

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

ESTEVAM BRAVO NETO

**GESTÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios e Estratégias de Replanejamento Pedagógico**

São Leopoldo

2024

ESTEVAM BRAVO NETO

**GESTÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios e Estratégias de Replanejamento Pedagógico**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Oliveira Santini

São Leopoldo

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B826g Bravo Neto, Estevam

Gestão de avaliações externas em uma Instituição Jesuíta de Educação Básica: desafios e estratégias de replanejamento pedagógico. / Estevam Bravo Neto. --- 2024.

106 f.: il.; 30cm.

Orientador: Prof. Doutor Fernando de Oliveira Santini.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, Gestão Educacional, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, 2024.

1. Replanejamento pedagógico. 2. Avaliações externas. 3. Gestão educacional. 4. Teorias motivacionais. I. Título. II. Santini, Professor Doutor Fernando de Oliveira, orient. III. Universidade do Vale do Rio Sinos: UNISINOS.

CDD: 371.2 CDU: 37.07

ESTEVAM BRAVO NETO

**GESTÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios e Estratégias de Replanejamento Pedagógico**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 29/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando de Oliveira Santini - Unisinos

Prof. Dr. José Carlos da Silva Freitas Júnior - Unisinos

Prof. Dr. Marlon Dalmoro - UFRGS

Com amor e saudade, para a normalista
Lúcia Terezinha Rocha Bravo.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Lis, dedico cada passo dado neste percurso. Sua presença ilumina meu caminho e me inspira a ser sempre melhor. Você é a razão que me motiva a seguir em frente com determinação e esperança.

À Dani, esposa amada, minha eterna gratidão por sua paciência e apoio incondicionais. Você foi a base que sustentou esta jornada, me animando e me incentivando a continuar, mesmo nos momentos mais desafiadores. Sem seu amor e suporte, nada disso seria possível.

Dedico esse trabalho aos meus pais, pois a cada passo tento honrar as oportunidades que me proporcionaram. Amo vocês!

Ao Eduardo, meu grande irmão e amigo. Agradeço a sua força e toda a torcida.

Aos amigos do mestrado que participaram comigo dessa intensa jornada, agradeço sua companhia sempre motivadora.

À Equipe Diretiva do Colégio Loyola e à Rede Jesuíta de Educação, minha gratidão por acreditarem em meu potencial e apoiarem meu desenvolvimento pessoal e profissional. A confiança depositada em mim foi fundamental para que eu pudesse trilhar essa caminhada com coragem e compromisso.

Minha reverência ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Santini que conduziu esse trabalho aliando leveza e rigor acadêmico. Suas contribuições transformaram minha visão sobre a ciência e a gestão.

Finalizo com as sábias palavras de Ariano Suassuna (1927 - 2014): "O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso." A todos que me acompanharam nesta jornada, obrigado por serem parte do *otimismo realista* que me guiou até aqui.

*Riding high amongst the waves
I can feel like I
Have a soul that has been saved
I can see the light
Coming through the clouds in rays
I gotta say it now
Better loud than too late*

“Amongst the Waves” (Gossard; Vedder, 2009)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como o replanejamento pedagógico é percebido pelo corpo gestor e docente de uma instituição jesuíta, integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Partindo das evidências obtidas em avaliações externas, busca-se identificar as barreiras que dificultam a utilização desses dados no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se na teoria motivacional behaviorista que proporciona uma análise prática das respostas comportamentais dos educadores aos estímulos fornecidos pelas avaliações externas. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, com análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores da instituição. A análise documental incluiu o Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, que fornecem subsídios para entender o contexto institucional e as práticas avaliativas. A partir dos resultados das entrevistas, foram identificadas as principais dificuldades dos docentes em implementar as mudanças necessárias com base nos dados das avaliações externas, como o tempo reduzido para replanejamento e a falta de alinhamento com os gestores. Os resultados revelaram que, apesar da percepção positiva sobre a utilidade das avaliações externas, há entraves significativos no replanejamento pedagógico, especialmente relacionados à sobrecarga de trabalho e à pressão para cumprir o cronograma curricular. A pesquisa propõe, como intervenção, a criação de um grupo de trabalho responsável por mapear essas dificuldades e implementar uma planilha unificada de planejamento, integrando as avaliações externas ao planejamento pedagógico. Conclui-se que, para melhorar a eficácia dessas avaliações, é fundamental um maior alinhamento entre gestores e docentes, além de suporte contínuo para o replanejamento baseado nas evidências geradas pelas avaliações externas.

Palavras-chave: Replanejamento pedagógico; Avaliações externas; Gestão educacional; Teorias motivacionais

ABSTRACT

This study aims to analyze how pedagogical replanning is perceived by the management and teaching staff of a Jesuit institution, part of the Jesuit Education Network (RJE). Based on the evidence obtained from external evaluations, the research seeks to identify the barriers that hinder the use of this data in the teaching-learning process. The research is grounded in behaviorist motivational theory, which provides a practical analysis of educators' behavioral responses to the stimuli provided by external evaluations. The methodology employed is qualitative, using document analysis and semi-structured interviews conducted with managers and teachers of the institution. The document analysis included the RJE's Common Educational Project (PEC) and the school's Political Pedagogical Project (PPP), which provide insights into the institutional context and evaluative practices. The interview results identified the main challenges faced by teachers in implementing necessary changes based on the external evaluation data, such as limited time for replanning and a lack of alignment with management. The findings revealed that, despite positive perceptions regarding the usefulness of external evaluations, significant barriers exist in pedagogical replanning, especially related to work overload and the pressure to adhere to the curriculum schedule. As an intervention, the research proposes the creation of a working group responsible for mapping these difficulties and implementing a unified planning tool, integrating external evaluations into the pedagogical planning. The study concludes that, to improve the effectiveness of these evaluations, greater alignment between managers and teachers is essential, along with continuous support for replanning based on evidence generated by external evaluations.

Keywords: Pedagogical replanning; External evaluations; Educational management; Motivational theories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ferramentas de gestão para implantação de avaliações externas consistentes.	24
Figura 2 - Organograma do colégio analisado	53
Figura 3 - Tripé técnico da condução da análise de conteúdo	58
Figura 4 - Visões exclusivas e concordantes entre os grupos S, C e P em relação à avaliação externa	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas do conhecimento por dia de prova e caderno de aplicação	34
Quadro 2 - Número de questões aplicadas aos estudantes por série EM	35
Quadro 3 - Resumo das características das teorias motivacionais	42
Quadro 4 - Distribuição dos anos/séries por Unidade Pedagógica	53
Quadro 5 - Base de sustentação teórica para elaboração dos roteiros.....	55
Quadro 6 - Síntese das buscas no Projeto Educativo Comum da RJE	65
Quadro 7 - Síntese das buscas no PPP do colégio analisado.	68
Quadro 8 – Perfil sociodemográfico dos entrevistados	70
Quadro 9 - Síntese das posições dos grupos S, C e P em relação à aderência à proposta e às barreiras percebidas	78
Quadro 10 – Entraves e paralelo das percepções sobre as avaliações externas por grupo pesquisado.....	85
Quadro 11 – Objetivos e expectativas dos grupos entrevistados em relação às avaliações externas.....	88
Quadro 12. Relações entre objetivos, resultados e intervenções propostas	93

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAT	Certificado de Avaliação de Título
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EVO	Evolucional - Avaliações Externas
FGB	Formação Geral Básica
GPU	Gestor Pedagógico de Unidade
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEC	Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UTRAMIG	Fundação para Educação para o Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Memorial do autor	16
1.2 Tema	19
1.3 Delimitação do tema	19
1.4 Problema	20
1.5 Objetivos:	24
1.5.1 Objetivo geral	24
1.5.2 Objetivos específicos	24
1.6 Justificativa	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Introduzindo as avaliações externas	28
2.2 Sistema de avaliações externas no Brasil	30
2.3. Avaliações externas na escola privada	32
2.4 A avaliação investigada	33
2.5 Teorias Motivacionais	36
2.5.1 Teoria Behaviorista:	37
2.5.2 Teoria Cognitivista	38
2.5.3 Teoria humanista	39
2.5.4 Teoria psicanalítica	40
2.5.5 Síntese das teorias motivacionais humanas	42
2.6 Barreiras para utilização de avaliações de larga escala nas escolas	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	58
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1 Análise Documental	61
4.1.1 Análise documental do Projeto Educativo Comum (PEC)	63
4.1.2 Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola analisada	66
4.2 Entrevistas com os colaboradores	70
4.2.1 Aderência do colaborador na proposta de aplicação de avaliação externa	73

4.2.2 Fatores relacionados ao uso dos dados das avaliações externas no replanejamento e a Identificação de pontos de melhoria em relação ao uso de dados referentes a avaliações externas.....	79
4.2.3 Comparação das percepções dos gestores pedagógicos e coordenadores às dos docentes, sobre as avaliações externas.....	86
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	105
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA.....	109

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm sido renovados os desafios postos aos educadores na construção das mudanças educacionais necessárias para o futuro. Em 2010, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes já discutiram algumas dessas inspirações. Para as autoras, a educação é uma área dinâmica, sujeita a constantes mudanças, passeando por currículos ora centralizadores, ora descentralizadores. Ainda segundo elas, os profissionais da educação estão sujeitos a alterações frequentes, nos âmbitos legislatórios e regulatórios, nas políticas públicas de oferta entre educação pública e privada, e nas questões metodológicas que permeiam todo o contexto do processo de ensino-aprendizagem. Nesse conjunto diverso, uma vez postos os marcos legais referenciais, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos de cada Estado da Federação, são necessários os direcionamentos próprios das instituições de ensino por meio de seus Projetos Político Pedagógicos (PPPs) ou outros documentos internos, porém os professores devem atuar como atores centrais das ações de planejamento (Leite; Fernandes, 2010). As mesmas autoras, em 2019, em conjunto com Carla Figueiredo, relatam que quase dez anos após seu trabalho citado os desafios permanecem e serão sempre colocados aos educadores: o papel ativo dos professores na definição e condução dos processos curriculares dentro do ambiente escolar é indissociável da prática pedagógica (Figueiredo; Leite; Fernandes, 2019). A última grande mudança efetivada pelo Governo Federal foi o Novo Ensino Médio, proposta que buscou reestruturar os anos finais da educação básica. Essa abordagem propôs a reformulação da estrutura de organização das disciplinas de modo a flexibilizar a distribuição de horas entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), alteração que demarcou, mais uma vez, a constante mudança do setor (De Souza; Souza, 2021).

Em redes de educação, os esforços para sinergia dos planejamentos e das ações se mostram necessários para que os objetivos institucionais sejam consolidados em busca de um ideal comum. A Rede Jesuíta de Educação (RJE), instituição que abarca a escola sobre a qual será desenvolvido o presente trabalho, tem um documento referencial dessa natureza, denominado Projeto Educativo Comum (PEC), que apoia os PPPs das unidades educacionais da Rede. Esse material reafirma o seu compromisso com a educação de excelência. Esse documento reúne

discussões da comunidade Jesuíta na América Latina para superar as uniformidades, personalismos e principalmente estagnações, colocando o estudante como centro do processo educativo.

As discussões sobre a definição de “educação de excelência” são amplas, mas a leitura do PEC direciona essa concepção aos olhos da RJE. Nessa visão, educação de excelência é aquela que contribui eficazmente na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, formando e educando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Apesar de fundamentais e inquestionáveis para a Rede, esses ideais são extremamente amplos, e se não forem traduzidos em direcionamentos e ações pormenorizados e aproximados às realidades dos educadores nas unidades educacionais, colégios e universidades, podem se tornar intangíveis e, por conseguinte, inatingíveis.

Uma vez que um dos objetivos constitutivos da RJE é o oferecimento de educação de excelência à comunidade, atualmente cabe às unidades educacionais o estabelecimento de modelos e de sistemas que contribuam para o direcionamento das ações minuciosas rumo a esse alvo. Assim, a partir dos pilares da RJE, o contexto exige o olhar atento e a revisão das formas utilizadas pelos colégios e universidades para mensuração de seus critérios de qualidade.

Entre os critérios que delimitam essa necessidade de mensuração da qualidade, uma das opções do colégio alvo desta análise, é a de acompanhar o resultado acadêmico dos estudantes por meio de avaliações externas. As avaliações externas são “instrumentos e processos avaliativos aplicados por órgãos ou instituições externas às escolas, com o propósito de avaliar a qualidade da educação, o desempenho dos estudantes e outros aspectos relacionados ao sistema educacional” (Freaza; Gomes Junior, 2023, p. 44). Essas avaliações podem abranger uma variedade de áreas, como conhecimentos acadêmicos, habilidades socioemocionais, competências específicas e até mesmo a eficácia das práticas pedagógicas e gestão escolar (Möllmann, 2010). Geralmente, as avaliações externas são conduzidas de forma padronizada e sistemática, com o intuito de fornecer informações objetivas sobre o progresso e a eficácia do sistema educacional como um todo, além de subsidiar a tomada de decisões para melhorias e reformas educacionais (Alavarse *et al*, 2024). Entretanto, a percepção inicial empírica do autor deste trabalho, e que motivou a pesquisa, é que este processo avaliativo no colégio analisado apresenta alguns obstáculos. Alguns desses entraves foram percebidos

também por Assis (2020) que revelou que as avaliações diagnósticas podem apresentar problemas que comprometem as intervenções necessárias identificadas pelo instrumento. Além disso, a autora trouxe à discussão elementos que sugerem que as avaliações dessa natureza investigavam o nível de conhecimento dos alunos, sem preocupação com o processo de construção do conhecimento, bem como certa falta de comprometimento dos professores em utilizar a avaliação diagnóstica como uma ferramenta formativa para promover a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Assis, 2020). Assim, a investigação que propusemos envolveu relacionar a influência do comprometimento dos educadores no processo de aplicação de avaliações externas, com suporte teórico das teorias motivacionais (Durso *et al*, 2016), e o contexto de gestão proposto pela direção da escola no desenho do sistema associado ao contexto de qualidade de educação proposto pela RJE e materializado no PEC (2021) e no PPP da escola analisada.

1.1 Memorial do autor

O pesquisador do presente trabalho é professor há 18 anos e natural de Belo Horizonte – MG. Estudou durante a infância e a adolescência em uma escola particular da capital mineira. Para a graduação, frequentou a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seguindo um instinto que surgiu na 1ª série do Ensino Médio que foi o de escolher a carreira de professor. O curso selecionado por ele foi o de Ciências Biológicas, pois apesar de também ser um entusiasta de Física e Química, o pesquisador relata a predileção pelos temas associados aos seres vivos.

Diante de um curso de graduação muito amplo, já nos primeiros semestres o autor resolveu conhecer as diversas áreas disponíveis: fez estagiário voluntário em laboratórios dos departamentos de farmacologia e de microbiologia. Em seguida, ainda de forma espontânea, trabalhou em um laboratório do setor de botânica, no qual publiquei seu primeiro artigo científico. A iniciação científica do autor continuou em um laboratório da área de bioquímica e, por último, em laboratório de bioinformática. Neste último de graduação, o pesquisador permaneceu por 3 anos chegando a participar ativamente das publicações de artigos e a frequentar congressos e eventos específicos da área. Durante este período, o autor percebeu a vontade de se tornar docente em detrimento de sua sequência estrita na área de pesquisa acadêmica.

