído a esses professores dessas duas disciplinas, mas se os resultados foram positivos, não é existe mérito desses professores, outras pessoas recebem o mérito, então é isso acontece e gera conflitos. Agora para atenuar esse problema, a secretaria esse ano, colocou também avaliações para a história, geografia, áreas de humanas e a área de ciências da natureza. Então assim, na minha escola, especificamente falando, eu não vejo conflitos, de uma forma declarada ou explícita, a escola se apropriou que é importante as avaliações e estamos fazendo o trabalho que pode ser feito, recebemos cobranças dos órgãos superiores, mas não vejo conflitos explícitos.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM6/Q7	É ridículo, porque assim, começa pelos conflitos das DREs, em se posicionar melhor no ranqueamento, essa pressão que eles sofrem, eles mandam para as escolas nos municípios, então temos conflitos entre as escolas por conta dessa pressão por resultados. A minha escola tá melhor que a sua, minha escola vai ganhar mais coisas que a sua, minha escola tá sendo mais visitada que a sua, a minha escola é modelo para levar para reunião. Dentro da escola toda essa pressão tem gerado conflitos até do professor efetivo e contratado. Ah, mas eu fiz todas as horas, eu fiz todos os cursos, eu entrei tantas as vezes na plataforma x e na plataforma y, eu fiz os cursos do AVADEF e no final eu ganhei menos que um efetivo. Então assim, acaba criando as individualidades, um sabe de uma coisa não passa para o outro, e fica aquela coisa infantil que não é profissional.	Responsabilização e/ou Controle
PM7/Q7	Falando por mim, concordo em fazer todas as formações, aplicar as provas e tudo mais, no entanto eu não concordo como a responsabilidade de tudo isso é atribuído ao professor, sem levar em consideração uma série de fatores. Temos uma grande quantidade de alunos que não sabem ler ou que tem dificuldade de interpretar o que leu, e esses quando submetidos a essas avaliações não vão conseguir responder de forma adequada, ou vão fazer de qualquer jeito somente para terminar. Acredito que se adequar as especificidades dos alunos que temos talvez possa amenizar o entrave que é nivelar os alunos num mesmo formato. Alguns conflitos também são gerados pelas habilidades dos alunos que não foram alcançadas, e nas formações uma certa pressão para que isso fosse de	Responsabilização e/ou Controle

	responsabilidade exclusiva do professor, e tem muitos professores que se martirizam por isso, acredito que temos que discernir tudo isso. Eu não carrego essa culpa, fiz tudo que pude, além de que muitos alunos sabem o conteúdo, e pelo nervosismo de estarem fazendo a prova, acabam errando, sempre procuro ter um olhar para essas coisas também e acredito que minha avaliação é mais fidedigna do que as Avaliações Externas que são realizadas.	
	Além dos conflitos que seguem como denúncias de outros professores que o professor tal acabou fazendo a leitura na sala das questões para o aluno conseguir entender de fato o que era. Os próprios colegas também não nem querem se ajudar de fato.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM8/Q7	E difícil se lembrar e pontuar tudo agora, mas essa política trouxe muitos entraves, a questão de não ter mais autonomia nos conteúdos que vou ministrar considera um entrave, o número demasiado de plataformas para ser trabalhado também, outra coisa que bastante difícil é a carga horária de matemática no ensino médio da forma que é distribuído dificulta nosso trabalho. A avaliação que não conversa com o material estruturado, a avaliação que chega antes de finalizar o bimestre e os alunos não viram ainda todo o conteúdo que serão avaliados.	Redução da Autonomia Profissional
	Os alunos que não tiveram bom rendimento na avaliação, o professor tem que fazer um plano de recomposição que tem que ser encaminhado para ser avaliado pela DRE, e esse plano não retorna para escola em tempo hábil para fazer a recomposição com o aluno. A cobrança excessiva nos professores, da direção das escolas, dos alunos e até da DRE por resultados a qualquer custo. Tudo isso são entraves que dificultam nosso trabalho enquanto professores	Aprendizagens em Segundo Plano
PM9/Q7	Existem muitos entraves e conflitos promovidos por essa política de avaliação. Nós não podemos dizer que os nossos alunos aqui, por exemplo, um público que vem de uma zona rural, a aprendizagem dele vai ser compatível com o aluno que está aqui na cidade e que tem todos os meios possíveis para poder estudar, fazer cursos, em outros períodos, nossos alunos dependem do transporte escolar para vir, não dispõem das mesmas condições para melhorar seu desempenho. E da forma que está se comparam todas as escolas do estado com a mesma medida, sendo que tem escolas que possuem até seleção de alunos para entrar nela, sabemos que alunos selecionados numa escola, possibilita a escola a ter melhores chances de ter notas melhores, diferentemente de nós que temos que acolher todo qualquer tipo de aluno, e ainda mais por ser uma única escola no município.	Padronização nas Aprendizagens
PM10/Q7	Então, eu acho que um dos grandes entraves que a gente tem é que, sempre uma avaliação traz consigo processos de comparação, a mesma quebra entre os pares e entre as escolas a solidariedade, a cooperação, o trabalho mútuo, a percepção da boa prática do outro. A partir de agora eu sou seu inimigo, a partir de agora, no mínimo, eu sou um competidor contigo. Porque, quando eu quebro a solidariedade, eu quebro a empatia, e se eu quebro a empatia, eu não tenho como olhar para uma educação global, discutida e democrática. Outra coisa bastante relevante, é que, quando a gente ranqueia, alguém sempre será o último, alguém sempre vai estar sendo visto como alguém que não consegue ter o respaldo, pois, é sempre o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto. Então, eu acho que esse é um grande entrave. Um outro processo que eu acho muito perverso, é na questão do adoecimento. Então você tem uma pressão exacerbada, e não tem mais a possibilidade de trabalhar a partir da produção do aluno, você tem uma centralidade no treinamento para que o aluno consiga ter o alcance desses resultados, a dinâmica da escola é alterada para que esse processo funcione, você tem uma centralidade na DRE e uma incapacidade dela de gestar o processo e fazer com que	Responsabilização e/ou Controle

	efetivamente as nossas demandas sejam ouvidas, sejam discutidas etc. A gente vive num processo de frustração por dois motivos. Primeiro, nós somos responsabilizados pelo não alcance, e quando alcançamos a glória é de muita gente. Eu sei quem são aqueles alunos que não estão aprendendo, porque eu tenho as minhas anotações, você me dá resultados com as Avaliações Externas e vamos alterar a dinâmica para que a gente possa trabalhar no que de fato está identificado. Fala-se muito do modelo construído pela cidade de Sobral no Ceará, então, se aquele modelo é bom, então coloca o modelo em prática. Ou seja, eu tenho a avaliação e essa avaliação altera a dinâmica da escola para que o aluno possa ser atendido a partir da sua necessidade. Isso não existe em Mato Grosso, não vai encontrar em escola alguma, dentro da dinâmica dela, a possibilidade de trabalhar com os resultados da do Avalia MT.	
PM11/Q7	Com certeza existem muitos conflitos e entraves, eu percebo um clima de disputa entre as unidades escolares, ao invés de ter a aprendizagem do aluno como foco nas avaliações. É a disputa de quem rende mais, quem produz mais e até mesmo de quem divulga mais. Em alguns casos há indícios de que alguns profissionais mascaram os resultados das avaliações de seus alunos, uma vez que, ao invés de deixarem os alunos fazer as avaliações, os próprios professores dão a resposta, porque no final eles sabem que o índice que conta é a nota dos alunos nessas avaliações. E ainda tem o agravante do peso de cobrança nos professores das disciplinas de Português e Matemática.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM12/Q7	Um dos grandes entraves está no fato das pressões pelos resultados serem fortes nos professores de português e matemática, fica uma impressão de que são esses que tem que resolver todo a situação. Eu não posso subjugar só apenas ali a questão daquele momento, por exemplo, eu sou professora da turma A, tem a professora lá da turma B, vamos supor, na turma A os alunos não são iguais, aos da turma B? De repente na minha sala, lá eu tenho algum aluno especial, e idealizar que temos condições iguais de terem rendimentos iguais é desconsiderar essas especificidades. Eu, enquanto professora, sou cobrada por um resultado dos meus alunos não foram o que esperavam, e de repente eu tenho um aluno, no caso, que seja autismo ou outro quadro que não é levado em consideração, mesmo que a escola seja o local de fazer essa inclusão, isso não é levado em conta para composição desse indicador, e de repente um professor é elogiado pelo rendimento de sua turma, e o outro que está fazendo o trabalho de inclusão e cobrado por um rendimento que não foi satisfatório, e os dois são comparados no mesmo parâmetro de igualdade. Então, na minha opinião esses índices deveriam ser melhor ajustados não posso padronizar que os mesmos aprendem igualmente, nem mesmo que têm as mesmas condições de aprendizagem, nem de ensino.	Padronização nas Aprendizagens
PM13/Q7	A questão da exposição do ranqueamento é uma coisa muito ruim, é complicado para uma escola que fica nas últimas posições, primeiro porque muitos apontam o dedo como se exatamente uma nota descrevesse toda a escola, tem várias questões dentro da escola, que não se resume a uma nota, como por exemplo, as escolas que é da área rural, se ela atende indígena. Eu tenho aluno aqui que não fala português, está aprendendo agora, porque o português não é a língua oficial deles. A gente quer melhorar nossa nota, mas isso depende de muitos fatores, estamos falando de pessoas, avaliar pessoas é diferente. Se você está avaliando uma tecnologia, se você está avaliando uma outra coisa, então você consegue fazer um comparativo melhor, mas quando você está avaliando pessoas, o ambiente, a família, tudo interfere. Sinto que às vezes os professores ficam triste, porque muitos dão o seu melhor,	Padronização nas Aprendizagens

	trabalham fora do seu horário, se esforça mais, mas o resultado não surge, e isso vai desmotivando nós professores.	
PM14/Q7	Na verdade, essa política pode gerar uma competitividade desnecessária, e na minha concepção nós não podemos tratar a educação pública dessa forma como se fosse uma empresa privada, que pode trazer muitas complicações como inclusive não estou dizendo que acontece ou que está acontecendo isso longe de mim, mas pode gerar por que não, a manipulação de dados inclusive. E, assim, eu acredito, tudo isso pode causar algum entrave ou conflitos entre os profissionais. Outra coisa que gera entrave é o fato do excesso de políticas públicas acontecendo simultaneamente.	Influência da Gratificação nos Indicadores
PM15/Q7	Essas políticas acabam promovendo a constituição de um ambiente ruim dentro das nossas escolas, pelo menos a minha realidade, e em conversas com outros professores também percebo que eles também têm esse sentimento. Essa cobrança demasiada aos professores por metas de notas dos alunos, o ranqueamento das turmas são ranqueamentos implícitos das capacidades dos professores, e as vezes essas notas não dependem somente da ação dos professores. Vejo que essa sobrecarga não acarreta só o professor, o aluno também é sobrecarregado com tantas demandas, é tanta plataforma que eles têm que fazer, eles não lembram nem a senha mais dos e-mails, e muito menos das plataformas. Então, eu acredito o maior entrave é essa exposição do professor e dos alunos frente a esse ranqueamento.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM16/Q7	Vejo que para muitos professores as questões dos recursos tecnológicos, principalmente as plataformas se configuram como entraves, muitos possuem extrema dificuldade em acessar, manusear e alimentar as plataformas, e muitas vezes essas dificuldades acabam atrapalhando o desenvolvimento das atividades do professor.	Tecnologias e Trabalho Docente
PM17/Q7	No ano passado, a política da DRE e da SEDUC era horrível em relação a divulgação dos resultados. Eles divulgavam a lista ranqueando as escolas, e esse ranking era divulgado na sociedade, isso foi uma coisa muito ruim, porque uma escola, não tinha nem a orientação para entender aqueles resultados, que transparecia como o que de fato é bom e o que não é. Esse ano mudou um pouco, não sai mais aquele resultado no formato de ranqueamento, nós ainda temos na escola acesso na plataforma plural que contempla minuciosamente essas informações e isso aí já me ajuda, por exemplo, entender como é que os colegas estão trabalhando em outras escolas. O aluno acertou, o aluno que foi bem. Esse ano eu não estou mais divulgando essa lista, então isso melhorou, mas na escola ainda persiste nessa prática. A coordenadora publica lá na sala uma tabela. Essa matéria está com tantos por cento, essa está com 40%, essa turma está com tantos %. Eu acho que isso não contribui em nada, é uma informação que para a escola é realmente importante se sentar, discutir, mas quando você joga isso na sala do professor destacando de vermelho, você está penalizando o seu professor.	Responsabilização e/ou Controle
PM18/Q7	Não vejo entraves e conflitos não. Um elemento polêmico é a Gratificação, no entanto, a GR geralmente só não vai ser o mesmo valor para todos os professores da escola, porque existe lá um programa de desempenho, que possuem alguns requisitos, não é só, por exemplo, desempenho, tem a questão da assiduidade, tem as metas individuais e as metas coletivas, por melhor assim dizendo. E quando a meta é individual, quer dizer, o cara não conseguiu cumprir aquela meta individual, o colega não tem muito a ver com isso, agora, as metas coletivas, elas acabam sendo construídas por todos da unidade. No entanto, eu nunca vi nenhum professor acusar outro pelo fato de não termos atingido as metas coletivas.	Responsabilização e/ou Controle

PM19/Q7	Geram sim, e geram uma competição, uma seletividade também uma seleção que classifica em você é menos ou você é melhor. Até mesmo na escola, se existe uma, questão de notificação do professor em relação ao desempenho de suas turmas. Eu até questioneei aqui na escola, os coordenadores, os diretores, porque se você não cumpre algo, existe essa ameaça velada. Existe vários entraves, acredito até mesmo para os alunos, não somente para os professores. Porque imagine você está numa escola que não está sendo bem avaliada, isso reflete não só nos professores, mas nos alunos, e em toda a comunidade. Porque se você tem uma avaliação que você coloca rankings, você tem como avaliar o que tá dando certo, o que não tá dando certo. E a partir disso, você pode implementar essas políticas, de melhorias nas que não estão dando certo, investindo talvez mais recursos em alguma outra área que precisa dentro da escola ou da comunidade.	Responsabilização e/ou Controle
PM20/Q7	Na verdade, essas notas, esse ranqueamento acaba gerando um certo conflito, o fato das notas das unidades escolares serem expostas, aqui dentro da cidade querendo ou não, as pessoas olham, e falam, nossa, mas aquela escola está com notas muito baixas, acabam relacionando, como se a escola ou os professores fossem os únicos responsáveis pelo índice, e não depende totalmente da gente, porque nós entregamos o nosso melhor, mas os alunos nem sempre estão querendo aprender, ou fazer aquela avaliação. E assim, com base nesse índice, vem muitas cobranças para os professores e também para a escola, a pressão em cima dos professores é grande, como se aquele resultado lá fosse uma falha do professor de matemática que não ensinou, que não trabalhou todas as habilidades, desfoca um pouco do aluno e foca no professor.	Responsabilização e/ou Controle
PM21/Q7	Existe conflitos, no entanto destaco os entraves dessa política no dia a dia do professor. Essa política está praticamente sufocando o trabalho do professor em sala de aula. Da maneira como ela está hoje imposta, o professor está amarrado, ele não consegue trabalhar de maneira eficiente.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM22/Q7	E eu percebo assim, é uma vez uma professora falou isso e me marcou bastante, que ela falou que foi uma pressão grande no ano passado em relação ao português e que ela se sentia assim, muito como se fosse assim. A responsável por bater a meta, da escola. Ela até brincou, gente, tudo é português e matemática, tudo é português e matemática. Agora dessa do material estruturado, não é só português e matemática, tem outras disciplinas também, são só 2 questões, mas agora tem. Para ficar claro que eu não estava na rede estadual ano passado, eu estou agora esse ano. E outra coisa também, as formações em particular, porque só tinha para português e matemática, agora é para todas as áreas. Eu percebo esse conflito, principalmente nessa parte que se refere ao português e matemática, justamente por ser disciplinas assim bastante cobradas é nas avaliações.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM23/Q7	Hoje a gente tem alguns conflitos, a divulgação dos resultados promove um auto ranqueamento, então tem gente aí olhando para os resultados associados apenas a suas colocações. Outra coisa é a exposição principalmente dos que não se saíram bem, isso relacionado as escolas e aos alunos, esse pessoal que é exposto, muitos deles não ficam muito bem com essa exposição. Então, são consequências, são efeitos aí que essa exposição de resultados, eu vou chamar assim, ela traz como situação de muita tensão.	Responsabilização e/ou Controle
PM24/Q7	Nós temos uma cobrança muito grande da coordenação da gestão por acesso às plataformas. Normalmente se lista e se divulga o acesso mensal dos professores e alunos nas plataformas. Na minha visão todo esse controle e pressão provoca uma ansiedade nos professores e também nos alunos. Vejo que ocorre uma	Responsabilização e/ou Controle

	competitividade entre as DREs, e essa competitividade de qual DRE tem melhores resultados, chega nas escolas como imposição e controle. Eu concordo que temos que acessar, concordo que temos que fazer o melhor para que nossos alunos aprendam. Mas estamos sendo responsabilizados principalmente nos cenários em que não conseguimos promover grandes transformações.	
PM25/Q7	Eu acho que esses conflitos, acabam sendo mínimos, porque é divulgado de fato essas notas, e principalmente no final do ano, quando é divulgado ali as notas por escola, já se tem uma clareza dos valores das gratificações que cada professor vai receber. Então vejo a sobrecarga como um entrave, associado com as metas que temos que cumprir.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM26/Q7	Então, os entraves estão no fato de estarmos engessado em diversificar nossas práticas pedagógicas, essa política delimita tudo que você tem que fazer, o que implica em não ter como fazer nada fora do que está programado e estruturado no material. Isso é bem complicado, porque às vezes os nossos alunos precisam de umas aulas diferentes para manter a própria motivação. Não é só a questão tecnológica que nós temos hoje, a questão tecnológica é ótima, é maravilhosa, mas a gente também precisa da prática não só nos computadores, Chomebooks ou celulares, nós temos essas opções tecnológicas, mas esse engessamento nos complica muito, porque como eu falei, nós temos um público heterogêneo, existem alunos inclusos, que nós precisamos também serem considerados em nosso planejamento, por exemplo, você tem na deficiente auditivo, visual, deficientes intelectuais e somo forçados a desconsiderar os mesmos, pois temos que cumprir com o rigor da apostila. Eles querem que a gente faça com que os alunos sejam protagonistas, mas não estão sendo protagonistas nesse momento.	Demanda por Materiais Curriculares
PM27/Q7	Existem sim, até mesmo porque às vezes tem professor de uma mesma área, que trabalha em mais de uma escola no mesmo município, e tem indicadores diferentes nas duas, e se o professor é o mesmo, o porquê mudou, se em tese a aula entregue é a mesma. Acho importante ter essas avaliações, que não tinha. É interessante também cobrar por melhores resultados, no entanto, é importante ter um dispositivo melhor para avaliar os alunos.	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação
PM28/Q7	Existem alguns entraves e conflitos que estão ligados as cobranças que recebemos enquanto professores, seja através das plataformas que temos que dar conta de gerir e alimentar, bem como através da pressão que sofremos pelo ranking das escolas perante as avaliações, também pelas frustrações que temos pelo esforço em desempenhar um bom papel profissional e isso não ser convertido em desempenho dos alunos nas avaliações, e por isso ser comparada de uma forma pejorativa por outros professores, a unidade em que trabalhamos ser rotuladas como isso ou aquilo, por conta das avaliações, isso gera muita desavença e desunião internas à classe de professores.	Responsabilização e/ou Controle
PM29/Q7	Bom, o que eu percebo é assim, essa política, ela tem gerado um estresse grande nos professores. Eu percebo que alguns estão até adoecendo em virtude das cobranças, porque não basta você implementar, nós temos que usar a plataformas e compartilhar equipamentos, que muitas vezes são insuficientes para a demanda. Às vezes temos conflitos de duas pessoas reservarem os mesmos equipamentos. Na minha escola temos seis gabinetes, para atender dezessete turmas no período matutino, então, isso gera um certo estresse, porque a pessoa vai lá, ela já reserva no primeiro dia do mês, o mês inteiro, porque ela não quer ficar sem o que inviabiliza o uso dos demais. Então, a gente vê profissionais adoecendo em virtude da cobrança, e existe uma exposição das escolas, por causa do ranqueamento. só que não basta pressão, você tem que dar condições	Responsabilização e/ou Controle

	também da gente se desenvolver e de trabalhar bem. Muitos problemas com a internet, a gente teve também. Tem também a parte da estrutura da escola que também está se organizando. Nós estamos naquela fase de implementação, e acho que para rodar um pouco melhor, vai um tempo ainda para todos compreenderem bem esse processo.	
PM30/Q7	Esse teve algumas mudanças em relação ao ano passado, hoje nós temos as outras áreas envolvidas nas avaliações bimestrais, que agora vamos chamar de avaliações interno-bimestrais. Ano passado as áreas avaliadas eram somente português e matemática. Mas a gente começa a olhar da seguinte maneira, nós temos alunos, por exemplo, que vão na escola só pra alimentação, só pra comer, alunos que por não ser assistido em casa vai para a escola. E aí quando a gente compara esse aluno, por exemplo, do primeiro bimestre para o segundo bimestre, o segundo, o terceiro, ou de um ano para o outro, a gente começa a analisar a evolução desse aluno. As Avaliações Externas não têm esse olhar. É chegar lá aplicar um instrumento produzir um conceito totalmente desconexo do contexto de fato de quem é esse aluno, desconsiderar todas as variáveis envolvidas na aprendizagem desse aluno e conceituar esse aluno. E nós professores, conseguimos ver esse conflito de informações, temos alunos com evoluções nos momentos de sala de aula que possuem retrocessos nos conceitos das Avaliações Externas. Então, temos esses conflitos dentro de sala de aula. Além dos entraves pelo não importância dada as Avaliações Externas pelos alunos, e até mesmo os que por motivos pessoais possuem bloqueios ao realizarem avaliações dessa natureza, e a não existência de outros recursos para fazer avaliações com esses alunos acaba acarretando esses entraves.	Padronização nas Aprendizagens

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 27, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à sétima questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 20, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a sétima questão, bem como a recorrência dessas unidades para essa questão nas entrevistas.

Tabela 20 – Unidades de Registro – Questão 7

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Responsabilização e/ou Controle	14
2	Sobrecarga nas Atividades Docentes	5
3	Padronização nas Aprendizagens	4
4	Influência da Gratificação nos Indicadores	3
5	Acompanhamento da Aprendizagem	1
6	Redução da Autonomia Profissional	1
7	Aprendizagens em Segundo Plano	1
8	Tecnologias e Trabalho Docente	1
9	Demanda por Materiais Curriculares	1
10	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	1
	Total	32

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 20, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à terceira questão direcionadora, permitiram a constituição de dez

Unidades de Registro. Observamos que algumas dessas unidades foram relativamente recorrentes nas entrevistas, como é o caso da unidade “Responsabilização e/ou Controle”, que já havia se mostrado bastante recorrente na sexta questão. No entanto, outras cinco unidades, como “Tecnologias e Trabalho Docente”, foram constituídas com apenas uma recorrência.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 28, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos professores participantes para a oitava questão direcionadora das entrevistas.

Quadro 28 – Constituição das Unidades de Registro – Questão 8

Questão 8. Quais são as ações propostas pelos gestores das unidades escolares a partir da apropriação dos resultados das avaliações do Avalia MT para apoiar e dar suporte a prática pedagógica dos professores de Matemática?		
PROF	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO
PM1/Q8	É aquilo que eu falei, na verdade, a gente não tem esse suporte. O que acontece aqui, é quando sai os resultados, a gente vai conversar sobre eles, para verificar as habilidades que ainda não foram contempladas. Essa é a visão que é no passado, não tem assim, tudo bem que é a coordenação aqui, o pessoal conversa muito conosco, em relação ao que temos que melhorar, mas esse suporte a gente não acaba não tendo. Entendo também que a gestão é pressionada pelos resultados, então eles recebem e repassa pra nós a pressão a que são submetidos.	Apropriação dos Resultados
PM2/Q8	Na escola que eu trabalho atualmente foi feito recentemente, uma ação a respeito da avaliação do sistema estruturado, que foi se sentar e conversar sobre os resultados e sobre o que os professores pensam acerca disso, no sentido de, por que esses resultados ocorreram dessa maneira, esses resultados foram bons, ou não foram bons, estavam dentro do que se esperava ou não, e porque isso aconteceu. Considerando que a as conversas em relação as avaliações geralmente são quando os resultados são negativos. No meu caso, eu achei que foi uma conversa bem tranquila com a gestão da escola, porque eu pude colocar todos os pontos que eu percebo em relação a avaliação do sistema estruturado.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM3/Q8	Depois dessas avaliações, os gestores estão também sofrendo grande pressão para melhorar esses resultados. Agora não vejo nenhuma ação da parte da gestão para apropriação desses resultados. As vezes existem algumas ações da coordenação em estimular nós professores a trabalhar com alguma metodologia diferente. Na verdade, devido à grande cobrança em acompanhar essa parte burocrática que hoje está na escola, acredito que eles nem tem tempo de estar se apropriando desses dados da forma que necessária para fazer esse repasse junto com os encaminhamentos e sugestões a nós professores.	Apropriação dos Resultados
PM4/Q8	Os gestores da escola fizeram um comparativo dos resultados das avaliações do primeiro e segundo bimestre do sistema estruturado, e esse comparativo foi mostrado em reunião em reunião pedagógica, então, lá tem o comparativo de todas as turmas e de todas as disciplinas do sistema estruturado, e além disso, também veio uma ação que é igual eu já tinha comentado antes.	Responsabilização e/ou Controle
	Agora, depois das férias, veio uma ação envolvendo os coordenadores, em que cada professor, atrelada a formação em serviço, em que eu enquanto professora da turma vou entrar na	Aspectos e Articulações da

	plataforma e vou fazer o levantamento do rendimento das minhas 4 turmas no primeiro e segundo bimestre e fazer o comparativo. Olhar quais foram as habilidades que tiveram abaixo de 50%. Depois que eu analisei todas essas habilidades, eu vou pegar o vou escolher uma ou duas habilidades, para levar para a formação em serviço e lá eles vão auxiliar como o professor vai trabalhar essas habilidades agora no terceiro bimestre.	Formação Continuada
PM5/Q8	Da escola que eu trabalho as ações que vieram da nossa gestão até o momento, consiste na apresentação dos resultados via reunião, normalmente na reunião semanal que precede a divulgação dos resultados, nessa reunião é repassado esses resultados turma por turma, com os devidos percentuais de avanço ou não dos alunos. Quem conseguiu avançar, quem não avançou na proficiência, quais turmas foram melhores, quais habilidades não foram contempladas, esses dados são repassados para os professores, para que nas formações em serviço possamos discutir e termos sugestões para organizar o planejamento para ser executado. Então assim, a gestão da escola, eu acho que ela faz também o que pode, até porque existe uma cobrança em cima deles para que os resultados apareçam, e sabemos disso.	Apropriação dos Resultados
PM6/Q8	Eu acho que eles até tentam, mas é tudo tão a toque de caixa que eles não conseguem nem absorver esses resultados para poder analisar e fazer a proposição de ações, eu acho que eles nem percebem o que dá para fazer. Na verdade, está tudo muito atribulado, a gestão das unidades está no mesmo barco que os professores, com tanta atribuição numa parte burocrática acabam ficando sem tempo para cumprir suas funções.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM7/Q8	Não existe nenhuma ação nesse sentido, vou falar mais também do ano passado, ao invés disso, vejo a culpabilização dos professores pelos resultados que os alunos tiveram, a ponto de no início me preocupar bastante com isso. Depois que eu percebi que não era culpa exclusiva minha, que às vezes eram os alunos que não levavam a sério aquilo entre outros fatores, deixei de preocupar tanto com isso.	Responsabilização e/ou Controle
PM8/Q8	As ações são ínfimas, precisa-se muito mais de ações para subsidiar e dar suporte aos professores. Normalmente as ações se restringe as formações aquelas presenciais que trabalham as avaliações, com possibilidades de abordagens das habilidades que não foram desenvolvidas. Não temos outras ações de nenhuma instância que trabalhe ou que de suporte aos professores a apropriar dos resultados das avaliações.	Apropriação dos Resultados
PM9/Q8	Sim, a gestão e a DRE, quando fazem ações de apresentar os dados das avaliações para nós, eles acabam mostrando para a gente, o tipo de conteúdo onde o aluno foi mal e onde que a gente deveria reforçar o ensino, até mesmo apresentam sugestões de atividades para a gente poder trabalhar essa dificuldade dos alunos. Só que, infelizmente, precisa melhorar a questão do compromisso do aluno em aprender. Atualmente, com tudo que o aluno tem a sua disposição, o governo está fornecendo praticamente tudo para o aluno, desde o material escolar, a estrutura das escolas que melhorou muito até uniforme. Infelizmente os alunos não estão sabendo valorizar tudo isso que eles estão tendo.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM10/Q8	Vou pensar de fora para dentro. Quando a gente pensa na DRE, a visão dos gestores é assim, o aluno não foi bem na habilidade “X”. Então, a gente precisa dar uma formação para esses professores, porque se os alunos não foram bem, é porque o professor não soube ensinar, daí escolhem lá, tipo, duas habilidades em que os alunos tiveram baixo rendimento no ensino fundamental, duas no ensino médio e nós professores em alguns encontros de formação presencial estudamos esse cenário com as possibilidades de desenvolver essas habilidades	Aspectos e Articulações da Formação Continuada

	identificadas. Outra coisa que eles fazem, é produzir a partir das plataformas de um modo geral, formações mais específicas, então, os resultados das avaliações geram formações, mas essas formações nem sempre estão atreladas às nossas demandas, às nossas entradas. Eu acho interessante, eu acho que ela movimenta principalmente naquela formação que acontece na escola. Então, essa é uma ação que a DRE pontual. As ações internas vão explodir lá na coordenação das unidades escolares.	
	Hoje, se tem um agente que é pressionado, chama-se coordenador, ele é tão pressionado que ele não consegue coordenar o trabalho nosso. Ele não consegue ter o tempo para olhar os resultados e analisar. Por exemplo, os resultados das avaliações, a necessidade de fazer planos específicos para alunos que têm algum tipo de deficiência, tudo isso ele é cobrado de nós, e o coordenador deve acompanhar. Por exemplo, temos que inserir no nosso diário o que trabalhamos naquele dia, e qual foi a habilidade trabalhada. Então tudo isso é acompanhado, mas o coordenador, por exemplo, não tem noção dos resultados da escola individuais. Porque ele não tem tempo, ele não consegue muitas vezes, para ele conseguir entender, nós professores que temos que ensiná-los. Então, eles não têm uma formação específica para um sistema estruturado, tem que estar estruturado, trabalhar juntado junto à DRE. Então, assim, se tem alguém que sofre uma penitência direta e uma pressão exacerbada são os coordenadores, como o próprio nome diz, ele está ali para coordenar o trabalho do professor, inclusive o que fazer com os resultados. Então, não existe ações para dá suporte professor. As ações são divididas em dois pacotes, um da DRE que exerce fazendo uma cobrança e críticas, e um em relação à coordenação, direção, uma coisa mais sem norte em relação do que fazer, inclusive eles têm até que participar de um diálogo semanal, mas, efetivamente, esse diálogo não é uma direção. Eu sinto uma coisa, dentro desse processo, pensando na Avalia MT, que na concepção dos dirigentes educacionais, eu acreditava que eles agiam de má fé, com pensamento alinhado na falência do sistema para um caminho para privatização. Hoje eu vejo que não, acredito que de fato eles não têm noção clara do que estão fazendo. Há uma idealidade, e essa idealidade não dialoga democraticamente com a escola. E por não conversar democraticamente com a escola, eles nunca vão ter, de fato, uma visão genuína do que acontece na escola.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM11/Q8	Eu não vejo ações para apoiar o professor partindo dos gestores. As ações da gestão se restringem a cobranças pelos resultados. Na escola que eu atuo mesmo, eles pegam os resultados e vão de sala em sala, fazendo a apresentação para os alunos, essa apresentação ocorre no formato de exposição, cobranças e exigências tanto do aluno quando o reforço ao chamamento ao professor nessa cobrança por melhores resultados dos alunos. Na formação continuada eles mostram os resultados dos bimestres, comentam sobre habilidade onde os alunos tiveram maior porcentagem de erro, sempre na perspectiva de que você volte para sua escola e pense no que fazer a partir dessas informações. Isso é o que eu vejo, não vejo nada voltado para nenhuma ação pensada pela gestão para melhorar os indicadores a partir da divulgação dos resultados das avaliações.	Apropriação dos Resultados
PM12/Q8	Digamos que eu vou dizer assim, existe uma ação de cobrança se o resultado não for legal, eles pedem para você trabalhar para melhorar esses resultados, é cobrado, mas é uma cobrança no sentido de que, não sei como você vai fazer, mas vai ter que fazer alguma coisa para melhorar, se vira. Não existe apoio, e não se pode contestar muito, nem mesmo a gestão, porque muitas vezes, se ele for contra alguma coisa lá, ele é retirado, ele é exonerado.	Sobrecarga nas Atividades Docentes

PM13/Q8	Até o momento não percebi ações nesse sentido, esse auxílio, esse apoio para melhorar, vem como um aviso, uma cobrança do tipo. Professor, a gente precisa de subir essas notas aí, a matemática ficou muito baixa a escola, português está mais ou menos. As vezes também, a coordenação passa na sala de aula, tentando explicar para os alunos a importância das avaliações, mas são ações assim desse tipo. Não tem uma ação do tipo, colocando um professor que pode te auxiliar no contraturno, ou mesmo fazer um grupo de estudo entre com os alunos, alguma ação que vá além da cobrança.	Apropriação dos Resultados
PM14/Q8	Sim, eu consigo perceber, inclusive agora, mudou o formato das formações, agora os professores fazem antes uma sessão de estudos, dessas habilidades e selecionam as habilidades que serão prioritárias para cada turma junto com os coordenadores e vão para a formação com essas habilidades preparadas, depois eles retornam e montam o planejamento para trabalhar com essas habilidades em sala e eles relatam posteriormente como foi esse desenvolvimento, se teve sucesso ou se não teve.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM15/Q8	Não consigo ver ações nesse sentido, não posso dizer que não venha devolutiva, porque vem, no entanto, encaminhamentos a partir dessa devolutiva que não vejo. O que a gestão tem feito é apenas apresentar ao professor as habilidades em que os alunos de uma forma geral em uma turma não foram bem, e isso ocorre, mas não tem encaminhamentos de estratégias de possibilidades para que nós professores pudéssemos utilizar para melhorar aquela cenário apresentado na devolutiva	Apropriação dos Resultados
PM16/Q8	As ações sempre eram ações de cobrança, no entanto não havia direcionamento, o que a gestão se colocava na posição de querer melhores indicadores, por melhores resultados nas avaliações, geralmente isso era requerido nas reuniões, com apresentações das metas individuais e coletivas. Então assim, era uma cobrança no coletivo, em que a gestão fazia a apresentação dos resultados de todas as turmas com suas particularidades para todos os presentes, no entanto, todas as informações se pautavam em como os alunos havia se saído nas avaliações, e a partir disso fazia uma comparação com as metas para ver como cada professor tinha se saído, como toda a responsabilidade fosse do professor.	Responsabilização e/ou Controle
PM17/Q8	Bom, as reuniões das escolas, não sei se toda escola aqui é assim, mas a escola de tempo integral só tem reunião de uma hora e é só repasse. Então, eu acho que isso é uma falha gravíssima. Sempre é só assim, 99% fizeram a prova, não nos sentamos para discutir os resultados em momento nenhum. A DRE proporciona para a gente lá naquela formação que a gente faz com multiplicador, sentamo-nos para ver as questões e eles trazem uma prática diferenciada para a gente aplicar entre nós mesmos para poder ver se funciona. Um exercício para o professor que está em sala fazer para tentar replicar depois na sua sala de aula, mas discussão em torno dos resultados não temos infelizmente.	Apropriação dos Resultados
PM18/Q8	Só pra você ter ideia, aqui, na próxima sexta-feira nós teremos uma reunião em que trabalharemos os relatórios do sistema estruturado. Vamos estar fazendo essa reunião para estar discutindo as habilidades não desenvolvidas, e os encaminhamentos de como proceder, nesse sentido traçando um plano de ação para desenvolver essas habilidades com aqueles determinados alunos. Então existe um alinhamento, no formato de conversa, agora a questão de ter um apoio ou suporte é complicado, até porque, eu tenho que voltar a trabalhar essas habilidades que não foram desenvolvidas pelos alunos, mas ao mesmo tempo, eu tenho que trabalhar as habilidades atuais, logo eu não posso me ater apenas lá na recomposição. Então, assim, eu diria que é uma política muito bonita de se falar, mas é complicado de fazer, não é certo, porque	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática

	se eu vou fazer a recomposição, por exemplo, no início do ano nós tivemos lá o rever e aprender, uma política de estado, em que havia um material muito bom, com uma linguagem acessível, apesar dos erros de grafia, mas um excelente material. Mas quando tive que ministrar aquele material em 100 dias, eu praticamente tive que abandonar o sistema estruturado, eu tive que abandonar ele por um tempo para fazer aquela recomposição, aí vem a prova do sistema estruturado, e como deixamos de lado esse material por um tempo o aluno acaba indo mal nas avaliações. Então isso tudo é muito bonito de se idealizar, no entanto difícil de ser aplicado de fato, ainda mais com a disponibilidade de tempo que temos.	
PM19/Q8	Eu acredito que se pense em fazer isso quando existe o papel do coordenador dentro da escola, porém, percebo que não se tem essa preocupação de estruturar isso. Então, essas ações propostas pelos gestores, elas acontecem, mas acontece de forma muito atropelada, muito mais para cumprir uma demanda que foi solicitada pelos órgãos superiores do que simplesmente para você realmente pensar em resolver o problema de fato. Eu acredito também que a estrutura do professor é da escola, deve ser repensada, se atribuir culpa aos coordenadores, nem diretores, nada disso, mas sim na perspectiva de auxiliar eles também, porque há uma demanda sobre eles também muito grande e eles acabam perdendo essas funções que são primordiais como, de auxiliar o professor, auxiliar a mediar pais, mediar alunos, mediar essa comunidade dentro da escola.	Apropriação dos Resultados
PM20/Q8	As ações são de cobranças, porque assim, querendo ou não, a gestão também é cobrada por esse resultado, e eles repassam para nós essas cobranças, existem pontos em que eles nos auxiliam, eu percebi a gestão buscando nos ajudar, em tentar melhorar o nosso índice na próxima prova, mas precisamos dos alunos também para que de fato possamos melhorar.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM21/Q8	Vindo da gestão, não existem ações de apoio aos professores. O que vai é o professor mesmo, é muita imposição que a gente tem que alcançar os resultados propostos, mas de outra maneira, de outro lado, a gente não tem apoio nenhum para desenvolver nossas ações a partir dos resultados divulgados. Esses resultados são repassados para os professores normalmente em reuniões sem nenhum desdobramento a partir dos mesmos. O que foi feito na escola esses dias foi uma premiação para as melhores matérias, as disciplinas que os alunos foram melhores e os professores foram premiados com presentinhos.	Apropriação dos Resultados
PM22/Q8	Eu percebo assim esse apoio da parte da gestão em dar esse suporte, eles tentam, no entanto, para que que tenhamos alguns feedbacks, só se a gente chegar a tocar no assunto, a demanda deles também está muito grande, para eles, está puxado com tantas coisas para fazer.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM23/Q8	De uma forma geral, a exposição dos resultados, e o alinhamento de trabalhar em cima das habilidades não conseguidas é atribuído a DRE, bem como as cobranças para retomar os resultados, usar um material específico ou um livro, ou uma plataforma. Da parte da gestão da escola, pelo menos onde eu trabalho, está desse jeito, a gente vive sobrevivendo as demandas que foram atribuídas as nossas funções, e por isso contribuimos muito pouco nas especificidades do professor, de seus alunos e dos seus materiais para apoiar os professores e dar suporte a partir da divulgação dos resultados de uma avaliação.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM24/Q8	Estão promovendo ações sim, há cerca de duas semanas teve um encontro em que a gestão da unidade convocou alguns professores para verificarmos e decidirmos quais ações que tivemos na unidade que surtiram bons resultados, para que possamos	Acompanhamento da Aprendizagem

	manter. Então a coordenação está sempre focada em melhorar o desempenho e também na gratificação	
PM25/Q8	Tem assim, ações da gestão escolar em tentar entender quais são os fatores que acabaram influenciando na avaliação, fazem um levantamento das notas da escola, para serem discutidas, e acompanhadas junto com os professores. Então assim, o gestor também possui ações no diálogo com a família dos alunos, e as vezes, dependendo da situação que for, é acionar um conselho tutelar para resolver problemas pontuais relacionados a dinâmica da escola.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM26/Q8	Olha, se existe, eu não sei, é de meu desconhecimento. A única coisa que a gente tem é a formação continuada, onde às vezes é dialogamos sobre determinadas questões, inclusive em relação as competências e habilidades presentes nas mesmas. Agora o fato é que muitos dos nossos estudantes, estão apenas marcando qualquer alternativa nas avaliações, então, esses dados para mim estão longe de representar a realidade. Mesmo assim eu acredito que né, nessa visão, ainda falta alguma estrutura, alguém que tenha realmente um conhecimento ali para direcionar os professores, sabe principalmente como a gente vai trabalhar, porque não adianta nada chegar formadores lá, por exemplo, de matemática, ele não vai saber me falar como eu vou trabalhar com o cego, como eu vou trabalhar com o surdo, porque ele não tem domínio sobre isso. Então nós, professores de matemática, também não vamos procurar nos se especializar nisso, porque temos outras demandas que nos assolam.	Apropriação dos Resultados
PM27/Q8	Eu vejo que as ações da gestão são sintetizadas por cobranças. Então assim, vejo a cobrança, mas não vejo muito essa questão de mecanismos para auxiliar a entender e alinhar tudo isso a nossa prática. A gente mesmo vai se virando, e consertando o carro para o carro andando.	Sobrecarga nas Atividades Docentes
PM28/Q8	Pela gestão das unidades não temos, temos agora ações que são propostas enquanto programa da Secretaria de Estado. Por exemplo agora, conforme as habilidades que os que os alunos individualmente não conseguem desenvolver bem, o professor tem que retomar essa habilidade pra que o aluno compreenda, tudo isso de uma forma mais individual, em que se planeja uma ou mais ações para que o aluno consiga desenvolver aquela habilidade.	Acompanhamento da Aprendizagem
PM29/Q8	No momento presencial a gente faz essa discussão com o multiplicador, mas acredito que ainda é muito pouco, você vai lá, tem aquela discussão sobre os resultados, as questões com menor percentual de acerto, é escolhida duas ou três questões pra gente fazer a discussão, aí às vezes apresenta que você poderia trabalhar com resolução de problema, mas só fala da temática ampla, mas não existe tempo para você fazer um planejamento, para mostrar como é que você alinha isso, então eu acho que ainda falta um planejamento direcionado mesmo para trabalhar com aqueles indícios que as avaliações apresentam. A DRE, que gerencia essa parte. Agora dos gestores da escola, não temos esses momentos coletivos para discutir esses resultados. Esse ano, eles tentaram implementar algo que eu até vi com bons olhos, porque, assim, que seria de você deixar um dia, específico para hora atividade das disciplinas, para promover uma maior interação. Só que não funcionou porque não deu certo de agrupar todo mundo no mesmo momento. Eu acho que isso é importante, mas aí tem um outro problema, os coordenadores, deveriam acompanhar esse processo de discussão e planejamento, o que de fato não ocorre, a gestão não dá conta de fazer isso, frente as inúmeras demandas que existem para eles. Eles sempre falam que estão muito sobrecarregados com a parte burocrática.	Sobrecarga nas Atividades Docentes

PM30/Q8	Na verdade, não existe ação nenhuma da gestão a partir da divulgação desses resultados para apoiar o professor. Normalmente eles falam, o resultado da nota do aluno, fazem o cálculo e lança lá para cada aluno, e pronto, acabou. Lá na escola eu venho cobrando desde o ano passado, que é importante o diretor, juntamente com a coordenação, constituir um momento para passar essas informações para os alunos para agregar importância a esses resultados, mas isso não ocorre.	Apropriação dos Resultados

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base no Quadro 28, exibimos o movimento de constituição das Unidades de Registro das entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa, em relação à oitava questão direcionadora das entrevistas.

A Tabela 21, a seguir, expõe um resumo das Unidades de Registro constituídas para a oitava questão, bem como a recorrência dessas unidades para essa questão nas entrevistas.

Tabela 21 – Unidades de Registro – Questão 8

Nº	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
1	Apropriação dos Resultados	12
2	Sobrecarga nas Atividades Docentes	8
3	Acompanhamento da Aprendizagem	6
4	Responsabilização e/ou Controle	3
5	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	2
6	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1
Total		32

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 21, as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, em relação à oitava questão direcionadora, permitiram a constituição de seis Unidades de Registro. Observamos que algumas delas são relativamente recorrentes nas entrevistas, como é o caso da unidade “Apropriação dos Resultados”. Outras, como “Aspectos e Articulações da Formação Continuada”, foram constituídas com pouca recorrência.

Como próximo procedimento, organizamos o agrupamento das Unidades de Registro constituídas para as oito questões direcionadoras das entrevistas realizadas com os 30 professores de Matemática participantes da pesquisa. Na Tabela 22, é possível observar essa organização segmentada por cada uma das questões.

Tabela 22 – Unidades de Registro das Entrevistas

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
Q1	Demanda por Materiais Curriculares	10
Q1	Aprendizagens em Segundo Plano	6
Q1	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	7
Q1	Sobrecarga nas atividades docentes	5
Q1	Acompanhamento da Aprendizagem	4
Q1	Pressão por Resultados	3

Q1	Superficialidade do Currículo	3
Q1	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	2
Q1	Responsabilização e/ou Controle	2
Q1	Tecnologias e Trabalho Docente	3
Q1	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1
Q1	Condições de Trabalho Docente	1
Q1	Influência da Gratificação nos Indicadores	1
Q1	Padronização nas Aprendizagens	1
Q1	Redução da Autonomia Profissional	1
Q2	Superficialidade do Currículo	11
Q2	Redução da Autonomia Profissional	7
Q2	Sobrecarga nas Atividades Docentes	4
Q2	Padronização nas Aprendizagens	4
Q2	Acompanhamento da Aprendizagem	3
Q2	Condições de Trabalho Docente	2
Q2	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1
Q2	Pressão Por Resultados	1
Q3	Acompanhamento da Aprendizagem	9
Q3	Apropriação dos Resultados	4
Q3	Responsabilização e/ou Controle	2
Q3	Aprendizagens em Segundo Plano	2
Q3	Pressão por Resultados	1
Q3	Demanda por Materiais Curriculares	1
Q3	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	3
Q3	Padronização nas Aprendizagens	1
Q3	Sobrecarga nas Atividades Docentes	1
Q3	Superficialidade do Currículo	1
Q3	Influência da Gratificação nos Indicadores	7
Q4	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	22
Q4	Acompanhamento da Aprendizagem	5
Q4	Aprendizagens em Segundo Plano	2
Q4	Redução da Autonomia Profissional	1
Q4	Responsabilização e/ou Controle	1
Q5	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	27
Q5	Sobrecarga nas Atividades Docentes	4
Q5	Influência da Gratificação nos Indicadores	1
Q5	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	1
Q6	Responsabilização e/ou Controle	24
Q6	Influência da Gratificação nos Indicadores	7
Q6	Superficialidade do Currículo	1
Q7	Responsabilização e/ou Controle	14
Q7	Sobrecarga nas Atividades Docentes	5
Q7	Padronização nas Aprendizagens	4
Q7	Influência da Gratificação nos Indicadores	3
Q7	Acompanhamento da Aprendizagem	1
Q7	Redução da Autonomia Profissional	1
Q7	Aprendizagens em Segundo Plano	1
Q7	Tecnologias e Trabalho Docente	1
Q7	Demanda por Materiais Curriculares	1
Q7	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	1
Q8	Apropriação dos Resultados	12
Q8	Sobrecarga nas Atividades Docentes	8
Q8	Acompanhamento da Aprendizagem	6
Q8	Responsabilização e/ou Controle	3

Q8	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	2
Q8	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Destacamos o uso das cores como elementos visuais dessa segmentação. As cores permitem uma melhor compreensão, por meio de informações visuais, do movimento realizado pelo pesquisador ao articular as inter-relações entre as Unidades de Registro para a constituição das Categorias de Análise da pesquisa, como mostrado na Tabela 22.

As cores também auxiliam na melhor identificação das questões em que foram codificadas as Unidades de Registro, que posteriormente foram articuladas na constituição das Categorias de Análise.

Na Tabela 23, organizamos a quantidade de Unidades de Registro constituídas para cada uma das oito questões direcionadoras das entrevistas.

Tabela 23 – Número de Unidades de Registro por Questão

QUESTÕES	NÚMERO DE UNIDADES DE REGISTRO
Q1	15
Q2	8
Q3	12
Q4	5
Q5	4
Q6	3
Q7	10
Q8	6
Total	63

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 23, foram constituídas um total de 63 Unidades de Registro nas oito questões, é necessário considerar que houve questões em que foram constituídas 15 Unidades de Registro, enquanto em outras foram constituídas apenas 3 Unidades de Registro. Isso indica que em algumas questões como a Questão 1 a discussão as respostas tiveram uma maior abrangência do que a Questão 8 por exemplo, que tratou de particularidades mais específicas, essa observação é reforçada pelo fato de que as Unidades de Registro possuem recorrências em mais de uma questão.

5.1.2 Constituição das Unidades de Registro da Pesquisa

Na Tabela 24, na primeira coluna, apresentamos a questão de referência. Na segunda coluna, organizamos as Unidades de Registro das entrevistas em ordem alfabética. A partir dessa organização, na terceira coluna indicamos as recorrências individuais de cada unidade.

Na quarta coluna, alinhamos o que chamamos de Unidades de Registro da Pesquisa, que correspondem ao agrupamento das Unidades de Registro recorrentes ao longo das diferentes questões, formando uma única unidade representativa. Já na quinta coluna, apresentamos as recorrências totais dessas Unidades de Registro da Pesquisa, permitindo identificar os temas ou conceitos que mais se destacaram na percepção dos professores participantes.

Esse procedimento oferece uma visão geral da frequência e relevância das Unidades de Registro, funcionando como um alicerce para os próximos passos da análise, principalmente para a formulação das Categorias de Análise, além de garantir que estas representem as percepções dos professores participantes da pesquisa.

Tabela 24 – Unidade de Registro da Pesquisa

QUEST.	UNIDADES DE REGISTRO POR QUESTÕES	REC.	UNIDADES DE REGISTRO	REC.
Q1	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	28
Q2	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1		
Q3	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	3		
Q4	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	22		
Q8	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	1		
Q1	Aprendizagens em Segundo Plano	6	Aprendizagens em Segundo Plano	11
Q3	Aprendizagens em Segundo Plano	2		
Q4	Aprendizagens em Segundo Plano	2		
Q7	Aprendizagens em Segundo Plano	1		
Q3	Apropriação dos Resultados	4	Apropriação dos Resultados	16
Q8	Apropriação dos Resultados	12		
Q1	Condições de Trabalho Docente	1	Condições de Trabalho Docente	3
Q2	Condições de Trabalho Docente	2		
Q7	Demanda por Materiais Curriculares	1	Demanda por Materiais Curriculares	12
Q1	Demanda por Materiais Curriculares	10		
Q3	Demanda por Materiais Curriculares	1		
Q1	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	2	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	31
Q5	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	27		
Q8	Aspectos e Articulações da Formação Continuada	2		
Q1	Acompanhamento da Aprendizagem	4	Acompanhamento da Aprendizagem	28
Q2	Acompanhamento da Aprendizagem	3		
Q3	Acompanhamento da Aprendizagem	9		
Q4	Acompanhamento da Aprendizagem	5		
Q7	Acompanhamento da Aprendizagem	1		

Q8	Acompanhamento da Aprendizagem	6		
Q1	Influência da Gratificação nos Indicadores	1	Influência da Gratificação nos Indicadores	19
Q7	Influência da Gratificação nos Indicadores	3		
Q3	Influência da Gratificação nos Indicadores	7		
Q5	Influência da Gratificação nos Indicadores	1		
Q6	Influência da Gratificação nos Indicadores	7		
Q1	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	7	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	9
Q5	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	1		
Q7	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	1		
Q1	Padronização nas Aprendizagens	1	Padronização nas Aprendizagens	10
Q2	Padronização nas Aprendizagens	4		
Q3	Padronização nas Aprendizagens	1		
Q7	Padronização nas Aprendizagens	4		
Q1	Pressão por Resultados	3	Pressão Por Resultados	5
Q2	Pressão Por Resultados	1		
Q3	Pressão por Resultados	1		
Q2	Redução da Autonomia Profissional	7	Redução da Autonomia Profissional	10
Q1	Redução da Autonomia Profissional	1		
Q4	Redução da Autonomia Profissional	1		
Q7	Redução da Autonomia Profissional	1		
Q1	Responsabilização e/ou Controle	2	Responsabilização e/ou Controle	46
Q3	Responsabilização e/ou Controle	2		
Q4	Responsabilização e/ou Controle	1		
Q6	Responsabilização e/ou Controle	24		
Q7	Responsabilização e/ou Controle	14		
Q8	Responsabilização e/ou Controle	3	Sobrecarga nas Atividades Docentes	27
Q1	Sobrecarga nas atividades docentes	5		
Q2	Sobrecarga nas Atividades Docentes	4		
Q3	Sobrecarga nas Atividades Docentes	1		
Q5	Sobrecarga nas Atividades Docentes	4		
Q7	Sobrecarga nas Atividades Docentes	5		
Q8	Sobrecarga nas Atividades Docentes	8	Superficialidade do Currículo	16
Q1	Superficialidade do Currículo	3		
Q2	Superficialidade do Currículo	11		
Q3	Superficialidade do Currículo	1		
Q6	Superficialidade do Currículo	1	Tecnologias e Trabalho Docente	4
Q7	Tecnologias e Trabalho Docente	1		
Q1	Tecnologias e Trabalho Docente	3		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Com base na Tabela 24, é possível observar o movimento de articulação das Unidades de Registro das entrevistas na constituição das Unidades de Registro da pesquisa. Também podemos verificar as questões que contribuíram com suas respectivas recorrências em cada Unidade de Registro da Pesquisa.

É importante olhar para a capacidade de síntese articulada nos movimentos da Análise de Conteúdo. Tivemos o movimento iniciado nas entrevistas, que foram codificadas em 275

Unidades de Contexto, que, por sua vez, constituíram 275 Unidades de Registro, que quando organizadas de forma singular, resultaram em 16 Unidades de Registros singulares.

A partir das Unidades de Registro definidas, o próximo movimento compreende a articulação dessas unidades para a constituição das Categorias de Análise. Assim, explicitamos a seguir aspectos inerentes às inter-relações entre as Unidades de Registro, por meio das confluências e divergências, para constituir as Categorias de Análise.

5.1.3 Constituição das Categorias de Análise

As Categorias de Análise foram constituídas a partir das articulações das Unidades de Registro formalizadas nas entrevistas com os professores de Matemática participantes da pesquisa. O movimento realizado para inter-relacionar as Unidades de Registro e as Categorias de Análise foi o agrupamento por meio de confluências e divergências.

Assim, cada uma das Categorias de Análise reúne um conjunto de Unidades de Registro que possuem similaridades e convergências entre si. Essas confluências resultam de um procedimento minucioso de interpretação individual de cada Unidade de Registro, sem perder de vista sua articulação com os objetivos centrais, a questão norteadora da pesquisa, a tese que se pretende provar ou não, bem como as contribuições para a ampliação no espectro de pesquisas que tratam da temática.

Apresentamos, a seguir, na Tabela 25, a articulação entre as Unidades de Registro na constituição das Categorias de Análise.

Tabela 25 – Categorias de Análise da Pesquisa

UNIDADES DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS	REC.	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática	28	Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos
Aprendizagens em Segundo Plano	11	
Acompanhamento da Aprendizagem	28	
Padronização nas Aprendizagens	10	
Superficialidade do Currículo	16	
Condições de Trabalho Docente	3	Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente
Demanda por Materiais Curriculares	12	
Pressão Por Resultados	5	
Redução da Autonomia Profissional	10	
Responsabilização e/ou Controle	46	
Sobrecarga nas Atividades Docentes	27	
Tecnologias e Trabalho Docente	4	
Apropriação dos Resultados	16	

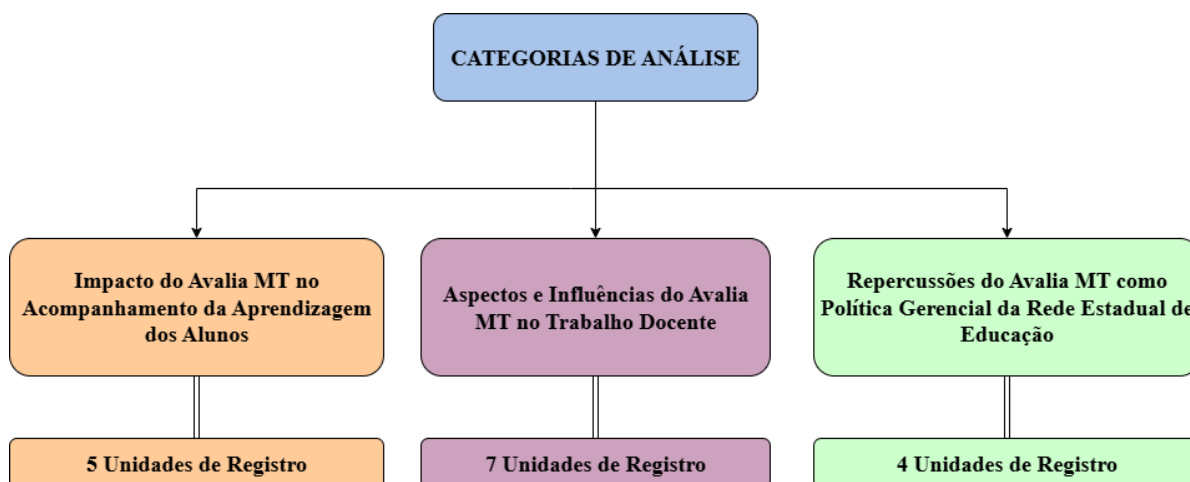
Aspectos e Articulações da Formação Continuada	31	Repercussões do Avalia MT como Política Gerencial da Rede Estadual de Educação
Influência da Gratificação nos Indicadores	19	
Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação	9	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 25, os procedimentos utilizados na Análise de Conteúdo auxiliaram na constituição das três Categorias de Análise, que nos permitem compreender os reflexos das ações implementadas pelo Avalia MT enquanto política de melhoria dos indicadores de qualidade da rede estadual de ensino de Mato Grosso, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas.

Dessa forma, apresentamos na Figura 11 as três Categorias de Análise da pesquisa. Essas categorias se configuram como elementos balizadores para as interpretações e para os dizeres compilados nas entrevistas, à luz da Análise de Conteúdo, fornecendo a estrutura para a discussão dos resultados e a articulação com os objetivos e a questão norteadora do estudo.

Figura 11 – Categorias de Análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na Análise de Conteúdo, as Categorias de Análise representam a síntese das significações identificadas nas entrevistas. De acordo com Bardin (1977, p. 119), “as categorias fornecem, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Nessa perspectiva, Benites (2013, p. 134) afirma que “as Categorias de Análise são consideradas elementos fortes dentro da pesquisa, na qual poderão possibilitar o desvelamento do objetivo investigado, juntamente com o referencial teórico escolhido”.

Dessa forma, o movimento de discussão dos dados a partir das Categorias de Análise, em articulação com o referencial teórico, será desenvolvido como o próximo procedimento da

Análise de Conteúdo, caracterizando-se como um movimento dialético entre: (i) Excertos provenientes das respostas dos professores; (ii) Citações embasadas em publicações científicas e (iii) Percepções do pesquisador, frente a esses dois elementos. Esse movimento será apresentado de forma detalhada no Capítulo 6 desta tese.

6 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS CATEGORIAS

Nesse capítulo, apresentamos a interpretação das três Categorias de Análise constituídas nesta pesquisa, por meio das entrevistas com os professores de matemática participantes, em um movimento dialógico. Esse movimento propõe um diálogo entre os dados da pesquisa, os aportes teóricos e o nosso posicionamento como pesquisador.

O movimento dialógico ocorre sob a perspectiva dos objetivos elencados e da questão norteadora da pesquisa, bem como de nossa compreensão do objeto de pesquisa. De acordo com Moraes (1999, p. 9), nesse movimento, “geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de ‘citações diretas’ dos dados originais”.

Para cada Categoria de Análise constituída, elaboramos uma síntese interpretativa que expressa a nossa compreensão dos conteúdos das respostas provenientes do Contexto Prático 2, “Entrevistas com professores de matemática participantes da pesquisa”. É importante deixar explícito que a síntese interpretativa de cada uma das três Categorias de Análise será apresentada nas considerações finais do trabalho, como forma de expor nossas compreensões globais dos achados da pesquisa.

Apresentamos, no próximo subitem, o Movimento Dialógico da primeira Categoria de Análise, “Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos”.

6.1 Movimento Dialógico da Categoria de Análise 1 - Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos

Na primeira Categoria de Análise, realizamos um movimento dialógico, direcionado pelas diversas Unidades de Registro da pesquisa, que foram articuladas na constituição dessa categoria. Esse movimento, enquanto procedimento analítico da Análise de Conteúdo, está alicerçado em Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025).

No Quadro 29, apresentamos o movimento de articulação que configurou a primeira Categoria de Análise.

Quadro 29 – Primeira Categoria de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS
Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos	Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática
	Aprendizagens em Segundo Plano
	Acompanhamento da Aprendizagem
	Padronização nas Aprendizagens
	Superficialidade do Currículo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Considerando as inter-relações entre as cinco Unidades de Registro: (i) Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática; (ii) Aprendizagens em Segundo Plano; (iii) Acompanhamento da Aprendizagem; (iv) Padronização nas Aprendizagens; e (v) Superficialidade do Currículo com a Categoria de Análise, “Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos”, realizamos nossa análise interpretativa.

Esse movimento se fundamenta nos dados da pesquisa e na literatura específica, de modo a explorar e compreender como cada uma das Unidades de Registro se articula para explicar os impactos do Avalia MT no acompanhamento da aprendizagem.

No subtópico a seguir, apresentamos nossa análise interpretativa para a Unidade de Registro, “Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática”. Para isso, trazemos alguns excertos das entrevistas, codificados como Unidades de Contexto, com o objetivo de explicitar as percepções dos professores participantes. Também apresentamos referências de pesquisas que discutem a Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática como um dos efeitos das avaliações em larga escala no acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

6.1.1 Unidade de Registro - Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática

Para a Unidade de Registro – Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática, observamos um total de 28 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns excertos selecionados das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

A recomposição é uma excelente estratégia de não abandonar o aluno com as suas dificuldades, no entanto o tempo que temos para todas as nossas ações é curto, e nesse formato ficamos com a recomposição apenas como uma proposta que não conseguimos fazer direito, pois estamos abarrotados de burocracias para cumprir, de documentos para preencher e plataformas para alimentar, que não conseguimos fazer tudo nas horas de trabalho, e muitas vezes temos que levar essas funções para casa (PM20/Q1).

O meu maior desafio é encaixar todo o conteúdo, normalmente 4 unidades dentro de um bimestre. E juntando com a defasagem de aprendizagem do aluno, que às vezes não adianta você seguir adiante nessas condições, porque sabemos que não vai dar em nada para a maioria dos alunos estamos ensinando um negócio distante demais da realidade deles, porque falta algum conteúdo base (PM27/Q2).

Temos recursos como os Chromebook e até a TV na sala assim. Mas por si só, isso não garante o interesse do aluno. Então não é somente você ter os recursos, justamente por às vezes os alunos não terem clareza eles suas pretensões acabam se distanciando do comprometimento em estudar. E aí não temos um gerenciamento torne eficiente quando temos alunos que não conseguem ler no Ensino Médio (PM12/Q3).

Nós temos uma questão bem diversificada, que é você receber alunos que vieram de uma pandemia, com muitas defasagens de aprendizagem. Aí os conteúdos do material estruturado vêm com conceitos iniciais bem simplórios, bem fáceis, só que quando chega nas atividades, os nossos alunos não conseguem desenvolver o raciocínio necessário para avançar (PM26/Q3).

Na minha visão o gerenciamento é válido, o único problema que vejo está no tempo curto para os alunos aprenderem os conteúdos que serão avaliados em um bimestre. Nem sempre as turmas estão, como posso dizer assim é, você não vai conseguir colocar esse planejamento em prática, porque a realidade é outra, se não houvesse defasagem, se os alunos fossem assíduos, se fosse aquele mundo que não existe, conseguiríamos através do gerenciamento, entregar uma aula muito melhor (PM27/Q3).

Esse é o máximo, porque aí o bimestre está finalizado e já temos que iniciar o próximo com outra previsão de conteúdos a se cumprir. Então assim, a gente não consegue parar para fazer essa recuperação de aprendizagem com nossos alunos (PM1/Q4).

Um fator que atrapalha é o tempo que temos para desenvolver os conteúdos previsto, não conseguimos trabalhar a recomposição de uma forma mais personalizada nas dúvidas individuais. Então, sabendo que as vezes conteúdos distintos podem tratar da mesma habilidade, as vezes optamos em reforçar aquela habilidade em outro conteúdo (PM4/Q4).

Em sala de aula, muitas vezes a gente fica frustrado porque a gente gostaria de atender o aluno com mais qualidade. E atualmente também nos deparamos com muitos alunos a quem dá proficiência mínima que lhes são exigidos de acordo com o nível de ensino que os mesmos estão. Então assim, o trabalho está sendo mais que dobrado com esses alunos. O que percebo que a política de pós pandemia eu acho que não foi bem executada, e os reflexos estão aí, e a gente não consegue avançar como deveria, porque as defasagens são muito grandes (PM5/Q4).

O problema são os alunos que foram aprovados sem saber ler, sem saber escrever, sem saber que as 4 operações estão no ensino médio. E não estou falando de habilidades mais específicas não, estou falando do simples, do básico, como que você recupera um aluno no primeiro ano do ensino médio que ele mal sabe assinar o nome. Como é que se recupera? (PM6/Q4).

Atualmente estamos tentando fazer essa recuperação, só que, infelizmente, temos alguns fatores que deixa esse processo mais difícil, o primeiro é o tempo, temos pouco tempo em que podemos destinar a recuperar os alunos, e esse tempo ainda sendo escasso, ainda temos que dar conta de uma demanda burocrática de alimentação de plataformas que acaba agravando ainda mais esse quadro. Então, a gente busca as alternativas que são indicadas (PM8/Q4).

De acordo com os excertos apresentados e codificados nesta Unidade de Registro, os professores participantes explicitaram as defasagens de aprendizagem como um problema crônico que foi agravado pela pandemia de COVID-19. Segundo Oenning (2025) esse distanciamento provocou impacto também nas competências socioemocionais dos alunos.

[...] a falta de interação direta com colegas e professores presencialmente em sala de aula, a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e a sobrecarga de tarefas remotas contribuíram para potencializar a falta de motivação dos alunos pela aprendizagem. Para reverter esse processo, os professores precisam integrar em suas práticas pedagógicas no ensino de Matemática o desenvolvimento das competências socioemocionais (Oenning, 2025, p. 108).

Já oliveira (2024), afirma que, o impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos é uma realidade percebida por vários professores.

Com o isolamento provocado pela pandemia, os dados nos apresentam uma realidade percebida por vários docentes: crianças que tiveram grandes dificuldades em seu processo de alfabetização devido ao pouco ou ao falho acesso que, segundo estudos, não foram iguais para todos. (Oliveira, 2024, p. 73)

A autora destaca que as desigualdades no acesso ao formato de ensino no período de isolamento social, tiveram grande contribuições na ampliação das defasagens de aprendizagem dos alunos, e isso ampliou ainda mais as desigualdades de aprendizagens já existentes.

Para Rodrigues, Oenning e Brito (2026, p. 16), “a Defasagem de Aprendizagem pode ser compreendida como sendo a diferença entre o nível de aprendizagem que os estudantes deveriam ter alcançado e o nível em que eles realmente se encontram”.

Entre os professores, há um consenso em relação à importância da recomposição das aprendizagens como uma ação de mitigação dos efeitos das defasagens de aprendizagem no ensino de Matemática. Os mesmos concebem a defasagem como um problema crônico que afeta muitos de seus alunos, implicando diretamente no avanço da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências previstas nos documentos oficiais.

O termo recomposição da aprendizagem é um termo novo, tendo se originado após o retorno das aulas interrompidas pela pandemia da COVID-19, como afirmam Moltocar e Figueiredo (2023, p. 11): “no campo de pesquisa, compreendemos que o termo é recente,

aproximadamente dois anos, no meio educacional e da pesquisa. A expressão recomposição da aprendizagem emerge após a retomada das aulas presenciais”.

Em termos oficiais, a recomposição das aprendizagens é definida pelo Decreto nº 12.391/2025 como “conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes" (Brasil, 2025, art. 2º).

Moltocaró e Figueiredo (2023) complementam a definição decretada afirmam que:

O termo Recomposição da Aprendizagem é empregado quando se trata da consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis, não consolidadas anteriormente, no ano anterior, para a vida e trajetória escolar do estudante, uma vez que são habilidades que fornecem o suporte para que seja possível avançar na aprendizagem dos componentes curriculares que se fundam (Moltocaró e Figueiredo, 2023, p. 3).

As falas dos professores revelam um desalinhamento entre as propostas governamentais e as condições reais de trabalho nas escolas públicas. Os professores compreendem a recomposição como uma estratégia fundamental para não abandonar o aluno e reconhecem esse entendimento também nos formuladores de políticas públicas.

Na Tabela 27 podemos verificar o nível de concordância com a questão assertiva que trata de como o professor compreende a articulação da política de avaliação com a recomposição de aprendizagens dos alunos.

Tabela 26 – Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos

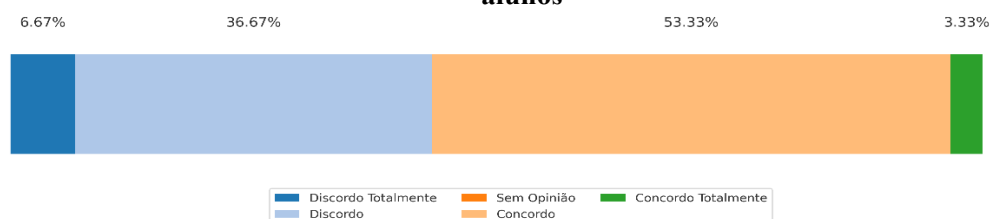
AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	RM
O Avalia MT contribuiu na elaboração de intervenções pedagógicas para a recomposição das aprendizagens.	2	11	0	16	1	3,1

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 27, o RM é 3,1, isso significa que a concordância dos professores em relação a assertiva não possui uma predominância definida, está à direita de 3 (indicador de opinião, não constituída ou sem predominância de concordância/discordância), mas próximo desse valor.

As informações contidas na Tabela 27 podem ser melhor ilustradas pelo gráfico da Figura 12 que apresenta esse cenário de uma forma visual.

Figura 12 – Gráfico da Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 12, de uma forma geral temos um equilíbrio entre a concordância e a discordância em relação à assertiva, mesmo que 56,66% dos professores se posicionaram pela concordância, de que, o Avalia MT contribuiu na elaboração de intervenções pedagógicas para a recomposição das aprendizagens dos alunos, ainda temos 43,34% de professores que não concordam de acordo com o gráfico.

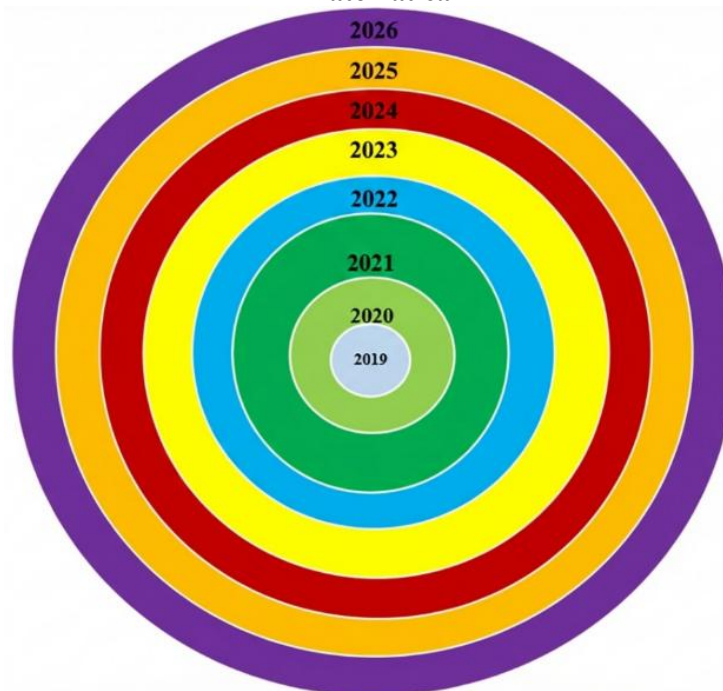
Para os professores, essas políticas até proporcionam a elaboração dos planejamentos; no entanto, devido a questões de cronograma e currículo, fica impossibilitado o desenvolvimento do que foi planejado de fato, pela falta de tempo necessário para implementar o que foi planejado. Esse aspecto da falta de tempo não se reflete apenas como subestimação do tempo para as atividades em sala de aula, mas se apresenta como um reflexo de escolhas da gestão institucional que se aproxima do controle e da produtividade, pois acaba sobrecarregando os professores com plataformas e relatórios digitais, e isso acaba diminuindo o tempo que o professor poderia usar para, de fato, executar as ações planejadas de intervenção pedagógica para a recomposição das aprendizagens de seus alunos. Esses aspectos acabam contribuindo para a ampliação dos **“Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem em Matemática”**.

Os Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem em Matemática são uma construção teórica que está sendo forjada no interior do GEPEME. De acordo com Rodrigues (2026), essa construção descreve o movimento de ampliação das defasagens de aprendizagem, provocadas por defasagens anteriores. O autor a define como uma metáfora conceitual que explica a natureza cumulativa, radial e expansiva das defasagens de aprendizagem em Matemática.