Em 2003, em seu penúltimo ano da graduação, o pesquisador teve sua primeira experiência docente ao ser selecionado para ministrar a disciplina de Ciências no projeto de educação de jovens e adultos (EJA) que ocorria no Centro Pedagógico (CP) da UFMG. Durante aquele ano, trabalhou com estudantes da comunidade externa da UFMG, maiores de 20 anos, que tinham o sonho de conclusão do Ensino Fundamental. O pesquisador percebeu que foi uma experiência muito enriquecedora participar da formação de pessoas tão batalhadoras, que cumpriam o turno de trabalho durante o dia, e que à noite seguiam para a universidade para vencer essa etapa da vida acadêmica que para muitos privilegiados ocorre muitos anos antes, durante a adolescência. Foi durante essa jornada que foi revisitada a vontade de se tornar professor para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Já em 2004, o pesquisador foi convidado para se tornar monitor de Biologia para as turmas de Ensino Médio de uma escola particular de Belo Horizonte que contava à época com cerca de 3.500 estudantes. Essa atividade consistia em acompanhar os professores titulares das disciplinas de Ciências e de Biologia, propor tarefas aos estudantes e realizar horários de plantão para acompanhamento de alunos com dificuldades no desenvolvimento escolar. Durante esse processo, houve uma boa avaliação de seu trabalho e, em 2005, surgiu a oportunidade de o pesquisador do presente trabalho assumir as turmas de 8ª série do Ensino Fundamental II, atualmente chamadas de 9º ano – Anos Finais, nesta mesma escola. O pesquisador reconhece que foi um momento de muita aprendizagem para ele, amadurecendo-o profissionalmente para as rotinas inerentes ao cargo docente.

Ao longo dos anos, o autor foi estabelecendo um bom ritmo de desenvolvimento como profissional da escola, continuando com boa avaliação pelos gestores do colégio. Assim, em 2007 houve a oportunidade de ele se tornar Supervisor Pedagógico da 2ª Série do Ensino Médio (EM). Esse cargo trouxe a ele grandes compromissos, pois havia responsabilidade em diversos âmbitos na organização da série. Além dos pedagógicos, tais como o acompanhamento do desempenho dos estudantes, o atendimento às famílias e o acompanhamento dos trabalhos dos demais professores, cabia a ele outras atividades distantes da função docente, como a auditoria financeira da série acompanhando centros de custos e a gestão dos recursos diversos.

Em 2008, o autor resolveu voltar exclusivamente à sala de aula e ao longo dos anos seguintes foi colhendo oportunidades em outras escolas de Belo Horizonte tanto

como docente nas disciplinas de Ciências quanto como Coordenador de Área (Ciências da Natureza). Ele trabalhou em outras escolas particulares tradicionais da capital mineira. Atualmente, o pesquisador atua professor de Ciências do 8º ano – Anos Finais e das duas últimas séries do Ensino Médio. Ao longo de sua trajetória, o pesquisador pode se dedicar ao ensino com estudantes desde o 6º ano dos anos finais, até a 3ª série do Ensino Médio, passando até mesmo uma temporada como professor de pré-vestibular.

Sobre a jornada acadêmica do autor, há o registro de conclusão da graduação como Bacharel em Ciências Biológicas com ênfase em Bioquímica e Imunologia na UFMG com início de sua vida profissional utilizando o Certificado de Avaliação de Título (CAT) de Minas Gerais, que funciona como uma autorização temporária anual para bacharéis lecionarem em escolas. Já atuando como professor, o pesquisador concluiu em 2010 a Licenciatura na Fundação para Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG). Em 2019, houve ainda a conclusão do Curso de Extensão: Currículo e Inovação na PUC/Rio com 40h de duração e, em 2020, a aquisição do título de Especialista em Ensino de Ciências por Investigação pela UFMG.

Uma vez que atualmente o pesquisador desempenha o papel de coordenador de área, com acompanhamento dos professores de Ciências da Natureza, o interesse dele na área de gestão educacional foi aumentado. Como entusiasta dos estudos acerca da escola e para a escola, o pesquisador deseja sempre contribuir com o desenvolvimento da educação no país a partir das práticas que potencializem o acompanhamento dos estudantes e de seus pares, ainda que tudo se inicie em um microcosmos de um colégio. Por isso, com o objetivo de alavancar sua experiência profissional e desenvolver novas abordagens inovadoras para o ensino básico, o pesquisador decidiu buscar o Mestrado Profissional em Gestão Escolar da Unisinos. O autor acredita que essa oportunidade permitiu explorar novas ideias e práticas que possam ser aplicadas na Rede Jesuíta de Educação, a fim de melhorar os processos de gestão que reverberam no acompanhamento da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Na educação jesuíta, o modo de ser e proceder traz grande profundidade ao verbo “acompanhar”, extrapolando a ideia de apenas compartilhar o caminho, mas de viver intensamente a comunhão da caminhada.

1.2 Tema

Gestão do processo de avaliações externas em um colégio com ênfase no replanejamento pedagógico que deve ser elaborado pelo corpo docente a partir das evidências de desempenho acadêmico obtidas nesses instrumentos.

1.3 Delimitação do tema

A instituição analisada é uma escola da RJE. É onde atualmente o pesquisador desempenha os papéis de professor de Biologia da 2ª e da 3ª Séries do Ensino Médio e de coordenador de área de Ciências da Natureza, cargo no qual realiza o apoio técnico aos professores e ao corpo de gestão da escola. Na parte de gestão escolar, fazem parte do escopo de seu trabalho as definições estratégicas das ações a serem desenvolvidas com os estudantes, principalmente no âmbito acadêmico relacionado às disciplinas de Ciências, no Ensino Fundamental, e de Biologia, Física e Química, no Ensino Médio, sempre com a intencionalidade direcionada à educação de excelência.

A partir das ações discutidas e estabelecidas no corpo gestor para os anos e séries do colégio alvo da pesquisa, diversos indicadores são utilizados para a avaliação acadêmica do percurso dos estudantes, e entre eles estão os relacionados às avaliações internas, tradicionais e diagnósticas, e às externas. As avaliações internas tradicionais têm caráter somativo aferindo notas aos estudantes de acordo com o desempenho nos acertos e erros e são a forma mais clássica de conferir a aprovação ao ano ou série seguinte na progressão escolar. As diagnósticas podem ser aplicadas em diferentes momentos do ano, a critério da coordenação e do professor. A elas não são atribuídas as tradicionais notas, mas seus resultados geram dados os quais podem ser utilizados no replanejamento ao logo do ano. É desejável que o professor tome decisões na condução de planejamento a partir dos dados gerados nas avaliações internas. (Assis, 2020)

Entretanto, apesar de valiosos, os dados gerados no universo interno podem estar enviesados por personalismos inerentes à prática docente, tais como a preferência individual do professor por um tema em detrimento de outros (Assis, 2020). Como estratégia para mitigar os impactos das influências individuais, o colégio analisado atualmente realiza avaliações externas, contratadas de outras empresas

fora da RJE. Essas avaliações estão alinhadas aos referenciais teóricos da BNCC e do ENEM e são aplicadas a milhares de estudantes no Brasil, e com isso criam balizadores comparativos acadêmicos. A partir desses instrumentos e dos dados gerados, são sugeridos pontos de revisão e de retomadas, e, em última análise, ajustes de planejamento, com menor interferência das escolhas pessoais docentes e com número amostral expandido (Machado, 2012).

Após a reunião dos dados gerados a partir das avaliações internas e externas, são propostas as ações que devem ser incluídas no planejamento para potencializar a retomada de habilidades e objetos de conhecimento identificadas como defasadas para os estudantes. Na prática docente do autor do presente trabalho e na coordenação de área, há a percepção de dificuldades na implementação de mudanças no planejamento vigente e na execução das ações necessárias.

Diante dessa realidade exposta, é relevante a identificação dos entraves que atrapalham tanto o replanejamento quanto as efetivações das propostas com os estudantes, seja no microcosmos do colégio estudado ou para mais escolas, integrantes da RJE ou externas a ela.

1.4 Problema

A avaliação, classicamente chamada de prova, é uma das principais ferramentas utilizadas pelas instituições de educação básica para monitorar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Ela permite que os professores avaliem o desempenho dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem definidos, identifiquem pontos fortes e fracos, e adaptem seu ensino para atender às necessidades dos alunos (Luckesi, 2014).

Entretanto, as avaliações parecem sofrer diferentes influências em sua constituição, muitas vezes conflitantes entre si. Em uma visão pura, a avaliação deveria ter o caráter essencialmente formativo, como elaborou Fernandes (2001):

É um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão utilizando e desenvolvendo suas competências,

nomeadamente as de domínio cognitivo e metacognitivo. (Fernandes, 2001, p. 59).

As perguntas que motivaram este trabalho nasceram de observações que o autor vivenciou empiricamente em seu contexto escolar. Esse olhar de professor-pesquisador foi também utilizado por Assis (2020) que, partindo de situações vividas pela autora, trouxe análise sobre avaliações diagnósticas. As observações do dia a dia escolar podem revelar, a partir de relatos simples, caminhos interessantes de pesquisa. Relatos, tais como o que chegou para o autor desta pesquisa, por parte de um professor, colega de trabalho, que expôs “uma extrema dificuldade em incluir, em um apertado planejamento, as atividades de resgate, a partir de habilidades identificadas como de desempenho baixo por parte dos estudantes nas avaliações externas”. Nesta narrativa, um desafio significativo enfrentado por ele residia na tarefa de traduzir os resultados de uma avaliação externa em um replanejamento pedagógico eficiente. Diante das informações complexas e abrangentes fornecidas por essas avaliações, o docente relatou que se deparou com a difícil tarefa de identificar, de forma precisa, as áreas de aprendizagem que requeriam maior atenção. Segundo ele, a interpretação dos dados e a interpretação deles para que sejam estabelecidas estratégias concretas de ensino exigem, não apenas competência técnica, mas habilidades analíticas para discernir quais são os pontos-chave a serem abordados. Além disso, ele marcou que a limitação de tempo para revisar o planejamento já estabelecido e adaptá-lo às necessidades específicas dos alunos poderia gerar conflito entre a pressão por abranger todo o conteúdo programático e a demanda por atender às deficiências evidenciadas pelas avaliações. Nesse contexto, para ele, a dificuldade reside em equilibrar o cronograma curricular com ações que promovam uma aprendizagem mais eficaz e individualizada, refletindo a constante busca por aprimoramento no ambiente educacional. Assim emerge a primeira situação interessante que serviu de objeto de estudo para este trabalho: *a) Quais seriam os dificultadores percebidos pelos docentes na práxis em relação ao replanejamento e às retomadas propostas a partir dos dados das avaliações internas e externas?*

Em um outro momento, atuando como coordenador de área, o pesquisador deste trabalho se reuniu com um professor para analisar os dados que indicavam a necessidade de reforçar um determinado tópico curricular com os estudantes. Esse tópico foi identificado a partir dos dados obtidos em uma avaliação diagnóstica. No

entanto, o professor demonstrou a partir de uma resposta hesitante que tinha a sensação de que a equipe gestora da escola exercia a pressão para que a prioridade seria o cumprimento do cronograma do currículo padrão. Além disso, o educador relatou poucos direcionamentos e apoios para implementação das mudanças necessárias, fator que se traduziam em sentimentos de desmotivação e de desorientação. Ele alegou que, apesar de sua dedicação em utilizar os dados da avaliação externa para melhorar o processo ensino-aprendizagem, a falta de engajamento e de suporte dos gestores dificultava a tradução eficaz dessas informações em ações concretas em sua realidade. Essa situação pode sugerir a ausência de abordagens colaborativa entre docentes e gestores, fator que pode impactar negativamente a capacidade dos professores de responder de maneira efetiva aos resultados das avaliações externas. Assim, emergiu a segunda pergunta norteadora deste projeto: *b) Como apoiar os professores durante e após o replanejamento a partir dos dados obtidos pelas avaliações internas e externas?*

Ainda, Freaza e Gomes Junior (2023) discutem que ferramentas de gestão desempenham um papel fundamental ao auxiliar os educadores no processo de utilização dos resultados de avaliações externas para o replanejamento e aprimoramento das práticas educacionais. Entre as principais ferramentas, segundo esses autores, que podem contribuir para um processo de gestão de avaliações dessa natureza estão: a) análise de dados; b) definição de metas; c) plataformas de aprendizagem on-line; d) colaboração e compartilhamento; e) formação contínua; f) ferramentas de planejamento.

a) Análise de dados: ferramentas de análise de dados permitem aos educadores examinar de maneira detalhada os resultados das avaliações externas. Gráficos, tabelas e relatórios podem revelar tendências, padrões e áreas específicas de desafio. Isso ajuda os professores a identificar lacunas no desempenho dos alunos e a tomar decisões informadas sobre como adaptar seu ensino para atender às necessidades individuais e coletivas.

b) Definição de metas: estabelecer metas claras e mensuráveis com base nos resultados das avaliações externas orienta o replanejamento. As metas proporcionam direção e um senso de propósito, permitindo que os educadores concentrem seus esforços nas áreas que precisam de melhoria. Isso também ajuda os alunos a entenderem o que está sendo buscado e a acompanhar seu próprio progresso.

c) Plataformas de aprendizagem on-line: plataformas educacionais online podem oferecer acesso instantâneo aos resultados das avaliações e análises detalhadas. Essas plataformas podem oferecer recursos interativos, como painéis de desempenho do aluno, que permitem aos educadores visualizar o progresso individual e coletivo. Isso facilita a identificação de áreas que requerem intervenção e permite ajustes rápidos no planejamento.

d) Colaboração e compartilhamento: ferramentas de colaboração online, como fóruns ou grupos de discussão, permitem que os educadores compartilhem insights e estratégias para o replanejamento com base nos resultados das avaliações externas. A troca de ideias e a aprendizagem colaborativa entre colegas podem enriquecer o processo de adaptação curricular e proporcionar diferentes perspectivas sobre as melhores abordagens.

e) Formação contínua: programas de formação contínua oferecem oportunidades para que os educadores aprimorem suas habilidades na interpretação e uso dos dados das avaliações externas. Oficinas, cursos e sessões de capacitação podem ajudar os professores a compreender melhor como traduzir os resultados das avaliações em práticas pedagógicas eficazes.

f) Ferramentas de planejamento: softwares de planejamento de aulas e currículos podem ser utilizados para alinhar o replanejamento às metas e objetivos estabelecidos com base nos resultados das avaliações externas. Essas ferramentas podem auxiliar os educadores na organização de atividades, materiais e recursos que abordem áreas de melhoria identificadas.

Em resumo, as ferramentas de gestão, aninhadas na figura 1 a seguir, desempenham um papel crucial ao proporcionar aos educadores meios práticos e eficazes para transformar os dados das avaliações externas em ações concretas de replanejamento e aprimoramento das práticas educacionais, resultando em uma abordagem mais personalizada e eficiente para o ensino e a aprendizagem.