[...] Defasagem de Aprendizagem em Matemática não é linear (uma linha que ficou para trás), mas radial e expansiva. Cada ano que passa sem uma política efetiva de Recomposição das Aprendizagens não apenas adiciona um novo ano de conhecimentos matemáticos perdidos, mas multiplica a complexidade das lacunas anteriores, criando uma barreira quase intransponível para os estudantes até o final da Educação Básica (Rodrigues; Oenning; Brito, 2026, p. 14).

Rodrigues, Oenning e Brito (2026, p. 10), usa a Figura 13 para representar visualmente o conceito, para o autor, “a figura não deve ser interpretada apenas como uma linha do tempo cronológica, mas sim como uma representação topológica da acumulação de “não-aprendizagens” em Matemática pelos estudantes”.

Figura 13 - Representação dos Círculos Concêntricos das Defasagens de Aprendizagem Matemática



Fonte: Rodrigues, Oenning e Brito (2026, p.10)

Nessa perspectiva, cada círculo que compõem a Figura 13, representa a magnitude da defasagem de aprendizagem em matemática de um aluno. A representação do conceito mostra o fenômeno, evidenciando, como a defasagem inicial (2019), quando não tratada, tende a se expandir ampliando as defasagens nos anos posteriores

Por exemplo, um estudante que passa do 1º ano para o 2º ano com uma defasagem de aprendizagem em Matemática. No 2º ano devido a essa defasagem, o estudante terá dificuldades para aprender Matemática, o que implicará na ampliação da defasagem de aprendizagem ao final deste ano, e assim por diante. Com o passar dos anos, as suas defasagens de aprendizagem vão só ampliando, pois ela produz dificuldades em relação aos conhecimentos matemáticos, e que impactará na elevação das suas próprias defasagens (Rodrigues; Oenning; Brito, 2026, p. 10).

Na perspectiva de Rodrigues, Oenning e Brito (2026), o círculo datado de 2019, configura-se o núcleo (período pré-pandêmico), o autor enfatiza que, a defasagem de aprendizagem em matemática sempre existiu como um problema estrutural, no entanto, antes da pandemia até certo ponto, era mapeado pelos professores e escolas para a realização de

recuperações por meio de intervenções pedagógicas. Contudo, este núcleo com tamanho reduzido do círculo central indica que, naquele momento, as defasagens de aprendizagens eram mais manejáveis pelos professores em sala de aula.

O autor complementa que, as duas próximas camadas referem-se aos anos de 2020 e 2021 (período pandêmico), nesse período ocorre a ruptura do contrato didático e das interações síncronas entre professores e estudantes no ambiente escolar, implicando no avanço do currículo prescrito, mas as aprendizagens dos estudantes em matemática estagnaram. Então o ciclo 2020, que representa as defasagens de aprendizagem aumentaram, justificada pelo tamanho do círculo, o mesmo ocorrendo em 2021. As duas próximas camadas referem-se aos anos de 2022 e 2023, os professores perceberam o impacto negativo do ensino ofertado durante a pandemia quando identificaram inúmeras lacunas na aprendizagem dos estudantes

De acordo com Rodrigues, Oenning e Brito (2026, p.11), “a defasagem pós-pandemia se comporta como uma onda de choque que se expande a partir de um centro traumático (conhecimentos não consolidados)”.

No contexto do cenário analisado, os professores relataram em suas falas considerações que nos permitem associar a Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática de seus alunos, a recomposição das aprendizagens, embora necessária e desejada, acaba se tornando mais uma tarefa entre tantas outras, desprovida do tempo, do suporte, da profundidade e das especificidades que configuram uma recomposição.

Os excertos retratam um cenário de tensões entre o ideal na perspectiva pedagógica e as limitações gerenciais constituídas na política de avaliação. Para os professores, há uma certa clareza sobre as condições necessárias para promover uma recomposição real das aprendizagens, mas também há uma certa frustração diante das cobranças por resultados imediatos sem, de fato, entender as especificidades do contexto e das condições reais de trabalho.

As entrevistas apontam para a necessidade de se avaliar ajustes no sistema enquanto política pública, de forma a considerar essas especificidades como meio de garantir, de fato, uma melhor educação na rede estadual.

6.1.2 Aprendizagens em Segundo Plano

Na Unidade de Registro – Aprendizagens em Segundo Plano, observamos um total de 11 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

Eu acredito que não há uma preocupação com o aluno em si, se ele está aprendendo ou não. A cobrança é mais sobre os resultados mesmo, o indicador, e isso interfere no cotidiano da escola (PM1/Q1).

Não adianta plataformas digitais se o aluno não sabe pensar, se o aluno não sabe ser crítico, se não sabe nem ler e escrever. A minha sensação é de que estão enfiando a gente num túnel, e quando a gente entrar no túnel, a proposta é de fazer recomposição, do aluno melhorar é tudo maravilhoso, no entanto não é isso o que realmente ocorre. A verdade é que estamos sem ação, não vejo as pessoas nem reclamando daquilo que não estão de acordo, e pior tentando mudar a situação (PM6/Q1).

Entendo que essa política visa buscar melhorias nas aprendizagens dos alunos, sabemos que o pessoal do Mato Grosso foi realmente no Ceará para entender como funciona o gerenciamento da aprendizagem lá desenvolvida. Porém, eles querem cobrar algo no estado, mas esquecem também da parte do professor no ambiente de escola, porque hoje há uma cobrança muito grande em relação ao número indicador, independentemente se esses números estão ligados à aprendizagem ou não dos alunos (PM7/Q1).

Então a gente não tem dentro dessa política, nada que venha na direção de trabalhar com os resultados, mas sim de imaginar que ao expor esses resultados e apresentar esses resultados, alguma alteração no cenário da aprendizagem vai acontecer (PM10/Q1).

A minha percepção é que essa política do jeito que está sendo vivenciada, ela está contribuindo muito pouco para aprendizagem dos alunos, pela pressão psicológica que ela exerce exacerbando as atividades dos professores pelo cumprimento de várias metas (PM23/Q1).

Então existem outras coisas que interferem e estão querendo que nós apontemos esses problemas. Como querem resultados, estão querendo melhorar os indicadores do estado, então trouxeram um modelo de outro estado e implementaram aqui no Mato Grosso, na tentativa melhorar esses indicadores (PM24/Q1).

Então, sendo até um tanto quanto sincero, por mais que se divulgue que o Avalia MT tem uma intenção, e essa intenção se divide em certificar quem está conseguindo avançar, mostrar que, de certa forma, o Estado está avançando com os processos que está inserido dentro desse sistema. O Avalia MT não tem um respaldo específico para a aprendizagem, se ele tivesse, ele alteraria a dinâmica do professor para ampliar as possibilidades de atuar com seus resultados. Dentro desse sistema, olhando friamente para o Avalia MT, eu sinto que ele é um movimento para tentar respaldar o modo como a educação foi alterada, mas principalmente pelo processo de privatização lentamente da educação (PM10/Q3).

Percebo também que a ideia de gerenciar é uma boa ideia, se realmente isso tudo fosse convergido para a aprendizagem dos alunos, da forma que está o indicador está colocado como mais importante do que a aprendizagem dos alunos (PM22/Q3).

Agora o fato é que os resultados do Avalia MT não são direcionados para a intervenção na sala de aula. Se assim fosse, nós teríamos a dinâmica da escola mudada, alterada, para se trabalhar com esses dados. Então, o Avalia MT, é uma tentativa, de certa forma, de certificar uma aprendizagem

analisada de forma externa. Mas, efetivamente, ele não tem o outro braço que é trabalhar na intervenção (PM10/Q4).

De acordo com os excertos apresentados, os professores entrevistados revelam um descompasso entre o discurso oficial das políticas públicas e sua aplicação prática no cotidiano escolar. Para os professores participantes da pesquisa, os indicadores parecem ter se tornado mais relevantes do que a própria aprendizagem dos alunos.

Um dos pontos centrais apresentados pelos professores é a cobrança excessiva por resultados quantitativos e a sobreposição desses resultados ao processo real de ensino-aprendizagem. Isso fica claro quando olhamos para a Tabela 28.

Na Tabela 28, temos, de forma quantitativa, o olhar dos professores para a articulação da Política de Avaliação de Mato Grosso com a aprendizagem dos alunos.

Tabela 27 – Articulação do Avalia MT com a aprendizagem em matemática dos alunos

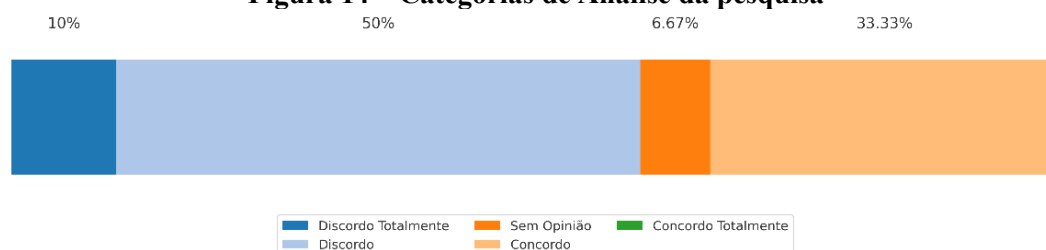
AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	RM
O Avalia MT contribuiu para a melhorar da aprendizagem em Matemática dos alunos.	3	15	2	10	0	2,63

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

A Tabela 28 explicita um RM de 2,63 em relação à afirmação de que o Avalia MT contribui para a aprendizagem em matemática dos alunos. Esse nível de concordância é o mais baixo de todas as questões assertivas submetidas à análise dos professores participantes, e indica que os professores estão na posição predominância geral de discordância dessa afirmação.

As informações contidas na Tabela 28 é melhor ilustradas pelo gráfico da Figura 14, nesse gráfico, vemos o cenário mais detalhado e de uma forma visual.

Figura 14 – Categorias de Análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 14, de uma forma geral temos uma predominância de discordância em relação a essa questão assertiva, quando retiramos os percentuais de professores que não formaram opinião, ficamos com 60% de discordância e 33,33% de concordância. Esses fatores nos proporcionam concluir que de uma forma geral, para os professores, o Avalia MT não contribuiu para a melhorar da aprendizagem em matemática dos alunos.

Dessa forma, essa informação reafirma e complementa os excertos que foram codificados nesta Unidade de Registro, pois, de forma coletiva, os professores entendem que a aprendizagem em matemática não exerce seu devido protagonismo até o momento em que esses dados foram coletados, a partir da implementação das políticas que estão articuladas com a Política de Avaliação.

Na percepção dos professores, o gerenciamento está pautado em ações que não promovem mudanças pedagógicas significativas. A política implementada opera supervalorizando os resultados quantitativos de desempenho nas avaliações e, dessa forma, o que era para ser consequência da aprendizagem acaba se tornando objetivo.

Esse modo de operar produz dados sobre a aprendizagem, no entanto, não conecta esses dados diretamente a uma ação pedagógica com base neles, como meio de mitigar os problemas que interferem na aprendizagem dos alunos.

De acordo com Fernandes (2019), o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos é colocar em segundo plano, e o foco do ensino se firma no treinamento para as avaliações.

O treino de conteúdos e capacidades específicas através da repetição de exercícios é o que predomina nas aulas. As tarefas que exigem tempo e que suscitam a mobilização, a integração e a utilização de conhecimentos assim como a sua discussão são normalmente relegadas para segundo plano ou mesmo ignoradas. (Fernandes, 2019, p. 79).

A esse respeito, Costa (2023) afirma que, a quantificação da educação colabora para que o objetivo das atividades de ensino se pautem nos indicadores de desempenho.

A partir da análise de resultados das provas, gestores e entes federativos traçam ou deveriam traçar ações para avançar e melhorar a aprendizagem, e como consequência, o desempenho dos estudantes. Nossa inquietação nos remete a questionar se tais ações não estão apenas focadas nesse último ponto, desconsiderando o processo de formação do cidadão consciente, emancipado para as práticas sociais, indivíduo crítico a que a educação também se compromete. Quando a educação passa a ser quantificada, corre-se o risco de tornar visível apenas o resultado (Costa, 2023, p.50).

Para a autora, os resultados das avaliações devem subsidiar ações para melhorar a aprendizagem dos alunos, de forma que esse movimento tenha como consequência o desempenho dos estudantes nas avaliações, funcionando como um processo de retroalimentação.

Para Costa (2018), o caminho da escola deve ser o de garantir a aprendizagem das crianças, de modo que o êxito nas avaliações seja consequência da aprendizagem e não

resultado de treinamento.

[...] o caminho é oferecer e garantir o acesso de um ensino que garanta as aprendizagens de modo que, qualquer exame que realize a criança seja capaz de se sair bem; não porque treinou à exaustão, mas porque aprendeu! Talvez por isso, algumas professoras compreendem que as notas alcançadas não são mais importantes e significativas que as aprendizagens das crianças (Costa, 2018, p.183).

Com base nos excertos e nos autores, o gerenciamento da aprendizagem se torna eficiente quando se articula, a partir dos resultados quantificados pelas Avaliações Externas, ações pedagógicas que promovam correções no processo de aprendizagem dos alunos, o que não ocorre com a política de avaliação do estado de Mato Grosso. Esse fato remete a um modelo de gestão educacional que precisa ser repensado.

Os professores, por sua vez, não se posicionam contra as avaliações, tampouco contra o gerenciamento, mas alinham-se à necessidade de transformá-los em instrumentos verdadeiramente educativos, com foco na aprendizagem dos alunos. Isso é complementado pelos autores no tocante a conceber o êxito nas avaliações como consequência da aprendizagem dos alunos e não como foco das atividades educativas.

6.1.3 Acompanhamento da Aprendizagem

Para a Unidade de Registro – Acompanhamento da Aprendizagem, observamos um total de 28 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

Eu tenho observado que para mim foi ótimo, eu gostei da ideia de ter essa segunda opinião sobre como eu estou avaliando meus alunos, porque antes eu aplicava a avaliação e gerava um conceito e estava tudo bem. Até então só ia olhar o IDEB quando era divulgado esse indicador, então se a escola nunca fosse avaliada, eu nunca teria essa percepção se os alunos estavam indo bem, se não estavam desenvolvendo as habilidades previstas ou não. Então eu acredito que para mim a política de avaliação de Mato Grosso atendeu essa demanda, No entanto fico sempre no questionamento de não saber se eu estou sendo adestrado, de certa forma, para trabalhar com o sistema estruturado ou se realmente está tendo aprendizagem (PM17/Q1).

Então, eu acho interessante a questão da avaliação, é um instrumento de acompanhar o processo e fazer as intervenções (PM20/Q1).

Ela ajuda para nos dar um direcionamento, em termos de identificar e diagnosticar as aprendizagens consolidadas dos alunos. Dentro do ambiente escolar, existem também aí os movimentos que a gente está tentando entender de fato, estamos tentando internalizar todos esses

processos, compreender desde o processo de aplicação devolutiva dos resultados e partir depois para usar esses resultados para um planejamento que vai realmente contribuir para resgatar as aprendizagens que não foram consolidadas (PM29/Q1).

Esses resultados nos possibilitam promover intervenções mais assertivas, bem como, rever nossa prática pedagógica, ajustar nossa abordagem nos conteúdos entre outras coisas que otimizam nossa ação (PM14/Q2).

O Avalia MT primeiramente influência na forma que a gente avalia os alunos. Depois influência porque direcionamos nosso trabalho para o desenvolvimento das habilidades que está prevista e tidas como meta (PM24/Q2).

Olhar para o aluno, ou na verdade olhar no conteúdo, mas primeiramente olhar habilidade. Então, essa formação juntamente com esse programa veio amadurecer isso essa concepção de ensino mais pautado ao desenvolvimento das habilidades e dos alunos, na perspectiva de olhar habilidade e aí olhar para o objeto de conhecimento um pouquinho diferente (PM30/Q2).

Quando eu penso nas contribuições positivas do Avalia MT, eu percebo que as questões elaboradas, já tentam contemplar certas habilidades para cada nível de ensino, e quando isso é aplicado pros alunos em massa, a gente consegue ter uma percepção melhor de como aquele material tá saindo, de como os alunos estão se saindo em determinadas habilidades, então, quando eu pego uma questão que foi desenvolvida, revista e revisitada por outros autores, outros profissionais da área, eu consigo ter um pouco mais de segurança pra trabalhar essas habilidades com os alunos, bem como, depois da avaliação do sistema estruturado ser aplicada, fica mais fácil pegar uma questão, olhar as habilidades que são contempladas nela e visitar esses conteúdos com os alunos quando não esses não saem bem nessa questão (PM2/Q3).

Vejo que as contribuições são relativas a como o professor se porta em relação o que é posto, e isso varia de professor para professor. Tem professores que se preocupam no cumprimento do conteúdo planejado para o bimestre, que é extremamente extenso, independentemente de a aprendizagem dos alunos serem satisfatórias ou não. Já outros enxerga que os alunos têm que aprender, no mínimo o básico do que está proposto para o bimestre, que é o meu caso (PM7/Q3).

As contribuições do gerenciamento, vêm com as avaliações que geram os indicadores para os alunos, e a partir desses indicadores conseguimos verificar como está a aprendizagem dos alunos nas habilidades trabalhadas e avaliadas, e com esse relatório que é disponibilizado a nós, por mais que o tempo é curto, conseguimos identificar alguns alunos que possuem grandes defasagens na aprendizagem, e assim podemos fazer essa recomposição, lógico que infelizmente não conseguimos fazer isso com todos (PM20/Q3).

Com base nos excertos dos professores participantes da pesquisa explicitados acima, entendemos que, apesar das críticas expressas em outros momentos da entrevista, há professores que reconhecem avanços e contribuições das políticas de avaliação implementadas no estado de Mato Grosso.

Os professores destacam que o acompanhamento da aprendizagem, realizado a partir das avaliações formativas, permite que os docentes reflitam e reavaliem suas ações e, por meio dessa reflexão, ajustem suas abordagens. Destacam também a utilização dos dados gerados pelas avaliações como base para o desenvolvimento de práticas mais assertivas e contextualizadas.

Embora reconheçam dificuldades estruturais, como falta de tempo e sobrecarga de trabalho, compreendem que os dados obtidos podem, sim, contribuir para a recomposição da aprendizagem, desde que haja comprometimento e intencionalidade em conceber essas avaliações como norteadoras e não apenas como instrumentos de ranqueamento.

Na Tabela 29, apresentamos de forma quantitativa como os professores percebem a articulação da Política de Avaliação do Estado de Mato Grosso com o gerenciamento (acompanhamento) da aprendizagem dos alunos por meio da ação de diagnóstico.

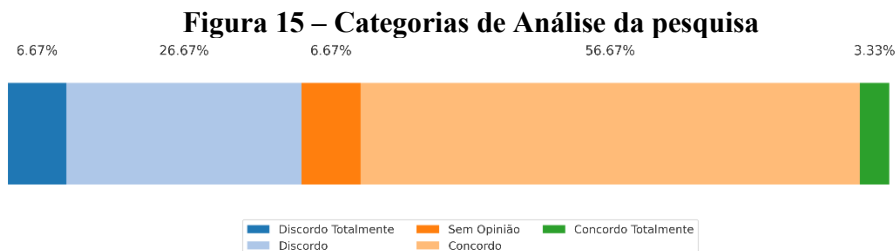
Tabela 28 – Articulação do Avalia MT com o gerenciamento da aprendizagem dos alunos

AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	RM
O Avalia MT contribuiu para diagnosticar periodicamente as defasagens dos alunos.	2	8	2	17	1	3,23

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Na Tabela 29, podemos observar que o RM de 3,23, posicionado à direita de 3, o que indica de uma forma geral, uma concordância dos professores com as contribuições do Avalia MT para diagnosticar as defasagens dos alunos de forma periódica

As informações contidas na Tabela 29 é melhor ilustradas pelo gráfico da Figura 15, nesse gráfico, vemos o cenário mais detalhado e de uma forma visual.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

De acordo com o a Figura 15, de uma forma geral temos uma predominância de concordância em relação a essa questão assertiva, quando retiramos os percentuais de professores que não formaram opinião, ficamos com 60% de concordância e 33,34% de discordância. Esses fatores nos proporcionam concluir que de uma forma geral, para os professores, o Avalia MT contribuiu para diagnosticar periodicamente as defasagens de aprendizagens dos alunos.

Esse número mostra que grande parte dos professores participantes compreende fortes articulações do Avalia MT com um dos aspectos do gerenciamento da aprendizagem. O aspecto do diagnóstico das defasagens de aprendizagem está presente como um ponto positivo na política de avaliação do estado.

Apesar de reconhecerem a articulação da Política de Avaliação com o diagnóstico da aprendizagem dos alunos, alguns excertos expõem a lacuna no pós-diagnóstico. Para alguns

professores, esse processo ainda não está consolidado enquanto protocolo de direcionamento de ações que articulem a divulgação dos resultados e o planejamento/replanejamento das intervenções pedagógicas com base nessas informações.

De acordo com Fernandes (2019, p. 80), “um número de professores considera que os exames acabam por facilitar as suas tarefas, pois permitem-lhes identificar o que é importante ensinar e, assim, focarem-se nos conteúdos curriculares que são objeto de exame”.

Na perspectiva de Almeida (2022, p. 33), a avaliação é um processo de “investigação que possibilita o diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A avaliação diagnóstica deveria ser o ponto de controle de acompanhamento da garantia de aprendizagem do aluno”.

Já na perspectiva de Hoffmann (2008), a avaliação pode assumir duas nuances, dependendo da postura de quem organiza e desenvolve o processo. Para o autor:

[...] Quando se controla para julgar, basta andar ao lado de alguém, observando, registrando, coletando provas do caminho que trilhou. Tabelas, contagens, fichas servem para dizer se o aluno conseguiu chegar ou não ao final, seguindo os padrões preestabelecidos. Quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada aluno. Então, o compromisso de quem acompanha é muito maior (Hoffmann, 2008, p. 62).

Para Fernandes (2019, p. 82), “há um número de autores que referem à importância das avaliações externas, nomeadamente do tipo *low stakes*, na recolha de informação acerca dos desempenhos dos sistemas educativos para melhorar os processos de tomada de decisão”.

Ainda segundo o autor:

Os resultados das avaliações externas podem ainda ser utilizados com o principal propósito de contribuir para avaliar o desempenho global do sistema educativo e/ou fazer um ponto de situação e proporcionar *feedback* aos alunos, às famílias, aos professores e às escolas acerca das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2019, p. 76).

Ao contrário de outras Unidades de Registro, onde as críticas são mais contundentes por parte dos participantes da pesquisa, os excertos aqui apresentados sugerem que o Avaliação MT tem gerado efeitos positivos no tocante ao diagnóstico das defasagens dos alunos. No entanto, os professores apontam um descompasso entre o diagnóstico realizado pelas avaliações e as ações pedagógicas decorrentes desse diagnóstico.

Para os professores, as contribuições são reais, porém parciais; a política oferece instrumentos valiosos, mas ainda carece de integração mais profunda com a prática pedagógica,

além de uma melhor organização do tempo nas atividades escolares. Nesse formato em que se encontra, o Avalia MT não se alinha com os pressupostos de avaliação apresentados pelos autores, como um ponto de partida para as intervenções pedagógicas.

6.1.4 Padronização nas Aprendizagens

Para a Unidade de Registro – Padronização nas Aprendizagens, observamos um total de 10 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

Além de que essas políticas não tratam de forma diferente os alunos que possuem laudos por exemplo, como vamos fazer inclusão, essas políticas coloca a inclusão como sendo um fardo para o professor, que não avalia de forma diferente quem é (PM13/Q1).

A influência está no fato em que tenho que seguir o cronograma de ensino e de avaliações, e isso é uma das coisas que frustra, porque a gente sabe que nem todos os alunos, no caso, tem o período de aprendizagem ao mesmo tempo, e de uma certa forma essa política, padroniza os alunos e os tempos de aprendizagens dos mesmos (PM12/Q2).

Ficamos num grande dilema quando nos deparamos com nossas especificidades, cada turma tem seu ritmo assim como cada aluno também e quando tenho que seguir o ritmo e os conteúdos apresentados no material e ficamos sempre para decidir se vemos tudo o que está programado deixando de lado essas especificidades de aprendizagem ou se atendemos as especificidades e corremos o risco em não ver todo o conteúdo (PM22/Q2).

O material estruturado acaba deliberando o que ensinar, e o tempo que temos para ver os conteúdos, que são padronizados, o que nos deixa numa condição de fazermos alguns filtros por conta do nível do material não ser adequado ao nível em que os alunos estão, bem como a impossibilidade de ficarmos um tempo maior ensinando um determinado conteúdo (PM28/Q2).

Quando chega ali, se o professor percebe que o aluno não consegue acompanhar a turma, então você trabalha com ele, com o plano individual, né, que é o PEI, seu planejamento individualizado. Só que na hora de fazer avaliação, a avaliação não é individualizada, não é preparado para aquele aluno, de acordo com o planejamento individual que eu fiz para ele. Então eu estou trabalhando um conteúdo com ele individual, ele está evoluindo. Eu sei enquanto professora que ele está evoluindo e muito, e aí como que a gente coloca todo mundo no mesmo balaio e como que eu vou colocar e querendo ou não interfere na hora da gente colocar a nossa nota lá como média, por mais que não, mas você tem que utilizar. Então, se você pega um aluno especial, se você pega um aluno diferente, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem. E quando eu falo em aluno que tem dificuldade de aprendizagem, eu sei que aluno tem laudo, mas tem muito aluno dentro da nossa sala que ele tem uma dificuldade e a gente não pode dizer que ele tem. Eu deixo de ter alguma coisa porque ele não tem, de repente, um respaldo ali, um laudo, alguma coisa. E quando a gente vai conseguir, as vezes o ano já terminou, porque ele tem que passar pelos profissionais certos e tudo mais. Pra esses alunos às vezes até injusta, falar que aquele aluno é aquela nota que ele conseguiu ali, porque a gente sabe que ele evoluiu bastante, mas não dentro daquela daquele cronograma, né, que tinha pra ser evoluído naquela disciplina, naquela série (PM13/Q3).

Nós não podemos dizer que os nossos alunos aqui, por exemplo, um público que vem de uma zona rural, a aprendizagem dele vai ser compatível com o aluno que está aqui na cidade e que tem todos os meios possíveis para poder estudar, fazer cursos, em outros períodos, nossos alunos dependem do transporte escolar para vir, não dispõem das mesmas condições para melhorar seu desempenho (PM9/Q7).

Eu, enquanto professora, sou cobrada por um resultado dos meus alunos não foram o que esperavam, e de repente eu tenho um aluno, no caso, que seja autismo ou outro quadro que não é levado em consideração, mesmo que a escola seja o local de fazer essa inclusão, isso não é levado em conta para composição desse indicador, e de repente um professor é elogiado pelo rendimento de sua turma, e o outro que está fazendo o trabalho de inclusão e cobrado por um rendimento que não foi satisfatório, e os dois são comparados no mesmo parâmetro de igualdade. Então, na minha opinião esses índices deveriam ser melhor ajustados não posso padronizar que os mesmos aprendem igualmente, nem mesmo que têm as mesmas condições de aprendizagem, nem de ensino. (PM12/Q7).

A gente quer melhorar nossa nota, mas isso depende de muitos fatores, estamos falando de pessoas, avaliar pessoas é diferente. Se você está avaliando uma tecnologia, se você está avaliando uma outra coisa, então você consegue fazer um comparativo melhor, mas quando você está avaliando pessoas, o ambiente, a família, tudo interfere. Sinto que às vezes os professores ficam triste, porque muitos dão o seu melhor, trabalham fora do seu horário, se esforça mais, mas o resultado não surge, e isso vai desmotivando nós professores (PM14/Q7).

As Avaliações Externas não têm esse olhar. É chegar lá aplicar um instrumento produzir um conceito totalmente desconexo do contexto de fato de quem é esse aluno, desconsiderar todas as variáveis envolvidas na aprendizagem desse aluno e conceituar esse aluno. E nós professores, conseguimos ver esse conflito de informações, temos alunos com evoluções nos momentos de sala de aula que possuem retrocessos nos conceitos das Avaliações Externas (PM30/Q7).

Os excertos apresentados pelos professores participantes expõem uma das principais críticas às políticas de Avaliações Externas: a padronização dos testes e de seus resultados em contextos sociais, culturais e cognitivos profundamente heterogêneos.

Levando em consideração o discurso de inclusão como algo estrutural para formuladores de políticas públicas, a prática avaliativa empregada no estado de Mato Grosso homogeneiza critérios e cobra resultados uniformes. Essa prática, ao ignorar as diferenças nos processos de aprendizagem de alunos com laudos, necessidades especiais ou dificuldades cognitivas não formalizadas, sobrepõe-se ao discurso de inclusão, promovendo a exclusão de forma implícita.

Para Cordeiro (2017, p. 90), em seus achados de pesquisa, fundamenta a “ideia de que a avaliação externa permite a descontextualização da real necessidade de cada unidade educacional, marcada por uma padronização, sem considerar as especificidades locais”.

De acordo com Souza e Oliveira (2003), tendo em consideração a extensão do currículo, os professores tendem a eleger as aprendizagens fundamentais, o que normalmente ocorre é que os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão aqueles que serão cobrados nas

avaliações elaboradas pelas instâncias externas à escola, nesse sentido, se constituem padrões na aprendizagem e no desempenho esperado dos alunos.

As críticas apresentadas pelos participantes também se estendem à rigidez dos cronogramas e materiais estruturados que não respeitam os tempos individuais de aprendizagem, além de uma preocupação com a perda da autonomia docente, que se vê forçado a seguir um roteiro que muitas vezes não dialoga com a realidade de suas turmas, associado à sobreposição da necessidade de cumprir conteúdos à responsabilidade de garantir a aprendizagem nos ritmos dos alunos.

Morais (2014, p. 55), ao analisar as contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, afirma que essa avaliação contribui com “a ideia de homogeneização e padronização dos percursos de aprendizagem, como se houvesse apenas um único caminho, isto é, uniformizar o que é fundamentalmente singular”.

Articulando os excertos das entrevistas com os autores trazidos nesta Unidade de Registro, como forma de constituir nossas interpretações, consideramos que o Avalia MT, enquanto Política de Avaliação Externa, reconhece a evolução da qualidade da educação ofertada através de indicadores de rendimento. No entanto, esses indicadores acabam homogeneizando os percursos de aprendizagem dos estudantes, sem levar em consideração uma série de especificidades locais e regionais, como, por exemplo, os estudantes da zona rural ou aqueles que possuem alguma necessidade especial como, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou deficiências intelectuais.

É imprescindível que as Avaliações Externas sejam pensadas a partir do princípio de considerar a heterogeneidade dos alunos, na perspectiva de tratar desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades.

Outro ponto a ser colocado é a angústia e a frustração de muitos professores que, apesar do esforço e dedicação, não conseguem traduzir esse trabalho em bons indicadores, até pelas especificidades locais e de seus alunos, principalmente pelo não reconhecimento das necessidades específicas desses professores e de seus alunos.

6.1.5 Superficialidade do Currículo

Para a Unidade de Registro – Superficialidade do Currículo, observamos um total de 16 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

Conclusão, vejam o conteúdo até na data prevista da avaliação do sistema estruturado e os alunos não acabam não fixando bem esse conteúdo, o que acaba sendo uma faca de dois gumes, e os dois são igualmente indesejáveis, ou eles veem tudo muito rapidamente, não conseguem compreender ou fixar aquele conteúdo, ou eles não veem, veem só um pouco e só conseguem fazer o que viram nas avaliações (PM2/Q1).

O material estruturado que veio pra complementar, acaba não contribuindo, principalmente por que tivemos uma grande defasagem do número de aulas de matemática no novo ensino médio implementado, então assim, não houve redução de conteúdos no material estruturado, mesmo com a diminuição das aulas, e isso ocasionou o não cumprimento total dos conteúdos previstos para o bimestre, ou seja, não conseguimos trabalhar todas as habilidades previstas, então como as avaliações são previstas e agendadas em data específica, acaba que não conseguimos trabalhar todas as habilidades em que os alunos serão avaliados, e dessa forma, eu percebo as avaliações não se ajustam com que de fato ocorre na escola (PM26/Q1).

Então vejo que nesse caso, influenciou, negativamente, porque se, por exemplo, não consegui terminar o meu conteúdo, eu não consegui terminar minha apostila, deixei de ver alguma habilidade prevista, vai chegar na avaliação, em que será cobrada habilidades que os alunos não viram, pela questão de tempo ou outras questões (PM4/Q2).

Então assim, o que impactou foi essa mudança de olhar, em que atualmente olhamos mais para as habilidades, os descritores que são cobrados nas avaliações, em detrimento no olhar no conteúdo, além de que a gente dá um tratamento um pouco mais específico pra essas atividades, pra que os alunos se preparem também para as avaliações (PM5/Q2).

Essa política de avaliação externa, de uma certa forma, acaba interferindo no sentido de que, de uma certa forma, acabamos trabalhando aqueles conteúdos que são mais abordados na avaliação, nossa prática é convergida para a avaliação (PM8/Q2).

Outra coisa foi a conscientização dos alunos da importância das avaliações para todos, para que eles levem a sério o processo, porque hoje em dia infelizmente muitos alunos não levam a sério, e por isso tentamos fazer essa conscientização, além de trabalhar os conteúdos que supostamente será avaliado (PM11/Q2).

Praticamente eu treino meus alunos para as provas, é isso que eu sinto que eu faço hoje. É claro que eu tenho aprendido, eu tenho notado que tem bons desempenhos nas Olimpíadas de Matemática, tem desempenho também em outras avaliações que a gente faz na escola, mas basicamente a minha rotina hoje é treinar meus alunos para a prova (PM17/Q2).

Mas para mim o mais impactante é a quantidade de conteúdos que está no roteiro curricular determinado pelo sistema estruturado. Temos um tempo curto para desenvolver esses conteúdos com os alunos, e isso exige o nosso máximo, e até mesmo ter que acelerar o conteúdo para cumprir, porque implicado a isso tem as avaliações bimestrais que exige que tenhamos apresentado esses conteúdos aos alunos, bem como ter incluído todos esses conteúdos no sistema para que os alunos consigam fazer (PM20/Q2).

O que impõem um trabalho em que as aulas são insuficientes para cumprir os conteúdos previstos, e dessa forma nosso trabalho acaba ficando aligeirado, e dessa forma acabamos não fazendo um

bom trabalho em sala de aula por conta do tempo que é disposto para fazer esse trabalho (PM21/Q2).

O que ocorre é que temos que dar uma acelerada nesse processo de ensinar para oportunizar os alunos a verem as quatro unidades, essa é uma influência do sistema em minha prática profissional (PM29/Q2).

Por outro lado, observo um aceleração no currículo, pelas metas de conteúdos que devem ser ministrados em um tempo, que o aspecto humano de se ensinar na área de matemática vai dando lugar a um aspecto mecânico de quem deve se alinhar com as metas, com os materiais e com a formação (PM23/Q3).

Os excertos das entrevistas dos professores participantes da pesquisa explicitados acima expõem, como efeito da implementação da Política de Avaliação do Estado de Mato Grosso, a transformação do ensino ofertado nas escolas estaduais em um processo acelerado, fragmentado e orientado quase exclusivamente para o cumprimento de metas curriculares previstas na agenda de avaliação.

Na ótica dos professores participantes, o ensino ofertado assume uma recorrência de um ensino esvaziado de profundidade, em que o aprendizado é sacrificado pela exigência de um bom rendimento nas Avaliações Externas. Como o foco está no currículo a ser avaliado, ocorre um aligeiramento das aulas, o que prejudica a qualidade do ensino e transforma o planejamento pedagógico em uma corrida contra o tempo para que o professor aborde tudo que está previsto, independentemente da heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva Fernandes (2019) afirma que:

As avaliações externas condicionam de forma mais ou menos significativa a seleção das propostas de trabalho que se propõem aos alunos, levando muitos professores a utilizarem frequentemente tarefas com questões semelhantes às que normalmente aparecem nos exames. Ou seja, nas investigações realizadas, a maioria dos professores respondem invariavelmente que, ao longo do ano, de forma sistemática e regular, se preocupam em preparar os alunos para responderem às questões dos exames (Fernandes, 2019, p. 79).

Na perspectiva de Fernandes, as avaliações acabam exercendo tensões que induzem os professores a convergirem suas ações para elas, ou seja, interferem no currículo determinando uma convergência do currículo a ser ensinado para o currículo a ser avaliado.

Essa convergência das atividades de ensino para os testes das Avaliações Externas pode levar “a um estreitamento (ou empobrecimento) do ensino por focalizar apenas os aspectos incluídos nas avaliações externas, que servem de critério para a premiação” (Gatti, Barreto e André, 2011, p. 210).

De acordo com Libânio e Silva (2016), o destaque a padronização e simplificação do

currículo e, conseqüentemente, do conhecimento escolar, segue como conseqüências das políticas educacionais que se articulam com a política de avaliação externa.

[...] a organização do conhecimento escolar em função de metas; a pressão sobre os professores para acatarem conteúdos pré-definidos externamente e prepararem os alunos para os testes padronizados; a simplificação dos conteúdos; a retirada da autonomia dos professores; a aprendizagem apressada e a memorização de curto prazo; o alargamento do hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras; o encorajamento de estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados nos testes; a alteração da confiança e competência dos professores, entre outros (Pacheco e Marques, 2014, apud Libâneo e Silva, 2016, p. 53).

Como conseqüência desse aligeiramento, os alunos acabam vendo os conteúdos muito rapidamente, sem consolidar a aprendizagem, ou acabam vendo apenas parte dos conteúdos. Esse fenômeno compromete o desempenho dos alunos nas próprias Avaliações Externas e/ou coloca em xeque a legitimidade dos próprios indicadores avaliativos.

Côrtes (2013) destaca as implicações de um currículo superficial ou mínimo na formação dos estudantes.

Em se tratando de Currículo Mínimo, é necessário cuidado para que não se omitam no processo ensino-aprendizagem os conteúdos necessários, mas não previstos nos documentos oficiais, publicados pelo órgão central, os quais podem ser vistos como, exclusivamente, voltados para o bom desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. (Côrtes, 2013. P.72)

Com base nos excertos e autores apresentados nesta Unidade de Registro, o Avalia MT e as políticas a ele articuladas pressionam os professores a cumprir um roteiro rígido, sem considerar as condições reais de tempo, espaço e diversidade de seus alunos. Toda essa tensão, em vez de promover a aprendizagem, acaba gerando um modelo de ensino orientado por metas, desarticulado da promoção da formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir nos problemas de seu contexto, deslocando o currículo ensinado para o currículo avaliado e priorizando a velocidade e a quantidade de conteúdos ensinados nas unidades escolares em detrimento da qualidade e da profundidade.

Para concluir o movimento dialógico da presente Categoria de Análise, apresentaremos uma síntese interpretativa global, como forma de explicitar nossas compreensões gerais dessa categoria frente a tese que queremos provar, aos objetivos e à questão de pesquisa.

6.2 Movimento Dialógico da Categoria de Análise 2 - Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente

Nessa Categoria de Análise, articulamos as Unidades de Registro por similitudes e confluências em relação ao mesmo achado de pesquisa. Esse processo é conduzido sob a ótica do pesquisador, que se posiciona por meio de uma síntese interpretativa com base no que os excertos das entrevistas e as pesquisas publicadas explicitaram.

Esse movimento, enquanto procedimento analítico da Análise de Conteúdo, está alicerçado em Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025). Observamos no Quadro 30 o movimento de articulação das Unidades de Registro para a constituição da Categoria de Análise 2 – Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente.

Quadro 30 – Segunda Categoria de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS
Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente	Condições de Trabalho Docente
	Demanda por Materiais Curriculares
	Pressão Por Resultados
	Redução da Autonomia Profissional
	Responsabilização e/ou Controle
	Sobrecarga nas Atividades Docentes
	Tecnologias e Trabalho Docente

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Considerando as inter-relações das sete Unidades de Registro: (i) Condições de Trabalho Docente; (ii) Demanda por Materiais Curriculares; (iii) Pressão por Resultados; (iv) Redução da Autonomia Profissional; (v) Responsabilização e/ou Controle; (vi) Sobrecarga nas Atividades Docentes e (vii) Tecnologias e Trabalho Docente, com a Categoria de Análise “Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente”, realizamos nossa análise interpretativa. Esse movimento está alicerçado nos dados produzidos na pesquisa e na literatura específica para cada aspecto caracterizado pelas Unidades de Registro.

No subitem a seguir, apresentamos nossa análise interpretativa para a Unidade de Registro – Condições de Trabalho Docente. São apresentados excertos (recortes) das entrevistas, codificados como Unidades de Contexto, com o objetivo de explicitar as percepções dos professores participantes da pesquisa, além de destacar estudos e pesquisas já publicadas que enfatizam as Condições de Trabalho Docente como um fenômeno estreitamente articulado aos sistemas de avaliações em larga escala, além de posicionamento do pesquisador.

6.2.1 Condições de Trabalho Docente

A Unidade de Registro – Condições de Trabalho Docente, apresentou 3 recorrências, explicitamos abaixo, os excertos das entrevistas que foram codificados nessa unidade.

Na minha percepção houve algumas mudanças a partir dessa implementação dessas políticas educacionais, foi a estrutura da escola, que acaba contribuindo com a qualidade do trabalho do professor, o professor chega na sala de aula e tem a sua disposição equipamentos para trabalhar, ele tem uma escola climatizada, com cadeiras novas, são coisas que foram modificadas a partir da implementação dessas políticas (PM18/Q1)

Os professores de um modo geral, que tinham uma rotina de estudos e muitos afazeres no dia a dia, sente um pouco as demandas do sistema, no entanto, os que já estão há um tempo sem isso sente mais a pressão do sistema. Querendo ou não alguns se acomodaram com o passar do tempo, e hoje eles têm muita dificuldade em atender as demandas que lhes são exigidos (PM7/Q2).

Olha, influenciou bastante, hoje por exemplo, essas políticas também trouxeram investimento na infraestrutura da escola, o que melhorou muito a nossas possibilidades de atuação enquanto professores (PM18/Q2).

Com base nos excertos dos professores participantes da pesquisa explicitados acima, todas essas novas políticas implementadas no contexto da política de avaliação do estado de Mato Grosso trouxeram algumas contribuições que melhoraram as condições de trabalho do professor, seja no tocante à estrutura física das unidades escolares, que, de acordo com os excertos, avançou qualitativamente, seja na sistematização e organização das atividades de estudo e planejamento do professor, que se tornaram mais organizadas. A organização das atividades de estudo e planejamento, exigiu algumas alterações no trabalho docente, e os professores que não se adaptaram as tais alterações, tiveram dificuldades para atender essa nova organização e exigências.

Para Bauer, Alavarase e Oliveira (2015, p. 1369), “o papel de destaque da avaliação padronizada nas políticas públicas educacionais, geralmente, aparece justificado pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação pari passu à mudança nas organizações em geral”.

Esse processo acaba configurando um novo discurso acerca da gestão das escolas públicas, um discurso que versa sobre a qualidade de um estabelecimento de ensino público, em que os investimentos disponíveis sejam bem aplicados. De acordo com Sabia e Sordi (2021):

A qualidade de um estabelecimento de ensino deve abarcar três categorias: Projeto Político Pedagógico (PPP), corpo social e a infraestrutura. Parece consensual a importância do PPP e igualmente se valoriza o corpo social da escola como fundamental para sustentar o PPP. Temos visto que a categoria da infraestrutura é a menos valorizada e que seu peso passa quase despercebido no processo de qualificação da escola. (Sabia e Sordi, 2021, p. 130)

Na perspectiva das autoras mencionadas, a qualidade de um estabelecimento de ensino vai além da infraestrutura. No entanto, quando se qualifica a escola, normalmente a importância atribuída a esse fator é menor em detrimento aos outros dois fatores mencionados pelas autoras.

Na perspectiva de Chirinéa e Brandão (2014, p. 467) “o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos.

Os autores destacam a qualidade sendo diretamente relacionada à infraestrutura, equipamentos, laboratórios de informática com acesso à internet, bibliotecas, remuneração de professores.

As condições de trabalho também é um fator que está diretamente relacionado com a satisfação do professor no exercício de suas atividades, como apresenta Oliveira e Pereira Junior (2016).

[...] ao se considerarem, de forma concomitante, as condições da sala de aula e da unidade educacional, o efeito conjunto dessas condições (0,233) se torna o principal aspecto relacionado à satisfação dos professores com a profissão. Por mais óbvio que possa parecer, o investimento em infraestrutura e equipamentos é de suma importância para a melhoria da educação, pois não só permite melhor acolhimento às crianças e jovens que frequentam a escola, como também se traduz em melhores condições de trabalho para os que nela atuam (Oliveira; Pereira Júnior, 2016, p. 876).

Nessa ótica, uma política de avaliação ampla e democrática precisa considerar diversos fatores na formulação de um indicador que melhor expresse a ideia de qualidade da educação. São enormes os desafios, entretanto, eles passam pela importância da ressignificação da infraestrutura das unidades como fator que exerce influência direta sobre as atividades letivas que o professor consegue entregar para seus alunos.

6.2.2 Demanda por Materiais Curriculares

A Unidade de Registro – Demanda por Materiais Curriculares, apresentou 12 recorrências a partir das entrevistas, explicitamos abaixo, alguns dos excertos das entrevistas que foram codificados a partir dessa unidade de forma a representar o que foi dito pelos professores.

Vamos começar ali pelo material estruturado, por exemplo, que nós não temos tempo de trabalhar o conteúdo que está proposto para o bimestre, e sabemos que a avaliação bimestral tem esse conteúdo como objeto de cobrança, muitas das vezes, nossos alunos não conseguem nem resolver os exercícios que o material traz, precisamos fazer uma intervenção com outro material, aí vem a

avaliação, e fica aquele desespero, o que gera uma cobrança principalmente nos professores de português e matemática (PM1/Q1).

Os conteúdos abordados nos materiais são apresentados de forma bem sucinta, pensando na matemática, os materiais apresentam uma exposição teórica, mas não tem exemplos para os alunos fazerem a associação com a parte teórica apresentada. Há uma carência tanto de exemplos como problemas contextualizados, quanto de exemplos de resolução de atividades. Um outro ponto é que o sistema estruturado, cobra a resolução de atividades que nem sequer aparecem dentro das explicações dos conteúdos programáticos, e as avaliações acabam cobrando com base nessas questões. Esses são pontos de tensão que dificulta a nossas ações enquanto professores, e imagino que não deveria ocorrer (PM2/Q1).

Na minha percepção, a implementação dessas políticas trouxe alguns pontos positivos, outro nem tanto. O material estruturado não é de todo ruim, apesar de estar um pouco distante da nossa realidade. Quando comparado com os livros do PNLD, os livros abordam o desenvolvimento das habilidades da BNCC de uma forma melhor. As vezes no material a habilidade a ser desenvolvida não tem nada a ver com a atividade proposta (PM3/Q1).

O material estruturado, embora seja um material proveniente de outro contexto que não o de Mato Grosso, e um material de excelente qualidade, um problema é que na minha visão não está bem articulado, há uma necessidade melhor desencadear o andamento dos conteúdos (PM8/Q1).

Eu acho que as políticas são boas, no entanto vejo que o material estruturado, deveria olhar primeiro para a realidade que nós temos do nosso estado, dos nossos alunos, não pegar algo de outros estados que estão mais avançados e já implantar de imediato aqui querendo um resultado a curto prazo, nós precisamos melhorar a base com políticas para séries iniciais, como o governo está caminhando. Embora tudo que está vindo dali está pronto para a gente trabalhar, mas eu achei puxado demais pela realidade que nós temos, sempre tenho que buscar materiais para melhorar o entendimento dos alunos (PM9/Q1).

Eu acho que as políticas são boas, no entanto vejo que o material estruturado, deveria olhar primeiro para a realidade que nós temos do nosso estado, dos nossos alunos, não pegar algo de outros estados que estão mais avançados e já implantar de imediato aqui querendo um resultado a curto prazo, nós precisamos melhorar a base com políticas para séries iniciais, como o governo está caminhando. Embora tudo que está vindo dali está pronto para a gente trabalhar, mas eu achei puxado demais pela realidade que nós temos, sempre tenho que buscar materiais para melhorar o entendimento dos alunos (PM9/Q1).

Então, percebo que são políticas se ajustadas dariam certo, e um ajuste necessário, seria a quantidade de ações que ocorre na escola ao mesmo tempo, isso teria que ser reduzido, elaborar materiais com mais qualidade, sem tanto distanciamento da realidade do estado, ofertar uma formação continuada com maior qualidade e sem sobrecarregar tanto o professor com coisas que nós não temos tanta necessidade (PM15/Q1).

Olha, realmente é complicado conseguir visualizar de forma concisa essas contribuições, porque muitos alunos apresentam diversas defasagens de aprendizagens, e em contrapartida, o material que é disponibilizado para trabalhar com eles, necessita de um nível de conhecimento além do que os alunos se encontram e esses fatos acabam interferindo para o bom andamento do gerenciamento das aprendizagens dos alunos (PM11/Q3).

Então, os entraves estão no fato de estarmos engessado em diversificar nossas práticas pedagógicas, essa política delimita tudo que você tem que fazer, o que implica em não ter como fazer nada fora do que está programado e estruturado no material. Isso é bem complicado, porque às vezes os nossos alunos precisam de umas aulas diferentes para manter a própria motivação (PM26/Q7).

De acordo com os excertos dos professores apresentados acima, a política de avaliação do estado se articula com o material ofertado pela Secretaria de Educação aos professores e alunos. Esse material, como um material de direcionamento, determina o que deve ser ensinado durante o bimestre, tendo como base o currículo avaliado nesse período. Os professores reconhecem a articulação do material com as avaliações e afirmam que estas realmente abordam os conteúdos previstos para o bimestre no material.

Se observarmos a Tabela 30, veremos o nível de concordância dos professores em relação à articulação do material estruturado (apostilas) com o que é cobrado nas avaliações bimestrais.

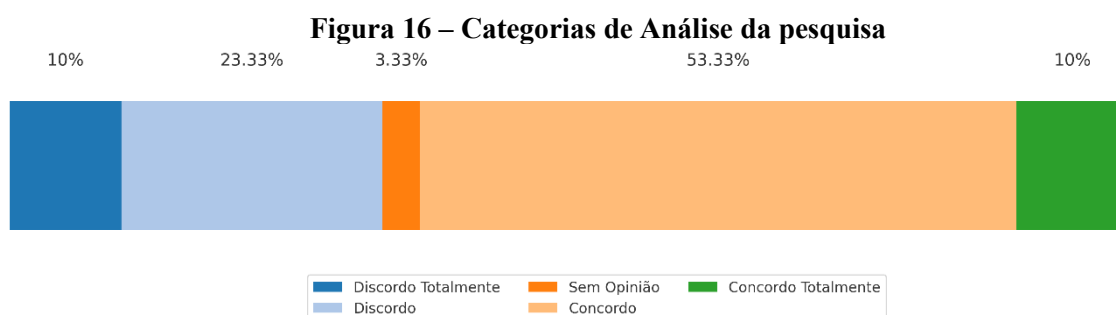
Tabela 29 - Articulação das avaliações com o material estruturado

AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	QT	MP	RM
As Avaliações do Avalia MT estão articuladas com os materiais do sistema estruturado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação.	3	7	1	16	3	30	99	3,3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 30, podemos observar um RM de 3,23, esse valor implica em um posicionamento à direita de 3, fato que arremete de uma forma geral, uma concordância dos professores que as Avaliações do Avalia MT estão articuladas com os materiais do sistema estruturado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação.

As informações contidas na Tabela 30 é melhor ilustradas pelo gráfico da Figura 16, nesse gráfico, observa-se o cenário mais detalhado.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 16, de uma forma geral temos uma predominância de concordância em relação a essa questão assertiva, quando retiramos os percentuais de professores que não formaram opinião, ficamos com 63,33% de concordância que as avaliações estão articuladas com o material estruturado, e 33,33% de discordância dessa articulação.

Outro ponto de percepção dos professores participantes é que, os materiais refletem um contexto muito diferente do estado de Mato Grosso. Para eles, é como se fosse um material elaborado para outro estado e apenas aproveitado em Mato Grosso.

De acordo com Borges *et al.* (2022, p. 30), “os docentes ao receberem os resultados das avaliações acabam sendo influenciados a produzirem materiais exclusivos para o treinamento, focando assim nos conteúdos a serem trabalhados naquele corrente ano letivo”.

A esse respeito, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p.1372) destacam que existem grandes interesses econômicos, seja do ponto de vista da gestão ou do ponto de vista das empresas “que aplicam os testes, associados, aliás à venda de materiais didáticos”.

Em relação a esses interesses privados que vêm a educação como fonte de recursos ou que possuem outros interesses em fazer os direcionamentos impostos aos professores, Amancio (2023) destaca que:

faz-se urgente uma mudança na avaliação com relação às suas concepções, caso contrário, seremos reféns das parcerias público-privadas compostas por pacotes pedagógicos destinados aos professores (formação docente e materiais pedagógicos estruturados e prescritivos), reforçando a ideia de que professor não sabe ensinar (Amancio, 2023, p.15).

Temos que explicitar que o material fornecido pelo estado é utilizado na rede estadual de educação como substituto ao recurso do livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e, de acordo com os excertos, os materiais acabam não subsidiando as suas próprias cobranças, tornando necessário buscar materiais adjacentes para que essa complementação possa ser efetuada.

De acordo com Rosa (2024, p. 60), “a figura do livro didático não se limita ao ensino do estudante; esse material/recurso didático é fonte de conhecimento e aprendizagem também para o professor”. O autor ainda destaca que os livros didáticos “têm a potencialidade de repercutir na consecução da política, podendo ser facilitadores ou obstáculos, pois podem afetar a construção da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, o processo de construção da aprendizagem pelo estudante” (Rosa, 2024, p. 71).

Olhando para esse fator, associado a uma demanda que se apresenta e vem ganhando força ultimamente, Rodrigues, Brito e Silva (2023, p. 24) afirmam que “existe um movimento de ruptura dos livros didáticos impressos de matemática para os materiais digitais nas práticas dos futuros professores de matemática”. Ainda de acordo com os autores, esse movimento “poderá configurar uma ruptura hegemônica com os livros didáticos da forma como

conhecemos atualmente, como recurso protagonista nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula”.

Olhando para o que foi relatado pelos professores, esse fenômeno também se aplica quando os professores seguem o material estruturado e o mesmo precisa ser complementado para que o aluno tenha um melhor entendimento do que está sendo tratado e concebam uma matemática mais contextualizada e útil. Os materiais digitais acabam sendo uma excelente alternativa de complementação, como afirmam os autores acima. A esse respeito, Ponte (2005) destaca:

Para que os alunos se apercebam do modo como a matemática é usada em muitos contextos e para tirar partido do seu conhecimento desses contextos é fundamental que lhes seja proposta a realização de tarefas enquadradas em contextos da realidade (tarefas de aplicação e de modelação) (Ponte, 2005, p10-11).

Para o autor, os professores precisam selecionar os materiais que permitam uma abordagem da matemática em diferentes contextos, de forma que essas abordagens sejam direcionadas aos contextos reais de seus alunos.

6.2.3 Pressão Por Resultados

A Unidade de Registro – Pressão Por Resultados, apresentou 5 recorrências a partir das entrevistas, explicitamos abaixo, os excertos das entrevistas que foram codificados a partir dessa unidade de forma a representar o que foi dito pelos professores.

A minha percepção é que essas políticas vêm gerando um trabalho sob pressão para os professores, com uma cobrança exacerbada por resultados (PM1/Q1).

Em relação às interferências no cotidiano da escola, essa política impacta por meio das cobranças e exigências por melhores notas dos alunos, que também são vinculadas aos professores, às escolas e às cidades. Essa exigência acaba gerando uma pressão muito grande nos gestores e, por consequência, nos professores, que ainda precisam cumprir o conteúdo estabelecido como meta para que os alunos não sejam avaliados em algo que ainda não viram (PM2/Q1).

Em relação às avaliações, hoje os professores estão sendo bastante pressionados quanto aos resultados, e isso interfere no nosso planejamento, porque precisamos planejar para que os resultados apareçam. Naturalmente, existe uma cobrança maior sobre isso. Então, isso influencia tudo: nosso planejamento e aquela liberdade que tínhamos para planejar uma atividade. Não que isso não possa mais ocorrer, mas, hoje, a preocupação está voltada para a cobrança por resultados (PM6/Q1).

A cobrança exercida pelo Avalia MT influencia minha prática. Eles querem que os resultados apareçam, no entanto, existe uma divergência entre o material estruturado e a avaliação. Ainda assim, o estado quer os resultados, que, de certa forma, estão diretamente relacionados aos investimentos que ele faz, resumindo-se no aumento do IDEB do estado (PM28/Q2).

Então, é uma pressão para nós, professores, que acaba se convertendo em uma pressão para os alunos também. Eles precisam alcançar as notas estabelecidas, devemos manter uma boa colocação e obter bons resultados. Acredito que esse gerenciamento não está contribuindo para a aprendizagem dos alunos (PM1/Q3).

Na ótica dos professores participantes da pesquisa, a política de Avaliação Externa de Mato Grosso acaba exercendo, na comunidade escolar, uma grande pressão. Considerando as particularidades das posições de cada envolvido no processo, existe um excedente de pressão que afeta diretamente, mas de forma distinta, gestores, professores, alunos e demais profissionais da educação. Esse excedente está relacionado à busca pelo alcance das metas dos indicadores estabelecidos.

Sob a ótica em que se almeja a produtividade, traduzida em bons indicadores educacionais e no cumprimento das metas definidas, principalmente em termos de alto desempenho dos alunos nos testes, Hypolito (2010) afirma que:

[...] o controle passa a ser feito de cima para baixo e a educação passa a ser orientada pelo alcance das metas, pelos indicadores de desempenho e pelo mérito dos sistemas de avaliação, o que vai influenciar o poder de decisão dos docentes em relação a decisões pedagógicas relativas a seus estudantes, que levem em conta as respectivas condições sociais, econômicas e culturais (Hypolito, 2010, p. 1348).

Hypólito (2010) destaca a existência de fatores de sobrecarga no trabalho docente, alienando os professores de sua prática. Nascimento (2022) apresenta um cenário de dificuldade dos alunos frente a uma rotina de preenchimento de gabaritos de provas, reuniões do coletivo docente e o sentimento de pressão por resultados. O autor ainda destaca que essa pressão afeta os gestores das unidades, fazendo com que se afastem das reflexões sobre o projeto político-pedagógico da escola e suas funções sociais.

Outros trabalhos, como os de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), explicitam que a equipe de gestão educacional das unidades escolares é fortemente responsabilizada pelo desempenho escolar e recebe novas atribuições no contexto das políticas performativas, o que gera a necessidade de ressignificação de suas ações frente às pressões, atuando como interventores e garantidores do cumprimento das metas.

Em relação ao excedente de pressão das Avaliações Externas sobre a escola está sujeita, Gatti (2012) afirma que:

Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica como provocador, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede se “vire” para atingir metas teóricas propostas (Gatti, 2012, p. 32).

Dessa forma, entendemos que a centralização dos processos de ensino nas metas das avaliações acaba por fragilizar e fragmentar ainda mais as práticas pedagógicas e as situações de ensino e aprendizagem dos alunos. Isso transforma as avaliações em instrumentos que contribuem para a promoção das desigualdades educacionais e sociais.

Nesse sentido, é necessário um olhar crítico para a concepção das avaliações, sob o efeito e não desvirtuar a função da Avaliação Externa, que, segundo Horta Neto (2006, p. 22), “deve ser de direcionamento de políticas educacionais capazes de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes níveis”, ao invés de estimular a competição entre as instituições e seus agentes ou limitar o processo educacional ao processo de avaliação.

O trabalho docente, como integrante do processo educacional, é fortemente impactado pelas ações das Avaliações Externas e, associado a uma política de responsabilização, que normalmente está articulada a essas ações, transforma o ambiente de trabalho em um espaço de competitiva produtividade. Esse ambiente, que se apresenta centrado em metas e indicadores, na perspectiva de Ferreira e Costa (2024, p. 45), contribui para que a “prática pedagógica tende a se concentrar nas habilidades e conteúdos que serão avaliados externamente, limitando a amplitude do currículo e a inovação pedagógica”.

Em meio a esse movimento, os professores se encontram em um paradoxo de suas próprias ações e precisam decidir se alinham suas práticas ao que será cobrado nas avaliações, articulando-as aos conteúdos específicos de suas disciplinas, ou se priorizam as Avaliações Externas como norteadoras de suas práticas para garantir êxito nas ações de responsabilização, mesmo que isso custe aos alunos a aquisição de conhecimentos elementares para a continuidade de sua formação como cidadãos.

Esse movimento de tensões que acarreta essa pressão por resultados nas atividades dos profisses, pode ser melhor compreendido quando, verificamos em que medida o indicador estadual de qualidade da educação do Mato Grosso (IPEA), e indicador de qualidade da educação do Brasil (IDEB), possuem relações de implicações. Nessa perspectiva, vamos verificar se existe uma relação linear entre esses indicadores. Os dados do IPEA foram obtidos em um relatório do Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem (SGA/SEDUC-MT), e o IDEB, foram obtidos no repositório QEdU.

A questão aqui avaliada é se os dois indicadores estão atrelados à qualidade da educação de um mesmo contexto, mesmo sendo essencialmente diferentes. Naturalmente, esperamos que os mesmos se mantenham numa relação de causa e efeito por inferirem sobre o mesmo fenômeno, a qualidade da educação dos municípios que compuseram a pesquisa.

Os dados coletados foram organizados por município, levando em consideração os municípios contemplados no lócus de estudo dessa pesquisa. Os mesmos são apresentados na Tabela 31, em que, na primeira coluna, apresentam-se os municípios, seguindo os respectivos indicadores IPEA e IDEB.

Tabela 30 - Dados de cada variável por cidade

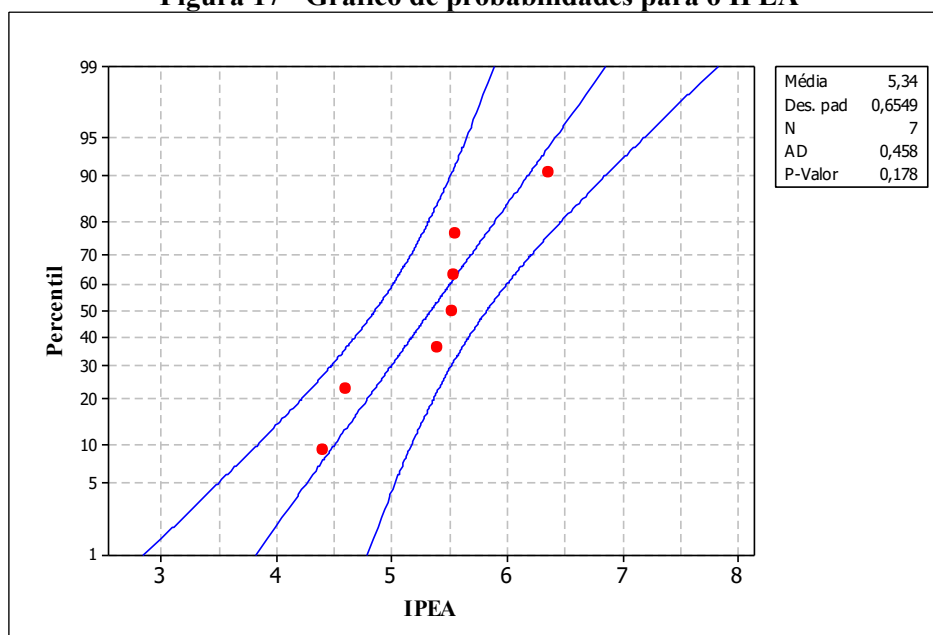
CIDADE	IPEA	IDEB
Porto Estrela	4,41	5,8
Nova Olímpia	5,55	6,1
Denise	6,36	5,8
Barra do Bugres	4,6	5,5
Tangará da Serra	5,54	5,9
Campo Novo do Parecis	5,4	6,3
Sapezal	5,52	6,5

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

A segunda e terceira colunas da Tabela 31, que correspondem aos indicadores IPEA e IDEB, foram submetidas a um teste de normalidade. A aproximação da distribuição dos dados à distribuição normal é um pré-requisito para poder usar a correlação linear de *Pearson* nos mesmos. Nesse teste, usamos a estatística *Anderson-Darling*, com um nível de significância de 5%.

A Figura 17 mostra o gráfico de probabilidades para a variável IPEA, bem como apresenta os parâmetros do teste de normalidade para essa variável.

Figura 17 - Gráfico de probabilidades para o IPEA

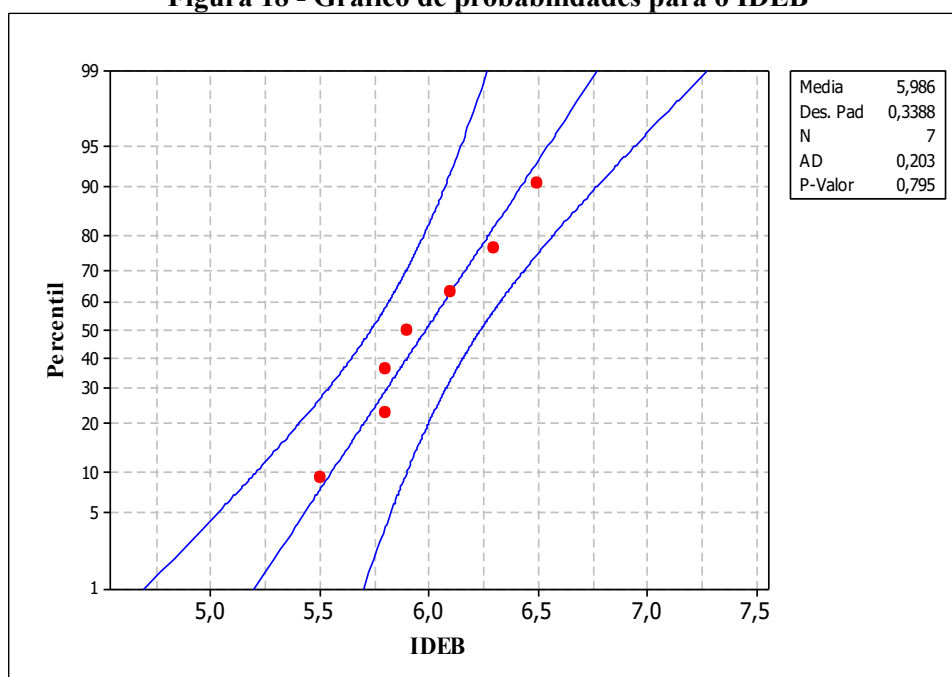


Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o gráfico da Figura 17, os dados se aproximam da linha central, permanecendo todos dentro do intervalo de tolerância estabelecido. Observando os parâmetros do teste *Anderson-Darling (AD)*, o valor da estatística é 0,458, com um valor de probabilidade (*P-valor*) de 17,8%. Tanto pela análise visual quanto pelo resultado estatístico, com o *P-valor* maior que o nível de significância de 5%, os dados podem ser considerados como normalmente distribuídos.

A Figura 18 mostra o gráfico de probabilidades para a variável IDEB, bem como apresenta os parâmetros do teste de normalidade.

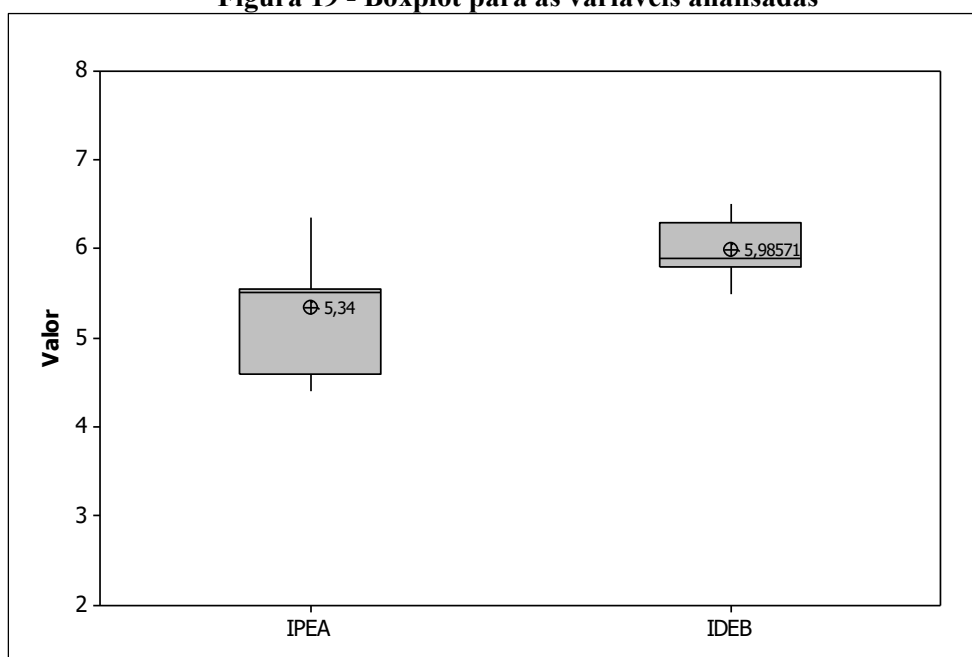
Figura 18 - Gráfico de probabilidades para o IDEB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Observando o gráfico da Figura 18, os dados se ajustam à linha central, com todos os pontos localizados dentro do intervalo de tolerância estabelecido pelas linhas superior e inferior à central. Ao analisar os parâmetros do teste *Anderson-Darling (AD)*, o valor da estatística é 0,203, com um valor de probabilidade (*P-valor*) de 79,5%. Tanto pela análise visual quanto pelo resultado estatístico, com *P-valor* maior que o nível de significância de 5%, os dados podem ser considerados normalmente distribuídos.

Em relação ao comportamento dos dados das duas variáveis analisadas, o gráfico de caixa apresentado na Figura 19 expõe algumas informações visuais gerais.

Figura 19 - Boxplot para as variáveis analisadas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Observamos, por meio do gráfico da Figura 19, que, mesmo os indicadores apresentando médias aparentemente próximas para as cidades analisadas, 5,34 e 5,98, respectivamente para os indicadores IPEA e IDEB, o comportamento dos dois conjuntos de dados é distinto. Pelo tamanho das caixas, é possível observar que as notas do IPEA das cidades são mais dispersas em relação à média do que as notas do IDEB. Nessa mesma ótica, a posição da média dentro da caixa indica que existem mais notas abaixo da média no IPEA e mais acima da média no IDEB. Assim, visualmente, é possível perceber que os conjuntos de dados apresentam divergências em alguns comportamentos.

O valor do Coeficiente de Correlação de Pearson calculado foi de 0,346. Esse valor, dentro da escala de -1 a 1, indica uma correlação positiva (ou seja, um aumento no IPEA tende a estar associado a um aumento no IDEB). No entanto, trata-se de uma correlação fraca, por estar próximo de zero, o que indica que o IPEA não exerce uma influência linear significativa sobre o IDEB, nem o contrário.

Essa constatação leva a uma reflexão importante: se o indicador nacional é o IDEB e é utilizado como parâmetro de qualidade para todos os estados e municípios brasileiros, qual seria a necessidade de manter um indicador estadual? Esse indicador estadual, o IPEA, possui implicações práticas para a melhoria da qualidade da educação de Mato Grosso ou se limita a ser um instrumento interno com características de pressionar pelo monitoramento e a responsabilização?

Se o IDEB está relacionado com a qualidade da educação, e o IPEA não está correlacionado com o IDEB, o IPEA é indicador de qual parâmetro? Essa pressão pelos resultados do IPEA nos professores realmente é válida?

Todas essas questões surgem pela falta de alinhamento dos indicadores analisados, como forma de entender o contexto em que essas políticas estão inseridas, bem como os custos, financeiros e não financeiros, da execução dessas políticas em detrimento aos benefícios obtidos por essas ações relacionadas ao avanço na qualidade da educação do estado de Mato Grosso.

6.2.4 Redução da Autonomia Profissional

Em relação a Unidade de Registro – Redução da Autonomia Profissional, observamos um total de 10 recorrências a partir das entrevistas dos participantes, explicitamos abaixo, os excertos das entrevistas que foram codificados a partir dessa Unidade de Registro.

Antes, o professor tinha uma certa autonomia, e isso gerava mais vontade de preparar as aulas, preparar um projeto para trabalhar com os alunos. Hoje, o professor não tem muito isso, tudo se resume a seguir as orientações repassadas pelos órgãos superiores (PM19/Q1).

Acho que a parte que mais o Avalia MT influencia é em relação à não liberdade de organizar o meu trabalho. Pensando que você tem uma avaliação que vai cobrar em cima do material que o estado determina que terá que ser trabalhado num curto espaço de tempo, você não consegue ter liberdade para trabalhar outros materiais, mesmo em paralelo com o material estruturado (PM2/Q2).

A influência mais forte na minha prática é a do material estruturado. Ele tirou a minha liberdade de programar minhas atividades docentes. Hoje sou obrigada a usar esse sistema estruturado na ordem e na sequência que eles determinam, não tenho possibilidade de decisão sobre isso (PM6/Q2).

De certa forma, essa política acabou tirando minha autonomia de decidir sobre o que e como exerço minha atividade docente. Antes, tínhamos os livros didáticos e tínhamos o processo de escolha desse livro, e também a autonomia de organizar as atividades com base no livro ou não (PM9/Q2).

Há algumas mudanças, por exemplo, o professor não seleciona mais o que ele vai ministrar, bem como o material que ele vai usar. Tudo isso já vem determinado pelo material estruturado que é atribuído aos professores e alunos (PM16/Q2).

Outra coisa é a questão de que os professores perderam um pouco da sua autonomia de decidir sobre a mediação ali na sala de aula. Ele agora apenas segue o que é determinado (PM19/Q2).

O Avalia MT influenciou minha prática no sentido de que ele traz ali os conteúdos que necessariamente tenho que trabalhar durante cada bimestre. Então acabo trabalhando dentro do bloco de conteúdos que está naquele bimestre, sem possibilidade de autonomia sobre isso. Então, assim, a parte boa do Avalia MT é que toda a rede estadual trabalha com aquela quantidade de conteúdos previstos. Então, se um aluno de outra escola se transferir de unidade, estaremos nivelados em relação ao conteúdo a ser abordado (PM25/Q2).