Figura 1 - Ferramentas de gestão para implantação de avaliações externas consistentes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, emergiu uma terceira inquietação: *c) É possível o desenvolvimento de uma ferramenta de gestão capaz de contribuir para as etapas de planejamento e de execução das ações para potencializar as retomadas realizadas pelo professor com os estudantes e para o acompanhamento por parte do coordenador?*

Com base nas perguntas apresentadas este trabalho buscou servir de base para futuras propostas de gestão acerca do contexto de aplicação de avaliações externas responder o seguinte problema de pesquisa: **Como o corpo gestor e o docente da escola analisada percebem e enfrentam o replanejamento pedagógico quando fundamentado em dados de avaliações externas?"**

1.5 Objetivos:

1.5.1 Objetivo geral

Analisar o processo de aplicação de avaliações externas em uma instituição de educação básica jesuíta, integrante da RJE, para buscar caminhos para implementação de melhorias, em prol de um modo de gestão mais eficaz.

1.5.2 Objetivos específicos

A) Relacionar a utilização de avaliações externas em um colégio com as intenções pedagógicas dos gestores com essa proposta de aplicação;

- B) Identificar os elementos dificultadores presentes no processo de planejamento desde a coleta e tratamento dos dados de avaliações internas e externas, passando pela elaboração do replanejamento e pelas implementações das ações com os estudantes;
- C) Confrontar as barreiras para implantação, análise e replanejamento, inerentes ao processo de utilização das avaliações externas no colégio analisado, com as teorias motivacionais a fim de identificar paralelos e sugerir pontos que possam servir de base para o desenvolvimento de caminhos para a gestão escolar.
- D) Elaborar uma ferramenta ou processo institucional que auxilie tanto a autogestão dos professores em relação aos processos de planejamento e de replanejamento mediante evidências dos processos avaliativos, quanto o acompanhamento das ações estabelecidas pelos educadores e gestores a partir desses mesmos dados.

1.6 Justificativa

Este trabalho se debruça sobre um caso de aplicação de avaliação externa em uma escola da RJE. Uma observação em um ponto focal específico tem suas limitações, porém pode fornecer elementos que se podem se desdobrar em novos estudos, mais amplos e aprofundados (Yin, 2015). Deste modo, este estudo visa despertar alguns pontos no âmbito específico da instituição analisada, mas que possam se desdobrar em estudos relacionados à Rede Jesuíta de Educação e à Companhia de Jesus. Ainda, esses elementos podem servir de *insights* para trabalhos no domínio gerencial geral, tanto no campo acadêmico quanto no ambiente aplicado da educação básica.

Uma vez que o estudante é o centro do processo de aprendizagem de uma escola da Companhia de Jesus, a aprendizagem de cada um e de cada uma deve ser tratada com muito zelo (PEC, 2021). Para esse acompanhamento, em cada unidade da RJE, as formas de avaliação das aprendizagens devem ser construídas em diálogo entre as lideranças locais (PEC, 2021). Na escola na qual este estudo de caso ocorre, foi feita a opção de aplicação de avaliação externa para identificação de lacunas nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. A partir desses dados, metas de desempenho podem ser estabelecidas em uma jornada contínua, que permitam enriquecimentos conjuntos do grupo de estudantes, evoluindo das revisões de emergência, aquelas que não estão amarradas ao propósito, estanques e

imediatistas, como apresenta o Projeto Educativo Comum (PEC, 2021, p. 38) no excerto a seguir.

(...) Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem e estudo em momentos estanques está superada e que o trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo. (PEC, 2021, p. 38)

Assim, investigar as barreiras que distanciam a *identificação* de eventuais hiatos nos processos de ensino-aprendizagem da *execução* de ações para saná-los deve ser alvo imediato dos profissionais da escola, tanto no âmbito da gestão quando do corpo docente. Essa abordagem objetiva visa permitir maior fluidez na aplicação desses mecanismos avaliativos para otimizar este processo local da escola analisada.

No contexto gerencial e acadêmico, o subsídio teórico deste trabalho reside na abordagem a partir das teorias motivacionais - cognitivista, humanista, psicanalítica behaviorista, com ênfase nesta última - e sua aplicação no ambiente educacional. Esse aporte teórico, na óptica da gestão educacional, oferece um olhar para aprimoramento de estratégias de motivação dos colaboradores, em contextos similares de instituições educacionais ou alheias a este segmento, com o objetivo de fomentar um ambiente mais enriquecedor e produtivo (Feldhues, 2018).

Na conjuntura da RJE e da Companhia de Jesus, esta dissertação assumiu uma posição especial ao alinhar-se com a missão educacional e espiritual dessas instituições. A análise crítica das teorias motivacionais no contexto pedagógico permitiu explorar como essas abordagens podem ser integradas com a pedagogia inaciana, enriquecendo a prática educacional sob a perspectiva da formação integral dos indivíduos, discentes e docentes. Compreender como a motivação intrínseca, o desenvolvimento pessoal e a busca pelo significado podem ser fomentados à luz das teorias motivacionais (Durso *et al*, 2016) alinha-se com a visão jesuíta de formar não apenas intelectualmente, mas também moral e espiritualmente (PEC, 2021).

Especialmente sob o ponto de vista acadêmico, este estudo visou contribuir para o campo da Educação e da Gestão Educacional. A abordagem multidisciplinar que integra as teorias motivacionais e sua aplicação na pedagogia inaciana tem caráter inovador e enriquecedor. A contribuição acadêmica é a de oferecer um modelo replicável de análise de como as teorias motivacionais podem ser contextualizadas e implementadas para otimizar a motivação dos colaboradores, identificando obstáculos de gestão, bem como para enriquecer as práticas de gestão educacional.

Além disso, este estudo contribui para a consolidação de um embasamento teórico no âmbito educacional, incentivando futuras pesquisas e discussões sobre como promover um ambiente de aprendizagem motivador e eficaz. A análise crítica das teorias motivacionais à luz das práticas educacionais pode oferecer *insights* valiosos sobre como moldar a educação do século XXI de maneira mais integrada, holística e alinhada com os valores e princípios da Companhia de Jesus. Em síntese, este trabalho visa a contribuir para aprimorar o cenário educacional e a gestão pedagógica, ao levantar empecilhos relativos às avaliações externas, ao mesmo tempo em que enriquece o corpo de conhecimento acadêmico no campo da Educação na elaboração de estratégias para mitigá-los.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida.” (Mengolla; Sant’Anna, 2001, p.15). A escola não seria diferente. O planejamento elaborado pelos professores é uma tarefa muito importante para o bom andamento do ano letivo no desenvolvimento eficaz de conteúdos e habilidades com os estudantes. Segundo Moretto (2007), o ato de planejar se baseia na organização de ações. Definição direta que pode ser associada à de Gandin (2008, p.01) que atribui ao planejamento “a ideia de ferramenta que organiza a tomada de decisões, trazendo eficiência à determinada ação humana”. Essas dimensões trazem elementos complementares que demonstram a importância do ato de planejar, e expandindo, podemos trazer que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno (Gandin, 2008).

Segundo Menegolla & Sant’Anna (2001, p.38), o planejamento “é um termo corriqueiro nas escolas, que aceita algumas concepções individuais e coletivas, mas com a capacidade de elencar as carências e traçar rumos”. Os autores ainda complementam que o planejamento “é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (Menegolla; Sant’anna, 2001, p.40)

Menegolla e Sant'anna (2001) determinam que o planejamento visa o direcionamento de recursos e estabelecimento de rota para resolver as urgências. No colégio analisado, essas prioridades são estabelecidas a partir da coleta de dados ao longo do próprio ano letivo por meio de avaliações internas (convencionais e diagnósticas) e externas. Assis (2020) chamou a atenção de que o uso dessas avaliações foi demonstrado como interessante para a formação de correções de rota, mas que essas atitudes muitas vezes se perdem, pois o *feedback* e as informações coletadas acabam não conduzindo a conjuntos de ações que trabalhem para reduzir diferenças entre objetivos inicialmente traçados e a aprendizagem de fato alcançada. O Projeto Educativo Comum, documento norteador da educação jesuíta na América Latina, retrata a importância da avaliação da aprendizagem como algo além do método isolado de verificação, mas com valor aumentado, podendo servir inclusive para avaliação de aprendizagens, e por que não, para traçar novas metas e objetivos a partir dos dados coletados (PEC, 2016).

Quando se trata de avaliação, consideramos essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência no segundo. A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino; trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos e professores. A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens. (PEC, 2016, p. 50)

A cultura institucional do colégio analisado já vive o processo de coleta de dados há alguns anos, mas, é sempre desejável o avanço nas ações de potencialização do processo de ensino-aprendizagem a partir das evidências (Freaza; Gomes Junior, 2023). Assim, é interessante a estruturação de um mecanismo de gestão capaz de auxiliar o professor nos processos de planejamento e replanejamento e os gestores pedagógicos no acompanhamento das implementações das ações de correção de rota.

2.1 Introduzindo as avaliações externas

A contemporaneidade pode ser caracterizada como um contexto de extrema velocidade na troca de informações, fator que eleva a integração da sociedade a um *status* jamais visto (Figari, 1996). Esse tempo, marcado por rápidas e significativas

mudanças, traz influências para as instituições no modo de executar as tomadas de decisão. Assim, dados e métricas são continuamente gerados para apoiar as deliberações de políticas educacionais, tanto as propostas pelos órgãos governamentais, como o MEC ou as secretarias de educação dos municípios, como as institucionais, inerentes aos processos de gestão local das escolas públicas e privadas (Freaza; Gomes Junior, 2023). A gestão escolar está “mergulhada nesta conjuntura, marcada de tecnicidade, de busca constante de eficácia, e de verificação dos resultados” (Figari, 1996, p. 32).

A partir dos anos 90 do século passado, as avaliações em larga escala ocuparam esse lugar, fornecendo dados sobre do processo ensino-aprendizagem para justificar e acompanhar as políticas educacionais (Vecchia; Lorenz, 2008).

Vecchia e Lorenz, em 2008, continuam a reflexão que na esfera pública, compreender o processo de elaboração e implementação de políticas educacionais é fundamental para entender como o Estado atua na busca por soluções para os problemas e necessidades da sociedade. No campo educacional, as políticas públicas surgem como resposta às demandas e interesses sociais relacionados aos sistemas de ensino. Essas políticas educacionais são formuladas em projetos e programas que dependem tanto da estrutura do Estado quanto da participação ativa dos atores sociais envolvidos na educação (Vecchia; Lorenz, 2008).

Assim, as políticas educacionais não devem ser compreendidas apenas como uma ação do Estado, mas como um processo que envolve a sociedade como um todo. É necessário considerar a importância da participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo para que as políticas possam ser efetivamente implementadas e gerar impactos positivos na sociedade (De Souza; Souza, 2021).

A elaboração de políticas públicas educacionais também deve levar em conta as particularidades de cada contexto, considerando as demandas e necessidades específicas da população local. Dessa forma, é “importante que as políticas educacionais sejam elaboradas de forma democrática e participativa, garantindo a representatividade e a diversidade da população envolvida”. (Figari, 1996, p.32).

Ibanor Möllmann (2010) analisou a gestão da avaliação em larga escala em escolas privadas no Rio Grande do Sul. Ele detectou que as implementações das políticas públicas educacionais vêm acompanhadas de avaliações sistemáticas e contínuas, que permitem a comparação e a verificação dos resultados, além da identificação de possíveis ajustes e melhorias. Com isso, foi verificado que as

avaliações externas podem suscitar discussões para direcionamentos e aprimoramentos das políticas públicas em educação (Möllmann, 2010). Também Alavarse e colaboradores (2024) reconheceram que os avanços pedagógicos podem ser desencadeados pela apropriação dos dados gerados em avaliações externas, mas destacam que são inerentes os conflitos em várias dimensões (Alavarse *et al*, 2024).

2.2 Sistema de avaliações externas no Brasil

No Brasil, os sistemas públicos de avaliação de larga escala são primordialmente conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É a autarquia federal, associada ao MEC, responsável pelas evidências educacionais nas esferas: 1) avaliações e exames educacionais; 2) pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e 3) gestão do conhecimento e estudos correlacionados (INEP, 2022a).

Entre as principais avaliações de larga escala do Brasil estão o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (INEP, 2022e).

O ENADE é aplicado desde 2004 pelo INEP e visa avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. O ENADE que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) junto com a Avaliação de Cursos de Graduação e com Avaliação Institucional. Esse tripé avaliativo visa acompanhar a qualidade dos cursos e instituições de ensino superior brasileiras. Os resultados obtidos pelo Enade, juntamente com as informações fornecidas pelos estudantes no Questionário do Estudante, são utilizados para calcular os Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Com isso, o INEP crê ter uma avaliação completa e detalhada da qualidade do ensino superior brasileiro (INEP, 2022e).

Já o ENEM foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como o principal mecanismo de acesso à educação superior, principalmente das universidades públicas brasileiras,

funcionando como exame de seleção no estilo vestibular. Assim, os resultados obtidos pelos estudantes no exame podem ser utilizados como critério de seleção para ingresso em instituições de ensino superior brasileiras por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, o Enem é aceito por mais de 50 instituições de ensino superior em Portugal, permitindo o acesso de estudantes brasileiros ao ensino superior no país europeu (INEP, 2022d).

Outra possibilidade de utilização das notas do ENEM é a solicitação de financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita o pagamento dos custos da graduação em universidades privadas com juros reduzidos. Ademais, os resultados do Enem fornecem dados para o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais, contribuindo para a formulação de políticas públicas na área de educação (INEP, 2022d).

Por fim, o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizado pelo Inep, que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes da educação básica no Brasil e identificar fatores que possam afetar seu aprendizado. Através de testes e questionários aplicados a cada dois anos em uma amostra da rede privada e na rede pública, o SAEB mede os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados e oferece uma visão contextualizada dos resultados. A avaliação é uma ferramenta que possibilita que as escolas, redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade do ensino oferecido aos seus estudantes. O resultado da avaliação é um indicador da qualidade da educação brasileira e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais baseadas em evidências. Os resultados do SAEB, juntamente com as informações de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas pelo Censo Escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O SAEB passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições e a edição de 2019 marca a transição para as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (INEP, 2022b).

Uma vez que, cada vez mais, a cultura da avaliação externa se consolida para as instituições públicas, essa influência é exercida também nas instituições privadas de educação básica, tanto pelo ingresso no ensino superior, quanto pela extensão à

excelência em gestão associada ao mundo corporativo (Basilio; De Castro; Ribeiro, 2021).

2.3. Avaliações externas na escola privada

Neste estudo, a avaliação em larga escala é aquela direcionada às escolas privadas de educação básica, sendo pertinente uma breve explanação acerca do modelo da escola ainda prevalecente, bem como sobre o conceito de privado, visto que ambos apresentam conotações implícitas de grande peso histórico e ideológico. Para Basilio e colaboradores (2021), Möllmann (2010) e Lima (1994), a organização e administração da educação são impregnadas por ideologias organizativas, que se correlacionam com perspectivas neo-taylorianas. Essas ideologias são expressas por meio de um processo de modernização que se fundamenta em princípios de racionalização, eficácia, eficiência, soluções adequadas, otimização, relação custo/benefício favorável, progresso e outras características similares.