Para mim, influenciou totalmente, porque mudou completamente o meu roteiro de ensino. O meu roteiro de ensino ficou completamente engessado, sem condições de fazer outras abordagens com

os conteúdos, pois, como a gente tem uma supervisão dos coordenadores em relação ao seguimento nos roteiros, somos questionados por alterações na abordagem (PM26/Q2).

É difícil se lembrar e pontuar tudo agora, mas essa política trouxe muitos entraves. A questão de não ter mais autonomia nos conteúdos que vou ministrar considero um entrave (PM8/Q7).

Para os professores participantes, o impacto das Avaliações Externas na autonomia profissional está diretamente relacionado à roteirização do que será ensinado aos alunos. O processo de roteirização é potencializado pela articulação da avaliação externa com os materiais estruturados ofertados pela rede estadual de ensino. Essa articulação gera um rigoroso controle do currículo ensinado, e, associado ao tempo subdimensionado para o cumprimento dos conteúdos, coloca os professores em uma dinâmica de constante corrida contra o tempo. Essa corrida inviabiliza improvisos e dificulta que os professores realizem melhores avaliações sobre o que ensinar e como exercer suas atividades letivas.

Nessa perspectiva, Henriques (2021, p. 60) afirma que “os neoconservadores defendem um Estado forte, que deve restringir a autonomia dos profissionais, intervir e controlar os currículos, a partir de concepções tradicionais do saber”. O autor ainda destaca que reformas administrativas e educacionais são elementos facilitadores para a implantação do modelo gerencialista na educação, movimento que tem se expandido em diversos estados brasileiros.

Autores como Peroni e Lima (2020) caracterizam esse processo como uma forma de privatização e de disputa pelo controle da educação pública. Segundo os autores:

Esse processo não envolve a oferta, uma vez que a escola permanece pública. O Estado paga o professor, define as parcerias, a compra de pacotes e o conteúdo da educação. Já o privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas, a gestão. Destacamos que o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata. É o que temos tratado como a privatização como política pública (Peroni; Lima, 2020, p. 3).

Na perspectiva de Cunha et al. (2020), toda essa padronização ocorrida nos sistemas educacionais acaba transformando a gestão educacional e a organização escolar, forçando os professores a vivenciarem uma deterioração das condições de trabalho e a perda de autonomia.

Para Torrezan (2018), o excedente de pressão imposta pelas metas estabelecidas nas Avaliações Externas, reduz a autonomia do professor e isso compromete a aprendizagem dos alunos.

em razão da pressão imposta pela cultura dos resultados e sua utilização para a orientação de políticas de responsabilização com consequências materiais e

simbólicas aos profissionais da educação, limita a autonomia no trabalho docente e compromete a formação dos estudantes (Torrezan 2018, p. 275).

De acordo com Borges *et al.* (2022, p. 30), “os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, subtrai deles a autonomia profissional e os impede, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo com seus alunos”.

Todos esses fenômenos estão relacionados a aproximação do setor privado à gestão educacional dos setores públicos, e nessa relação de flerte o destaque da prestação dos serviços educacionais do setor público Algeri (2022) afirma que:

Ao entrar na lógica do mercado, as redes de ensino acabam por repassar a terceiros as suas funções, contribuindo assim com a redução da autonomia pedagógica das escolas e com a precarização do trabalho docente, uma vez que não incentiva a formação de competências locais e o protagonismo da comunidade na elaboração de uma proposta pedagógica voltada para as especificidades locais e a diversidade cultural dos estudantes e suas famílias (Algeri 2022, p.62)

Nesse contexto, as Avaliações Externas são ponto de partida para as transformações administrativas e pedagógicas que atualmente assolam as escolas. Nessa ótica, as avaliações são configuradas como um componente político para que determinadas alterações ocorram de fato e sejam legitimadas como necessárias para uma melhor qualidade dos serviços ofertados. No entanto, em sua verdadeira face, está a regulação e o controle do trabalho pedagógico e da autonomia das instituições de ensino.

6.2.5 Responsabilização e/ou Controle

Para a Unidade de Registro – Responsabilização e/ou Controle, observamos um total de 46 recorrências a partir das entrevistas com os participantes. Essa é a Unidade de Registro com maior recorrência dentre todas as constituídas nesta pesquisa. Logo, vamos explicitar abaixo alguns dos excertos das entrevistas que foram codificados a partir dessa Unidade de Registro, de forma que os excertos explicitados representem a integralidade do que foi expresso pelos professores participantes.

A questão da Gratificação por Resultado para mim é que o governo implementa um mecanismo quase que forçando uma escravização dos professores. Não que não deveria haver programas de valorização docente; a valorização que ele deveria dar aos profissionais, ele não está dando. Na perspectiva da GR, o governo acaba induzindo para que o profissional se sinta obrigado a cumprir metas que extrapolam aquilo que é sua atribuição (PM8/Q1).

Então eu percebo basicamente que a responsabilização pelos inconvenientes do processo é exclusivamente do professor. Não existe responsabilidade do aluno, nem outros problemas que possam, de fato, influenciar no processo a ser considerado. Se o aluno não quer aprender, é porque o professor não soube motivar. Então tudo é o professor, como se um professor fosse o fator central do processo (PM5/Q3).

Atualmente, a gente recebeu uma demanda da DRE, que nós temos que olhar esses alunos que estão com defasagem na aprendizagem e criar um plano de ação para recuperar esses alunos. Na visão da DRE, a responsabilidade pela não aprendizagem do aluno é exclusivamente do professor, e eu fico indignada com isso. Eu estou tentando tirar uma aula por semana para trabalhar o material de recomposição, estou realmente tentando, só não tenho certeza se está funcionando. Vou verificar quando vier a próxima avaliação (PM24/Q4).

Na verdade, se o professor faltou um dia ou se esteve doente, já perde um percentual bom. Eu não concordo com essa política de classificação, muito menos com essas metas em que o professor precise ir trabalhar sem condições, por problemas de saúde, para não perder esse dinheiro e por precisar do mesmo. Sei que sempre existiu, mas me parece que, ultimamente, estão aumentando os casos de problemas psicológicos nos professores (PM3/Q6).

A política de gratificação é uma catástrofe. Na verdade, isso aí é uma ilusão. Não é difícil encontrar exemplos de profissionais que acabam perdendo a saúde por questão de conseguir os requisitos que estão estabelecidos para conseguir a Gratificação por Resultado. Para mim, esse mecanismo não deveria existir. A valorização correta que é pregada deveria vir na forma das recomposições que não foram pagas. Essa Gratificação por Resultado é mais um problema para os professores do que política de valorização, pois, da forma que é colocada, é uma política de controle (PM8/Q6).

Às vezes também surgem conflitos entre as escolas que são afetadas pelo ranqueamento, que promove a comparação, e surgem aqueles comentários de que nossa escola está melhor do que a escola deles. Então, sim, acontecem muitos conflitos. É entre gestão e professores, entre professores e professores. Eu já cheguei a ser cobrado, inclusive por professores: “Não deixa de fazer isso, se você não fizer isso, você vai acabar com a minha Gratificação por Resultado.” Então ficava aquela pressão por parte dos professores também em cima de nós (PM1/Q7).

Estamos falando de uma situação em que os resultados dessa avaliação são externalizados para toda uma população ter acesso aos erros e acertos dos alunos. Mesmo que indiretamente, ocorre um subentendimento de que, se os alunos foram mal, aquele professor daquela turma é ruim. Se naquela escola uma ou duas turmas não conseguiram se sair bem, aquela escola é ruim. Inclusive, ultimamente, o que tem sido feito é elaborar um ranking de colocações das escolas nas avaliações (PM2/Q7).

Outra coisa bastante relevante é que, quando a gente ranqueia, alguém sempre será o último, alguém sempre vai estar sendo visto como alguém que não consegue ter o respaldo, pois é sempre o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto. Então, eu acho que esse é um grande entrave. Um outro processo que eu acho muito perverso é na questão do adoecimento. Então, você tem uma pressão exacerbada e não tem mais a possibilidade de trabalhar a partir da produção do aluno. Você tem uma centralidade no treinamento para que o aluno consiga alcançar esses resultados. A dinâmica da escola é alterada para que esse processo funcione. Você tem uma centralidade na DRE e uma incapacidade dela de gestar o processo e fazer com que, efetivamente, as nossas demandas sejam ouvidas, sejam discutidas etc. A gente vive num processo de frustração por dois motivos: primeiro, nós somos responsabilizados pelo não alcance, e, quando alcançamos, a glória é de muita gente (PM10/Q7).

Existem alguns entraves e conflitos que estão ligados às cobranças que recebemos enquanto professores, seja através das plataformas que temos que dar conta de gerir e alimentar, bem como através da pressão que sofremos pelo ranking das escolas perante as avaliações, também pelas frustrações que temos pelo esforço em desempenhar um bom papel profissional e isso não ser

convertido em desempenho dos alunos nas avaliações, e, por isso, ser comparada de uma forma pejorativa por outros professores (PM29/Q7).

Então, assim, era uma cobrança no coletivo, em que a gestão fazia a apresentação dos resultados de todas as turmas com suas particularidades para todos os presentes. No entanto, todas as informações se pautavam em como os alunos haviam se saído nas avaliações, e, a partir disso, fazia-se uma comparação com as metas para ver como cada professor tinha se saído, como se toda a responsabilidade fosse do professor (PM16/Q8).

De acordo com os excertos, uma ação da política educacional do governo de Mato Grosso emerge de forma bastante contundente: a política de Gratificação por Resultados (GR). A partir de 2023, o governo do estado ofertou aos profissionais da educação ligados à rede estadual de ensino o pagamento de uma Gratificação pelos Resultados de Eficiência. Essa gratificação é concedida mediante o alcance de metas individuais e coletivas pelos professores. Essas metas vão desde as notas dos alunos nas avaliações do sistema estadual até outros indicadores, como assiduidade, acesso às plataformas, formação continuada, entre outros.

Os excertos evidenciam que, mesmo alguns professores se posicionando contrários a essa política como um todo, enquanto política de valorização profissional (discurso do governo), muitos professores não assumem esse posicionamento. Esses professores evidenciam suas discordâncias quanto ao tipo de metas colocadas para concessão da gratificação, que, na visão deles, acabam sobrecarregando-os e impactando na saúde física e mental, por exemplo.

No discurso de alguns, essa gratificação acaba concedendo ao governo um maior controle nas reformas e implementações das políticas educacionais, bem como na execução, pelos professores, do que foi implementado.

De acordo com Bonamino (2012), existem três gerações de Avaliações Externas no Brasil, de forma que cada uma das gerações possui implicações distintas na organização da escola. Segundo a autora:

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (Bonamino 2012, p.1).

Ainda de acordo com Bonamino (2012), a responsabilização dos professores pelas avaliações inicia na segunda geração, com a devolução dos resultados das Avaliações Externas para a escola e a divulgação para a comunidade escolar. A autora destaca que, nesse caso, as consequências não são materiais, e sim simbólicas. Esse tipo de responsabilização exerce uma pressão na escola por melhores resultados, vinda da própria comunidade escolar.

Já a terceira geração de avaliações “são aquelas que referenciam políticas de

responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino, 2012, p. 375).

Se compararmos as Avaliações Externas de Mato Grosso com a classificação de Bonamino (2012), as avaliações do estado estão na terceira geração de avaliações. No entanto, para os professores participantes da pesquisa, essa política de gratificação está muito mais articulada com o controle do que com a qualidade do ensino ofertado pela rede.

Na Tabela 32, é possível observar a articulação da Política de Gratificação com os avanços nos índices de qualidade da educação do governo federal, na perspectiva dos professores participantes da pesquisa.

Tabela 31 – Influência da política de Gratificação na melhoria do IDEB

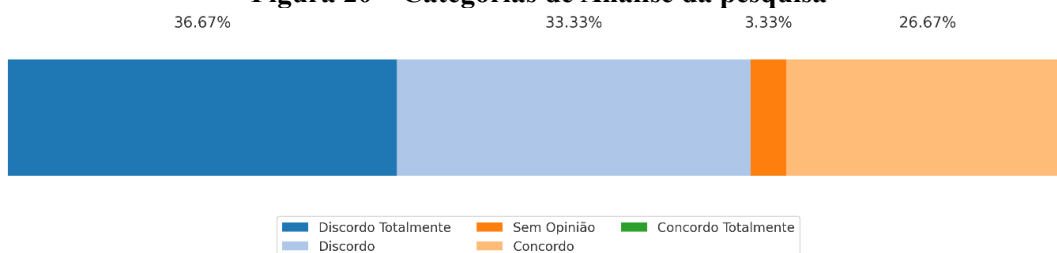
AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	QT	MP	RM
A política de gratificação por resultados influenciou na melhoria do IDEB da rede estadual de Educação.	11	10	1	8	0	30	66	2,2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Na Tabela 32, podemos observar que o RM de 2,2, posicionado à esquerda de 3, esse fato indica uma discordância dos professores que a política de gratificação por resultados influenciou na melhoria do IDEB da rede estadual de Educação. Esse é o menor RM de todas as questões assertivas, e em termos gerais é a assertiva que os professores mais discordam em magnitude.

As informações contidas na Tabela 32 é melhor ilustradas pelo gráfico da Figura 20, nesse gráfico, vemos esse cenário de forma mais dinâmica.

Figura 20 – Categorias de Análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 20, quando retiramos os professores que não formaram uma opinião em relação à essa questão assertiva, 70% dos professores discordam que a política de gratificação por resultados influenciou na melhoria do IDEB, e apenas 26,67% dos professores concordam que essa afirmação.

Nos próprios excertos, é possível observar que, na visão dos professores, a Política de Gratificação está articulada com outras coisas, menos com a qualidade do ensino, ou mesmo

contribuiu para melhorar os indicadores de qualidade, seja o federal (IDEB) ou o próprio de Mato Grosso (IPEA).

Há um outro termo usado por alguns autores para se referir à responsabilização, autores como Hypolito (2019), Henriques (2021), Algeri (2021), Schneider (2019), entre outros. O termo é *accountability*, e está relacionado à responsabilização e prestação de contas.

De acordo com Algeri (2021, p. 39), “esse termo não foi traduzido para nosso idioma e conta com uma amplitude de significados e traduções”. Em relação ao uso do termo, Schneider (2019) afirma que:

Na educação, a *accountability* vem sendo utilizada em conexão com políticas de avaliação por meio das quais tende a se responsabilizar escolas, docentes e comunidade escolar pelos resultados educacionais alcançados por estudantes em exames externos aplicados em larga escala (Schneider 2019, p. 472).

Nessa perspectiva, o uso do termo *accountability* está diretamente relacionado às três gerações de avaliações apresentadas por Bonamino (2012), bem como aos excertos apresentados nesta Unidade de Registro, relacionados à divulgação dos resultados, à pressão gerada aos professores pelo ranqueamento de seus alunos, turmas, escolas e, por conseguinte, dos próprios professores envolvidos nessas turmas, e até mesmo o ranqueamento das Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Como agravante, há a divulgação desses ranqueamentos à comunidade escolar, o que acaba criando um pseudo conceito de classificação de escolas boas e escolas ruins, desconsiderando toda uma particularidade e especificidade local, em detrimento apenas da nota da avaliação, além dos parâmetros estabelecidos para concessão de gratificação.

Além da responsabilização direta e exclusiva dos professores pelas notas de seus alunos nas avaliações, na fala dos professores, existem outros fenômenos que interferem nos resultados dessas avaliações e que não são contabilizados, considerando apenas os resultados quantitativos.

Assim, a avaliação do sistema educacional brasileiro, considerada como instrumento adequado para medir e estimular o alcance de uma educação de qualidade no país, está associada a mecanismos de controle e responsabilização. Tais mecanismos acarretam numa maior vigilância no trabalho desempenhado pelos profissionais da escola, visando uma maior eficácia das metas e objetivos propostos na perspectiva de aumentar os índices resultantes das avaliações standardizadas (Henriques 2022, p. 62).

Nesse sentido, observamos que a implementação da política estadual de Avaliação Externa pelo estado de Mato Grosso, bem como as formas simbólicas e materiais de premiação, ranqueamento e competição, reforçam a prevalência de uma lógica de *accountability*, baseada

na responsabilização individual das escolas e profissionais pelas metas não alcançadas, ignorando diversos aspectos das particularidades locais de cada unidade escolar, turma e alunos.

O que contrapõe Rodrigues *et al.* (2024) que afirma:

todos os envolvidos no processo educacional devem ser responsabilizados ou até culpabilizados pelos resultados negativos das avaliações externas como a do SAEB, realizada a cada dois anos, os quais não estejam sobre os ombros somente dos professores em serviço nas escolas, a quem geralmente são atribuídos pelas mídias e por outros setores educacionais (Rodrigues *et al.* 2024, p. 567)

Ainda de acordo com Rodrigues *et al.* (2024), na responsabilização de todos, esse “todos” se refere a seis dimensões de responsáveis. Nessa ótica, os autores denominam esse conjunto de “hexágono da responsabilização”, em que cada lado da figura representa um responsabilizado, seguindo como: “(i) Responsabilização do INEP/MEC; (ii) Responsabilização dos Governadores e Prefeitos; (iii) Responsabilização das Secretarias de Educação; (iv) Responsabilização dos Gestores das Escolas; (v) Responsabilização dos(as) Professores(as) em Serviço; (vi) Responsabilização dos Alunos e Famílias” (Rodrigues *et al.*, 2024, p. 567).

Nessa perspectiva, Mato Grosso se aproxima das políticas educacionais que se alicerçam na perspectiva gerencial, com o emprego de estratégias do setor privado, que muitas vezes incentivam a competição, a prestação de contas e a responsabilização do professor e das escolas.

6.2.6 Sobrecarga nas Atividades Docentes

Para a Unidade de Registro – Sobrecarga nas Atividades Docentes, observamos um total de 27 recorrências a partir das entrevistas com os participantes. Essa é a Unidade de Registro de grande recorrência dentre as unidades constituídas nesta pesquisa.

A seguir, vamos explicitar alguns dos excertos das entrevistas que foram codificados a partir dessa Unidade de Registro, de forma que os excertos explicitados representem a integralidade do que foi expresso e codificado nessa unidade.

Essas políticas da forma que está, sobrecarregou os professores, são questões burocráticas vinculadas ao preenchimento da dados em sistemas, registro de atividades, relatórios, fotos. Então o trabalho do professor superior a aquelas 10 horas de hora atividade que temos que cumprir, e isso tudo além da formação que já está dentro dessa carga horária, só que se for ver, a formação continuada também acaba ocupando uma carga horária maior do que deveria (PM4/Q1).

Os professores estão sobrecarregados, não só porque tem o material para estudar, mas também tem as formações para fazer num curto período. Esses fatos acabam fazendo com que essa política

interfira na rotina da escola e essas interferências nem sempre é positiva, pois é muita coisa que temos que desenvolver, estudar num tempo curto para poder implementar em sala de aula, o que de certa forma aumenta a pressão e o estresse dos professores (PM7/Q1).

Então, o material está lá, a formação exige 5, 6 horas ou até mais por semana, nós precisamos preparar nossas aulas, corrigir as prova e tudo mais. Então, automaticamente não sobra tempo para a fazermos essas análises dos dados e fazer as intervenções (PM30/Q1).

O único problema que vejo é relacionado ao tempo para se desenvolver as atividades que é curto, existe uma cobrança grande para que as coisas sigam o cronograma, estabelecido, no entanto, na hora de dar o apoio, é não só financeiro, mas o apoio também estrutural de como trabalhar essas novas demandas, não somos atendidos com a mesma determinação das cobranças (PM3/Q2).

Agora, ela impacta de algumas maneiras. Por exemplo, eu preciso preparar as minhas aulas seguindo protocolos específicos, inserindo dentro de plataformas e sistemas específicos, o que converge minhas ações a partir dessas demandas, isso acaba nos sobrecarregando (PM10/Q2).

Porém, essa questão é muito de preparo de cada professor e do tempo que ele emprega para esse fim, pois preparar uma aula com qualidade sendo que tempos que dar conta de mil coisas para entregar ontem, acaba que as vezes damos prioridade para o que bate a nossa porta primeiro (PM19/Q5).

Se o professor tiver esse tempo, tranquilo, seria ótimo, o problema é, que o professor não tem esse tempo para fazer essas formações virtuais e aplicar o que se discute nelas na sua prática pedagógica e ainda fazer os relatórios (PM30/Q5).

Olha, eu vou falar por mim, eu por mim, não vejo, que tenha conflito, mas acredito que possa ter, sim, entre os profissionais, mesmo que até o momento não passei por nada assim, mas creio eu que tenha. Agora essa política trouxe alguns entraves, depois que que foi implementada essa política, o nosso tempo a gente tem ali na escola para efetuar todas as atividades da profissão além da regência, não é mais suficiente para fazer tudo que nós temos que fazer, sempre temos que trazer alguma coisa para casa, ou não fazer alguma coisa bem feita, e isso muitas vezes acaba desgastando o profissional, até mesmo ao ponto de ter conflitos com a gestão, com ele mesmo enquanto profissional, e até com outros profissionais que muitas vezes não tem o pensamento igual (PM4/Q7).

Essa cobrança demasiada aos professores por metas de notas dos alunos, o ranqueamento das turmas são ranqueamentos implícitos das capacidades dos professores, e as vezes essas notas não dependem somente da ação dos professores. Vejo que essa sobrecarga não acarreta só o professor, o aluno também é sobrecarregado com tantas demandas, é tanta plataforma que eles têm que fazer, eles não lembram nem a senha mais dos e-mails, e muito menos das plataformas (PM16/Q7).

Na verdade, está tudo muito atribulado, a gestão das unidades está no mesmo barco que os professores, com tanta atribuição numa parte burocrática acabam ficando sem tempo para cumprir suas funções (PM6/Q8).

A ótica dos professores participantes da pesquisa revela uma crítica consistente e recorrente às políticas educacionais implementadas nas escolas estaduais de Mato Grosso, especialmente no que se refere à sobrecarga de trabalho docente. Os relatos, oriundos de diferentes professores, expõem uma insatisfação com a maneira como as novas exigências burocráticas e formativas têm sido impostas e evidenciam o acúmulo de tarefas burocráticas, como elaboração de relatórios, preenchimento de sistemas e produção de evidências.

Alguns professores até salientam que essas atividades acabam ultrapassando as 10 horas que são destinadas para que os professores cumpram como hora-atividade. Essa

superestimação acaba invadindo o tempo pessoal dos professores, gerando estresse e desconforto com esse desequilíbrio entre as exigências e as condições adequadas para o cumprimento das mesmas.

Autores como Costa (2015) e Boas (2016) apresentam conclusões de que as Avaliações Externas, como o IDEB, acarretam alguns impactos negativos, como insatisfação profissional, sobrecarga de trabalho e problemas de saúde.

De acordo com Barbosa e Vieira (2013, p. 418), as Avaliações Externas podem “provocar profundos constrangimentos entre as escolas e seus atores, ao se tornarem centros de competição, gerando o mal-estar docente e a sobrecarga de tarefas, bem como a autopunição e o sentimento de fracasso diante de resultados insatisfatórios.”

Garcia e Anadon, (2009), apresenta o movimento de sobrecarga do professor, como consequência da intensificação da burocracia atrelada as funções docentes.

[...] a intensificação do trabalho docente especialmente à colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como ao movimento de proletarização da categoria docente (Garcia e Anadon, 2009, p. 70).

Já Mendes (2018, p. 101) reconhece a importância das Avaliações Externas e suas contribuições como ponto de partida para criação ou reelaboração de políticas públicas e fonte de informações sobre a aprendizagem dos alunos. No entanto, reconhece que existem alguns efeitos negativos, como: “responsabilização das escolas pelos resultados, comparação das escolas por meio da geração de rankings, produção de alguns sentimentos nos profissionais da Educação, como insatisfação profissional, sobrecarga de trabalho, angústia, entre outros.”

Como síntese do que foi dito pelos professores participantes dessa pesquisa e pelos referenciais teóricos apresentados, entendemos que a política educacional vigente impõe uma carga desproporcional de responsabilidades aos professores, sem a devida contrapartida em termos de tempo, apoio ou estrutura. Esse fator contribui para criar um cenário de esgotamento e insatisfação de muitos professores, e esse cenário aponta para a necessidade de revisar a lógica de implementação das políticas públicas educacionais de Mato Grosso.

6.2.7 Tecnologias e Trabalho Docente

Para a Unidade de Registro – Tecnologias e Trabalho Docente, observamos um total de 4 recorrências a partir das entrevistas com os participantes. Abaixo, vamos explicitar os excertos das entrevistas que foram codificados a partir dessa Unidade de Registro.

O que essas políticas trouxeram de positivo para mim, foi o investimento do governo do estado na educação, principalmente nas tecnologias que estão disponíveis a nós e aos alunos, a escola precisa desse investimento, o mundo vai avançando, a escola precisa também avançar, só que o principal problema nesse sentido, a escola também deveria educar os alunos para o uso dessas tecnologias de forma consciente, e isso falta ser implementado enquanto política (PM8/Q1).

Hoje de uma certa forma eles dão uma certa prioridade a formação com tecnologia para que essas formações possam chegar na sala de aula, e de certa forma os alunos tenham contato com tecnologia como parte da formação escolar, mas o calendário nos aperta para que tenhamos as vezes que até correr com o conteúdo para que o aluno possa ter visto tudo que deve ver antes da avaliação (PM13/Q1).

Em relação ao cotidiano da escola, essas políticas trouxeram muitas alterações, anteriormente nós conseguíamos desenvolver aulas mais práticas e trabalhadas nos laboratórios, com ou sem o auxílio das tecnologias como o Geogebra por exemplo (PM26/Q1).

Vejo que para muitos professores as questões dos recursos tecnológicos, principalmente as plataformas se configuram como entraves, muitos possuem extrema dificuldade em acessar, manusear e alimentar as plataformas, e muitas vezes essas dificuldades acabam atrapalhando o desenvolvimento das atividades do professor (PM16/Q7).

Há algumas perspectivas distintas dos professores participantes da pesquisa em relação ao que foi codificado como Tecnologia e Trabalho Docente. Os excertos evidenciam percepções diversas sobre a implementação das políticas públicas que culminaram com a inserção de tecnologias com finalidades técnicas e pedagógicas nas escolas estaduais de Mato Grosso.

Para os professores, a inserção das tecnologias dentro do escopo proposto atualmente trouxe avanços, no entanto, também alguns desafios para o cotidiano escolar. Os professores reconhecem os avanços a partir do investimento em infraestrutura tecnológica e que esse movimento acaba ofertando ferramentas que, anteriormente à implementação dessa política, não estavam disponíveis às atividades dos professores, sendo esse um movimento de modernização das escolas.

Os professores também expuseram o que, para eles, se configura como uma lacuna nas políticas públicas educacionais implementadas em Mato Grosso. Até o momento, existe uma ausência de uma política de formação continuada necessária para o uso dessas tecnologias. Esse percalço trazido pelos professores aponta para uma política educacional estadual ainda com uma visão mais próxima da tecnicista, em que o acesso aos equipamentos não é acompanhado de uma política pedagógica.

A falta de formação adequada dos professores para lidar com as plataformas tecnológicas, muitas vezes, acaba acarretando uma resistência ou dificuldade técnica por parte dos professores. Esse fenômeno não pode ser atribuído a má vontade, mas à carência de políticas de formação continuada eficazes, acessíveis e contextualizadas.

Na perspectiva técnica, dentro de um contexto apresentado como gestão educacional,

as plataformas são posicionadas como interfaces destinadas a coletar, armazenar e, posteriormente, transformar esses dados educacionais em informações.

Em relação a chegada das plataformas enquanto recursos tecnológicos atribuídos as funções docentes, Maldonado e Jacomini (2025, p. 10) afirmam que, “por meio da plataforma, de modo centralizado, estabelece-se, portanto, um monitoramento contínuo das rotinas da escola, mas também dos processos avaliativos que a escola desenvolve no decorrer do ano.

Esse movimento descreve a aproximação do setor privado ao comando da gestão educacional. Essa aproximação se apresenta como alternativa para melhorar a eficiência dos serviços prestados.

Maldonado e Jacomini (2025, p. 18), também destacam que, “o aumento das demandas digitais não é acompanhado, em muitos casos, de formação adequada e do suporte técnico contínuo, o que impõe dificuldades adicionais, sobretudo em escolas com infraestrutura tecnológica deficitária”.

Para Adrião (2018, p. 19) “as alternativas ofertadas envolvem a adoção de sistemas e plataformas digitais para coleta e gerenciamento de informações sobre desempenho de estudantes em testes de larga escala ou avaliações diversas; frequência de docentes e estudantes.”

Na perspectiva pedagógica, Machado (2021) destaca a necessidade de formação específica para os professores no ato de lidar com seus alunos de uma forma mediada pela tecnologia, de forma a ressignificar, entre outros aspectos, a relação professor-aluno.

“O autor também cita a entrevista que realizou com Gisele Tartuce, da Fundação Carlos Chagas, na qual relata que mudanças significativas no Ensino Médio perpassam por um planejamento sólido e pela formação continuada dos professores, uma formação que discuta a indisciplina presente nas escolas atualmente e que aborde a utilização de novas tecnologias da informação, por exemplo” (Machado, 2021, p.74)

Os excertos e os autores apresentados acima evidenciam que a importância dada à formação tecnológica é um ponto positivo, pela própria demanda do contexto escolar. No entanto, também revelam uma tensão entre inovação, capacitação profissional e cronograma escolar. A fluência em tecnologia, a pressão do calendário e a rigidez das avaliações limitam o tempo necessário para uma incorporação mais eficiente das tecnologias em sala de aula.

Para concluir o movimento dialógico da presente Categoria de Análise, apresentaremos uma síntese interpretativa global, como forma de explicitar nossas compreensões gerais dessa categoria frente a tese que queremos provar, aos objetivos e à

questão de pesquisa.

6.3 Movimento Dialógico da Categoria de Análise 3 - Repercussões do Avalia MT como Política Gerencial da Rede Estadual de Educação

Na terceira Categoria de Análise, realizamos o movimento dialógico direcionado pelas diversas Unidades de Registro que foram articuladas pelas suas particularidades de similitudes para a construção dessa categoria.

Esse movimento dialógico segue os mesmos pressupostos adotados nas duas categorias anteriores e, enquanto procedimento analítico da Análise de Conteúdo, está alicerçado em Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025).

No quadro 31, apresentamos o movimento de articulação utilizado na construção da terceira Categoria de Análise.

Quadro 31 – Terceira Categoria de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS
Repercussões do Avalia MT como Política Gerencial da Rede Estadual de Educação	Apropriação dos Resultados
	Aspectos e Articulações da Formação Continuada
	Influência da Gratificação nos Indicadores
	Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

Considerando as inter-relações das quatro Unidades de Registro: (i) Apropriação dos Resultados; (ii) Aspectos e Articulações da Formação Continuada; (iii) Influência da Gratificação nos Indicadores e (iv) Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação, com a Categoria de Análise, “Repercussões do Avalia MT como Política Gerencial da Rede Estadual de Educação”, realizamos nossa análise interpretativa. Esse movimento se alicerça nos dados da pesquisa e na literatura específica.

No subtópico a seguir apresentamos nossa análise interpretativa para a Unidade de Registro, “Apropriação dos Resultados”. Nesse movimento, apresentamos alguns excertos (recortes) das entrevistas codificadas como Unidades de Contexto, objetivando explicitar as percepções dos professores participantes da pesquisa, e pesquisas que já foram publicadas e que enfatizam a Apropriação dos Resultados, como um parâmetro inerente à execução de políticas de avaliação externa.

6.3.1 Apropriação dos Resultados

Para a Unidade de Registro – Apropriação dos Resultados, observamos um total de 16 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa. Abaixo, apresentamos alguns excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

Então, compreendo que o que está em jogo não é se o aluno aprendeu, mas sim se foi apresentado para o aluno, se o foco realmente fosse a aprendizagem teríamos além de nós, outros professores para fazer essas intervenções. Existe uma identificação dos alunos que tem dificuldades e nas habilidades que eles têm dificuldades, temos todos esses dados tabulados. Mas e aí, vai fazer o que com o aluno? Ah, nós identificamos e tá bom, segue para o próximo bimestre e assim vai (PM30/Q3).

O que acontece aqui, é quando sai os resultados, a gente vai conversar sobre eles, para verificar as habilidades que ainda não foram contempladas. Essa é a visão que é no passado, não tem assim, tudo bem que é a coordenação aqui, o pessoal conversa muito conosco, em relação ao que temos que melhorar, mas esse suporte a gente não acaba não tendo (PM1/Q8).

Na verdade, devido à grande cobrança em acompanhar essa parte burocrática que hoje está na escola, acredito que eles (gestores) nem tem tempo de estar se apropriando desses dados da forma que necessária para fazer esse repasse junto com os encaminhamentos e sugestões a nós professores (PM3/Q8).

Da escola que eu trabalho as ações que vieram da nossa gestão até o momento, consiste na apresentação dos resultados via reunião, normalmente na reunião semanal que precede a divulgação dos resultados, nessa reunião é repassado esses resultados turma por turma, com os devidos percentuais de avanço ou não dos alunos. Quem conseguiu avançar, quem não avançou na proficiência, quais turmas foram melhores, quais habilidades não foram contempladas, esses dados são repassados para os professores, para que nas formações em serviço possamos discutir e termos sugestões para organizar o planejamento para ser executado (PM5/Q8).

Na formação continuada eles mostram os resultados dos bimestres, comentam sobre habilidade onde os alunos tiveram maior porcentagem de erro, sempre na perspectiva de que você volte para sua escola e pense no que fazer a partir dessas informações. Isso é o que eu vejo, não vejo nada voltado para nenhuma ação pensada pela gestão para melhorar os indicadores a partir da divulgação dos resultados das avaliações (PM11/Q8).

Não consigo ver ações nesse sentido, não posso dizer que não venha devolutiva, porque vem, no entanto, encaminhamentos a partir dessa devolutiva que não vejo. O que a gestão tem feito é apenas apresentar ao professor as habilidades em que os alunos de uma forma geral em uma turma não foram bem, e isso ocorre, mas não tem encaminhamentos de estratégias de possibilidades para que nós professores pudéssemos utilizar para melhorar aquela cenário apresentado na devolutiva (PM15/Q8).

Então, eu acho que isso é uma falha gravíssima. Sempre é só assim, 99% fizeram a prova, não nos sentamos para discutir os resultados em momento nenhum. A DRE proporciona para a gente lá naquela formação que a gente faz com multiplicador, sentamo-nos para ver as questões e eles trazem uma prática diferenciada para a gente aplicar entre nós mesmos para poder ver se funciona. Um exercício para o professor que está em sala fazer para tentar replicar depois na sua sala de aula, mas discussão em torno dos resultados não temos infelizmente (PM17/Q8).

Eu acredito que se pense em fazer isso quando existe o papel do coordenador dentro da escola, porém, percebo que não se tem essa preocupação de estruturar isso. Então, essas ações propostas pelos gestores, elas acontecem, mas acontece de forma muito atropelada, muito mais para cumprir

uma demanda que foi solicitada pelos órgãos superiores do que simplesmente para você realmente pensar em resolver o problema de fato (PM19/Q8).

Mesmo assim eu acredito que, nessa visão, ainda falta alguma estrutura, alguém que tenha realmente um conhecimento ali para direcionar os professores, sabe principalmente como a gente vai trabalhar, porque não adianta nada chegar formadores lá, por exemplo, de matemática, ele não vai saber me falar como eu vou trabalhar com o cego, como eu vou trabalhar com o surdo, porque ele não tem domínio sobre isso (PM26/Q8).

De acordo com os excertos apresentados, compreendemos que existe uma desarticulação entre diagnóstico e intervenção. Essa desarticulação faz com que a escola acumule dados a partir das avaliações sem transformá-los em ações estratégicas pautadas nessas informações. Diversos professores apontam que há apenas uma apresentação informal dos dados, de forma descritiva e superficial, em reuniões internas da unidade escolar, sem desdobramentos pedagógicos claros a partir da apresentação desses dados.

Em relação à apropriação dos resultados, Amorim (2016, p. 96) afirma que, “um ponto que identificamos como sendo um dos que deve ser aprimorado, apesar do sucesso da escola nos resultados das Avaliações Externas, é a questão da apropriação dos resultados pelos atores do processo”. Os resultados da pesquisa do autor indicaram que:

Foi possível perceber que a apropriação dos resultados pelos professores é outra dificuldade. Embora, todos os professores sinalizem sobre a importância das avaliações externas, como mais um instrumento contribuinte para a melhoria da educação. Parece-nos que falta por parte do macro sistema encontrar meios para que os professores, que são os atores da ponta do processo, passem a internalizarem o real objetivo das avaliações em larga escala. Enquanto as oficinas forem realizadas apenas com os gestores e às vezes com o pedagogo, a nosso ver, ficará prejudicado o processo (Amorim, 2016, p.18).

Mesmo quando as habilidades com maior índice de erro são apontadas, não há encaminhamentos concretos e, nesse sentido, o que chamamos de devolutiva dos resultados aos professores transforma-se, assim, em um repasse de problemas sem apoio e sem previsão de tempo específico para a resolução, uma vez que, normalmente, o bimestre seguinte começa sem que as lacunas do anterior sejam de fato enfrentadas.

De acordo com Fabro (2015), as avaliações estão mais voltadas a mensurar as proficiências do que de fato contribuir para solução dos problemas com os índices de aprendizagens, a autora explicita alguns fatores que contribuem para esse quadro.

Hoje, as avaliações acontecem, mas, em virtude da demora no retorno dos resultados, do tempo entre uma aplicação e outra, do não envolvimento dos professores em todo o processo e da não apropriação por parte dos professores desses resultados, elas não detectam problemas específicos das disciplinas

avaliadas e tampouco contribuem para solução dos baixos índices apontados pelas notas (Fabro, 2015, p. 71).

A compreensão e a apropriação dos resultados podem ocasionar ainda efeitos mais prejudiciais do que benéficos à aprendizagem dos alunos. Marques (2017, p. 131) afirma que, “a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas no contexto estudado, para a maioria dos atores, ainda sucumbe a um sistema de informação que permite comparações e classificações dos estudantes”. Esse processo de comparação e classificação acaba desvirtuando o que preconizam as Avaliações Externas, que, em tese, têm o papel de produzir diagnósticos que orientem intervenções pedagógicas direcionadas às reais necessidades dos estudantes. Os excertos apontam que não há um momento de apropriação e discussão desses resultados como forma de balizar ações pedagógicas estratégicas de acordo com as informações produzidas pelas avaliações.

Se observarmos a Tabela 33, veremos o nível de concordância dos professores em relação a contribuição do Avalia MT para que os professores reflitam sobre sua própria prática pedagógica.

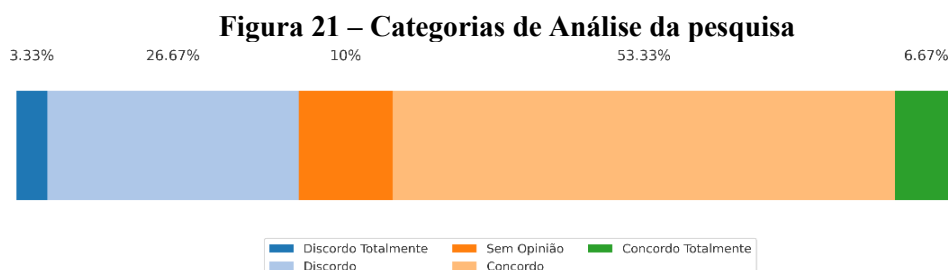
Tabela 32 - Articulação do Avalia MT com a reflexão da prática pedagógica

AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	QT	MP	RM
O Avalia MT contribui para os professores de Matemática refletirem sobre a prática pedagógica.	1	8	3	16	2	30	100	3,33

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 33, podemos observar um RM de 3,33, esse valor implica em um posicionamento do RM à direita de 3, fato que arremete de uma forma geral, uma concordância dos professores de que de uma forma geral o Avalia MT possui contribuições para que os professores de matemática reflitam sobre sua própria prática pedagógica.

As informações contidas na Tabela 33 é melhor ilustradas pelo gráfico mostrado na Figura 21.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 21, de uma forma geral quando retiramos os percentuais de professores que não formaram opinião em relação a questão, ficamos com 60% de concordância dos professores que o Avalia MT contribui para que eles reflitam sobre sua própria prática pedagógica, e 30% se manifestaram não concordando com essa afirmação.

Nesse sentido, a partir da apropriação do resultado das avaliações que o professor possui condições de fazer as reflexões da própria prática com o olhar para as informações geradas por essas avaliações. Consideramos fato de grande importância um olhar crítico para o cuidado com a apropriação dos resultados dessas avaliações dentro do espaço escolar. Primeiro, porque precisa ocorrer, para que as demandas impostas pelo sistema e as necessidades dos alunos sejam atendidas. Depois, esse momento tem que ser um momento participativo e que desencadeie ações concretas, planejadas e sistêmicas a partir do que foi diagnosticado pelas avaliações.

Este conjunto de falas nos permite entender que, embora as avaliações gerem um volume considerável de dados sobre as aprendizagens dos alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso, esses dados raramente se traduzem em ações pedagógicas concretas, planejadas e sistemáticas. Ou seja, o Avalia MT produz um diagnóstico, mas não articula ações a partir desse diagnóstico.

6.3.2 Aspectos e Articulações da Formação Continuada

Para a Unidade de Registro – Aspectos e Articulações da Formação Continuada, observamos um total de 31 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A formação continuada no âmbito do programa EducAÇÃO 10 Anos, ocorre seguindo dois formatos, no primeiro a formação ocorre de forma presencial, nas escolas, sendo ministrada por um formador, que é professor vinculado a rede. No segundo, ocorre de forma a distância, no formato de cursos específicos adquiridos pela SEDUC/MT de empresas privadas, no modelo assíncrono, disponibilizado aos professores que possuem uma meta de carga horária a serem cumpridas com esses cursos.

A seguir, apresentamos alguns excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes na constituição dessa Unidade de Registro.

A formação presencial que agora ocorre por área, sempre aborda temas relevantes para o contexto do professor de matemática. No entanto poderia ser mais específico ainda, por exemplo, a formação continuada vai ser para os professores que ministram aula no ensino fundamental anos iniciais, ou,

a formação continuada vai ser voltada para vocês professores. Fala sobre os assuntos em si que um professor do ensino fundamental anos iniciais. Muitas das vezes, na formação continuada tinha certo conteúdo que é lá do ensino médio, e os professores do ensino fundamental participando, ficam meio que deslocados nas discussões (PM16/Q1).

Eu vejo que a que a formação continuada é melhorou, a meu ver, agora pelo menos quando a gente vai lá na formação, temos assim uma parte onde sabemos como vai utilizar uma maneira de como trabalhar aquela determinada habilidade. Agora temos multiplicadores, por área, então nós vamos lá na formação discutir especificamente sobre nossa área (PM4/Q5).

Eu acho assim, a formação específica matemática está sendo online, basicamente com algumas formações presenciais que são repassados para a gente, os dados da das avaliações e possível sugestões de como a gente pode trabalhar isso em sala de aula. Então, olhando por essa perspectiva, eu acho que está sendo proveitoso, a questão do presencial, da formação, do debate, eu acho que é mais interessante, tem mais cara de formação do que do que a parte online, embora que na parte online a gente também consegue aprender, no entanto, não tem a questão do debate, das ideias e opiniões diferentes (PM5/Q5).

Essa semana a gente teve aqui a avaliação, e algumas atividades que estavam na avaliação, trabalhamos na formação e havia replicado em minha turma. Eu acho que as avaliações deveriam ocorrer com maior tempo para podermos aplicar as coisas que discutimos nas formações, e que essas formações também se estendam para a coordenação, para trabalhar a orientação dos professores para lidar com os dados das avaliações (PM13/Q5).

Eu percebo assim, que a formação continuada tenta olhar, por exemplo para as avaliações, do estado e também do governo federal e tenta achar um caminho pra para que os alunos melhorem suas notas. Isso talvez não esteja errado, mas tem coisas muito incertas para serem feitas ainda (PM23/Q5).

Na minha percepção os cursos da plataforma AVADEF, são muito bons, mas não temos tempo para fazer como deveríamos, a verdade é que a maioria dos professores nos ambientes que estou inserida, fazemos tudo isso com a meta de alcançarmos a carga horária estipulada para GR, e isso acaba com que fazemos esses cursos de forma a não aproveitar integralmente os mesmos, as vezes até dividimos respostas dos questionários, os primeiros cursos que fiz, assisti todos os vídeos, participei efetivamente mesmo, e são muito proveitosos (PM15/Q5).

A formação que ocorre na modalidade online, se por um lado é bom, pela flexibilidade nos horários para cumprir. Por outro é ruim, pois com a pressão por computar essa carga horária, os professores acabam fazendo de qualquer forma esses cursos apenas para computar a carga horária definida como meta para gratificação, e consequentemente isso não se converte em conhecimento adquirido, a aprendizagem a partir dessa formação não é efetivada (PM16/Q5).

Entendo que a formação continuada, está tentando nos ajudar, até aborda-se algumas situações que acontecem em sala de aula, mas entendo que também é pouco. A mesma ainda tem que melhorar, principalmente na sintonia maior com as avaliações (PM21/Q5).

A formação, eu acho que ela é pouco proveitosa, porque a gente tem ali um número excessivo de horas que temos que cumprir, a maior parte acaba sendo de forma remota, que são cursos que tem nas plataformas, que a gente precisa fazer, e na maioria das vezes, esses cursos não acabam atendendo a nossa necessidade, como por exemplo, dentro de uma sala de aula (PM27/Q5).

No entanto a formação ainda se apresenta muito teórica, e uma teoria desarticulada com a prática, uma vez que devido a redução da carga horária, não temos tempo hábil de colocar em prática o que foi discutido na teoria, bem como não temos preparação para de fato aplicar de forma prática essa teoria abordada nas formações (PM11/Q5).

Os excertos apresentados acima apresentam três aspectos evidenciados pelos professores participantes da pesquisa, que foram articulados na constituição desta Unidade de Registro.

O primeiro evidencia a formação continuada de forma articulada com as Avaliações Externas. Nesse aspecto, há momentos na formação continuada em que se discutem os resultados das avaliações, bem como ocorre uma socialização de práticas das possibilidades de se trabalhar com algumas habilidades que tiveram indicadores de desempenho ruins.

O segundo evidencia a articulação da formação continuada às metas para garantir a Gratificação por Resultado dos professores. Nesse aspecto, a formação perde seu aspecto instrucional, transformando-se em um dispositivo de metas a serem alcançadas, medido por horas de formação. O relato dos professores articula esse aspecto especificamente à formação que é ofertada de forma online e, para os mesmos, devido ao tempo que acaba sendo curto para tantas demandas, o foco permanece em garantir as horas necessárias para atingir a meta e não nas possibilidades de diálogo, instrução e capacitação dessas formações.

O terceiro aspecto evidencia uma formação desarticulada com as demandas cotidianas. Nesse aspecto, os professores enfatizam que, em alguns casos, a formação aborda questões teóricas que não estão articuladas com as necessidades demandadas pelos seus cotidianos e, quando isso ocorre, a formação acaba sendo vista como um problema, pois demanda um tempo que os professores poderiam utilizar para questões de maior relevância em sua realidade.

Se observarmos a Tabela 34, veremos o nível de concordância dos professores em relação a contribuição da formação continuada, ofertada após a articulação com o Avalia MT, no direcionamento da prática pedagógica dos professores de matemática.

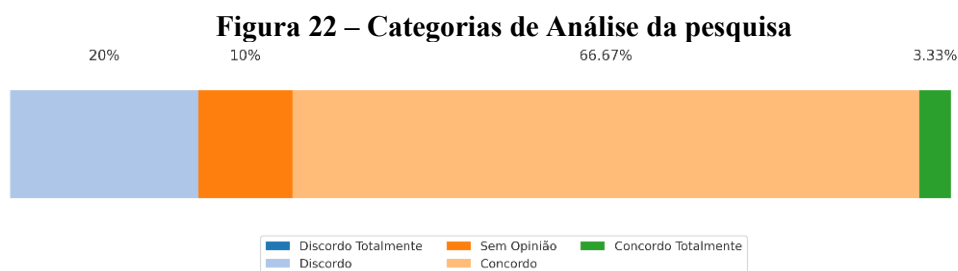
Tabela 33 - Articulação do Avalia MT com a formação continuada

AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	QT	MP	RM
A formação continuada ofertada a partir da implementação das novas políticas educacionais contribui para direcionar a prática dos professores de Matemática.	0	6	3	20	1	30	106	3,53

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 34, podemos observar um RM de 3,53, esse valor implica em um posicionamento do RM à direita de 3, fato que arremete de uma forma geral, uma concordância dos professores de que de uma forma geral, a formação continuada ofertada após a articulação com o Avalia MT, exerce contribuições para o direcionamento das suas práticas pedagógicas.

As informações contidas na Tabela 34 é melhor ilustradas pelo gráfico mostrado na Figura 22.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 22, de uma forma geral, quando retiramos os percentuais de professores que não formaram opinião em relação a questão, 70% dos professores concordam que a formação continuada, após a articulação com o Avalia MT exerce contribuições para o direcionamento das suas práticas pedagógicas, e 20% se manifestaram não concordando com essa afirmação.

Esse exercício de influência na prática do professor, de certa forma, possui grande impacto no que de fato é ensinado aos alunos, bem como nos materiais e recursos que, a partir da formação continuada, vão parar nas salas de aula. Para alguns autores, a formação continuada, assim como os materiais didáticos, são elementos de interesse de instituições privadas que prestam serviços e consultorias para o ensino público.

Autores como Algeri (2022, p. 74) afirmam que “além de definir o currículo, os sistemas de ensino privado passam a definir a formação continuada dos docentes, determinando, inclusive, como o professor deve administrar a aula e avaliar o seu aluno”.

Toda essa articulação entre o privado e o público ocorre com a prerrogativa de melhoria da qualidade da educação básica ofertada no ensino público, às vezes incluindo até a realização das Avaliações Externas de redes de ensino estaduais e municipais.

Em relação aos efeitos de se atrelar a formação continuada às metas para gratificação, Lima e Silva (2022) enfatizam que políticas que atrelam formação a bonificações e gratificações, sem ouvir os profissionais e sem considerar desigualdades sociais e territoriais, tendem a contribuir para a ampliação das desigualdades nas redes públicas de ensino.

Na perspectiva de uma formação continuada que não atende ao que, de fato, precisa ser atendido de forma atual, Araujo e Cunha (2017, p. 565) afirmam que “pior do que a ausência de formação é uma formação continuada que não alcança os efeitos pretendidos, mas deixa a falsa impressão de que as políticas educacionais adotadas estão corretas”.

Para Sousa e Oliveira (2010), a formação continuada deve estar articulada as avaliações de forma que seja subsidiada pelas avaliações, na perspectiva de que dessa forma os processos pedagógicos sejam mais assertivos.

Quanto às consequências esperadas, decorrentes da utilização dos resultados da avaliação, o mais enfatizado pelos estados foi a expectativa de que estes viessem a subsidiar as iniciativas de formação continuada dos professores com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas (Sousa e Oliveira, 2010, p. 807)

De uma forma geral, os professores evidenciam que a formação continuada melhorou por ser mais específica no que tange aos professores de matemática, no entanto, alguns apontamentos são feitos. A formação vinculada às metas para Gratificação por Resultado acaba pressionando os professores para garantir a meta, em vez das possibilidades instrucionais. Os mesmos também evidenciam que há um déficit de tempo necessário para que o que se discute nessas formações seja de fato implementado em sala de aula, e que isso dificulta para que de fato a formação possa subsidiar o aprimoramento das práticas pedagógicas.

6.3.3 Influência da Gratificação nos Indicadores

Na Unidade de Registro – Influência da Gratificação nos Indicadores, observamos um total de 19 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos os excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes na constituição dessa Unidade de Registro.

Agora atrelar a gratificação a uma série de metas, incluso à nota dos alunos é de fato possibilitar que o gerenciamento que é feito através dessas notas muitas vezes não represente o que de fato está nos indicadores (PM3/Q1).

Vejo que a nossa percepção enquanto professor, é mais profunda e realista que qualquer avaliação externa, ainda mais quando esses índices implicam na gratificação, as vezes as pessoas burlam o sistema para garantir suas metas, observando isso não sei se o que vinculam enquanto índice, reflète de fato a realidade em relação à aprendizagem dos alunos (PM3/Q3).

Tive situação registrada em que o aluno marcava a questão errada, ele não aceitava, ele aparecia a bolinha verde, ele tinha que voltar lá, acertar para poder passar para fase seguinte. Tenho um registro em vídeo disso. Então qual a validade de um gerenciamento de aprendizagem, em que eles têm dados que eles criam (PM6/Q3).

Toda essa política vem de forma impositiva, e no final o que realmente importa são os indicadores, muitas vezes os alunos saíram bem por conta de chutes ou mesmo de direcionamentos na hora da prova feitas pelo professor, até porque o professor também é pressionado (PM16/Q3).

Então, dentro dessa dinâmica aqueles dados que aparece lá nos relatórios, para mim eles não são verdadeiros. Mas veja bem, não é uma culpa do sistema em si, o problema é que às vezes o que falta

é a falta de comprometimento dos alunos, e essa falta de é de comprometimento desse aluno acaba gerando dados, vamos dizer assim, não verídicos, dados que não são verídicos e aí acaba contaminando toda uma avaliação (PM18/Q3).

A intenção é fazer esse gerenciamento, só que o estado acaba não conseguindo fazer por alguns fatores, primeiro é que os alunos não acabam não levando essa avaliação a sério, então o resultado em si acaba não sendo um resultado que realmente represente a realidade em relação ao ensino (PM25/Q3).

Então assim, não sei o que de fato representa esses resultados que são gerados para esse gerenciamento para esses alunos. Talvez para os alunos iniciais esse gerenciamento seja mais próximo da realidade, mas para o ensino médio além dos números não reflitem a realidade, ainda é bem desgastante (PM28/Q3).

Além dos conflitos que seguem como denúncias de outros professores que o professor tal acabou fazendo a leitura na sala das questões para o aluno conseguir entender de fato o que era (PM7/Q7).

É a disputa de mais. Em alguns casos há indícios de que alguns quem rende mais, quem produz mais e até mesmo de quem divulga profissionais mascaram os resultados das avaliações de seus alunos, uma vez que, ao invés de deixarem os alunos fazer as avaliações, os próprios professores dão a resposta, porque no final eles sabem que o índice que conta é a nota dos alunos nessas avaliações (PM11/Q7).

Na verdade, essa política pode gerar uma competitividade desnecessária, e na minha concepção nós não podemos tratar a educação pública dessa forma como se fosse uma empresa privada, que pode trazer muitas complicações como inclusive não estou dizendo que acontece ou que está acontecendo isso longe de mim, mas pode gerar por que não, a manipulação de dados inclusive (PM14/Q7).

Os excertos apresentados acima explicitam que a vinculação direta dos resultados das Avaliações Externas do estado às gratificações financeiras concedidas aos professores pode estar gerando um efeito negativo na acurácia dos resultados das avaliações.

O discurso oficial sobre a Gratificação por Resultado sustenta que ela representa um estímulo à qualidade do ensino e ao engajamento docente. No entanto, os professores evidenciam que sua implementação tem gerado efeitos contrários ao que se propõe.

Além das implicações na acurácia dos diagnósticos, as avaliações têm se transformado em um mecanismo promotor de pressão e competição e, por conseguinte, diante dessa pressão por bons resultados, os professores acabam se sujeitando ao direcionamento de respostas e/ou leitura das questões para uma maior compreensão dos alunos, pois sabem que sua reputação e sua gratificação dependem desse indicador.

De acordo com Fernandes (2019), as avaliações com grande impacto de responsabilização, acabam pressionando os professores a abdicarem o ensino de uma forma mais ampla, para um treinamento focado em sucesso nas avaliações.

Os resultados das avaliações externas aos quais os meios de comunicação social e/ou as pressões de natureza política atribuem o “estatuto” de *high stakes* não traduzem em geral o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Na verdade, os alunos são treinados para responder a questões que

supostamente são formuladas nos exames e, conseqüentemente, tendem a obter respostas certas (Fernandes 2019, p. 79).

Na perspectiva de Bonamino e Souza (2012):

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (Zaponi e Valença, 2009, apud Bonamino e Souza, 2012, p. 3).

Bonamino e Sousa (2012, p. 386) ainda enfatizam que, “os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar”.

Além das implicações no currículo, a influência da gratificação nos indicadores é apresentada por Souza (2021).

Também nos chama a atenção a relevância dada à meritocracia, ao entendimento da bonificação com valorização do trabalho desenvolvido pela escola, sem perceber que a meritocracia acentua as desigualdades, as disputas internas, até mesmo entre as escolas, o que é desnecessária ao processo de ensino, que deve ter como foco principal a aprendizagem dos alunos (Souza, 2021, p.139).

Para a autora, esse ambiente competitivo, decorrente da presença da gratificação vinculada ao mérito, explicitado por meio das notas dos alunos nas Avaliações Externas utilizadas para compor os indicadores de desempenho acaba gerando disputas e competitividade em um espaço em que a aprendizagem deveria ser o objetivo coletivo.

Além dos problemas relacionados à vinculação da gratificação com os resultados das Avaliações Externas, os excertos também destacam a baixa adesão dos alunos na realização das avaliações com responsabilidade, apontando esse fator como um comprometedor da qualidade dos resultados. Essa baixa adesão gera informações distorcidas e fragiliza o uso dos dados para nortear as ações pedagógicas dos professores.

Essa Unidade evidencia um problema estrutural, quando as avaliações se transformam em parâmetros para concessão de gratificação, elas perdem seu valor pedagógico. Em vez de orientar os caminhos para a melhoria da aprendizagem, os indicadores passam a alimentar aparências e metas, que muitas vezes mascaram as reais necessidades dos estudantes.

6.3.4 Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação

Para a Unidade de Registro – Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação, observamos um total de 9 recorrências a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa. Abaixo, apresentamos os excertos das entrevistas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitam articular as percepções dos participantes com a constituição dessa Unidade de Registro.

No entanto, existe alguns problemas na elaboração da avaliação. No alinhamento da avaliação com material pedagógico precisa ter ajustes, o alinhamento da avaliação com a formação continuada dos professores está ocorrendo, mas acredito que isso ainda pode melhorar bastante. A avaliação avalia de um jeito, o material pedagógico do sistema estruturado é proposto de uma forma e a formação tenta ali fazer uma ligação entre esses dois processos. Então eu, eu vejo assim, há pontos positivos por estar trazendo esse tema para dentro da escola, que as vezes deixado de lado, além de fornecer um parâmetro de como está o nível de qualidade, mesmo que seja um tem complexo a questão da qualidade do ensino, até porque o estado segue as diretrizes de qualidade de acordo com o MEC, e nessa visão, o estado se aproxima do que faz o governo federal (PM5/Q1).

A política de avaliação do estado de Mato Grosso não é tão ruim, porém precisa ser melhorada. Eles ainda não conseguiram articular as coisas devidamente como devem acontecer. Realmente não existe uma articulação do que é ensinado, com o que é cobrado nas avaliações do sistema (PM11/Q1).

Então assim, essa percepção sobre esse tipo de política, deveria diferenciar no mínimo as políticas de inclusão que são desenvolvidas nessas unidades, não dá para tratar todos fora dessas especificidades mínimas (PM12/Q1).

Certo, eu vejo, sim, pontos positivos nas políticas, inclusive tem políticas bem legais como a de recomposição de aprendizagem, as formações estão bem legais, a ideia de avaliação é muito boa, pontos negativos, são elas acontecendo simultaneamente, às vezes há um excesso de política sendo implementada e que impacta, sim, no cotidiano escolar, porque esse excesso de políticas muitas vezes causa uma confusão tanto na rotina dos professores quanto na rotina da gestão das unidades escolares, que tem que atender demandas distintas de políticas distintas que ocorrem ao mesmo tempo (PM14/Q1).

Essa avaliação ela está baseada no material estruturado, e o material estruturado se apresenta de forma bem amplo e abrangente com muitas temáticas para serem trabalhadas em um curto espaço de tempo relativamente curto. Então, essas avaliações, acabam chegando e cobrando temáticas que o professor não chegou a trabalhar, e isso de certa forma acaba atrapalhando muito o aprendizado do aluno em sala de aula, porque ou nós deixamos o que prescreve o material estruturado para atender as demandas de aprendizagens dos alunos, ou atropelamos as dificuldades dos alunos para garantir que os conteúdos prescritos foram ensinados. Da forma que está essa política precisa de muitos ajustes ainda (PM21/Q1).

Precisa ser melhorada na avaliação, número de questões que avaliam um bimestre. Afirmar se um professor entregou uma boa aula, se foi bem ou mal com base em apenas 6 questões acho inviável. O próprio aluno que é especial ele não é incluso, no contexto das avaliações como deveria, ele está para avaliação como qualquer outro (PM27/Q1).

Além de uma desconexão entre quem é responsável pelo material com quem é responsável pelas avaliações, até parece que são grupos distintos que não dialogam. E quando você vai tentar alinhar, as coisas não se alinham porque são conteúdo e abordagens diferentes (PM28/Q1).

Tudo bem que eu vou pensar numa prática de resolução de conflito, eu vou pensar em múltiplas linguagens, tudo isso é maravilhoso, mas está muito no campo da idealidade, quando você pisa o pé na realidade, os processos são outros, as demandas são outras, hoje, eu falo com muita certeza,

as avaliações, elas podem ser mais bem usadas, mas o processo de formação pensado a partir da avaliação precisa ser repensado. Porque é uma alta carga, uma alta demanda, inclusive que promove até adoecimento (PM10/Q5).

Acho importante ter essas avaliações, que não tinha. É interessante também cobrar por melhores resultados, no entanto, é importante ter um dispositivo melhor para avaliar os alunos (PM27/Q7).

Na ótica dos professores, a política de avaliação é considerada pertinente, mas precisa de ajustes, assim como qualquer política pública de grande abrangência. Existe a necessidade de reavaliação constante para que seus objetivos sejam, de fato, alcançados.

Nos excertos, os professores participantes destacam desarticulações internas que reduzem o impacto da política na aprendizagem dos alunos. Um ponto que se destacou foi a necessidade de maior alinhamento entre o que é ensinado e o que é cobrado. Segundo alguns professores, há falta de articulação entre o material estruturado e as avaliações, gerando a sensação de que os setores responsáveis pelo material e pela avaliação não dialogam entre si. Essa fragmentação compromete a coordenação sistêmica e prejudica a efetividade da política educacional.

Mesmo que esse fato seja relevante não é uma percepção da maioria dos professores, em uma das questões assertivas os professores foram questionados se concordam ou não com esse mesmo alinhamento, os resultados estão expressos na Tabela 35.

Tabela 34 – Articulação do Avalia MT com a recomposição da aprendizagem dos alunos

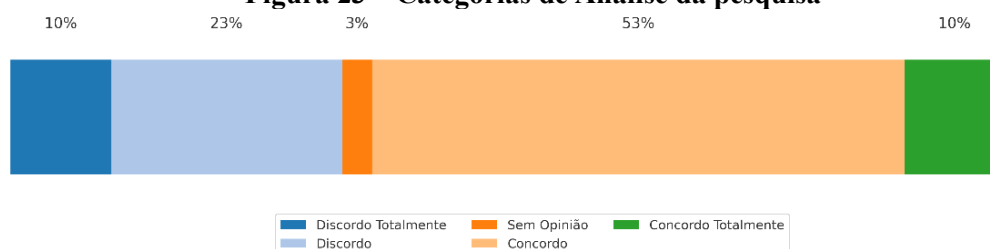
AFIRMAÇÕES	DT	D	S/O	C	CT	RM
As Avaliações do Avalia MT estão articuladas com os materiais do sistema estruturado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação.	3	7	1	16	3	3,3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com a Tabela 35, podemos observar um RM de 3,33, esse valor implica em um posicionamento do RM à direita de 3, fato que arremete de uma forma geral, uma concordância dos professores na articulação das avaliações do Avalia MT com os materiais ofertados.

As informações contidas na Tabela 35 é melhor ilustradas pelo gráfico mostrado na Figura 23.

Figura 23 – Categorias de Análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026

De acordo com o a Figura 23, de uma forma geral quando retiramos os percentuais de professores que não formaram opinião em relação a questão, ficamos com 63% de concordância dos professores de que as avaliações estão articuladas com o material estruturado disponibilizado aos professores e alunos. Enquanto 33% dos professores se posicionaram a não concordar com essa afirmação.

Na percepção dos professores, mesmo com a conexão entre as avaliações e os materiais, ainda sim existem desencontros que levam a uma percepção de que não existe uma articulação efetiva entre ensino e avaliação, na perspectiva de estarem desarticulados formação, avaliação e materiais. Os professores apontam, por exemplo, que em alguns casos a forma de abordar os conteúdos e questões nos materiais nem sempre está em consonância com a forma de abordagem das questões nas avaliações, e que a formação continuada tenta mediar essa distância, mas sem sucesso integral.

Outro ponto crítico está relacionado ao tempo destinado ao cumprimento dos conteúdos programados, que os professores consideram subestimado. Isso gera um dilema didático: adaptar o ensino às necessidades reais dos alunos, correndo o risco de não cumprir todo o conteúdo, ou acelerar o processo para garantir que tudo seja abordado antes da avaliação. Em ambos os casos, a profundidade da aprendizagem é comprometida.

Os participantes também apontam que a quantidade de políticas simultâneas gera confusão, sobrecarga e, em muitos casos, adoecimento docente. Soma-se a isso a padronização do tratamento igualitário para todos os alunos, sem considerar as necessidades específicas de estudantes com laudos ou outras demandas. Os professores consideram urgente a criação de dispositivos mais contextualizados e adequados de avaliação.

Cortez (2013, p. 94) reforça que “as ações empreendidas em educação geram resultados a médio ou longo prazo e que precisam de ajustes constantes para que alcancem seus objetivos”. Essa percepção de que ajustes seriam necessários já era esperada, principalmente devido à recente implementação da política. Torna-se essencial que seus formuladores criem mecanismos de avaliação e reflexão que incluam os professores como agentes centrais no processo de realinhamento.

Para Sousa e Oliveira (2010, p. 808 e 809), “se por um lado, a avaliação integra suas iniciativas, por outro, se está evidenciando a necessidade de repensar o seu escopo, visando torná-la mais útil à gestão e à promoção da qualidade da educação”

A pesquisa de Costa (2023, p. 137) também confirma essa necessidade, ao destacar que “a prova do SAEB não contempla esses ‘ajustes’ tão necessários, que fazem muita diferença, pois não vem adaptada para os alunos inclusos, tampouco reconhece as

vulnerabilidades sociais e emocionais das salas de aulas brasileiras”. O mesmo se aplica às Avaliações Externas estaduais e municipais.

Essa Unidade evidencia que, embora o Avalia MT seja um instrumento promissor para diagnóstico e intervenção, sua potência é reduzida pela falta de articulação com o material didático e com a formação dos docentes. Além disso, demonstra-se mais alinhado a um modelo de avaliação pouco sensível às questões de inclusão e às especificidades locais, culturais e sociais das escolas do estado.

Para concluir o movimento dialógico desta Categoria de Análise, apresentamos uma síntese interpretativa global de forma a explicitar as compreensões gerais desta categoria frente a tese que queremos provar com essa pesquisa, aos objetivos e à questão de pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa de considerações, retomamos o nosso objetivo de pesquisa, que foi: **analisar os impactos da política de Avaliação Externa do estado de Mato Grosso (Avalia MT), como parte do Sistema Estruturado de Ensino destinado ao acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas.**

O objetivo elencado foi alcançado pelo delineamento e desenvolvimento dessa pesquisa. A mesma foi desenvolvida numa abordagem qualitativa e na modalidade Estudo de Caso, por aprofundar-se no contexto de uma região administrativa, DRE polo de Tangará da Serra/MT.

Buscamos direcionamentos iniciais realizando uma Revisão Sistemática da Literatura e um Levantamento Bibliográfico-documental; esses procedimentos buscaram investigar o que dizem os documentos, como relatórios técnicos do Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, bem como relatórios técnicos do Governo Federal, em relação aos dados associados à qualidade da educação de Mato Grosso, nesses dois contextos. Além do olhar para os relatórios, também procuramos investigar o que dizem livros, Teses, Dissertações e artigos científicos publicados sobre a temática.

O levantamento bibliográfico-documental nos permitiu compreender o contexto, bem como identificar, por meio das divulgações científicas, contribuições, desafios, direções, bem como elementos dessa construção histórica colaborativa da articulação das Avaliações Externas em Larga Escala na educação, a partir das pesquisas publicadas nos cenários nacional e internacional. Já a Revisão Sistemática da Literatura permitiu legitimar esta pesquisa, enquanto Tese de doutorado, como uma contribuição para ampliar as discussões em relação à temática.

Como forma de termos a percepção dos professores, eles foram ouvidos por meio de entrevistas. Os dados dessas entrevistas foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, nas perspectivas de Bardin (1977), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Brito (2025), a qual nos proporcionou a constituição de três Categorias de Análise. Logo, os impactos do Avalia MT foram analisados na ótica dos professores.

O objetivo elencado nesta Tese foi almejado na perspectiva de buscar elementos para delinear respostas à questão norteadora que orientou esta pesquisa: **quais são as reverberações das ações implementadas pelo Avalia MT como política de acompanhamento e**

gerenciamento da aprendizagem de estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, na perspectiva dos professores de Matemática em serviço nas escolas?

Nessa ótica, as reverberações das ações associadas ao Avalia MT são percebidas pelos professores em três perspectivas, articuladas entre si: (i) impactos no acompanhamento da aprendizagem; (ii) influências no trabalho docente; e (iii) repercussões como política gerencial da rede.

Apresentamos uma síntese interpretativa considerando as nossas compreensões da primeira Categoria de Análise – **Impacto do Avalia MT no Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos**. Essa categoria foi construída pela articulação das **Unidades de Registro**: Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática; Aprendizagens em Segundo Plano; Acompanhamento da Aprendizagem; Padronização nas Aprendizagens; Superficialidade do Currículo.

Na sequência, apresentamos uma síntese interpretativa de cada uma das Unidades de Registro apresentadas acima, no entanto, enfatizamos que, diante de nossos achados de pesquisa, cada unidade supracitada configura fatores atrelados ao Avalia MT que impactam o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

O primeiro fator identificado foi a **Ampliação dos Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem Matemática**. Dentro do movimento de análise, introduzimos o conceito de "Círculos Concêntricos da Defasagem de Aprendizagem", na perspectiva de Rodrigues (2026), que é ilustrado como uma defasagem de aprendizagem inicial, se não recomposta, se expande ao longo do tempo, comprometendo o desenvolvimento de habilidades em matemática dos alunos e tornando a recomposição cada vez mais difícil.

Nossa análise revela que os professores veem a defasagem de aprendizagem como um problema crônico, acentuado pela pandemia de COVID-19. Eles reconhecem a importância da recomposição de aprendizagens, mas se sentem impedidos de realizá-la de forma eficiente. A principal barreira é a falta de tempo, resultado da superestimação de seu tempo destinado a realizar todas as atividades previstas, além das exigências burocráticas e da pressão por cumprir um currículo inflexível.

Ainda é possível observar nas análises que, embora a política de avaliação possa ter a intenção de diagnosticar e orientar a recomposição, a mesma acaba criando um contexto que impede que recomposição ocorra.

O segundo fator identificado foi **Aprendizagens em Segundo Plano**. Foi possível observar que, para os professores, a política de avaliação do estado prioriza os indicadores quantitativos e as metas estabelecidas em detrimento do processo de aprendizagem real dos

alunos.

Nossas análises evidenciam que o gerenciamento da aprendizagem, na forma como é implementado, não promove mudanças pedagógicas significativas, pois se concentra no resultado e no ranqueamento, e não nas intervenções. Esses fatos estão na contramão do que dizem as pesquisas que tratam as avaliações como norteadoras dos processos de ensino/aprendizagem. As mesmas sugerem que o êxito nas avaliações deveria ser uma consequência natural da aprendizagem e não o objetivo principal do ensino.

O terceiro fator identificado foi o **Acompanhamento da Aprendizagem**. Diferente dos fatores anteriores, esse fator destaca um ponto de impacto positivo na percepção dos professores. Eles reconhecem a avaliação como um instrumento valioso para diagnosticar e identificar defasagens de forma periódica e sistemática.

Apesar de reconhecerem as contribuições do diagnóstico, os professores apontam o descompasso entre o diagnóstico e a intervenção. O acompanhamento, portanto, é visto como real, mas parcial. Embora ofereça instrumentos valiosos para o diagnóstico, a política falha em se alinhar com uma avaliação formativa que se integra com a organização da prática pedagógica do professor, para ajudar o aluno em seu percurso de desenvolvimento.

O quarto fator foi a Padronização nas Aprendizagens. Esse fator revela a frustração dos professores em seguir um cronograma inflexível e um material estruturado que não respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, inclusive os que necessitam de atendimento especializado. Nesse contexto, a padronização é vista como um obstáculo à inclusão e à equidade.

A análise aponta também para uma política de avaliação que, ao buscar a padronização, acaba desconsiderando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a realidade heterogênea das salas de aula.

O quinto e último fator dessa categoria é a **Superficialidade do Currículo**. Esse fator revela que a pressão por resultados nas Avaliações Externas cria um ambiente de ensino acelerado e focado no cumprimento de metas curriculares em detrimento da qualidade e profundidade do conteúdo.

Os professores se sentem pressionados a acelerar o conteúdo para cumprir o cronograma, transformando o processo de ensino em um processo em que a profundidade do aprendizado é sacrificada. Nesse contexto, a prática pedagógica é totalmente direcionada para as Avaliações Externas, o que resulta em um ensino voltado para o desempenho e para os resultados quantitativos. Em vez de promover uma formação sólida, acaba gerando um modelo de ensino superficial e aligeirado.

No que se refere à **Categoria de Análise (i)**, elencamos reverberações que estão ligadas à aprendizagem e, de uma forma geral, aos alunos. Nessa ótica, os professores reconhecem a defasagem de aprendizagem como um problema crônico, agravado pela pandemia da COVID-19, e apontam barreiras que dificultam a recomposição das aprendizagens. A falta de tempo, a pressão por cumprir um currículo e o aumento de exigências burocráticas são algumas dessas barreiras.