Lima (1994) apresenta um debate sobre a pós-modernidade, enquanto ainda se discutem políticas de modernização fundamentadas na racionalização, otimização e eficácia. Seguindo essas tendências, a escola é vista como uma empresa, que deve ser gerida como tal, utilizando palavras-chave como capacidade e competência. Ainda sob a óptica de Lima (1994), o crescimento do sistema deve ser buscado com menores despesas, a qualidade deve ser aprimorada com menores investimentos, a produtividade deve ser ampliada, os recursos e resultados devem ser quantificados, e a qualidade deve ser avaliada, tudo isso com o objetivo de maximizar os lucros.

É importante ressaltar que essa abordagem empresarial da escola tem sido alvo de críticas tais como as levantadas por Christian Laval (2019) que argumenta que a educação não poderia ser tratada como um produto que é oferecido no mercado e, portanto, que não deveria ser gerida de acordo com as lógicas do mercado. Para o autor, “o pensamento neo-liberalismo assedia a escola a partir da ideologia da gestão e da eficiência econômica sob os lemas da modernização e da inovação” (Laval, 2019, p. 206).

Lima (1994) destaca que a gestão a partir da avaliação e da mensuração pode trazer uma visão mecanizada dos da educação

[...] a avaliação neo-tayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume os objetivos como consensuais e definidos a priori, e as tecnologias

pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objetivos [...] decompõe-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando, mensurando; formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência. (Lima, 1994, p. 129-130).

De fato, a educação tem um caráter muito particular, voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, é necessário refletir sobre as implicações desse modelo de gestão empresarial da escola e buscar alternativas que possam promover as avaliações dos processos de qualidade, pautadas por valores éticos e humanistas, não descolada da realidade.

2.4 A avaliação investigada

A aplicação de avaliações nas escolas privadas como forma de verificar as aprendizagens dos estudantes e interferir no processo ensino-aprendizagem tem uma história que remonta a várias décadas. No contexto educacional, o uso de avaliações externas ganhou destaque a partir do final do século XX, com o intuito de medir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos curriculares e às competências esperadas (Vecchia; Lorenz, 2008).

Essas avaliações externas surgiram como uma resposta à necessidade de verificar se os alunos estavam alcançando os objetivos propostos pelo currículo escolar. Por meio delas, busca-se obter indicadores objetivos sobre o nível de aprendizado dos estudantes, identificando tanto os pontos fortes quanto as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem (Vecchia; Lorenz, 2008).

No âmbito das escolas privadas, as avaliações externas desempenham um papel importante no monitoramento da qualidade da educação oferecida. Elas fornecem informações valiosas não apenas para a própria instituição, mas também para os pais, responsáveis e órgãos reguladores do sistema educacional (Möllmann, 2010). Nesse contexto, as escolas privadas são conduzidas pelos seus gestores à racionalidade da competição entre estabelecimentos de ensino, em uma lógica tipicamente mercadológica, que o objetivo é a “qualidade da educação”, aferida por uma boa colocação em um *ranking* (Basilio; De Castro; Ribeiro, 2021).

A avaliação aplicada na escola alvo deste estudo, foi contratada de uma empresa externa denominada Evolucionar (EVO). Fundada entre 2013 e 2014, a EVO criou um sistema de provas que simulam a avaliação do ENEM, são os simulados. Esses instrumentos, aplicados em diferentes escolas do Brasil, são elaborados com itens que seguem o modelo daqueles aplicados no ENEM, nos âmbitos da constituição da prova e de seus itens avaliativos, da organização estrutural do instrumento e da metodologia de resultados por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

No período analisado neste trabalho, anos 2022 e 2023, os estudantes de cada série do Ensino Médio do colégio avaliado responderam a dois instrumentos avaliativos EVO por trimestre, totalizando seis provas aplicadas no ano. Assim como no ENEM, os simulados se dividem em quatro cadernos, dois a cada momento de aplicação. No 1º dia, são aplicados o caderno de linguagens, códigos e suas tecnologias e o de ciências humanas e suas tecnologias. No 2º dia é a vez do caderno de matemática e suas tecnologias junto ao de ciências da natureza e suas tecnologias. Entre o primeiro e o segundo dia decorre uma semana. O quadro 1 a seguir relaciona as áreas de conhecimento tradicionais por caderno de prova.

Quadro 1 - Áreas do conhecimento por dia de prova e caderno de aplicação

MOMENTO	ÁREA DO CONHECIMENTO	CADERNO DE PROVAS
1º DIA	Artes (História da Arte) Educação Física Língua Estrangeira Língua Portuguesa Literatura	Linguagens, códigos e suas tecnologias
	Filosofia Geografia História Sociologia	Ciências Humanas e suas tecnologias
2º DIA	Biologia Física Química	Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Matemática	Matemática e suas tecnologias

Fonte: (elaborado pelo autor)

A matriz de habilidades que subsidia a elaboração das provas EVO é a mesma do ENEM, portanto se mantém para todos os estudantes, porém os simulados contam com uma diferença importante: o número de questões por caderno em cada série do EM. Na experiência de aplicação de provas, essa decisão se mostra acertada, pois espera-se que os estudantes mais jovens tendam a ser mais lentos da resolução dos instrumentos. O quadro 2 a seguir representa o número de itens por prova aplicada em cada série do Ensino Médio, 60 na 1ª série, 120 na 2ª série e 180 na 3ª série.

Quadro 2 - Número de questões aplicadas aos estudantes por série EM

CADERNO DE PROVAS	1ª SÉRIE EM	2ª SÉRIE EM	3ª SÉRIE EM
Linguagens, códigos e suas tecnologias	15	30	45
Ciências Humanas e suas tecnologias	15	30	45
Ciências da Natureza e suas tecnologias	15	30	45
Matemática e suas tecnologias	15	30	45
TOTAL	60	120	180

Fonte: (elaborado pelo autor)

O interessante de abordagens como as da Evolucionar é a possibilidade de comparação entre estudantes de diferentes instituições brasileiras. Assim, “são gerados dados mais consistentes e que permitem uma abordagem de gestão baseada em evidências mais robustas” (Freaza; Gomes Junior, 2023, p. 44).

Além de verificar o aprendizado dos estudantes, as avaliações externas também têm como objetivo intervir no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para que as escolas possam realizar ajustes em suas práticas pedagógicas. A partir dos resultados obtidos, é possível identificar áreas de melhoria, implementar intervenções específicas e adotar estratégias pedagógicas mais efetivas, visando aprimorar a qualidade da educação (Freaza; Gomes Junior, 2023).

As avaliações externas nas escolas privadas desempenham um papel relevante no acompanhamento do desempenho dos estudantes, na avaliação da efetividade das práticas educacionais e na busca por melhorias contínuas. Elas se configuram como instrumentos fundamentais para promover uma educação de qualidade e assegurar que os alunos estejam adquirindo as

competências necessárias para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Freaza; Gomes Junior, 2023, p. 43).

Nesta seção foram esclarecidas as percepções desta pesquisa acerca das avaliações como ferramentas externas, amplamente utilizadas no contexto educacional. Elas se mostram capazes de fornecerem dados objetivos que possibilitam diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes e a qualidade do ensino. Essas avaliações são ferramentas fundamentais para orientar o planejamento e o replanejamento pedagógico, auxiliando na identificação de lacunas e no ajuste das práticas educacionais. No entanto, sua implementação traz desafios, como o alinhamento entre expectativas institucionais e capacidades dos professores, além de possíveis pressões associadas aos resultados. Para compreender melhor os impactos desses processos e propor soluções, é essencial recorrer às teorias motivacionais, que oferecem perspectivas sobre como os educadores respondem a estímulos, como os dados gerados pelas avaliações, e como esses estímulos podem ser utilizados para engajar e promover mudanças efetivas no ambiente escolar. Assim, no próximo tópico são evocadas as teorias motivacionais para que sejam estabelecidos esses paralelos.

2.5 Teorias Motivacionais

Uma das preocupações deste estudo é a de iluminar os entraves que dificultam o replanejamento e a execução dos resgates pedagógicos a partir dos dados levantados em avaliações externas. Assim, podemos considerar “os professores são importantes *stakeholders*, envolvidos tanto no planejamento quanto na execução das tarefas em projetos de avaliações externas, principalmente se assumem uma postura colaborativa e que estejam imersos em uma cultura que favoreça essas atitudes (Freaza; Gomes Junior, 2023). Então, as teorias motivacionais, modelos que buscam entender e explicar os processos que influenciam e orientam o comportamento humano em direção a objetivos e metas específicas podem fornecer o arcabouço teórico de avaliação dessas posturas dos educadores no ambiente do colégio base deste estudo. Neste estudo, essas teorias tiveram como objetivo fornecer um quadro conceitual para entender as razões por trás das escolhas e ações dos indivíduos em relação a determinadas atividades, tarefas ou situações. Deste modo, nos servem no presente estudo como referência para a análise das dificuldades encontradas pelos

educadores na resolução de lacunas na aprendizagem dos estudantes, a partir das evidências levantadas nas avaliações externas, e de como esses educadores reagiram ao processo de avaliação externa.

As teorias motivacionais abrangem diferentes abordagens, como as teorias de necessidades, que sugerem que as pessoas são motivadas por necessidades específicas, como a necessidade de realização, a necessidade de pertencer a um grupo ou a necessidade de autoestima; as teorias de expectativas, que se concentram nas crenças das pessoas sobre suas habilidades e sobre as consequências de suas ações; e as teorias de objetivos, que enfatizam a importância da definição de objetivos claros e específicos para a motivação. (De Moreaes Wyse, 2018)

As teorias motivacionais são amplamente utilizadas em diferentes campos, como psicologia, educação, administração, esportes e saúde, para ajudar a entender e melhorar a motivação e desempenho dos indivíduos em diferentes contextos. As quatro principais escolas que tratavam da teoria sobre motivação são: behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítica (Penna, 2001). Cada uma delas será detalhada nas seções subsequentes.

2.5.1 Teoria Behaviorista:

A primeira vertente teórica abordada neste texto é a behaviorista, representada principalmente por John Watson, que enfatiza a importância dos fatores ambientais na determinação do comportamento humano (Durso *et al*, 2016). De acordo com esta perspectiva, o comportamento é influenciado por estímulos antecedentes e, sobretudo, por estímulos consequentes, que podem ser reforçadores ou punitivos. Em outras palavras, o comportamento é aprendido através das consequências que se seguem a ele (Carrara; Zilio, 2020). A teoria behaviorista busca compreender como as pessoas respondem a estímulos e como aprendem comportamentos novos ou modificam comportamentos existentes. Os teóricos behavioristas se concentraram na análise do comportamento observável, ou seja, aqueles comportamentos que podem ser vistos e medidos diretamente (Carrara; Zilio, 2020). Para eles, o comportamento humano é moldado por recompensas e punições, e as pessoas são motivadas a repetir comportamentos que resultam em recompensas e a evitar comportamentos que resultam em punições. A teoria behaviorista foi amplamente aplicada em áreas como a educação, a psicoterapia e a gestão de negócios, onde as técnicas de reforço

positivo e negativo foram utilizadas para modificar comportamentos indesejados e promover comportamentos desejados. (Durso *et al*, 2016).

Na prática educacional, essa abordagem pode ser percebida empiricamente no uso de reforços positivos, como elogios e prêmios, para incentivar o bom desempenho dos estudantes em sala de aula. Por exemplo, um professor pode elogiar um aluno por sua participação ativa na discussão de um tema, reforçando assim o comportamento desejado e encorajando-o a continuar contribuindo. Da mesma forma, a aplicação de reforços negativos, como uma advertência ou tarefa extra, pode ser utilizada para desencorajar comportamentos indesejados, como atrasos constantes ou desrespeito às regras. No campo da gestão de docentes, as reuniões de *feedbacks* podem ser utilizadas como espaços para reforços positivos e negativos aos professores por meio de elogios e críticas ao trabalho para reforço de atitudes desejáveis pela gestão (Djouki, 2017).

2.5.2 Teoria Cognitivista

A segunda linha de argumentação é a visão cognitivista, uma perspectiva da que surgiu na década de 1970, em contraposição à behaviorista. Ela destaca que os seres humanos possuem consciência, que não pode ser reduzida à mera condição animal (Da Silva Andrade *et al*, 2019). Os estudiosos dessa abordagem acreditam que é fundamental focar nos processos estruturais e funções mentais para compreender o comportamento humano. A psicologia cognitivista também tem como objetivo o conhecimento e a aplicação prática, e enfatiza a utilização de métodos objetivos para estudo da motivação, em detrimento da auto-observação e autorrelatos, que são úteis, mas não suficientes (Durso *et al*, 2016). Outro ponto importante da visão cognitivista é a ideia de que as pessoas constroem sua própria compreensão do mundo ao seu redor, e que essa compreensão pode ser influenciada por fatores internos, como crenças, valores e pensamentos (Da Silva Andrade *et al*, 2019). Esses fatores podem afetar a motivação das pessoas e influenciar suas decisões e comportamentos. Dessa forma, a perspectiva cognitivista destaca a importância de investigar os processos mentais subjacentes à motivação humana, para entender melhor como as pessoas se comportam e o que as leva a tomar certas decisões, pois cada indivíduo elabora a sua própria visão de mundo (Durso *et al*, 2016).

Um exemplo prático da aplicação do cognitivismo na educação pode ser a abordagem de ensino centrada no aluno, onde os educadores busquem compreender as motivações individuais dos estudantes, suas metas de aprendizagem e suas preferências de estudo. Essa perspectiva incentivaria os educadores a adaptarem as suas estratégias de ensino para atender às próprias necessidades e interesses específicos, com a justificativa de tornar o processo de aprendizagem mais relevante e significativo para eles. Outra aplicação do cognitivismo na educação é o uso de estratégias de metacognição, que envolvem o ensino explícito de habilidades de autorregulação do aprendizado. Neste caso, os alunos são encorajados a refletir sobre suas próprias estratégias de estudo, a monitorar seu progresso e a ajustar suas abordagens de aprendizagem com base em seu entendimento das tarefas e dos desafios enfrentados. Por exemplo, os estudantes podem aprender a identificar o que já sabem sobre um determinado tema antes de começar a estudá-lo, o que lhes permite fazer conexões com conhecimentos prévios e melhorar sua compreensão geral. Na gestão escolar, poderia ser exemplificada a teoria cognitivista no envolvimento da equipe, principalmente dos professores, na construção de metas das avaliações externas (Freaza; Gomes Júnior, 2023).

2.5.3 Teoria humanista

Como terceira perspectiva há a abordagem humanista que se concentra no estudo da experiência subjetiva do indivíduo, colocando-o no centro do processo de desenvolvimento pessoal (Durso *et al*, 2016). Essa perspectiva teve como principais representantes Abraham Maslow e Carl Rogers, que defendiam a ideia de que as pessoas são motivadas por uma busca contínua por autorrealização, ou seja, por atingir seu potencial máximo de desenvolvimento. Essa busca pela realização pessoal é considerada uma das principais fontes de motivação do ser humano. Para os humanistas, o ser humano é único e tem a capacidade de se autoconhecer, buscar mudanças e crescer em direção à sua melhor versão (Da Silva Andrade *et al*, 2019). Assim, na escola humanista o ambiente social se integra como apoio para que indivíduo possa explorar suas emoções, sentimentos e necessidades. A abordagem humanista busca compreender a subjetividade humana, valorizando a individualidade e a liberdade do indivíduo para criar sua própria identidade e direcionar sua vida, essência da diferença entre humanos e animais (Da Silva Andrade *et al*, 2019).