Outros elementos são identificados pelos professores como reverberações nas aprendizagens dos alunos. A superficialidade do currículo e a padronização das aprendizagens pressionam o cumprimento de um roteiro engessado, com aceleração na apresentação de conteúdos e deslocando o currículo ensinado para o currículo avaliado, o que favorece uma lógica que enfraquece a formação crítica e integral dos alunos.

Apresentamos também, a síntese interpretativa considerando as nossas compreensões da segunda Categoria de Análise – **Aspectos e Influências do Avalia MT no Trabalho Docente**. Essa categoria foi construída pela articulação das **Unidades de Registro**: Condições de Trabalho Docente; Demanda por Materiais Curriculares; Pressão por Resultados; Redução da Autonomia Profissional; Responsabilização e/ou Controle; Sobrecarga nas Atividades Docentes; Tecnologias e Trabalho Docente.

Na sequência, apresentamos uma síntese interpretativa de cada uma dessas unidades, salientando que, diante de nossos achados, todas configuram aspectos do Avalia MT que influenciam diretamente o trabalho dos professores.

O primeiro aspecto é **Condições de Trabalho Docente**. Os dados revelam que a política de avaliação, associada a outras políticas complementares, trouxe melhorias nas condições físicas das escolas, com maior disponibilização de equipamentos, climatização das salas e mobiliário renovado, o que foi reconhecido positivamente pelos professores. Além disso, houve maior sistematização e organização das atividades de planejamento e estudo docente, promovendo um ambiente mais estruturado. Contudo, tais avanços também trouxeram novas demandas e exigiram adaptações significativas, representando desafios adicionais aos professores.

O segundo aspecto é **Demanda por Materiais Curriculares**. Os materiais estruturados são percebidos como úteis, pois determinam o que deve ser ensinado em cada bimestre e favorecem a padronização, garantindo que alunos de diferentes escolas tenham acesso aos mesmos conteúdos. Entretanto, os professores criticam a superficialidade teórica, a carência de exemplos contextualizados e a pouca adequação à realidade local, o que exige busca por materiais complementares. Essa rigidez também limita a liberdade para diversificar

estratégias pedagógicas, comprometendo a motivação dos alunos.

O terceiro aspecto é **Pressão por Resultados**. O Avalia MT promove um ambiente de cobrança intensa, onde professores, gestores e alunos são pressionados a atingir metas para melhorar o IDEB e outros indicadores de desempenho. Essa responsabilização excessiva gera conflitos internos e competição entre pares, além de induzir práticas voltadas exclusivamente para a obtenção de bons resultados, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa.

O quarto aspecto é **Responsabilização e/ou Controle**. A política de gratificação, ao atrelar recompensas ao alcance de metas, é vista mais como um mecanismo de controle gerencial do que como um incentivo à melhoria da qualidade do ensino. Em alguns casos, professores relatam trabalhar mesmo doentes para não perder a bonificação, o que agrava problemas de saúde e compromete seu bem-estar.

O quinto aspecto é **Redução da Autonomia Profissional**. A implementação do material estruturado, somada ao acompanhamento rigoroso dos coordenadores pedagógicos, tem restringido a liberdade do professor de planejar suas aulas e adaptar o currículo às necessidades de sua turma. Essa perda de autonomia é associada à imposição de modelos de gestão de caráter gerencialista, muitas vezes articulados a interesses comerciais de empresas fornecedoras de materiais e plataformas de monitoramento.

O sexto aspecto é **Sobrecarga nas Atividades Docentes**. Os professores relatam acúmulo de tarefas burocráticas (preenchimento de sistemas, relatórios, envio de evidências) que concorrem com o tempo necessário para planejamento, recomposição e atendimento individualizado aos alunos. Essa sobrecarga extrapola o período destinado à hora-atividade e invade o tempo pessoal, gerando estresse, desgaste emocional e insatisfação profissional.

Por fim, o sétimo aspecto é **Tecnologias e Trabalho Docente**. Os investimentos em infraestrutura tecnológica são reconhecidos como um avanço significativo, mas a ausência de uma política robusta de formação continuada para o uso dessas ferramentas limita seu potencial pedagógico. Além disso, a pressão do calendário escolar e das avaliações reduz o tempo para explorar e integrar as tecnologias às práticas de ensino de forma criativa e eficiente.

Em relação à **Categoria de Análise (ii)**, as reverberações estão atreladas ao trabalho docente, ou seja, às ações do professor. Nesse contexto, os professores reconhecem melhorias nas condições físicas e estruturais nas unidades escolares, bem como apontam melhor organização em atividades de planejamento e formação continuada.

Por outro lado, tais avanços vêm acompanhados de novas demandas e exigências que intensificam o trabalho, ampliando a necessidade de adaptações, simultaneamente à limitação

da liberdade metodológica, promovida por um ambiente de pressão pelos resultados das metas estabelecidas, associado à responsabilização individual e institucional por essas metas.

Como efeito direto desse ambiente de trabalho, há alteração no clima escolar, com adição de conflitos, competição entre pares, além de elementos que apontam e induzem os professores a treinar os alunos para obterem bom desempenho nas avaliações.

Nesse contexto, embora a política declare intencionalidade diagnóstica e de orientação de intervenções, o modo de implementação tende a produzir um cenário em que o acompanhamento se desloca da aprendizagem real para o controle do cumprimento de roteiros e metas. Essa dinâmica consolida o entendimento de que, mesmo quando há monitoramento, ele não se materializa como intervenção pedagógica, mas como um acompanhamento orientado por um parâmetro numérico. Esse posicionamento contribui para materializar o foco das ações nos indicadores de desempenho, em detrimento da aprendizagem dos alunos.

Por fim, apresentamos a síntese interpretativa da terceira Categoria de Análise – **Repercussões do Avalia MT como Política Gerencial da Rede Estadual de Educação**. Essa categoria foi construída pela articulação das **Unidades de Registro**: Apropriação dos Resultados; Aspectos e Articulações da Formação Continuada; Influência da Gratificação nos Indicadores; Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação.

A primeira repercussão identificada foi **Apropriação dos Resultados**. Constatamos um descompasso entre os diagnósticos produzidos pelas avaliações e as ações pedagógicas subsequentes. Embora os dados sejam apresentados às escolas, os professores relatam que essa devolutiva é superficial, desprovida de suporte técnico e de tempo para discussão, e não gera planos de ação claros. Em muitos casos, a apropriação limita-se à comparação e ao ranqueamento, desvirtuando a função diagnóstica da avaliação e transformando-a em instrumento de pressão.

A segunda repercussão é **Aspectos e Articulações da Formação Continuada**. Há momentos em que a formação continuada promove discussões sobre os resultados das avaliações e possibilita o compartilhamento de práticas bem-sucedidas, o que é reconhecido como positivo. Entretanto, muitos professores apontam que a formação é excessivamente teórica e, quando online, se torna meramente uma exigência a ser cumprida para atender às metas de carga horária, perdendo seu caráter formativo.

A terceira repercussão é **Influência da Gratificação nos Indicadores**. A vinculação da bonificação ao desempenho dos alunos gera um ambiente de pressão que compromete a fidedignidade dos indicadores. Professores relatam práticas de direcionamento de respostas, leitura de enunciados e outras estratégias para elevar artificialmente os resultados. Esse

contexto cria um sistema de aparências que mascara as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes e estimula a competição, em vez de promover uma cultura de colaboração e melhoria pedagógica.

A quarta e última repercussão é **Necessidade de Ajustes na Política de Avaliação**. Os professores reconhecem que o Avalia MT é um instrumento importante de diagnóstico e gestão, mas apontam a urgência de ajustes. Entre as principais demandas estão: melhor alinhamento entre material estruturado, formação continuada e avaliação; adequação do tempo destinado ao cumprimento do currículo; e revisão da implementação simultânea de múltiplas políticas que sobrecarregam professores e gestores. Também se destaca a necessidade de dispositivos mais inclusivos para estudantes com necessidades específicas, a fim de tornar a política mais equitativa e sensível às realidades locais.

No tocante à **Categoria de Análise (iii)**, as reverberações estão ligadas às particularidades gerenciais e técnicas da política de avaliação. Na ótica dos professores, a política acaba falhando em alguns aspectos sobre os quais foi construída.

A apropriação dos resultados das avaliações pelos professores e gestores educacionais vinculados às unidades escolares tende a ocorrer com devolutivas superficiais, pouco acompanhadas de suporte técnico e de tempo institucional para discussão e apropriação; esse quadro acaba gerando um descompasso entre diagnóstico e ação pedagógica efetiva.

Na articulação com a formação continuada, há reconhecimento de momentos positivos de compartilhamento e discussão de práticas letivas, porém prevalece a crítica, especialmente quando, no formato on-line, a formação vira meta para gratificação, o que reduz seu potencial formativo. Ainda no tocante às gratificações, isso pode comprometer a fidedignidade dos indicadores e tensionar o ambiente escolar, estimulando estratégias para elevar resultados e alimentando uma cultura de competição em vez de colaboração.

Com as reverberações apresentadas a partir das três categorias, respondemos à questão norteadora que orientou esta pesquisa.

Assim, os achados sustentam, ou nos permitem provar, a tese desta pesquisa: **que a implementação das ações da política de Avaliação Externa Avalia MT, no período de 2022 a 2024, induziu os professores de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso a uma reorientação dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Essa mudança é caracterizada pela priorização de conteúdos e habilidades específicas que são objeto das avaliações em larga escala, em detrimento de uma abordagem curricular mais ampla, refletindo uma percepção de que o sistema estruturado de ensino passou a**

valorizar mais os resultados mensuráveis do que a recomposição e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Compreendemos, por meio dos dados analisados, que os professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso reorientaram suas atividades didáticas influenciados pelas ações da política de avaliação do estado e que os mecanismos usados para induzir esses processos trabalham em uma lógica que se aproxima das concepções de objetividade dos indicadores de qualidade educacional, da simplificação da concepção de qualidade e do uso de artefatos como responsabilização, ranqueamento, prestação de contas e transformação do trabalho docente.

Ao Avalia MT, cabe indagação acerca de suas finalidades, seus procedimentos e suas consequências no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, acerca do sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado. Por fim, os resultados desta Tese apontam que, potencialmente, o Avalia MT tende a se reduzir quando o sistema se organiza prioritariamente por metas e ranqueamentos, o tempo pedagógico se torna insuficiente para recomposição e aprofundamento, e as ações formativas e curriculares se alinham mais à lógica do controle do que à lógica da aprendizagem.

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar a elaboração de um Produto Educacional, materializado como um e-book, na forma de um livreto. Esse livreto sintetiza o que é atribuído como essência dos resultados desta Tese, dando forma pública às vozes de professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso, que vivem os efeitos do Avalia MT. O referido Produto Educacional oferece uma obra em linguagem situada em uma zona de transição entre o acadêmico e o coloquial, de forma que contribua para o debate sobre Avaliação Externa, principalmente no contexto do estado de Mato Grosso, despertando o interesse dos formuladores de políticas e da comunidade em geral para os achados aqui apresentados nesta Tese.

Assim, defendemos que o acompanhamento e o gerenciamento da aprendizagem, preconizados como intencionalidades das políticas de Avaliações Externas em Larga Escala, precisam ser pedagogicamente orientados, contextualmente sensíveis, formativamente sustentados e comprometidos com a qualidade educacional, numa perspectiva mais humanística e abrangente, isto é, com a aprendizagem como direito, e não como número objetivo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- ALGERI, J. **Opções político-institucionais no desenvolvimento de avaliações externas por municípios catarinenses: foco nas parcerias público-privadas**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.
- ALMEIDA, F. M. **O sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública e o dilema da qualidade**. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- ALMEIDA, S. R. A. **Divulgação dos dados das avaliações externas – a apropriação dos resultados do Saerjinho pelos gestores e professores**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- AMANCIO, C. F. C. **Avaliação institucional na educação infantil: refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- AMORIM, J. D. **Análise de ações gestoras de uma escola estadual no município de Carauari-AM com bom desempenho nas avaliações externas**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- ANJOS, S. V. B. C. **Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE: desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental**. 2021. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAUJO, S. P.; CUNHA, M. C. Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 548-567, 2017. DOI: 10.14393/DL30-v11n3a2017-5. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37302>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- ASSUNÇÃO, M. F. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, p. 1-25, ago. 2013.

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

BARRETTO, E. S.; PINTO, R. P. (coord.). **Avaliação na educação básica: 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, dez. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144607.

BOAS, I. V. V. **A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; SOUZA, 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, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, A. P. N. R.; ALMEIDA, S. P. N. de C.; SANTANA, K. C. L. Avaliação educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BORGES, R. M.; CARVALHO, K. R.; FREITAS, T. M.; MENDONÇA, E. A. Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores: análise da produção científica publicada no Brasil (2008-2018). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 16-33, jan./dez. 2022. DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h524.

BORRALHO, A. Avaliação pedagógica e avaliação em larga escala: perspectivas, limites e relações. In: PEREIRA, T. V. (org.). **Avaliação pedagógica: limites e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-32.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: Inep, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica: Saeb 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIEL, M. E. C. P. **O sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?** 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA)**, v. 3, n. 2, 2017.

CARVALHO, C. P. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; LIMA, M. de F. M. de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2856>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CAVIEDES, J. F. R. **Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/S0104-40362015000100019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/3af09bed-4856-4580-929b-26dc28d52877/download>. Acesso em: 16 fev. 2026.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CORDEIRO, M. S. **Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas (SADEAM): o caso de duas escolas de ensino fundamental do município de Uarini-AM**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CÔRTEZ, E. M. **O impacto do Saerjinho nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do noroeste fluminense**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

COSTA, G. S. **Avaliação em larga escala: implicações dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no trabalho docente e gestor**. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2023.

COSTA, L. L. F. **Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o Ideb**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

COSTA, S. F. P. **Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de**

Uberlândia-MG. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CRESPO, A. A. **Estatística fácil.** São Paulo: Saraiva, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha.

CUNHA, N. V. S.; SILVESTRE, P. H.; MAIA, F. E. S.; SANTOS, S. G.; OLIVEIRA, T. M. Avaliação externa e autonomia docente: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados. **Movimento – Revista de Educação**, v. 7, n. 15, 2020.

DANTAS, L. M. **Avaliação externa e prática docente:** o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DOMINGUES, M. R. S. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011.** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ESTEVES, T. J. **O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil.** 2020. 552 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

FABRO, V. M. **Para uma política de avaliação em larga escala na rede estadual de educação básica de Mato Grosso.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FELIX, C. M. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE):** o uso dos resultados na construção de um guia de orientações pedagógicas para atividades lúdicas. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) – Instituto Federal do Ceará, Maranguape, 2021.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 74-90, 2019.

FERNANDES, D. Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Portugal). **Estado da Educação 2014.** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. p. 290-303.

FERNANDES, D. Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos). **Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).** [S. l.]: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.;

PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (orgs.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-164.

FERREIRA, A. M. R. **Qualidade no sistema de estratégias da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, L.; COSTA, M. **Avaliações externas e ensino: impactos e perspectivas**. São Paulo: Editora Educacional, 2024.

FILHO, N. M. Educação no Brasil: reflexões sobre o SAEB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 79-94, 1999.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

FREITAS, I. P. **Análise do sistema de avaliação do rendimento escolar de Marília**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2023.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 63-77, jan./jun. 2003.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 33, p. 29-?, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9786559770496.

HENRIQUES, T. A. A. **Implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na gestão de escolas da rede municipal de Campina Grande (2015-2020)**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: documento de referência**. Brasília, DF: Inep, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2021.

JANUÁRIO, A. O. **Impactos das avaliações externas na prática docente em uma escola pública de Manaus/AM**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

JAHNKE, J. F. **Sistema nacional de avaliação: uma análise do desempenho escolar no município de Campo Magro (2013-2019)**. 2023. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

JESUS, J. C. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Uma introdução ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-16, set./dez. 1999.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

LEÃO, B. L. F. **Sistema de avaliação da educação municipal (SIAVE) de Mossoró-RN: concepção e formulação da política**. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

LÉLIS, L. S. C. **Os sentidos das práticas de gestão escolar no contexto das avaliações externas**. 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, S. P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. **Didática e currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED Publicações, 2016.

LIMA, D. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá – Ceará**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIMA, F. R. de; OLIVEIRA, R. P. de. O papel das avaliações externas em larga escala no Brasil: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 663-679, set./dez. 2016.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0204183, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019204183.

LUCKESI, C. C. A questão da subjetividade ou da objetividade do ato de avaliar a aprendizagem dos aprendizes. **Blog**. 5 jan. 2015. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2015/01/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. [S. l.]: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552522. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552522/>. Acesso em: 07 mar. 2024.

LUCKESI, C. C. Avaliação como parceria do ser humano, sempre!. **Blog**. 14 fev. 2024. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MACHADO, B. B. **Desafios do ensino médio no contexto das avaliações externas realizadas na Escola Estadual Padre Simim**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

MACHADO, C. A. Avaliação em larga escala e trabalho docente: repercussões e tensões no cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-22, 2020.

MADUREIRA, M. L. A. **Avaliações externas em larga escala na escola/educação básica: estudo comparado entre as propostas de Brasil e Portugal**. 2023. 207 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Políticas de avaliação em larga escala e currículo: elementos para análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.

MALDONADO, L. R. S.; JACOMINI, M. A. Da secretaria escolar digital ao business intelligence total: plataformização na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, e140507, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.140507.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, A. F. P. Políticas públicas de avaliação em larga escala e a prática docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 266-283, 2019.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Avalia MT – 2021*. **Revista da Escola: Matemática**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2021. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mt/colecoes/2021/AVALIA%20MT%202021%20-%20RE%20MT%20C02.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MATO GROSSO. Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre o Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, n. 28.349, p. 1-3, 10 out. 2022. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16974#/p:1/e:16974>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). *AvaliaMT – 2024*. **Revista da Escola – Equipe Pedagógica Matemática**. Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mt/colecoes/2024/Availa MT 2024 RE MT Web .pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). Educação 10 anos: o Mato Grosso entre as melhores redes de educação pública do Brasil. **Revista EducAção 10 anos**, Cuiabá, n. 2, p. 1-40, maio 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16806793/Revista+Educa%C3%A7%C3%A3o+10+Anos+-+Edu%C3%A7%C3%A3o+n%C2%BA+2+%281%29.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELLO, G. N. de. Avaliação da educação básica: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1061-1082, dez. 2003.

MENDES, D. A. **A gestão educacional na interface do IDEB e das avaliações externas: uma análise a partir das percepções de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

MENDES, L.; PEREIRA, A. L. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. DOI: 10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228>. Acesso em: 10 out. 2024.

MESQUITA, M. V. F. **Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE**. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MOLTOCARO, F. A.; FIGUEIREDO, S. A. Intervenção pedagógica sob a ótica do plano de recomposição da aprendizagem do governo de MS. In: **Anais do XVII SESEMAT**. Campo Grande, 2023. p. 1-12.

MONTE, J. P. **Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MORAES, G. C. **Concepções de currículo e escola: como práticas no contexto escolar podem influenciar em resultados de avaliações externas**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1997.

MORAIS, G. A. S. **Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

MORENO, A. P. **O sistema permanente de apropriação dos resultados do SADEAM**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MOTA, D. C. S. **O processo de apropriação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís por meio das percepções dos gestores escolares**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

NAGHETTINI, M.; PINTO, É. J. de A. **Hidrologia estatística**. Belo Horizonte: CPRM, 2007.

NASCIMENTO, L. P. **O papel da coordenadora pedagógica na implementação do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE): uma pesquisa-ação com coordenadoras das escolas de Ensino Médio do Município de Itabuna/BA**. 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

NETO, J. L. H. **Avaliação da educação básica: a política do PDE em questão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

NUNES, E. R. F. **Sistema de avaliação educacional de Rondônia: desafios para sua continuidade**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, A. P. de. Avaliação em larga escala e gestão escolar: implicações para o trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 141-155, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, D. T. **Impactos da avaliação externa na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais: uma análise do sistema de avaliação do ensino municipal de Itabira (SAEMI), Minas Gerais**. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, L. H. **Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert**. Notas de aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Varginha: PPGA CNEC/FACECA, 2005.

OLIVEIRA, M. D. A. **O plano de recomposição das aprendizagens na Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas**. 2024. Dissertação (Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

OLIVEIRA, M. R. **A política de avaliação no sistema municipal de ensino de Indaiatuba e suas implicações no trabalho dos professores: controle e responsabilização**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, R. P. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 19-45, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação básica: contexto e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 299-316, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, V. M. M. **A trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, V.; SANTOS, L. (orgs.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019.

PANICO, R. L. **Avaliação externa: apropriação e usos pelos gestores educacionais de três municípios maranhenses**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARRO, A. L. G. **Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar**. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

PEREIRA, M. G.; GALVÃO, T. F. Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 369-371, 2014.

PERETTI, S. I. **Implantação de um sistema de avaliação externa no território catarinense: indicadores técnicos e políticos**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2020.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, J. C. **Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação e políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 81-111, set. 2002.

PINTO, J. M. R. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): 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.

PONTE, J. P. A gestão curricular. In: GTI (Coord.). **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, Grupo de Trabalho de Investigação, 2005. p. 11-34

RABELO, M. A. L. A. **Análise da apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o caso dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista**. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

RAVITCH, D. **Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York: Alfred A. Knopf, 2013.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, V. M. Educação básica e desigualdade social: desafios para a política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1203-1224, out./dez. 2010.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de Pós-Graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. DOI: 10.3895/actio.v5n2.12657. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 18 fev. 2026.

RODRIGUES, F. T. A. G. **Políticas de avaliação externa, com foco na gestão escolar no interior da escola: reflexões e desafios**. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2023.

RODRIGUES, M. U. **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, M. U. **Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil**. 2016. 540 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

RODRIGUES, M. U.; BRITO, A. J. **Análise não é só contar palavras**. Curitiba: CRV, 2025.

RODRIGUES, M. U.; BRITO, A. J.; SILVA, L. D.; GONÇALVES, W. V. Hexágono da responsabilização pelos resultados da avaliação externa – Saeb. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 540-571, 2024. DOI: 10.34179/revisem.v9i3.20084. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/20084>. Acesso em: 13 set. 2025.

RODRIGUES, M. U.; OENNING, L. S. W.; BRITO, A. J. Círculos concêntricos das defasagens de aprendizagem em matemática: uma conceituação teórica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.12, n. 4, 2026.

RODRIGUES, R. A. **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**. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

ROSA, D. B. A. Análise da implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) da rede estadual de educação básica do estado de Mato Grosso-MT. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 15, n. 2, p. 55-74, jul./dez. 2024.

ROXO, M. M. L. C. **Possibilidades de utilização dos resultados das avaliações externas/SARESP em matemática no processo educacional**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SABIA, C. P. de P.; SORDI, M. R. L. de. Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 127-152, 2021. DOI:

10.21723/riace.v16i1.13473. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13473>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALOMÃO, A. K. M. **Divulgação e apropriação das avaliações externas do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís – SIMAE: possibilidades para o seu aprimoramento**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. S. **Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, F. F. S. **Gestão da Prova Brasil na rede municipal: qualidade educacional e accountability em São Luís-MA**. 2021. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, G. **Avaliação em larga escala: implicações dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no trabalho docente e gestor**. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2023.

SILVA, J. F. da. **Impactos da avaliação em larga escala no trabalho docente em escolas públicas do Ceará**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, J. F. Introdução ao simpósio “Situação geral: das críticas às propostas de ação”. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., 1985, Niterói. **Anais...** São Paulo: Loyola, 1986. p. 94-97.

SILVA, J. M. M. **Percepções dos docentes de uma escola pública de Águas Lindas de Goiás em relação aos sistemas de avaliação externa em larga escala: SAEB e SAEGO**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, M. A. da. O impacto da Prova Brasil nas práticas pedagógicas: estudo em escolas públicas de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 259-278, jan./mar. 2015.

SILVA, M. E. **Redes de influência em Mato Grosso – o Estado e as parcerias público/privadas e a reconfiguração da política educacional na rede estadual de ensino.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, M. N. **Para que serve um sistema de avaliação externa do ensino? A visão dos coordenadores pedagógicos de um município no interior paulista.** 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, P. A. **As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação.** 2016. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de Accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.19, n.60, p. 469-493, 2019.

SOLIGO, V. As avaliações em larga escala da educação básica e a necessidade de formação do professor. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**, 2010. Anais, 2010.

SOUSA, F. C. **Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE): a Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de Desempenho Escolar.** 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SOUSA, S. M. Z. L. de. Avaliação da educação básica no Brasil: políticas e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 33-52, jan./abr. 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. de. **Avaliação e políticas educacionais: uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, M. L. S. **Política de avaliação externa: interferência do IDEB na gestão e na organização pedagógica na escola.** 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>.

SZEWCZUK, V. N. F. **Formação de professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TORRES, C. A. **Educação, poder e ideologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TORREZAN, H. E. **Desdobramentos do Saresp na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas**. 2018. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

VALENÇA, M. E. F. G. **Avaliação educacional: um estudo sobre o Projeto Ampliação da Jornada Pedagógica**. 2013. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

VASCONCELLOS, C. C. M. C. **O Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e as implicações da política de avaliação externa no segundo segmento do ensino fundamental: a visão dos professores**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

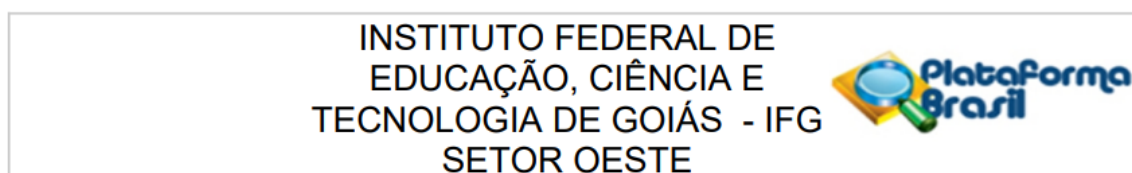
VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**. Abr. 2009. Disponível em: www.avave.org.br. Acesso em: 13 fev. 2025

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: ACOMPANHAMENTO E GERENCIAMENTO DA APRENDIZAGEM: INVESTIGAÇÃO DAS AÇÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO ESTADO DE MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA Pesquisador Responsável: Aceldo de Jesus Brito Área Temática: Versão: 3 CAAE: 80318124.0.0000.8082 Submetido em: 02/08/2024 Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2332040	



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACOMPANHAMENTO E GERENCIAMENTO DA APRENDIZAGEM: INVESTIGAÇÃO DAS AÇÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO ESTADO DE MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Pesquisador: Aceldo de Jesus Brito

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80318124.0.0000.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.078.648

ANEXO B – RELATÓRIO DO SISTEMA DE GERENCIAMENTO DA APRENDIZAGEM (SGA)

Ranking das escolas

		Meta Escolar	Nota da Escola	% Meta
1º	E. E. Patriarca da Independência	5,67	8,03	42%
2º	E. E. João Monteiro Sobrinho	5,39	7,62	41%
3º	E. E. Antônio Hortollani	6,06	8,21	35%
4º	E. E. Indígena Malamalati	4,41	5,42	23%
5º	E. E. Sagrado Coração de Jesus	6,61	8,02	21%
6º	E. E. Argeu Augusto de Moraes	5,62	6,16	10%
7º	E. E. Parecis	5,33	5,67	6%
8º	E. E. Madre Tarcila	5,47	5,71	4%
9º	E. E. Min. Petrônio Portela Nunes	5,54	5,65	2%
10º	E. E. Indígena Jula Pare	5,39	5,42	1%
11º	E. E. 29 de Novembro	5,59	5,59	0
12º	E. E. Profª. Francisca de Souza Alencar	5,39	5,31	-1%
13º	E. E. Militar Tiradentes	5,48	5,38	-2%
14º	E. E. Manoel Marinheiro	6,58	6,41	-3%
15º	E. E. Evangel. Assem. De Deus	5,45	5,23	-4%
16º	E. E. 13 de Maio	4,41	4,16	-6%
17º	E. E. Ver. Bento Muniz	5,87	5,39	-8%
18º	E. E. André Antônio Maggi	5,77	5,24	-9%
19º	E. E. Pe. Arlindo Ignácio de Oliveira	5,39	4,85	-10%
20º	E. E. Marechal Candido Rondon	5,7	5,11	-10%
21º	E. E. Jonas Lopes da Silva	5,96	5,33	-11%
22º	E. E. 7 de Setembro	5,79	5,13	-11%
23º	E. E. Ramon Sanches Marques	5,39	4,72	-12%
24º	E. E. Luiz Frutoso da Silva	6,65	5,79	-13%
25º	E. E. Alfredo José da Silva	5,48	4,7	-14%
26º	E. E. Profª. João Batista	5,79	4,91	-15%
27º	E. E. Joaquim A. Costa Marques	5,55	4,69	-15%
28º	E. E. União da Chapada	5,82	4,87	-16%
29º	E. E. Sabino Ferreira Maia	5,75	4,81	-16%
30º	E. E. Dr. Helcio de Souza	6,38	5,33	-16%

		Meta Escolar	Nota da Escola	% Meta
31º	E. E. Paulo Freire	5,44	4,53	-17%
32º	E. E. Regina Tenorio de Oliveira	5,36	4,41	-18%
33º	E. E. Reinaldo Dutra Vilarinho	5,83	4,68	-20%
34º	E. E. Wilson de Almeida	5,89	4,6	-22%
35º	E. E. Julio Muller	5,39	4,16	-23%
36º	E. E. Profª. Jada Torres	5,78	4,41	-24%
37º	E. E. Profª. Julieta Xavier Borges	6,64	5,04	-24%
38º	E. E. Pedro Alberto Tayano	5,71	4,19	-27%
39º	E. E. José Mariano Bento	5,75	3,76	-35%
40º	E. E. João de Campos Borges	6,37	4,05	-36%

Legenda

- Percentual acima da meta
- Percentual igual à meta
- Percentual abaixo da meta

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA DE SAÍDA 2023



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS JATAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr./Sra. para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem: Investigação das Ações da Política de Avaliação Externa do Estado de Mato Grosso”**. Meu nome é Aceldo de Jesus Brito, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Formação de Professores de Matemática.

O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo quanto ao desenvolvimento dessa pesquisa. A sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo. O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá uma via do mesmo. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo)

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador responsável, via e-mail (aceldo@unemat.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (65) 99631 8220. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada “**Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem: Investigação das Ações da Política de Avaliação Externa do Estado de Mato Grosso**”, está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (Doutorado Profissional) do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. O objetivo do estudo proposto é compreender como a política de avaliação externa do estado de Mato Grosso/Avalia MT, influencia na prática pedagógica e atuação profissional de professores de Matemática em serviço nas escolas. Entendemos que a presente proposta de pesquisa é relevante, pois registraremos uma análise interpretativa a partir do estudo da implantação e execução das ações do programa Avalia MT. Desta maneira, identificar fragilidades e potencialidades, pedagógicas, metodológicas e de gerenciamento dessa política pública, na ótica dos professores de Matemática, o que possibilitará reflexões, contribuições e direcionamentos para uma política que por ser relativamente jovial, não ocupa posição de objeto de pesquisa de muitos pesquisadores no momento, ou no mínimo não se encontra divulgação científica de muitas pesquisas relacionadas a mesma.

O procedimento para obtenção dos dados qualitativos será entrevistas semiestruturadas, com os professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se dispuserem a participar da pesquisa. As entrevistas terão como orientativo um questionário semiestruturado com algumas questões abertas e outras fechadas, com uso das escalas, Likert e Linear, como indicadores do grau de concordância/discordância. As entrevistas terão seu áudio gravado para posteriormente ser transcritos e analisados, nas análises garantimos resguardar as identidades dos respondentes. Como procedimento, necessitamos de sua autorização para gravação e análise das mesmas dentro dos termos anteriormente mencionados:

2. Riscos e Garantias

Os possíveis riscos para os participantes da pesquisa em sua execução, serão mínimos, pois a possibilidade de ocorrência de algum dano ao participante é pequena, visto que não haverá procedimentos invasivos, os riscos inerentes ao participante, são de ordem psicológica, social, moral. Psicológica porque o participante poderá sentir constrangimento ou aborrecimento transitório, causado pela evocação de memórias e pelo compartilhamento de percepções pessoais.

O risco de ordem social e/ou moral advém da remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que seja involuntária e não intencional por parte do pesquisador, o que poderia gerar situações de exposição desagradáveis.

Os riscos descritos serão minimizados através do compromisso de manuseio ético e rigoroso dos dados coletados, além de confidencialidade do pesquisador e da escolha de um local reservado e confortável para a realização da pesquisa. Ademais, o pesquisador se compromete a prestar assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

O pesquisador irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e garante a liberdade de participação, a privacidade, a confidencialidade e a integridade dos participantes da pesquisa. Todos os dados coletados servirão apenas para fins da pesquisa e

serão manuseados somente pelo pesquisador. O cargo ou o material que indique a participação dos voluntários, não será liberado sem prévia autorização/permissão, de forma que o participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os participantes não terão despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa. Todas as possíveis despesas serão arcadas pelo pesquisador responsável. Porém, se o participante tiver eventualmente algum custo associado à sua participação, o memo será ressarcido integralmente. Os participantes da pesquisa terão livre escolha quanto à decisão de participar ou não da pesquisa. A fim de evitar constrangimentos, o pesquisador garante o sigilo total e privacidade. Os participantes serão previamente esclarecidos sobre a pesquisa em todos os aspectos. Todos os indivíduos convidados a participar da pesquisa são livres para recusarem a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem a necessidade de explicações. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a identidade dos participantes com os padrões profissionais de sigilo exigidos. O participante não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados dos estudos serão tornados públicos independentemente dos resultados que se apresentem ao final dos mesmos, sejam eles favoráveis ou não. Após a finalização, os resultados serão divulgados aos participantes da pesquisa, assim como às Instituições participantes, por meio de relatório digital e artigos, enviados por e-mail ou outras formas digitais, ou cópias impressas entregues pessoalmente, de acordo com a preferência e necessidade dos participantes. A divulgação dos resultados ocorrerá para a comunidade interna e externa ao IFG, por meio da apresentação dos resultados em eventos científicos como o Seminário de Iniciação Científica do IFG, Simpósio de Pesquisa, publicação de artigos científicos, Repositório Institucional/IFG de Dissertações e Teses, dentre outros. O participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ..., inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem: Investigação das Ações da Política de Avaliação Externa do Estado de Mato Grosso**”, informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Acelmo de Jesus Brito, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL**E-BOOK****VOCES DOCENTES:****PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A POLÍTICA DE
AVALIAÇÃO DE MATO GROSSO**



Vozes Docentes

Percepções de Professores de Matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso



Acelmo de Jesus Brito
Luciano Duarte da Silva





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

☐ Tese	☐ Artigo Científico
☐ Dissertação	☐ Capítulo de Livro
☐ Monografia – Especialização	☐ Livro
☐ TCC - Graduação	☐ Trabalho Apresentado em Evento
☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material Instrucional	

Nome Completo do Autor: Acelmo de Jesus Brito

Matrícula: 20231020340011

Título do Trabalho: **VOZES DOCENTE: Percepções de Professores de Matemática sobre a política de Avaliação de Mato Grosso**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- iv.

Documentos assinados digitalmente
gov.br
ACELMO DE JESUS BRITO
Data: 03/05/2026 15:53:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

BarradoBugres, 03 / 05 / 2026.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

☐ Tese	☐ Artigo Científico
☐ Dissertação	☐ Capítulo de Livro
☐ Monografia – Especialização	☐ Livro
☐ TCC - Graduação	☐ Trabalho Apresentado em Evento
☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material Instrucional	

Nome Completo do Autor: Luciano Duarte da Silva

Matrícula: 1667955

Título do Trabalho: **VOZES DOCENTE: Percepções de Professores de Matemática sobre a política de Avaliação de Mato Grosso**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- iv.

Documentos assinados digitalmente
gov.br LUCIANO DUARTE DA SILVA
Data: 07/05/2026 09:12:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Trindade, 07/05 / 2026.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS - IFG

Programa de Pós-Graduação em Educação Para Ciências e Matemática

VOZES DOCENTES

Percepções de Professores de Matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso

Produto Educacional vinculado a Tese, “Impactos, Influências e Repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática”.

Acelmo de Jesus Brito
Luciano Duarte da Silva
Autores

Ilustrações e Imagens

As ilustrações e imagens disponibilizada nessa obra, foram construídos com uso da Inteligência Artificial Generativa Gemini

Jataí/GO
2026



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS - IFG

Programa de Pós-Graduação em Educação Para Ciências e Matemática

PRODUTO EDUCACIONAL

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brito, Acelmo de Jesus.

Vozes docentes: percepções de professores de matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso [manuscrito] / Acelmo de Jesus Brito; Luciano Duarte da Silva. - 2026.

xxxviii: 38 f.; il.

ISBN 978-65-01-88018-1

Produto Educacional (Doutorado) – Material Instrucional – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2026.

Vinculado à tese: Impactos, influências e repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos processos de ensino e aprendizagem de matemática.

1. Gerenciamento da aprendizagem. 2. Currículo escolar. 3. Avaliação em Larga Escala. 4. Trabalho docente. I. Silva, Luciano Duarte da. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Tratamento da Informação.

Bibliotecária: Rosy Cristina Oliveira Barbosa Sabino – CRB 1/2380 – C. Jataí. Cód. F37/2026-1.