Um exemplo prático da aplicação do humanismo na educação é a abordagem pedagógica também centrada no estudante, porém, na qual os educadores valorizam os interesses, necessidades e experiências individuais dos estudantes. Nesse contexto, os professores atuam como facilitadores do aprendizado, encorajando os alunos a explorar seus próprios interesses e a desenvolver suas habilidades de forma autônoma. Essa abordagem pode permitir que os estudantes se sintam mais engajados e responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Outra aplicação do humanismo na educação é a valorização do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Os educadores reconhecem a importância do bem-estar emocional dos alunos para a motivação e o desempenho acadêmico. Eles incentivam a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias, sentimentos e desafios pessoais. Dessa forma, a motivação é nutrida por um sentimento de pertencimento e conexão com a comunidade escolar. Na esfera da gestão escolar, ações que envolvem o trabalho colaborativo entre grupos de professores com o intuito de solucionar questões da própria escola têm como objetivo enfatizar o desenvolvimento pessoal e aprimoramento das habilidades de comunicação e das relações interpessoais. Essa abordagem é embasada em um processo experiencial, explicitado nas instituições jesuítas por meio da busca do *Magis* (PEC, 2021, p. 73), que visa “permitir que os indivíduos se conheçam de maneira mais profunda do que nas interações cotidianas, sejam pessoais ou laborais”. Nesse contexto, a resolução de problemas é vista como uma oportunidade para o crescimento pessoal, “enquanto o compartilhamento de experiências e perspectivas favorece a construção de um ambiente colaborativo e enriquecedor para a equipe docente” (PEC, 2021, p. 50).

2.5.4 Teoria psicanalítica

A visão psicanalítica, elaborada principalmente por Sigmund Freud, entende a ação humana como sendo motivada por forças inconscientes (Durso *et al*, 2016). Segundo essa teoria, o comportamento humano é determinado pela motivação do inconsciente e pelos impulsos instintivos, que têm como objetivo a satisfação de pulsões sexuais e/ou agressivas. Para Freud, a estrutura de personalidade de um indivíduo é composta pelo Id, que é o reservatório de impulsos instintivos; o Ego, responsável por mediar as demandas do Id com as possibilidades do mundo externo;

e o Superego, que representa a moralidade e a consciência do indivíduo (Durso *et al*, 2016). De acordo com a perspectiva psicanalítica, a forma como as pessoas lidam com as pulsões inconscientes e os conflitos internos pode levar a diferentes formas de comportamento, tais como neuroses, psicoses e outras patologias. Para Freud, o trabalho terapêutico consiste em trazer à tona o que está inconsciente, permitindo que o indivíduo se conheça melhor e possa lidar com seus conflitos de forma mais saudável (Durso *et al*, 2016). A psicanálise também enfatiza a importância da infância e das experiências traumáticas nessa fase para a formação da personalidade adulta, bem como a influência da cultura e da sociedade na construção das pulsões e desejos inconscientes (Durso, *et al*, 2016).

Na educação, a teoria motivacional psicanalítica poderia ser percebida empiricamente quando se busca compreender os comportamentos dos educandos a partir de seus desejos e impulsos inconscientes. Por exemplo, um aluno que demonstra resistência em participar de atividades em grupo pode estar lidando com questões relacionadas à autoestima ou ao medo de ser julgado pelos colegas. Nesse caso, o educador pode buscar compreender as motivações inconscientes desse aluno e trabalhar para criar um ambiente seguro e acolhedor que o incentive a se engajar nas atividades com mais confiança. Além disso, a teoria psicanalítica também pode ser aplicada na análise de dinâmicas de grupo em sala de aula, ajudando os educadores a compreenderem melhor os conflitos e interações interpessoais que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos. Na gestão escolar, por exemplo, um gestor que percebe conflitos frequentes entre os membros da equipe pedagógica pode buscar entender os impulsos inconscientes que podem estar gerando esses conflitos.

Suponhamos que uma professora esteja constantemente em atrito com outros membros da equipe e resista às mudanças propostas pela gestão. Ao aplicar a teoria psicanalítica, o gestor pode investigar se esses comportamentos podem ser reflexo de desejos inconscientes, como o medo de perder o controle sobre a própria sala de aula ou a necessidade de reafirmar sua autoridade perante os colegas, por exemplo.

Com base nessa compreensão, o gestor iniciante pode adotar estratégias para promover um ambiente de trabalho mais harmonioso. Manifestando aspectos da *Liderança Iniciante*, como a “promoção de espaços de autoconhecimento, diálogo e reflexão, além do incentivo a expressão das emoções, a ordenação dos afetos e das

motivações inconscientes que podem influenciar os comportamentos dos membros da equipe” (PEC, 2021, p. 72).

2.5.5 Síntese das teorias motivacionais humanas

As quatro teorias motivacionais que discutimos ao longo das últimas subseções, e resumidas no Quadro 3 a seguir, oferecem perspectivas complementares para a compreensão dos fatores que impulsionam o aprendizado e para o comportamento das equipes docentes. Assim, subsidiamos a discussão que envolve os entraves nos processos de aplicação e replanejamento relacionados às avaliações externas para que um novo trabalho possa iluminar formas de mitigar esses entraves identificados.

Quadro 3 - Resumo das características das teorias motivacionais

VERTENTE	CARACTERÍSTICAS
Behaviorista	Mostra a influência de estados fisiológicos sobre o comportamento do ser humano. Enfatiza os fatores ambientais na determinação do comportamento. Destaca os eventos antecedentes e os consequentes.
Cognitivista	Reconhece que o ser humano é dotado de consciência. Foca nos processos estruturais e funções mentais. Prioriza métodos objetivos em detrimento de autorrelatos, autopercepção e auto-observação.
Humanista	Dita que as pessoas veem o mundo sob sua própria perspectiva. Integra o contexto social para a entender os processos internos dos indivíduos para construção de sua realidade.
Psicanalítica	Concebe a ação humana como motivada por forças inconscientes, cujo objetivo é a satisfação de pulsões sexuais e/ou agressivas. O <i>Id</i> (entendido como o reservatório de impulsos instintivos), o <i>Ego</i> e o <i>Superego</i> , juntos, formam a estrutura de personalidade de um indivíduo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em suma, as perspectivas teóricas da psicologia apresentam diferentes enfoques sobre o comportamento humano, suas motivações e processos mentais. Cada uma dessas perspectivas tem suas próprias premissas, métodos e objetivos, e todas contribuem para a compreensão do ser humano em diferentes aspectos. Enquanto a teoria behaviorista enfatiza os fatores ambientais na determinação do comportamento humano, a abordagem cognitivista se concentra nos processos mentais subjacentes à cognição e à percepção. A perspectiva humanista destaca a importância da experiência subjetiva e das relações interpessoais na construção da personalidade, enquanto a psicanálise se preocupa em compreender a influência dos impulsos instintivos inconscientes no comportamento. Compreender essas perspectivas e as diferenças entre elas é fundamental para os psicólogos que desejam realizar uma análise aprofundada do comportamento humano e de suas motivações. Assim, a partir desses teóricos a proposta foi a de aprofundar nas questões que trazem dificultadores para os educadores no ato de replanejar atividades a partir de dados coletados em avaliações externas.

No presente trabalho foi feita a opção de análise do comportamento dos colaboradores à luz da teoria behaviorista, com o intuito de entender como estímulos e reforços externos influenciam suas práticas pedagógicas e de replanejamento. A escolha da teoria behaviorista como principal lente para a análise das avaliações externas neste trabalho se fundamenta em três motivos centrais, especialmente quando comparada com as demais teorias motivacionais discutidas. Primeiro, a teoria behaviorista oferece uma abordagem prática e direta para observar e medir o comportamento, o que é crucial no contexto escolar onde o foco está na aplicação de instrumentos avaliativos e na resposta dos educadores a esses estímulos (Carrara; Zilio, 2020). Diferente da abordagem cognitivista, que se preocupa mais com os processos internos e mentais (Durso *et al*, 2016), a perspectiva behaviorista permite observar as mudanças concretas no comportamento dos professores e alunos em resposta aos dados das avaliações externas, facilitando a implementação de estratégias pedagógicas que possam ser ajustadas e reforçadas com base em resultados objetivos e mensuráveis.

Em segundo lugar, a teoria behaviorista destaca a importância dos eventos antecedentes e consequentes no comportamento humano, o que se alinha perfeitamente com a dinâmica de aplicação e replanejamento das avaliações externas (Carrara; Zilio, 2020). A ênfase nos estímulos e reforços, tanto positivos quanto

negativos, é fundamental para compreender como os dados dessas avaliações podem servir como feedback imediato para ajustar práticas pedagógicas. Diferentemente da perspectiva humanista, que se concentra na experiência subjetiva e na construção de significados pessoais, a abordagem behaviorista permite uma análise mais focada nos resultados e nas ações subsequentes (Durso *et al*, 2016), o que é essencial para garantir que as intervenções pedagógicas sejam eficazes e estejam alinhadas aos objetivos institucionais.

Por fim, a teoria behaviorista é particularmente útil para entender como os ambientes educacionais e os estímulos externos influenciam o comportamento dos educadores e dos alunos (Carrara; Zilio, 2020). Enquanto a teoria psicanalítica se aprofunda nos impulsos inconscientes e nas dinâmicas internas do indivíduo (Durso *et al*, 2016), a abordagem behaviorista é mais adequada para o contexto educacional, onde o foco está em como os educadores reagem a estímulos externos como avaliações e como esses estímulos podem ser manipulados para promover mudanças desejáveis no comportamento pedagógico.

Em suma, essa opção ocorreu pela ênfase behaviorista na observação direta e na medição objetiva do comportamento, oferecendo uma perspectiva clara sobre como os dados de avaliações externas atuam como estímulos que condicionam as ações dos educadores (Carrara; Zilio, 2020). Em comparação com outras teorias comportamentais, como a cognitivista, que se concentra nos processos mentais subjacentes à percepção e à cognição (Durso, *et al*, 2016), a behaviorista proporciona uma análise mais tangível das respostas comportamentais aos estímulos ambientais. Diferentemente da abordagem humanista, que valoriza a experiência subjetiva e as relações interpessoais, e da psicanálise, que explora os impulsos inconscientes (Durso, *et al*, 2016), a teoria behaviorista oferece uma estrutura prática para observar e ajustar comportamentos através de reforços positivos e negativos. Essa análise é fundamental para identificar as barreiras e facilitar a implementação eficaz das intervenções pedagógicas baseadas em avaliações externas. Assim, ao optar pela teoria behaviorista, este estudo visa proporcionar uma análise prática e orientada para a ação, garantindo que as intervenções propostas sejam baseadas em dados observáveis e que possam ser ajustadas de acordo com os resultados obtidos, promovendo, assim, uma melhoria contínua no processo de ensino-aprendizagem.

2.6 Barreiras para utilização de avaliações de larga escala nas escolas

A reorganização global da educação foi impulsionada pelo mercado e orientada pelo viés do que se entende como *eficiência* e *qualidade*. Essas são as principais influências significativas nas políticas educacionais no Brasil que impactam diretamente as escolas públicas e privadas (Ivo; Hypolito, 2017). A ênfase nas redes de governança tem moldado a forma como compreendemos e implementamos as políticas educacionais em nosso país, tanto no macro como nos microambientes. (Ivo; Hypolito, 2017). Assim, as avaliações externas e em larga escala se desenvolveram nesse contexto para subsidiar a gestão educacional baseada em evidências, proposta no final do século XX e início do XXI, entretanto sua aplicação levanta discussões em seus processos. Há questionamentos sobre suas premissas e seus métodos, sobre as interpretações e as inferências elaboradas na gestão dos seus resultados (Laval, 2019). Assim, são percebidas algumas dificuldades que se apresentam como barreiras que permeiam desde a implantação até as conclusões e o processo de tomada de decisão frutos da avaliação em larga escala (Ivo; Hypolito, 2017).

Uma política educacional pode ser tensionada por meio dos princípios e fundamentos das avaliações externas e em larga escala. Uma das barreiras é o direcionamento categórico para a definição de um modelo de gestão no qual as redes de ensino são convocadas a prestar contas, criar iniciativas e estratégias para aprimorar os indicadores educacionais (Ivo; Hypolito, 2017). Isso implica em uma política orientadora que se origina das políticas nacionais e influencia as políticas regionais, manifestando em um estado de maior intervenção e orientação das ações educacionais em âmbito local, porém essas premissas podem fabricar uma homogeneização dos métodos que desconsidera as particularidades de cada escola/região (Laval, 2019). Assim, uma das situações é certa tirania para a coleta de dados em detrimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes, que desconsidera preocupações, interesses, concepções e experiências dos discentes e docentes em nome do que se acredita ser produtividade e eficácia (Ivo; Hypolito, 2017).

Além disso, as políticas de índices de qualidade podem gerar competição entre as escolas e incentivar a busca por resultados a qualquer custo, o que acaba desconsiderando a importância das especificidades locais e introduzindo um novo modelo de gestão conhecido como gerencialismo (Laval, 2019). Esse modelo, no entanto, não garante a qualidade da educação e pode acabar reproduzindo as

desigualdades já existentes no sistema escolar, já que as políticas apontadas pela administração do município não contemplam as necessidades das escolas e as desigualdades de variados tipos - cultural, social e econômica - podem afetar o desempenho dos alunos.

(...) programas com metas baseadas em lógicas métricas, com exames padronizados, índices de desempenho, padronização curricular e sistemas de avaliação podem continuar a reproduzir as desigualdades já existentes no sistema escolar. Políticas 'iguais' para atingir metas 'desiguais' em contextos muito diversos fazem com que as metas propostas não sejam atingidas para todas as escolas e todos os estudantes. (...) Muitas professoras e gestoras indicam que as políticas apontadas pela administração não contemplam as necessidades das escolas e afirmam que as desigualdades de variados tipos -cultural, social e econômica - é que acabam pesando para o desempenho escolar (Ivo; Hypolito, 2017, p. 805).

Nesse sentido, embora os formuladores das políticas de avaliação insistam que a educação baseada em evidências - dados numéricos, metas, índices e padronização - vai melhorar a qualidade da educação, os efeitos de tais políticas de forma qualitativa pode não confirmar essa tese (Ivo; Hypolito, 2017). Mesmo que os índices melhorem (aumento do IDEB, por exemplo), o desempenho da educação em termos qualitativos (leia-se: *aprendizagem*) pode não se revelar no contexto prático (Laval, 2019).

Há ainda entre docentes a crença de que o desempenho cognitivo dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala depende de uma teia complexa de fatores, envolvendo fatores intra e extraescolares, tais como características sociais, econômicas e culturais das famílias, habilidades dos alunos, dentre outros (Ivo; Hypolito, 2017). Há estudos, como o de Valdecir Soligo (2010), que destacam que a ausência de direcionamento adequado faz com que o trabalho desenvolvido pelos professores e gestores tenha que resolver ou contornar questões inerentes ao espaço escolar, mas alheias ao trabalho pedagógico, que reduzem o tempo dedicado à sistematização do conteúdo e das habilidades que são avaliados pelos exames padronizados. Essas concepções e preocupações dos docentes também podem ser desconsideradas pelo modelo gerencialista de avaliação, o que gera insatisfação (Soligo, 2010).

Aparentemente, nos processos em larga escala, a comunidade escolar se distanciou do processo de avaliação da aprendizagem, passando ao papel de logística dos testes, e isso poderia ser uma das causas no desinteresse dos professores nas avaliações externas (Biesta, 2012). Além disso, há registros da falta de treinamento no manuseio dos materiais disponibilizados pelos institutos organizadores, uma das razões pelas quais os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta não são adequadamente utilizados nas escolas (Freaza; Gomes Júnior, 2023). Há, portanto, uma necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto, por meio de cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto das avaliações (Biesta, 2012). Esta resistência do corpo docente pode ser superada, mas ainda há indícios de dúvidas e problemas levantados em torno do processo da avaliação, da legitimidade, da necessidade e da eficiência do sistema de avaliação da educação brasileira, que se reflete também nesse tipo de trabalho (Freaza; Gomes Júnior, 2023). Por isso, é necessário esclarecimento para que professores, técnicos e gestores possam trabalhar com os resultados dos testes em favor da qualidade do ensino em seus estabelecimentos de ensino (Freaza; Gomes Júnior, 2023).

Em resumo, as barreiras que as avaliações em larga escala enfrentam incluem a falta de consideração de especificidades locais, o incentivo à competição por resultados e a reprodução de desigualdades já existentes no sistema escolar (Biesta, 2012). Ainda, é importante a inclusão da comunidade escolar em todos os processos possíveis e o treinamento dos envolvidos em todas as etapas, seja da preparação ou da análise dos resultados gerados (Freaza; Gomes Júnior, 2023).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a apresentação do problema a ser investigado e a exposição do arcabouço que sustenta a análise que este trabalho propõe, sob a luz dos teóricos trazidos à conversa, neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos. Eles servirão como o caminho a ser percorrido ao longo da pesquisa, para iluminar as dificuldades empíricas que movem este trabalho. Nesta sessão, serão detalhados os instrumentos de coleta de dados, as etapas do estudo, bem como os perfis dos participantes. Essas informações fornecerão a base para a condução da

pesquisa, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, inerentes à utilização de “método científico”, tal qual enunciado por Marconi e Lakatos (2010)

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (Marconi; Lakatos, 2010, p.79).

Dentre as diferentes possibilidades de abordagens, este trabalho se baseia em uma aproximação qualitativa do problema enunciado. Métodos qualitativos serão tratados aqui segundo a definição proposta por Dalfovo e colaboradores (2008) na qual são caracterizados como os que não podem ser traduzidos em números e principalmente com os quais se pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador. Esse fator que pode trazer camadas subjetivas, porém muito relevantes à análise de uma escola como a proposta neste estudo. Ainda, Leite e Fernandes (2010) trazem palavras-chave associadas a este tipo de pesquisa, tais como “teórica”, “documental” e “exploratória”, termos que Assis (2020) interpreta como capazes de revelar o viés investigativo, lógico e histórico do contexto escolar da situação-problema analisada. Assim, a proposta pode ser enquadrada como uma análise exploratória de dados, sem uso de métodos estatísticos.

Richardson *et al* (1999) e Gil (2018) também definem a pesquisa qualitativa como aquela que tem como objetivo iluminar os signos e significados a partir do ponto de vista dos entrevistados, nas diversas situações que vivenciam, no contexto no qual estão inseridos. Assim, direcionam para abordagens mais subjetivas e localizadas. A pesquisa que se diz qualitativa, volta-se aos aspectos descritivos da complexidade do comportamento humano, e assim, debruça-se a análises detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (Marconi; Lakatos, 2010).

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, pois, partindo dos métodos empregados, há foco na análise e na interpretação detalhada de elementos comportamentais (Marconi; Lakatos, 2010). Além disso, há o paralelo estabelecido pela pesquisa entre a situação-problema à luz das teorias motivacionais, com ênfase no behaviorismo (Carrara; Zilio, 2020), de modo a trazer elementos para a compreensão do comportamento humano perante o objeto de estudo, proporcionando

uma perspectiva mais abrangente e minuciosa. Esta é a razão de trazermos à discussão as teorias comportamentais para subsidiar as análises do presente trabalho perante os elementos levantados a partir das entrevistas.

Quanto ao escopo, a partir de Gil (2018) os diálogos deste estudo permitem categorizá-lo como exploratório, trazendo a aproximação com a situação-problema para torná-la explícita. Além disso, Gil (2018) instrui que, uma vez que se trata de um problema com base em vários aspectos e olhares pessoais, a pesquisa qualitativa é do tipo exploratória, na medida que proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ao enriquecer a construção de hipóteses em uma abordagem desbravadora da questão. A natureza da pesquisa exploratória é reforçada pelas estratégias de coletas de dados, reunidas em três pilares: a) os levantamentos bibliográficos; b) as entrevistas com as pessoas que vivenciam a temática investigada; c) análise de modelos que estimulem a compreensão (Gil, 2018). Segundo este autor, exemplos clássicos desse tipo de pesquisa são os *estudos de caso*.

Além disso, há o desenvolvimento de hipóteses com base nos diferentes aspectos relacionados ao fato ou fenômeno sob investigação. As etapas de coleta de dados serão realizadas de diversas formas, incluindo: a) revisão bibliográfica e documental; b) entrevistas com indivíduos que possuam experiência prática no assunto; c) análise de exemplos que auxiliem a compreensão (Gil, 2019). Como exemplo de procedimentos comuns a esse tipo de pesquisa, o autor menciona os *estudos de caso*, elementos que nos inspiram neste trabalho. Assis (2020) fez esse tipo de trabalho com a avaliação diagnóstica em uma escola da RJ e Möllmann (2010) em escolas privadas do Rio Grande de Sul, ambos logrando êxito em demonstrar situações reais gestão escolar que partiram de observações empíricas, tais como as que motivaram o presente trabalho.

A proposta do percurso metodológico deste trabalho é o estudo de caso de aplicação de avaliações externas na instituição analisada. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é caracterizado por duas partes distintas. Em primeiro lugar, trata-se de uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo, conhecido como "caso", dentro de seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto podem ser considerados em uma zona cinza, pois não são claramente demarcados. Nessa abordagem, o pesquisador tem a oportunidade de captar os fenômenos que surgem e se desenvolvem ao longo de um determinado período (Yin,

2015). A ideia é que as análises possam proporcionar a triangulação dos dados coletados (Flick, 2009) à luz das teorias motivacionais (Durso *et al*, 2016), conforme disposto a seguir:

A triangulação é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. No contexto da pesquisa científica, a triangulação acontece quando há utilização de pelo menos dois métodos diferentes para investigar um mesmo fenômeno (Flick, 2009, p. 361)

O estudo de caso único refere-se a casos específicos que apresentam um conjunto de circunstâncias que contribuem significativamente para a formação de conhecimento e teorias (Yin, 2015). Esses casos podem confirmar, desafiar ou ampliar teorias existentes, o que exige uma investigação minuciosa e cuidadosa (Yin, 2015). Ainda na mesma linha de raciocínio, Yin (2015) enfatiza que o estudo de caso único tem potencial para proporcionar *insights* valiosos e informações detalhadas sobre o objeto de estudo, permitindo ao pesquisador analisar as complexidades e particularidades que podem não ser capturadas em estudos mais amplos e generalizados.

Em resumo, o estudo de caso oferece uma perspectiva rica e aprofundada para a pesquisa científica, permitindo ao pesquisador explorar e compreender de maneira minuciosa os fenômenos em seu contexto real, além de oferecer uma base sólida para a construção e validação de teorias. O estudo de caso único, em especial, se mostra como uma abordagem valiosa para a investigação de casos singulares e complexos, agregando valor ao conhecimento e ao desenvolvimento de novas perspectivas teóricas (Yin, 2015).

Neste trabalho, é proposta a realização de um estudo de caso em uma instituição de educação básica jesuíta, mais especificamente sobre a aplicação de avaliação externa nos estudantes desse colégio e os desdobramentos de gestão decorrentes desse instrumento. Então, a abordagem do estudo de caso reforça a premissa de que consiste em uma investigação meticulosa, que foca em poucos objetos de estudo, de forma a proporcionar uma compreensão aprofundada do fenômeno em análise. Essa metodologia possibilita uma exploração detalhada e cuidadosa das variáveis envolvidas, permitindo a identificação de nuances e particularidades que podem passar despercebidas em estudos mais amplos e generalizados (Gil, 2018).

O objetivo deste estudo de caso é analisar a aplicação de avaliações externas e seus desdobramentos na instituição-alvo. Para embasar essa análise, são propostas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas como principais fontes de evidências (Yin, 2015). Ainda conforme Yin (2015), a pesquisa de estudo de caso pode se valer de diversas fontes de evidências, tais como a) documentação, b) registros em arquivos, c) entrevistas, d) observação não participante, e) observação participante e f) artefatos físicos. Yin (2015) ressalta a importância do relacionamento entre essas diversas fontes, pois permite uma abordagem abrangente e multifacetada do fenômeno ou objeto de estudo, elevando a confiabilidade da pesquisa ao permitir múltiplas avaliações.

A escolha dessas abordagens metodológicas possibilita um retrato da relação entre as ações do corpo acadêmico, com ênfase nos gestores e nos docentes, permitindo identificar diferentes perspectivas e aspectos relevantes para a análise da situação-problema. A análise documental vai levantar o histórico de acompanhamento da equipe de gestão em relação ao desempenho de estudantes, as intenções dos gestores e o direcionamento da Rede Jesuíta para o acompanhamento de estudantes. Esses elementos visam formar a base sólida de informações históricas e contextuais. As entrevistas permitirão explorar as percepções e experiências dos colaboradores diretamente envolvidos no programa de avaliações externas. Essa interlocução de fontes de evidências, tratadas pelo autor como triangulação, enriquecerá o estudo, e a perspectiva é que forneça uma visão holística do fenômeno em questão e fortaleça a validade dos resultados obtidos (Yin, 2015).

As fontes de evidências utilizadas nesta pesquisa compreenderão abordagens múltiplas. Primeiramente, será realizada a análise dos cronogramas de aplicação das avaliações, bem como dos replanejamentos elaborados pelos professores com base nos dados coletados e divulgados a partir desses instrumentos avaliativos. Essa abordagem permitirá compreender de forma detalhada as estratégias adotadas pelos docentes para otimizar os processos de ensino e aprendizagem, bem como identificar eventuais ajustes efetuados ao longo do percurso. Em seguida, serão examinadas as expectativas explicitadas pela gestão no Planejamento Estratégico da instituição, o qual reflete a visão dos gestores em relação aos resultados esperados nas avaliações externas, bem como os indicadores e metas estabelecidos para esses programas. Além disso, suspeito que pode ser um indicador contribuinte para a percepção do clima institucional no que tange a matéria "Avaliação Externa". Essa análise

contribuirá para compreender como a gestão concebe a importância das avaliações e como tais resultados são integrados no cotidiano da instituição, refletindo a cultura organizacional e as estratégias institucionais. Yin (2015, p.111) destaca que os documentos desempenham um papel fundamental na coleta de dados em pesquisas de estudo de caso, por sua abrangência e por revelarem a impressão da cultura da gestão no ambiente institucional. A busca sistemática de documentos relevantes assume, portanto, importância significativa em qualquer investigação de estudo de caso (Yin, 2015).

Para Yin (2015), a entrevista é uma das fontes mais valiosas de informação para o *estudo de caso*. O autor destaca que esse tipo de entrevista se assemelha às conversas guiadas, fluídas e não rígidas, permitindo ao entrevistador seguir sua própria linha de investigação ou formular questões verdadeiras de maneira imparcial, mas que estejam alinhadas com seus objetivos de pesquisa. Esse estilo de entrevista tem sido denominado de diversas formas, tais como "entrevista intensiva", "entrevista de profundidade" ou "entrevista não estruturada" (Yin, 2015). Para Lüdke e André (1986), essa é uma valiosa ferramenta para a obtenção de dados a partir do ambiente natural e utilizando o pesquisador como o principal instrumento de coleta (Lüdke; André, 1986).

A combinação dessas diferentes fontes de evidências visa o enriquecimento da pesquisa, permitindo a análise mais completa e robusta dos dados coletados e contribuindo para a validade e confiabilidade dos resultados obtidos (Assis, 2020).

O presente estudo de caso utilizou a abordagem de entrevista semiestruturada como principal método de coleta de dados. O roteiro foi elaborado com perguntas principais e básicas, que permitiram ao pesquisador conduzir a entrevista de forma flexível, adaptando-se às respostas e utilizando contribuições dos entrevistados. Essa abordagem, de acordo com Yin (2015), possibilita a obtenção de informações mais espontâneas e não padronizadas, enriquecendo a análise dos fenômenos em estudo e proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente do contexto investigado (Yin, 2015).

Os entrevistados têm papel fundamental no estudo, contribuindo significativamente com seus relatos e percepções. A intenção é que suas respostas permitam identificar aspectos relevantes para a pesquisa, além de apontar outras possíveis fontes de evidências a serem exploradas no estudo de caso. A utilização da entrevista semiestruturada está alinhada ao propósito deste estudo, ao possibilitar a

captação de dados qualitativos enriquecedores (Yin, 2015) para a compreensão dos processos e experiências vivenciadas no contexto da vivência das avaliações externas no colégio estudado.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O organograma institucional da escola analisada é constituído das instâncias representadas na Figura 2. A equipe diretiva é constituída por quatro cadeiras, sendo: I) Direção Geral, maior responsável local pelo Colégio; II) Coordenação de Formação Cristã, designado a alinhar as práticas da escola à missão da Rede Jesuíta e por conseguinte à Companhia de Jesus; III) Direção Administrativa, administração dos setores não relacionados ao acadêmico da escola e IV) Direção Acadêmica, gestora dos sistemas acadêmicos que embarcam os processos educativos formais da escola.

Figura 2 - Organograma do colégio analisado



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os Gestores Pedagógicos de Unidade (GPUs) são, cada um deles, responsáveis por um conjunto de anos/séries. A eles cabe a gestão tanto das questões burocráticas e organizacionais, quanto da equipe de professores. Atualmente são três Unidades representadas no Quadro 4 divididas por seus respectivos anos/séries da educação básica nos ensinos Infantil (EI), Fundamental (EF) e Médio (EM).