Essa obra está licenciada sob CC - BY - SA 4.0



Essa obra está licenciada com uma licença Creative Commons - Atribuição não comercial- Sem derivações 4.0 internacional

Jataí/GO
2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

ATA DE DEFESA DE TESE

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Tese intitulada **IMPACTOS, INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM MATO GROSSO (AVALIA MT) NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**, sob orientação de Luciano Duarte da Silva, apresentada pelo aluno **Acelmo de Jesus Brito (20231020340011)** do Curso **Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **08:00** do dia **24/04/2026** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Luciano Duarte da Silva** (Presidente)
- **Paulo Henrique de Souza** (Examinador Interno)
- **Viviane Barros Maciel** (Examinadora Interna)
- **Márcio Urel Rodrigues** (Examinador Externo)
- **Edivagner Souza dos Santos** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Tese, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Produto educacional vinculado a tese "Vozes Docentes: Percepções de Professores de Matemática sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso".

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Luciano Duarte da Silva** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **EdivagnerSouzaDosSantos**, em 24/04/2026 11:20:57 com chave **cf91eb4c3fe811f18159005056a537a4**.
- **VivianeBarrosMaciel**, em 24/04/2026 11:21:30 com chave **e351f2da3fe811f18159005056a537a4**.
- **LucianoDuartedaSilva**, em 24/04/2026 11:07:52 com chave **fbcd5dea3fe611f19b78005056a537a4**.
- **PauloHenriquedeSouza**, em 24/04/2026 11:09:27 com chave **3436b2823fe711f190c4005056a537a4**.
- **MárcioUrelRodrigues**, em 24/04/2026 11:12:18 com chave **9a2dd30e3fe711f19b78005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 24/04/2026

Código de Autenticação: 8dcd93



Considerações Iniciais

A constituição das Avaliações Externas em Larga Escala como política educacional no Brasil deve ser compreendida como resultado de um processo histórico atravessado por influências internacionais, reformas do Estado, disputas nacionais e redefinições sobre o sentido da qualidade da educação. Esse movimento não surgiu de forma isolada no cenário brasileiro, mas se articulou a uma agenda internacional impulsionada por organismos como o Banco Mundial, o BIRD, o FMI e a OCDE, os quais passaram a exercer influência sobre os países em desenvolvimento por meio de financiamento, assistência técnica, produção de diagnósticos, metas comparativas e condicionalidades políticas.

As condicionalidades, nesse processo, aparecem como instrumentos de pressão indireta, capazes de subordinar políticas nacionais às diretrizes de organismos internacionais, produzindo tensões entre autonomia estatal, soberania educacional e adesão a modelos globais de regulação.

Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como setor estratégico para o desenvolvimento econômico, a governabilidade social e o enfrentamento da pobreza, ao mesmo tempo em que se fortaleceu uma lógica gerencial pautada por eficiência, controle de resultados e mensuração do desempenho escolar.

No caso brasileiro, a consolidação das Avaliações Externas em Larga Escala ocorreu pela articulação entre influências externas e condições internas específicas. Embora as Avaliações Externas possam produzir informações relevantes para o diagnóstico, o monitoramento e a formulação de políticas públicas, seus usos nem sempre se limitam à finalidade pedagógica.

Ao longo do tempo, a avaliação em larga escala passou de um instrumento de produção de indicadores agregados para um dispositivo de gestão por resultados, comparação entre escolas, responsabilização de profissionais e, em alguns casos, premiação ou sanção material. Essa trajetória é interpretada a partir da classificação de Bonamino e Souza (2003), que distinguem três gerações de avaliações: a primeira, de caráter diagnóstico e amostral; a segunda, marcada pela divulgação pública dos resultados e por consequências simbólicas; e a terceira, caracterizada pela vinculação dos resultados a políticas de responsabilização forte, incentivos financeiros e pressão direta sobre escolas e professores.

A discussão permite compreender que o problema não reside necessariamente na existência da avaliação externa, mas nos sentidos, usos e consequências atribuídos a ela. Nesse sentido, autores como Gatti (2002), Souza e Oliveira (2003) contribuem para problematizar a necessidade de uma avaliação vinculada a finalidades educacionais mais amplas, orientada não apenas ao controle, mas à transformação das práticas, ao fortalecimento institucional e à melhoria efetiva das aprendizagens. De forma propositiva, a reflexão conduz à necessidade de repensar as Avaliações Externas em Larga Escala como instrumentos que devem estar a serviço de uma política educacional democrática, formativa e socialmente referenciada.

Assim, o desafio contemporâneo não é negar a relevância da avaliação, mas redefinir seus fundamentos, seus usos e seus impactos, de modo que ela contribua para a equidade, para o desenvolvimento dos sujeitos e para a construção de uma educação pública de qualidade.

Sugestão de leituras:

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

BONAMINO, A.; SOUZA, 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, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

Apresentação

Este livreto nasce do desejo de dar forma pública às vozes de professores de Matemática da rede estadual de Mato Grosso, que, cotidianamente, vivem os efeitos da política de avaliação do estado de Mato Grosso, o Avalia MT, em suas salas de aula, em seus planejamentos e em suas relações de trabalho. Nessa obra, traduzimos para uma linguagem situada numa zona de transição entre o acadêmico e o coloquial, a síntese dos resultados de uma pesquisa acadêmica, na perspectiva de promover uma divulgação científica que possa ter abrangência em outros meios além do acadêmico.

A pesquisa que sustenta esta obra foi uma Tese de Doutorado nominada “Impactos, Influências e Repercussões da Política de Avaliação Externa em Mato Grosso (Avalia MT) nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG-Jataí/GO, defendida em 2026, encontrada no endereço eletrônico, <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/83-ifg/campus/jatai/43757-teses-produtos-mestrado-ppgecm?showall=&start=1>

Os sujeitos da pesquisa foram 30 professores de Matemática atuantes em sete municípios do estado, que foram ouvidos por meio de uma entrevista semiestruturada. A partir desses depoimentos, buscamos compreender como o Avalia MT, articulado a outras políticas educacionais, como a disponibilização de Material Estruturado, Programas de Recomposição da Aprendizagem, de Formação Continuada e Gratificação por Resultado, reconfiguram o fazer docente e as formas de gestão da aprendizagem em matemática.

Esperamos que esta obra contribua para o debate sobre avaliação externa, principalmente da política de avaliação do estado de Mato Grosso, por apresentar as percepções dos professores em serviço nas escolas estaduais, nas vozes aqui sistematizadas. E que essas percepções possam atuar como parâmetro aos formuladores de políticas públicas, para mitigar os impactos e as tensões das avaliações sobre a aprendizagem, trabalho docente e indicadores.

Ficha de Descrição Técnica

Classificação do destinação do produto

PPT 1 - E-book, destinado à Educação Básica, especialmente ao contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso, com foco na área de Educação/Ensino de Matemática

Público-alvo

Professores, gestores escolares, formadores de professores, licenciandos e formuladores de políticas públicas educacionais.

Categoria deste produto

Material instrucional, livreto de divulgação científica, vinculado a uma tese de doutorado

Finalidade

sistematizar e tornar públicas as percepções de professores de Matemática sobre a política de avaliação externa Avalia MT, contribuindo para o debate, a reflexão e o aprimoramento das políticas educacionais

Organização do produto

O produto está organizado em seções que apresentam introdução, contribuições percebidas, desafios percebidos, tensões centrais, reflexões e orientações, e considerações finais.

Registro do produto

Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Câmpus Jataí.

Disponibilidade

Irrestrita, respeitando a autoria do produto. Sem permissão de comercialização por terceiros

URL

Repositório do IFG: <https://ifg.edu.br/jatai/campus/pesquisa/pos-graduacao?showall=&start=6>

Origem do produto

Programa de Pós-Graduação PPGECEM/IFG – Câmpus Jataí Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática.

Aderência

O produto buscou alinhar-se com a linha de pesquisa: Fundamentos, metodologias e recursos para a Educação para Ciências e Matemática, especificamente a sublinha: Ensino de Matemática.

Impacto

O PE sustenta um impacto potencial elevado, por explicitar os efeitos vividos pelos docentes levando um entendimento aos mesmos do seu próprio contexto, além de oferecer orientações objetivas que podem subsidiar ajustes de política, na ótica de quem executa de fato as ações da política, os próprios docentes.

Aplicabilidade

O Produto possui uma alta aplicabilidade, primeiro por ser facilmente acessível, como um e-book/livreto, com termos de disponibilização e indicação de licenciamento em Creative Commons, o que favorece circulação e uso por diferentes públicos e contextos formativos

Inovação

Compreendemos que o produto apresenta médio teor inovativo, é um modo de devolução pública, que sistematiza percepções docentes convertendo achados em categorias comunicáveis, nessa perspectiva, traduz o conhecimento científico formalizado pela análise de uma pesquisa em nível de doutorado, em um dispositivo articulado com a experiência docente, com uma linguagem situada numa zona de transição entre o acadêmico e o coloquial, o que a torna mais acessível.

Complexidade

O produto evidencia uma média complexidade, sendo um percurso com múltiplas etapas não se limitando a relatar a síntese dos resultados, ele articula diagnóstico, explicita tensões estruturais e faz encaminhamentos de aprimoramento.

Validação

Ocorreu em várias instâncias: durante o 2º Seminário de Validação das Propostas de Produto Educacional, na banca de qualificação dessa pesquisa. E, para finalizar, pela avaliação dos próprios sujeitos dessa pesquisa.

Sobre os Autores

Acelmo de Jesus Brito, Doutorando em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Jataí/GO. Professor e formador de professores de matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT Campus de Barra do Bugres/MT.



Luciano Duarte da Silva, Doutor em Educação Matemática pela UNESP Rio Claro. Professor e formador de professores de matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)– Goiânia/GO. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do IFG–Jataí/GO (Mestrado e Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática).

Agradecimentos

Agradecemos de forma especial, aos docentes que aceitaram participar da pesquisa, compartilhando experiências, percepções e sentimentos com sinceridade e coragem. Suas narrativas deram possibilidade a essa produção.

Registramos também nossos agradecimentos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, a Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, e de forma especial ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas/GEPEME, instituições e espaços formativos envolvidos no percurso dessa pesquisa, que contribuíram para o amadurecimento teórico, metodológico e desenvolvimento desse trabalho.

E por último e não menos importante, agradecemos aos professores Prof. Dr. Márcio Urel Rodrigues, Prof. Dr. Edivagner Souza dos Santos, Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza e a Prof^a. Dr^a. Viviane Barros Maciel, que compuseram a banca, pelos encaminhamentos, reflexões e contribuições.

Sumário

INTRODUÇÃO ----- 14

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO
DE MATO GROSSO, DEBATES NECESSÁRIOS ----- 15**

TENSÕES CENTRAIS----- 26

REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES----- 30

CONSIDERAÇÕES ----- 38

Introdução

Nas últimas décadas, a educação básica brasileira tem sido atravessada por um forte movimento de ampliação e sofisticação das políticas de avaliação externa em larga escala. Provas padronizadas, sistemas de indicadores, metas de desempenho, rankings e políticas de responsabilização passaram a compor o cotidiano das redes e das escolas, influenciando currículos, práticas pedagógicas e formas de gestão.

Em 2022, o estado de Mato Grosso criou o Programa EducAção - 10 Anos. Esse programa visa aprimorar as políticas estaduais de educação, por meio de projetos e ações que buscam melhorar a qualidade do ensino e os índices educacionais. O objetivo principal do programa é colocar o estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores, com erradicação do analfabetismo e do abandono escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, até 2032. Para isso, monitora suas metas a partir de 6 pilares estratégicos, sendo: Impacto Educacional; Equidade e Diversidade;

Tecnologia e Educação; Valorização Profissional; Gestão para Resultados e Infraestrutura. Cada um dos pilares é constituído por um conjunto de políticas públicas educacionais; a política de avaliação, nominada Avalia MT, é uma dessas políticas.

Essa obra sintetiza os resultados de uma pesquisa que investigou quais as reverberações das ações implementadas pelo Avalia MT como política de acompanhamento e gerenciamento da aprendizagem de estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Mais do que a divulgação de registros, esta obra pretende ser um dispositivo de fala e de análise. De fala, na perspectiva das experiências e estratégias construídas pelos professores frente a esse cenário, e análise na perspectiva de como essa política pública impacta os professores em suas vidas profissionais e das contradições que atravessam a escola pública.

Percepções Docentes sobre a Política de Avaliação de Mato Grosso, Debates Necessários

A construção deste produto educacional parte da compreensão de que as políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas à avaliação externa e/ou larga escala, produzem efeitos concretos no cotidiano das escolas, nas práticas pedagógicas e nas condições de trabalho docente.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como tais ações são percebidas pelos professores em serviço nas escolas, por que, vivenciam diretamente os impactos da implementação dessas políticas.

Desse modo, a organização desse tópico busca evidenciar que a efetividade de uma política educacional não depende apenas de seus objetivos declarados, mas também das condições concretas em que ela é implementada nas escolas.

Ao apresentar as percepções docentes sobre a política de avaliação de Mato Grosso, trazemos como debates necessários 10 fragmentos percebidos pelos professores a respeito desses impactos, esses fragmentos buscam subsidiar o debates entre professores, gestores, formadores e formuladores de políticas públicas, favorecendo a construção de caminhos mais coerentes com a realidade escolar e mais comprometidos com a aprendizagem dos estudantes.

Os fragmentos são intitulados: Infraestrutura e Tecnologia, Pressão e Cobranças por Resultados, Material Estruturado - Organização do Ensino, Material Estruturado - Realidade dos Alunos, Avaliação Diagnóstica, Sobrecarga de Trabalho, Formação Continuada, Intencionalidade Declarada, Recomposição das Aprendizagens, Autonomia Docente.

1 INFRAESTRUTURA E TECNOLOGIA

A ampliação da infraestrutura escolar e a chegada de novas tecnologias foram apontadas pelos professores como um avanço perceptível. As escolas passaram a contar com ambientes climatizados, mobiliário renovado e melhores condições físicas para professores e alunos desenvolverem suas atividades.

No campo tecnológico, destaca-se a oferta de Chromebooks, internet mais estável e o acesso a plataformas educacionais. Esses recursos ampliaram as possibilidades didáticas dos professores.

Mesmo que existam alguns desafios, os professores reconhecem que esses investimentos representam um passo importante para constituir uma escola moderna e com condições necessárias para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.



2 PRESSÃO E COBRANÇAS POR RESULTADOS

A pressão por resultados também aparece como uma das percepções de grande recorrência nas falas dos professores. Muitos relatam que a política de avaliação, ao se associar a metas, indicadores e comparações, intensifica a cobrança sobre a escola, sobre a gestão e, especialmente, sobre o docente. Essa lógica é vivenciada no cotidiano como um clima permanente de urgência para cumprir prazos, finalizar unidades, preparar turmas para as provas e garantir desempenho.

Segundo os professores, quando os resultados passam a ocupar o centro das decisões, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e se transforma em mecanismo de controle, gerando competitividade, tensões entre profissionais e sensação de responsabilização individual, produzindo um ambiente de trabalho mais hostil e menos colaborativo.



3 MATERIAL ESTRUTURADO - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

O material estruturado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso são apostilas fora do PNLD como material principal a ser utilizado pelos professores.

Esse material tem desempenhado um papel na organização do ensino em toda a rede estadual e no alinhamento das práticas pedagógicas entre as escolas. Para muitos professores, ele representa um avanço ao oferecer uma sequência de conteúdos, evitando discrepâncias entre turmas e garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo percurso formativo.

Alguns professores destacam que o mesmo organiza e simplifica o trabalho do professor.



4 MATERIAL ESTRUTURADO – REALIDADE DOS ALUNOS

Embora o material estruturado seja reconhecido como um instrumento de organização do ensino em toda a rede estadual, sua efetividade depende de ajustes que considerem o ritmo das turmas, as especificidades regionais e a autonomia profissional do professor, garantindo que ele seja realmente um aliado no processo de aprendizagem, ao invés de um fator adicional de pressão.

Os professores revelam que a estrutura proposta nem sempre está articulada com a realidade dos alunos e, principalmente, com a carga horária prevista.

A quantidade de conteúdos, a abordagem teórica reduzida e a falta de exemplos e contextualizações tornam o material difícil de trabalhar no tempo previsto. Além disso, atividades e habilidades cobradas nas avaliações nem sempre estão plenamente contempladas nas explicações apresentadas.



5 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O Avalia MT é reconhecido por parte dos professores como um importante instrumento de diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. Ao oferecer dados sistematizados sobre o desempenho dos alunos, as avaliações possibilitam identificar habilidades consolidadas, defasagens nas aprendizagens dos alunos e áreas que demandam maior atenção pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação tem potencial para atuar como um apoio ao trabalho docente. Mesmo os professores ressaltando que o caráter diagnóstico das avaliações só se concretiza quando os resultados são analisados com tempo, criticidade e intencionalidade pedagógica, a mesma, nessa perspectiva, é uma ferramenta valiosa de apoio ao trabalho docente.



6

SOBRECARGA DE TRABALHO

A sobrecarga de trabalho docente é uma das percepções mais recorrentes nas falas dos professores. Além das atividades próprias da sala de aula, como planejamento e ensino, os docentes passaram a acumular outras demandas associadas às avaliações externas, formações continuadas, recomposição de aprendizagens e alimentação de diversas plataformas digitais.

O volume de tarefas, muitas vezes concentrado em prazos curtos, extrapola as horas destinadas à atividade pedagógica e invade o tempo pessoal dos professores. Relatórios, registros, formações online, lançamento de dados e evidências para comprovações competem diretamente com o tempo necessário para planejar aulas de qualidade e realizar intervenções pedagógicas mais assertivas. Na percepção dos professores, corre-se o risco de comprometer tanto a qualidade do ensino quanto a saúde daqueles que sustentam o cotidiano da escola.



7

FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada aparece nas falas dos professores como um aspecto com pontos relevantes, sobretudo quando ocorre de forma mais específica para a área de Matemática. Essa especificidade acaba se articulando diretamente com as demandas do ensino da disciplina, e isso contribui para uma formação que favoreça o desenvolvimento profissional, por discussões mais direcionadas sobre conteúdos, metodologias e estratégias de ensino especificamente para Matemática.

Esse formato é percebido como avanço em relação a modelos anteriores de formação mais gerais, nos quais diferentes áreas se reuniam para tratar de temas comuns, com menor profundidade nas necessidades particulares de cada disciplina. No entanto, parte da formação que ocorre em plataformas digitais, colocada como meta para gratificação, é vista como, elemento de pressão e controle, além de desarticulada com a realidade das salas de aula.



8

INTENCIONALIDADE DECLARADA

Nas falas dos professores, a política de avaliação é frequentemente compreendida a partir de sua intencionalidade: melhorar os indicadores educacionais do estado. Muitos docentes reconhecem que há uma tentativa de organizar o trabalho pedagógico com base em evidências, ampliar o monitoramento dos resultados e produzir informações que subsidiem intervenções mais céleres e assertivas.

Nesse sentido, investimentos em infraestrutura, tecnologias e formação continuada são vistos como parte de um movimento mais amplo de modernização da escola e de fortalecimento de políticas públicas voltadas para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os professores destacam que a intenção da política só se concretiza plenamente quando existe coerência entre objetivos e condições reais de implementação.



9 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A recomposição das aprendizagens é reconhecida como uma proposta necessária, especialmente diante das defasagens acumuladas pelos estudantes, principalmente após a pandemia da Covid-19. No entanto, os professores a compreendem como inviável na prática, não por falta de importância, mas pela ausência de condições concretas para sua realização no cotidiano escolar.

Os relatos indicam que a recomposição tem sido incorporada como mais uma demanda entre muitas outras; com isso, o tempo disponível para diagnosticar dificuldades, planejar intervenções e acompanhar individualmente os estudantes torna-se insuficiente, fazendo com que a recomposição se fragilize.

Sem apoio institucional proporcional, sem apropriação dos dados, sem ampliação de carga horária, sem equipe específica ou reorganização do trabalho escolar, a recomposição corre o risco de se transformar em um objetivo declarado, mas pouco efetivado.



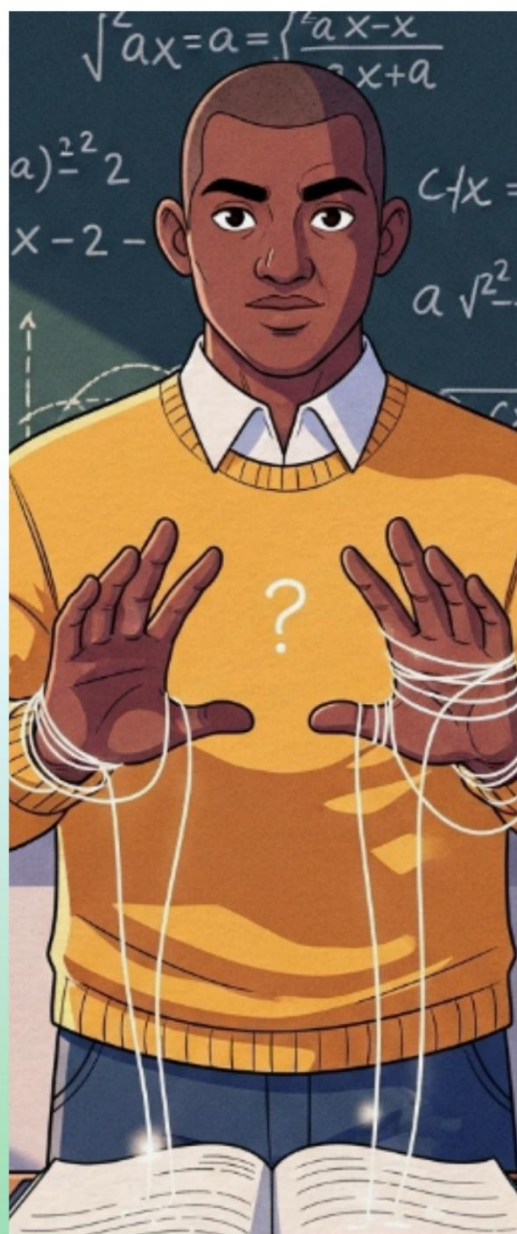
10

AUTONOMIA DOCENTE

A perda de autonomia docente é apontada por muitos professores como uma das mudanças mais significativas no cotidiano escolar após a implementação da política de avaliação. As falas indicam que o planejamento e o ritmo das aulas passaram a ser fortemente condicionados pelo material estruturado, pelos prazos estabelecidos e pelo calendário das avaliações, reduzindo a margem de decisão do professor sobre como organizar o ensino de acordo com a realidade da turma.

A preocupação em “dar conta” das unidades previstas no currículo antes das provas frequentemente leva a escolhas pedagógicas mais aceleradas e menos flexíveis, o que pode comprometer a real formação ampla dos alunos.

Para os professores, a autonomia não é apenas liberdade individual, mas uma condição profissional necessária para responder às diferenças entre turmas, às especificidades locais e às necessidades reais dos estudantes, principalmente os que estão na escola na perspectiva da inclusão.



Tensões Centrais

Este item, detalha contradições e desafios que permeiam a política de avaliação de Mato Grosso, estes pontos representam eixos de instabilidade entre diferentes lógicas que contribuem para gerar instabilidades e desarticulações.

A discussão sobre as tensões centrais que atravessam a política de avaliação de Mato Grosso evidencia que a implementação de ações voltadas ao acompanhamento, à organização do sistema e ao monitoramento dos resultados não ocorre de forma neutra no cotidiano escolar. Ao contrário, tais ações produzem efeitos diretos sobre o trabalho docente, especialmente quando se articulam a prescrições, metas, indicadores e demandas institucionais que tendem a reorganizar a rotina das escolas. Apresentamos aqui três fragmentos de tensões que consideramos relevante para essa síntese.

A relação entre controle institucional e autonomia docente, pois, embora a política busque orientar o trabalho escolar e monitorar resultados, os professores reconhecem a autonomia como condição indispensável para adequar o planejamento às necessidades reais das turmas, retomar pré-requisitos, aprofundar conteúdos e propor intervenções pedagógicas.

A relação entre indicador e aprendizagem, que revela o perigo dos resultados mensuráveis ocuparem o centro das ações escolares, deslocando a avaliação de sua função diagnóstica e formativa para uma lógica de pressão, ranqueamento e cumprimento de metas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao distanciamento entre os objetivos declarados da política e sua efetivação nas escolas. A política é construída e anunciada a partir de finalidades importantes, como melhorar aprendizagens, acompanhar resultados, fortalecer formações, ampliar tecnologias e apoiar a recomposição das aprendizagens; contudo, nas práticas escolares, acarretam excesso de demandas simultâneas, prazos reduzidos e pouca adequação às condições das unidades escolares.

controle Versus Autonomia

A implementação da política de avaliação tem sido percebida pelos professores como elemento de uma tensão constante entre controle institucional e autonomia docente. De um lado, há um conjunto de prescrições que orientam o trabalho escolar, que tendem a padronizar o ensino e monitorar resultados. De outro, está a necessidade de o professor exercer sua autonomia profissional para ajustar o planejamento às condições reais da turma, ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às especificidades do contexto.

Nas falas docentes, o controle aparece quando a escola passa a organizar sua rotina em função do cumprimento de etapas e indicadores, reduzindo o espaço para escolhas pedagógicas mais flexíveis, projetos e metodologias diversificadas. Já a autonomia aparece como condição indispensável para ensinar com qualidade, pois é por meio dela que o professor retoma pré-requisitos, aprofunda conteúdos, faz intervenções e cria estratégias para estudantes com diferentes necessidades. A perda da autonomia docente é apontada por muitos professores como uma das mudanças mais significativas no cotidiano escolar após a implementação da política de avaliação.



DESAFIO CENTRAL

Como garantir acompanhamento e organização do sistema sem transformar a docência em mera execução de prescrições, preservando a autonomia como elemento formativo e profissional que sustenta a aprendizagem?

indicador Versus Aprendizagem

A política de avaliação de Mato Grosso coloca em evidência uma tensão entre a busca por indicadores e a promoção da aprendizagem real dos estudantes. Os professores reconhecem que os indicadores podem oferecer um retrato importante do desempenho e orientar decisões, porém relatam que, no cotidiano escolar, a pressão por metas e resultados tende a deslocar o foco das ações da escola para atingir as projeções estabelecidas para os indicadores, que nem sempre estão articuladas com as condições concretas para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Quando o indicador se torna o centro das ações, a escola passa a se organizar prioritariamente em função do calendário das avaliações e do cumprimento de conteúdos a serem avaliados, o que pode provocar aceleração do ensino, redução de aprofundamento e menor espaço para intervenções pedagógicas. Nesse cenário, o risco apontado pelos docentes é que a avaliação deixe de cumprir sua função diagnóstica e formativa, transformando-se em instrumento de controle e ranqueamento, com pouca articulação com o processo de aprendizagem desenvolvido em sala.



DESAFIO CENTRAL

Como articular a avaliação como ferramenta de diagnóstico, garantindo que o foco de toda e qualquer ação seja a aprendizagem dos alunos, e que a melhora nos indicadores seja consequência da aprendizagem e não foco das ações?

Nº

Objetivos Declarados Versus Práticas Escolares

As tensões recorrentes entre a intencionalidade declarada da política e a forma como ela se concretiza na escola reconhecem que a proposta anuncia objetivos relevantes, como melhorar aprendizagens, acompanhar resultados, fortalecer formações, ampliar tecnologias e apoiar a recomposição. No entanto, muitos professores afirmam que, na prática, a implementação ocorre com excesso de demandas simultâneas, prazos apertados e pouca adequação às condições reais das unidades escolares.

Essa distância entre intenção e execução aparece quando políticas bem avaliadas no plano discursivo se tornam difíceis de efetivar no cotidiano, assim, o que foi pensado para apoiar a aprendizagem pode acabar sendo vivenciado como pressão, sobrecarga e perda de autonomia, fatores que contribuem para dificultar o desenvolvimento integral do estudante nos mais diversos contextos.



DESAFIO CENTRAL

Como garantir que as políticas que são concretizadas na escola tenham uma convergência com as políticas que estão declaradas nos documentos oficiais e nas retóricas dos formuladores de políticas públicas educacionais?

Reflexões e Orientações

O reconhecimento de que a implementação de uma política educacional não se encerra na formulação de programas, metas e instrumentos avaliativos, mas depende de sua capacidade de dialogar com as condições concretas das escolas e com os sujeitos que atuam diretamente em seu desenvolvimento. Nesse sentido, propomos diretrizes decorrentes dos dados analisados, com potencial para subsidiar ajustes que são necessários, especialmente no que se refere à escuta docente, à revisão dos materiais estruturados, à organização do calendário escolar e à articulação entre formação continuada, avaliação e práticas pedagógicas.

1

ESCUTA DOCENTE

Os professores, por estarem diretamente envolvidos na implementação das ações, acumulam informações práticas valiosas sobre o que funciona, o que precisa ser ajustado e quais são os efeitos de determinadas ações sobre a aprendizagem dos alunos, o clima escolar e as condições de trabalho.

Escutar os professores nos processos de avaliação e ajustes da política significa criar mecanismos permanentes e institucionais que aproveitem as informações acumuladas por eles para promover reflexões e realinhamento de rotas.



2

REVISÃO CONTÍNUA DO MATERIAL ESTRUTURADO

Embora o material contribua para organizar a sequência de conteúdos e oferecer uma referência comum para a rede, há uma desarticulação entre o que ele propõe e as condições reais de ensino, como carga horária prevista, ritmo de aprendizagem das turmas, especificidades regionais, níveis de desenvolvimento dos estudantes e defasagens nas aprendizagens deles.

Revisar o material implica reavaliar volume, linguagem e progressão de conteúdos, clareza conceitual, presença de exemplos, situações contextualizadas e atividades que dialoguem com a realidade de Mato Grosso, pois a matemática se mostra mais atrativa quando ela pode ser compreendida a partir das particularidades do nosso meio.



3 AJUSTE ENTRE O CALENDÁRIO E A REALIDADE

A rotina escolar tem sido fortemente condicionada por datas fixas de provas, prazos de plataformas e metas bimestrais, o que frequentemente obriga professores a acelerar conteúdos e a organizar o ensino mais para cumprir toda essa agenda, em detrimento da consolidação das aprendizagens pelos alunos.

Ajustar o calendário significa torná-lo mais realista e pedagógico. Isso implica em prever margens de flexibilidade para o currículo escolar prescrito, alinhar datas ao andamento efetivo das unidades, respeitar ritmos de aprendizagem e reconhecer que tempo é um elemento estruturante da qualidade do ensino. Com um calendário mais coerente, a avaliação deixa de figurar como um elemento de pressão ao cotidiano da escola e tende a recuperar sua função diagnóstica e formativa, apoiando o planejamento docente e contribuindo de forma mais efetiva para a aprendizagem dos estudantes.



4 AJUSTE DA ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA/AVALIAÇÃO/MATERIAL ESTRUTURADO

A articulação entre formação continuada, avaliação e material estruturado é apontada como um eixo central para que a política produza efeitos reais na aprendizagem. Quando esses três componentes caminham de forma desconectada, o trabalho na escola se torna mais difícil.

Ajustar essa articulação significa garantir coerência entre esses componentes. O material deve apresentar conteúdos e habilidades com progressão adequada e tempo compatível para o desenvolvimento, a avaliação precisa estar alinhada ao que foi efetivamente proposto e trabalhado e a formação deve apoiar o professor justamente nos pontos críticos identificados, com subsídios teóricos, aprofundando conteúdos e subsídios metodológicos, além de oferecer estratégias para intervenção e recomposição, ou orientando a análise pedagógica dos resultados para uma apropriação.

Quando os resultados das avaliações retroalimentam a formação e a revisão do material, cria-se um ciclo formativo e pedagógico consistente, pautado no diagnosticar, planejar, intervir e reavaliar.



5 VIABILIZAÇÃO DA REAL RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

Promover uma real recomposição das aprendizagens não alcançadas pelos alunos consiste em transformar as propostas de recomposição em ação efetiva no cotidiano escolar, a partir das condições concretas de execução dessas propostas.

Para que se torne viável, é fundamental que a mesma seja mais personalizada possível para as individualidades dos alunos. É necessário tempo institucional para diagnóstico, planejamento e acompanhamento, estratégias claras de intervenção e apoio com equipes de suporte, materiais adequados e momentos de acompanhamento formativo.

A recomposição efetiva se baseia em evidências, que respeitam a magnitude das defasagens individualizadas e asseguram continuidade no processo de aprendizagem. Quando apoiada por condições reais e integrada ao planejamento escolar, consolida-se como um caminho pedagógico concreto, com possibilidades reais de garantir o resgate desses alunos nos pontos em que as aprendizagens não foram consolidadas.

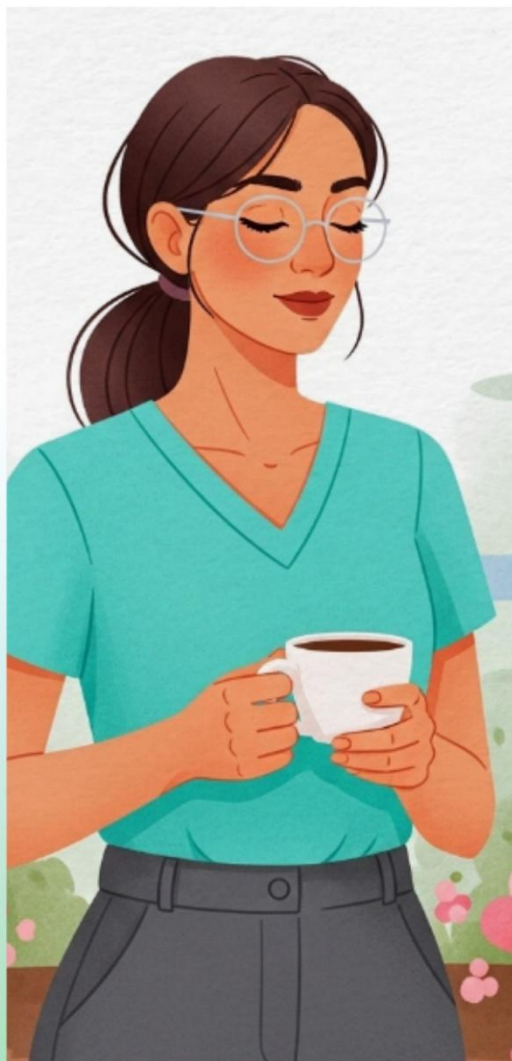


6 ATENÇÃO À SAÚDE DOCENTE

As percepções dos professores evidenciam que o acúmulo de demandas, a pressão por metas, a intensificação do trabalho e o clima de cobrança permanente têm produzido desgaste emocional, cansaço e, em alguns casos, adoecimento físico e psicológico. Quando a política gera um ambiente de urgência contínua, a escola corre o risco de se tornar um espaço de exaustão.

Cuidar da saúde docente não é uma ação paralela e deve ser vista como parte da própria qualidade do ensino. Nesse sentido, a política pode incorporar medidas concretas de proteção, como revisão de metas e prazos, redução de sobreposições, organização mais realista do calendário, racionalização de registros e plataformas, ampliação de tempos de planejamento e criação de estratégias de apoio psicossocial.

Valorizar a saúde docente é reconhecer que aprendizagem e bem-estar caminham juntos.



7 AVALIAÇÕES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Pensar as avaliações na perspectiva da inclusão significa reconhecer que os estudantes não aprendem nas mesmas condições, nem apresentam as mesmas necessidades, e que a política avaliativa precisa garantir equidade.

Uma observação com grande relevância feita pelos professores é que alunos público-alvo da educação especial e outros grupos com necessidades específicas são avaliados pelos mesmos instrumentos, prazos e formatos, sem adaptações suficientes. Isso pode produzir resultados que não refletem a aprendizagem real desses estudantes e ainda amplia a responsabilização do professor por fatores que extrapolam sua atuação individual.

A avaliação inclusiva exige critérios e procedimentos claros de adaptação, instrumentos acessíveis, adequações de tempo e formatos quando necessário, além de orientações pedagógicas que considerem os Planos de Atendimento Educacional Especializado e as especificidades do estudante. Além disso, a inclusão precisa aparecer não apenas no momento da prova, mas no ciclo completo da política: formação dos professores, materiais didáticos, devolutivas e planejamento de intervenções.



Considerações

As percepções docentes sistematizadas neste livreto revelam um cenário marcado por avanços importantes, mas também por tensões que desafiam a efetividade da política de avaliação externa de Mato Grosso no cotidiano escolar.

Essas ações são vistas como um movimento de modernização da escola e de esforço para organizar o sistema e produzir informações sobre o desempenho dos estudantes. Por outro lado, as percepções dos professores indicam que a forma de implementação tem produzido efeitos críticos que podem ser atenuados.

Este livreto, como instrumento de diálogo, busca contribuir para a qualificação da política de avaliação do estado de Mato Grosso, a partir das percepções de quem está com a responsabilidade da implementação da maioria das ações dessa política. Dar centralidade à voz dos professores não é apenas reconhecer suas dificuldades, mas fortalecer a construção de soluções mais realistas, colaborativas e comprometidas com o que deve ser a finalidade maior de qualquer política educacional. Assegurar o direito constitucional dos alunos a aprender.

Esperamos que todas as percepções, apontamentos e sugestões organizadas nesse material, possam de fato, contribuir para o diálogo, ajustes e formulação de outras políticas públicas educacionais que possam contribuir para melhorar a educação de Mato Grosso e do Brasil.



Acelmo de Jesus Brito
Luciano Duarte da Silva