Quadro 4 - Distribuição dos anos/séries por Unidade Pedagógica

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
-----------	------------	-------------

Infantil III - (EI)	4º ano - (EF)	9º ano - (EF)
Infantil IV - (EI)	5º ano - (EF)	1ª Série – (EM)
Infantil V - (EI)	6º ano - (EF)	2ª Série – (EM)
1º ano - (EF)	7º ano - (EF)	3ª Série – (EM)
2º ano - (EF)	8º ano - (EF)	
3º ano - (EF)		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os coordenadores de área desempenham um papel fundamental como gestores que supervisionam e apoiam o desempenho dos docentes nas atividades essenciais para o eficiente desenvolvimento da Proposta Pedagógica. Atualmente no colégio são sete atores, cada um designado para uma área do conhecimento, a saber: Artes, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Física. Línguas Estrangeiras, Linguagens e códigos e Matemática. O pesquisador que desenvolve este trabalho atualmente atua como Coordenador de Área, mais especificamente dedicado às Ciências da Natureza. As atuações abrangem o suporte técnico às propostas de atividades curriculares realizadas pelos docentes com os estudantes, bem como qualquer ação pedagógica relacionadas à sua área de atuação e às respectivas disciplinas sob suas responsabilidades. Além disso, têm o encargo de elaborar e acompanhar os programas de estudos, bem como de participar do processo de revisão e de aprimoramento curriculares, além de contribuírem com os projetos institucionais relacionados à sua área de ensino. Esses profissionais desempenham um papel chave na implementação e aprimoramento das práticas educacionais, garantindo a qualidade e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem na instituição educacional, portanto estão intimamente relacionados ao processo de avaliação externa que é alvo do presente estudo.

Os professores compõem o corpo docente efetivo do Colégio. De modo geral, a função do professor é transmitir conhecimentos, promover um ambiente de aprendizagem motivador, adaptar sua abordagem pedagógica às necessidades dos alunos, e auxiliar no desenvolvimento acadêmico, emocional, social e ético dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida e contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e conscientes. O item 33 do PEC, transcrito a seguir, destaca que a função do professor de escola da RJE ultrapassa a de mediador, mas como a

de proponente do caminho a ser percorrido e de acompanhante do estudante em sua jornada educativa.

(...) Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o estudante, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Nas Unidades da RJE, o papel do professor é mais do que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor. (PEC, 2021, p. 35)

Participaram deste estudo o diretor acadêmico, membro da equipe diretiva envolvido diretamente nos processos relativos às avaliações externas, o GPUs da unidade III, seis coordenadores de área e seis professores do ensino fundamental e médio.

As entrevistas se constituíram de uma abordagem semiestruturada, oferecendo aos entrevistados a oportunidade de contribuir de forma espontânea e livre para o processo de investigação, ao mesmo tempo mantendo a objetividade e o foco propostos pelo entrevistador. Essa modalidade de entrevista, conforme apontado por Yin (2015), confere flexibilidade adicional ao entrevistador, permitindo a inclusão de novas perguntas durante o diálogo, caso fosse necessário para aprofundar determinados temas ou explorar aspectos relevantes para o estudo em questão. Essa liberdade de condução possibilita interação mais rica com os entrevistados, o que propicia o surgimento de informações valiosas, *insights* e perspectivas significativas para a pesquisa (Yin, 2015). Além disso, a abordagem semiestruturada permite que cada entrevista se desenvolvesse de maneira única e adaptada ao perfil e experiência do participante, enriquecendo a análise e compreensão dos fenômenos estudado, mas mantendo a unidade por perguntas comuns a todos (Yin, 2015). O roteiro semiestruturado previsto para a pesquisa foi inspirado a partir das diretrizes propostas por Guazi (2021), e está disponível no Apêndice A. O quadro 5 a seguir organiza a intencionalidade dos blocos perguntas previstas e o entrelaçamento teórico esperado para justificar cada uma delas (Guazi, 2021).

Quadro 5 - Base de sustentação teórica para elaboração dos roteiros

O QUE INVESTIGAR?	POR QUE INVESTIGAR?	OBJETIVO ESPECÍFICO CONTEMPLADO	COMO INVESTIGAR?
-------------------	---------------------	---------------------------------	------------------

<p>1) Investigar a aderência do colaborador na proposta de aplicação de avaliação externa</p>	<p>Levantar dados de como os colaboradores se percebem em relação ao processo de aplicação de avaliações externas e analisar os dados frente as teorias motivacionais (Durso, <i>et al</i>, 2016).</p>	<p>Confrontar as barreiras para implantação, análise e replanejamento, inerentes ao processo de utilização das avaliações externas no colégio analisado, com as teorias motivacionais a fim de identificar paralelos e sugerir pontos que possam servir de base para a desenvolvimento de caminhos para a gestão escolar.</p>	<p>Perguntas criadas pelo autor do presente trabalho a partir das diretrizes de Guazi (2021), dispostas no Apêndice A.</p>
<p>2) Identificar fatores relacionados ao uso dos dados das avaliações externas no replanejamento.</p>	<p>Levantar dados de como os colaboradores utilizam os dados gerados nas avaliações externas. Nessa seção, serão coletados dados que possibilitarão a resolução do problema de pesquisa (Guazi, 2021).</p>	<p>Identificar os elementos dificultadores presentes no processo de planejamento desde a coleta e tratamento dos dados de avaliações internas e externas, passando pela elaboração do replanejamento e pelas implementações das ações com os estudantes.</p>	
<p>3) Identificar pontos de melhorias com relação a aplicação e o uso dos dados referentes às avaliações externas</p>	<p>Levantar pontos, na visão dos colaboradores, que podem ser alvos da proposta de intervenção, objeto final deste trabalho.</p>	<p>Elaborar uma ferramenta ou processo institucional que auxilie tanto a autogestão dos professores em relação aos processos de planejamento e de replanejamento mediante evidências dos processos avaliativos, quanto o acompanhamento das ações estabelecidas pelos educadores e gestores a partir desses mesmos dados.</p>	
<p>4) Comparar as percepções dos gestores pedagógicos e coordenadores com as dos docentes sobre os processos relacionados às avaliações externas.</p>	<p>Levantar informações acerca da forma como os gestores do colégio direcionam as avaliações externas para identificar entraves na forma de comunicação, nas expectativas dos grupos, dados que</p>	<p>Relacionar as intenções pedagógicas dos gestores com a proposta de utilização de avaliações externas.</p>	

	possibilitarão a resolução do problema de pesquisa (Guazi, 2021).		
--	---	--	--

Fonte: elaborado pelo autor a partir das diretrizes de Guazi (2021)

Assis (2020) registrou que a análise documental emerge como uma técnica de relevância incontestável no contexto da pesquisa qualitativa. Sua utilidade transcende o papel de mero complemento de informações adquiridas por outras técnicas, estendendo-se à revelação de facetas inexploradas de um determinado tema ou problema (Ludke; André, 1986). É importante destacar que a pesquisa documental não se restringe à investigação histórica do objeto, sendo igualmente valiosa na abordagem de questões contemporâneas.

A análise documental representa um processo intrincado que abarca a seleção criteriosa, o tratamento meticuloso e a interpretação acurada das informações contidas em diversos tipos de documentos. Essa técnica se distingue pelo escrutínio de materiais que ainda podem ser reinterpretados em consonância com os objetivos da pesquisa (Gil, 2018).

Para o Houaiss (2001), documento é “escrito que comprova oficialmente dados que se referem à vida de uma pessoa, a um objeto ou a uma instituição; elemento que elucida, instrui, prova ou comprova científica ou oficialmente algum fato, acontecimento ou dito”. Entre os exemplos do dicionário como certidão de nascimento, certidão de casamento, diploma ou título, fotografias, peças, papéis, filmes ou construções.

Segundo Assis (2020), algumas considerações são importantes para a análise documental:

É importante que, na análise documental, leve-se em consideração o contexto no qual foi produzido: em que momento, por quem foi elaborado e a quem se destinava. Seu estudo é dado com base em documentos, tudo aquilo que pode ser registrado pode servir de objeto desta pesquisa, seu objetivo é o registro de informações e a organização destas. (Assis, 2020, p. 71)

Assim, a análise documental deste estudo se debruçou sobre os seguintes materiais:

- 1) Projeto Educativo Comum das escolas jesuítas (PEC - 2021);
- 2) Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada

3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é apresentada a estratégia metodológica escolhida para examinar as informações que foram colhidas nas entrevistas semiestruturadas, conduzidas com os colaboradores, docentes e gestores, da instituição investigada. Esse exame foi interrelacionado aos documentos que orientam o modo de *ser e proceder* institucional de uma escola que se propõe a ser inaciana, o PEC e o PPP, e com os resultados colhidos com as entrevistas sobre a aplicação de avaliações externas. A análise dos dados neste estudo foi concretizada por meio da abordagem da análise de conteúdo.

Neste contexto de estudo de caso, foi adotada a abordagem da análise de conteúdo como método para examinar os dados qualitativos. As etapas inerentes a essa técnica serão exploradas neste capítulo, seguindo as premissas metodológicas propostas por Bardin (2016), uma das principais autoras no cenário brasileiro quando se trata de pesquisas que incorporam a análise de conteúdo como técnica para decifrar dados qualitativos, conferindo alicerce essencial a esta pesquisa.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de elementos metodológicos em constante aprimoramento, que se aplicam aos discursos (conteúdos e continentes). Ainda, a análise de conteúdo pode atuar como função heurística, enricando a tratativa exploratória e a seguinte, como função de verificar se os eventuais achados da análise eram verdadeiros (Dos Santos, 2012).

A condução da análise de conteúdo de Bardin (2016) é apoiada no tripé técnico: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e Tratamento dos Resultados e 3) Inferência e Interpretação, representado na figura 3.

Figura 3 - Tripé técnico da condução da análise de conteúdo



Elaborado pelo autor, adaptado de Bardin (2016).

A fase de pré-análise corresponde a organização do material. Uma vez que é a primeira etapa, todas as demais são embasadas dela. Assim, o trabalho deve ser certo e com procedimentos bem delimitados. Segundo as orientações de Bardin (2016), essa fase do processo de análise compreende uma sequência de cinco etapas distintas:

a) Leitura fluente - Nesta etapa, o pesquisador faz o primeiro contato com os materiais coletados, buscando uma compreensão inicial do conteúdo em mãos;

b) Referencial documental – com a seleção dos documentos, passo que requer a definição do que será submetido à análise, a construção do conjunto de dados a serem minuciosamente examinados;

c) Formulação de hipóteses e objetivos - Neste ponto, são delineadas conjecturas preliminares e estabelecidos os propósitos que irão orientar a pesquisa, com base na primeira exploração dos dados coletados;

d) Indexação e elaboração de indicadores - Esta etapa envolve a identificação de índices e indicadores por meio de trechos selecionados dos documentos em análise;

e) Preparação do material - Refere-se à organização do material de maneira a tornar a análise mais acessível, incluindo a formatação e estruturação dos enunciados para facilitar a manipulação subsequente.

A etapa subsequente, denominada exploração do conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), se destina a implementar as determinações elaboradas na fase de pré-análise. Durante esse processo, os dados brutos são transformados de maneira organizada e agregados em unidades, permitindo uma descrição precisa das características do material em questão. Esse estágio desdobra-se em duas etapas essenciais: codificação e categorização.

A codificação implica na identificação de elementos por meio de ações como cortes e recortes, clusterização, exposições, enumerações e afins, proporcionando uma representação eficaz do conteúdo e de sua manifestação. O texto originalmente coletado é segmentado em *unidades de registro* (Belloni, 2022), ou seja, partes do texto que serão submetidas à análise, podendo variar desde palavras e temas até objetos, personagens, acontecimentos ou documentos, dependendo da natureza dos dados. Além disso, também são definidas *unidades de contexto*, que auxiliam na compreensão precisa da significância da unidade de registro (Belloni, 2022)

Por outro lado, a categorização implica na transição dos dados brutos para uma organização estruturada (Belloni, 2022), sendo realizada em duas etapas distintas: a) Inventário - onde se identificam os elementos comuns, e b) Classificação - momento em que esses elementos são agrupados e submetidos a um determinado sistema de organização, formando *clusters* (Bardin, 2016). Essa etapa resgata a importância da pré-análise, pois concretiza as disposições adotadas na primeira fase.

Para Bardin (2016), a fase subsequente aborda o processo de tratamento dos resultados, inferência e interpretação - etapa essencial da categorização. Nesse estágio, os resultados obtidos são submetidos a tratamento e ocorre a concentração e destaque das informações com vistas à análise (Bardin, 2016). O produto desse processo consiste nas interpretações e inferências derivadas dos dados (Bardin, 2016). O objetivo primordial é gerar inferências válidas, deduzidas dos elementos trazidos à tona, as quais podem ser específicas - voltadas para questionamentos de propósito claro - ou gerais - orientadas para questões mais amplas (Bardin, 2016). Este é o momento em que o pesquisador emprega a sua bagagem conceitual e experiência para o discernimento, promovendo as condensações e destaques que reconectam os conceitos teóricos e os entrelaçam com os fatos (Bardin, 2016).

A partir desses pilares metodológicos, os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas foram analisados e as interpretações e conclusões apresentadas na dissertação.

A triangulação de dados é uma abordagem metodológica utilizada para aumentar a credibilidade e a validade de uma pesquisa, combinando diferentes fontes de dados, métodos ou teorias. No contexto do trabalho, a triangulação foi realizada com base nos seguintes elementos:

1. **Fontes de Dados:** O estudo integrou dados provenientes de diferentes tipos de instrumentos:
 - **Análise Documental:** Incluiu documentos institucionais como o Projeto Educativo Comum (PEC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os quais forneceram subsídios teóricos e contexto institucional.
 - **Entrevistas Semiestruturadas:** Foram conduzidas com diferentes grupos de colaboradores (gestores, coordenadores e professores), garantindo uma diversidade de perspectivas e níveis hierárquicos dentro da instituição.
2. **Métodos de Coleta e Análise:**

- Os dados documentais foram examinados qualitativamente, identificando conceitos, princípios e diretrizes que moldam o uso das avaliações externas na instituição.
- As entrevistas foram analisadas utilizando análise de conteúdo, com codificação e categorização de informações para identificar temas recorrentes, pontos de convergência e divergência entre os grupos entrevistados.

3. Cruzamento e Comparação:

- Os dados documentais foram confrontados com as percepções e práticas relatadas pelos colaboradores durante as entrevistas, para verificar coerências, lacunas e contradições.
- As diferentes perspectivas hierárquicas (gestores, coordenadores e professores) foram comparadas para avaliar o alinhamento e os desafios percebidos em relação ao uso das avaliações externas e ao replanejamento pedagógico.

Essa triangulação permitiu não apenas uma compreensão mais abrangente e detalhada do fenômeno estudado, mas também a identificação de áreas críticas para intervenção, que serviram de base para as propostas apresentadas na pesquisa. A combinação de fontes e métodos aumentou a robustez dos achados e a confiabilidade das conclusões e recomendações do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise Documental

A análise documental desempenha um papel fundamental no contexto desta pesquisa, especialmente ao considerar o estudo das práticas pedagógicas em uma instituição educacional jesuíta. Primeiramente, a análise documental permite compreender o enquadramento teórico e normativo que orienta a instituição em questão (Cellard, 2012). Documentos como o Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (RJE) fornecem diretrizes claras sobre os valores, princípios, e metas educacionais que a instituição se propõe a alcançar. Ao investigar esses documentos, torna-se possível correlacionar as práticas pedagógicas

observadas com o marco teórico institucional, validando ou questionando sua aplicação no cotidiano escolar (Cellard, 2012).

Em segundo lugar, a análise documental facilita a identificação de lacunas entre as políticas institucionais formalmente adotadas e as práticas efetivamente realizadas. Esta pesquisa busca compreender como o replanejamento pedagógico é percebido e implementado pelos gestores e docentes da instituição. Portanto, analisar os documentos oficiais é essencial para identificar possíveis divergências entre a teoria e a prática. Esses documentos fornecem um ponto de referência para contrastar as declarações oficiais com as respostas obtidas nas entrevistas, ajudando a contextualizar e interpretar os dados qualitativos coletados (Moraes; Galiazzi, 2006).

Além disso, a análise documental é uma ferramenta valiosa para revelar a evolução histórica e o desenvolvimento das práticas educacionais na instituição estudada (Moraes; Galiazzi, 2006). Documentos históricos e recentes permitem traçar um panorama das mudanças e adaptações nas políticas pedagógicas ao longo do tempo, destacando como a instituição tem respondido a desafios contextuais, como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as exigências da sociedade contemporânea (Cellard, 2012). Esse olhar longitudinal é essencial para entender os fatores que motivaram mudanças no replanejamento pedagógico e como essas mudanças impactam os educadores no presente (Moraes; Galiazzi, 2006).

Por fim, a análise documental se alinha diretamente aos objetivos deste estudo, pois fornece uma base para a elaboração de intervenções e recomendações práticas no contexto educacional da instituição jesuíta em foco. Ao analisar documentos como o PEC e o PPI, é possível relacionar as intenções pedagógicas dos gestores com a utilização das avaliações externas e identificar os elementos dificultadores presentes no processo de planejamento e replanejamento. A compreensão das diretrizes e objetivos educacionais expressos nos documentos institucionais também permite confrontar essas barreiras com as teorias motivacionais, sugerindo pontos para o desenvolvimento de caminhos de gestão escolar mais eficazes. Além disso, essa análise documental fundamenta a proposta de criação de uma ferramenta ou processo institucional que auxilie a autogestão dos professores e o acompanhamento das ações educacionais, garantindo que as intervenções sejam coerentes com os princípios e metas da instituição (Moraes; Galiazzi, 2006). Assim, a análise documental não apenas enriquece o entendimento do contexto escolar, mas também reforça a legitimidade e a aplicabilidade das intervenções propostas, assegurando sua

pertinência e potencial impacto na melhoria contínua da qualidade educativa das instituições correlatas (Moraes; Galiazzi, 2006).

4.1.1 Análise documental do Projeto Educativo Comum (PEC)

O Projeto Educativo Comum (PEC) é um documento institucional da Rede Jesuíta de Educação (RJE) que orienta e fundamenta a prática educativa das suas unidades de ensino, estabelecendo diretrizes para promover uma educação de excelência, comprometida com a formação integral dos indivíduos (PEC, 2021). Ele busca alinhar os objetivos pedagógicos e espirituais da RJE com as necessidades contemporâneas da sociedade, colocando o estudante no centro do processo educativo e enfatizando o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais, éticas e espirituais (PEC, 2021). O PEC propõe uma abordagem educativa que integra o conhecimento acadêmico com valores humanísticos e espirituais, orientando as práticas pedagógicas e administrativas para assegurar a formação de indivíduos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos com a transformação social (PEC, 2021).

O Projeto Educativo Comum (PEC) é estruturado em seções que detalham as diretrizes pedagógicas, filosóficas e organizacionais da Rede Jesuíta de Educação (RJE). O documento aborda a missão e os princípios norteadores da educação jesuíta, destacando aspectos como a pedagogia inaciana, a formação integral e a promoção da justiça social (PEC, 2021). Divide-se em capítulos que articulam as dimensões da identidade e missão da educação jesuíta, os objetivos educacionais específicos, os critérios de qualidade e os instrumentos para a avaliação e o acompanhamento das práticas educativas (PEC, 2021). O PEC relaciona-se diretamente com os objetivos do presente trabalho, pois oferece um referencial para compreender as intenções pedagógicas dos gestores e as práticas de planejamento e replanejamento pedagógico na instituição estudada. A partir das diretrizes propostas pelo PEC, este estudo busca identificar como as avaliações externas são incorporadas ao processo educativo e como elas influenciam o planejamento pedagógico, contribuindo para a melhoria da gestão escolar e a efetividade do ensino em consonância com os valores e princípios da RJE.

No Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, as avaliações externas são mencionadas como parte de uma abordagem crítica em

relação ao uso padronizado de tais instrumentos (PEC, 2021). O documento expressa uma preocupação com o impacto das avaliações externas, especialmente aquelas padronizadas a nível nacional e internacional, ao alertar que estas podem reduzir a riqueza e a profundidade do processo educativo a meros indicadores quantitativos de desempenho, promovendo uma visão restrita da aprendizagem voltada apenas para *rankings* e competitividade escolar (PEC, 2021). A obra enfatiza que, embora as avaliações externas possam ajudar a mapear fragilidades e potencialidades dos sistemas educativos, elas não devem ser o único foco das práticas educativas, que devem priorizar uma formação integral e um desenvolvimento completo do estudante (PEC, 2021).

Os indicadores de qualidade da educação elaborados por agências internacionais ajudam a mapear as fragilidades e fortalezas dos sistemas educativos. Também parece pertinente a relação entre a qualidade da educação e a equidade social. (PEC, 2021, p. 29)

e segue destacando

Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas. Nossa finalidade considera mais as demandas pela sustentabilidade ambiental do planeta do que as metas de desenvolvimento econômico viciadas na exploração dos recursos naturais. (PEC, 2021, p. 29)

A aparente preocupação expressa no PEC de o uso irrestrito das avaliações externas afastar as instituições jesuítas da missão a qual se propõem encontra consolação quando se interpreta o documento observando em como são tratadas as necessidades de que as obras estejam atentas aos contextos contemporâneos. No Projeto Educativo Comum, o replanejamento é destacado como um componente essencial para a melhoria contínua da educação nas unidades educativas da Companhia de Jesus. O documento enfatiza a necessidade de revisar e atualizar os projetos educacionais à luz das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, ajustando as práticas pedagógicas para garantir uma aprendizagem integral que responda aos desafios contemporâneos.

Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Seguindo sua tradição de ecletismo, na abertura e no diálogo com as diferentes teorias da educação, a Rede Jesuíta de Educação estabelece, como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos, que as Unidades Educativas: (1) Avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global;

(2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus. (PEC, 2021, p.34)

Quanto à atenção aos chamados “sinais dos novos tempos,” o PEC sublinha a importância de ler e reconhecer os desafios atuais como campo de missão, apontando para a necessidade de renovação e adaptação constante das práticas educacionais para melhor servir às demandas do contexto contemporâneo.

Releituras de antigos princípios e busca de novos caminhos são possibilidades que não devem trazer temor, mas, antes, vigor e esperança. Nossa fé nos ensina a estarmos atentos aos sinais dos tempos e a não nos conformarmos com o mundo, mas transformá-lo. (PEC, 2021, p. 18)

O quadro 6, síntese, a seguir relaciona a frequência com que os termos associados às avaliações externas aparecem no PEC, bem como o contexto a eles aplicados. Para organizar a informação foram agrupados os termos em *clusters* de afinidade semântica nos cenários propostos na obra.

Quadro 6 - Síntese das buscas no Projeto Educativo Comum da RJE

CLUSTERS	TERMOS AGRUPADOS	FREQUÊNCIA	CONTEXTO NO QUAL FORAM UTILIZADOS
Avaliação	Avaliação, Avaliações Externas, Diagnósticas, Formativas	35 vezes	Termos utilizados para se referirem à prática de medir e monitorar o desempenho dos estudantes. Inclui avaliações internas e externas, diagnósticas, formativas e somativas, com ênfase na importância de dados para o replanejamento pedagógico.
Planejamento	Planejamento, Planejamento Curricular, Planejamento Estratégico	22 vezes	Enfatizados como processos essenciais para estruturar práticas educativas, alinhar metas e garantir a conformidade do currículo com objetivos de aprendizagem. Aparecem também no contexto de preparação para avaliações externas.
Replanejamento	Replanejamento, Ajuste, Revisão de	10 vezes	Mencionados no contexto de ajustar práticas pedagógicas com base nos resultados das avaliações. Necessidades contínuas de adaptar o

	Práticas Pedagógicas		ensino aos dados coletados para melhorar os processos de aprendizagem.
Adaptação e Flexibilidade	Adaptação, Flexibilidade, Modificação de Abordagens	14 vezes	Descrevem a necessidade de flexibilidade nas estratégias de ensino e na aplicação do currículo para atender às demandas de avaliações externas e desafios emergentes. Incluem adaptações metodológicas e de abordagem baseadas nos dados das avaliações.
Revisão e Melhoria	Revisão, Reflexão, Melhoria Contínua	14 vezes (Revisão: 6, Melhoria Contínua: 8)	Aparecem em contextos de revisão das práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e métodos de ensino, com base no feedback das avaliações internas e externas. Visam o aprimoramento contínuo da qualidade educativa.
Monitoramento e Feedback	Monitoramento, Acompanhamento, Feedback	20 vezes (Monitoramento: 9, Feedback: 11)	Relacionam-se ao acompanhamento do progresso dos estudantes e da eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. Enfatizam a importância de fornecer retornos constantes a professores e estudantes para ajustar práticas com base nos resultados das avaliações.
Competências e Objetivos de Aprendizagem	Competências, Habilidades, Resultados de Aprendizagem	19 vezes	Discussões sobre objetivos de aprendizagem e habilidades esperadas dos estudantes, associando-se ao alinhamento curricular e à preparação para avaliações externas, assegurando o desenvolvimento de competências necessárias para futuros desafios.
Eficácia e Impacto	Eficácia, Qualidade, Impacto das Práticas Pedagógicas	7 vezes	Utilizados para avaliar o impacto e a qualidade das práticas pedagógicas, especialmente em relação aos resultados das avaliações externas e à preparação dos estudantes para exames como o ENEM e vestibulares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.2 Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola analisada

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola analisada é um documento norteador que estabelece diretrizes e orientações fundamentais para a organização e condução dos processos educativos na instituição (Veiga, 1998). Estruturado para refletir a missão, a visão e os valores da escola, o PPP define os objetivos educacionais, o perfil do aluno que se pretende formar, bem como os princípios pedagógicos e metodológicos que sustentam as práticas de ensino e aprendizagem

(Veiga, 1998). Além disso, o documento abrange questões organizacionais, como a estrutura curricular, a avaliação da aprendizagem, o plano de ação docente e a formação continuada dos professores (Veiga, 1998). A elaboração do PPP é um processo colaborativo, que envolve a participação de toda a comunidade escolar — gestores, professores, estudantes, pais e demais colaboradores — visando construir uma proposta educativa que esteja em sintonia com as demandas contemporâneas e os princípios da educação integral (Veiga, 1998).

No contexto do colégio avaliado, o PPP também destaca a importância da integração entre os diversos componentes curriculares e as práticas pedagógicas, enfatizando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que promova a formação integral dos estudantes. O documento aborda estratégias para a personalização do ensino, valorizando a individualidade dos alunos e promovendo a construção de conhecimentos significativos (Veiga, 1998). Além disso, o PPP do colégio avaliado reflete sobre a relevância de uma gestão participativa, que estimula o envolvimento ativo de todos os atores da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Essa abordagem visa garantir que o projeto pedagógico esteja sempre alinhado aos desafios do contexto educacional atual, promovendo práticas inovadoras e de excelência no desenvolvimento acadêmico e humano dos alunos.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola avaliada é composto por diversas seções que articulam objetivos educacionais, princípios pedagógicos, estratégias de ensino, mecanismos de avaliação e diretrizes para a formação continuada dos docentes. Entre as partes que estruturam o documento, destacam-se a introdução, que apresenta a identidade institucional e o contexto educacional da escola; a fundamentação teórica e metodológica, que define as abordagens pedagógicas adotadas; o currículo, que descreve os conteúdos e competências a serem desenvolvidos; e a seção de avaliação, que estabelece os critérios e instrumentos para medir o progresso dos alunos e a eficácia das práticas pedagógicas. Além disso, o PPP inclui planos de ação e estratégias para o desenvolvimento profissional dos educadores, bem como diretrizes para a gestão participativa e colaborativa da escola. Essas partes são diretamente associadas aos objetivos do presente estudo, pois o PPP revela como a escola entende e utiliza as avaliações externas como um instrumento de monitoramento e aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o PPP é fundamental para compreender o contexto em que se inserem as intervenções propostas neste trabalho,

especialmente no que tange à utilização de dados de avaliações externas para o replanejamento pedagógico e o desenvolvimento de práticas de gestão que promovam a melhoria da qualidade educacional.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada, as avaliações externas são tratadas como ferramentas essenciais para a gestão dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Elas são utilizadas por meio de plataformas educacionais que oferecem um conjunto de instrumentos integrados, como simulados, avaliações processuais, redações e trilhas de aprendizagem, permitindo o acompanhamento de dados com indicadores e níveis de aprendizado. O documento enfatiza a importância dessas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é visto como uma medida externa importante da qualidade do ensino e da aprendizagem, alinhando o processo de ensino-aprendizagem da escola com padrões nacionais e internacionais. Este uso de avaliações externas é visto como parte do compromisso da instituição com a excelência acadêmica e a formação integral dos alunos, atendendo a critérios de avaliação que garantem a melhoria contínua da qualidade educacional.

No Colégio, uma das formas de fazer a gestão de resultados de aprendizagem dos estudantes é por meio de plataformas de soluções educacionais que disponibilizam aos alunos e educadores um conjunto de ferramentas integradas de avaliações externas, como simulados, avaliações processuais, redações e trilhas de aprendizagem que apresentam dados com indicadores e níveis de aprendizado. (PPP, 2024, p. 55)

E continua

O ENEM constitui uma ferramenta importante na avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem, de instância externa, que integra a terceira etapa do processo “ensino-aprendizagem e avaliação”. Nesse sentido, entre outros instrumentos externos de avaliação, o ENEM contribui, por meio de índices de avaliação, com a mensuração das duas primeiras etapas, a saber: “ensino-aprendizagem”. (PPP, 2024, p. 55)

O quadro 7 a seguir sintetiza essa análise de contextos, frequência de utilização do termo no documento em clusters, assim como fizemos para o PEC.

Quadro 7 - Síntese das buscas no PPP do colégio analisado.

Termos	Frequência	Contexto de Utilização
Avaliação (externa,	15 vezes	Utilizado para descrever os diferentes tipos de avaliação empregados pela escola, incluindo avaliações externas de larga escala como o ENEM, simulados e provas globalizantes. Enfatiza o uso das avaliações como

Termos	Frequência	Contexto de Utilização
globalizante, diagnóstica)		ferramentas para medir o desempenho e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário .
Planejamento (Curricular, Anual, Trimestral)	8 vezes	Referido no contexto de organização do currículo escolar, definição de objetivos educacionais e estratégias de ensino, além de ajustar as atividades pedagógicas em resposta aos resultados das avaliações. Planejamento é visto como um processo contínuo e adaptativo para assegurar a qualidade do ensino .
Replanejamento	4 vezes	Tratado principalmente no contexto de ajustes necessários após a análise dos resultados das avaliações externas e diagnósticas, com ênfase em adaptar os planos de ensino e as estratégias pedagógicas para atender melhor às necessidades dos alunos e alcançar os objetivos institucionais .
Adaptação (dos processos de ensino)	6 vezes	Utilizado em relação ao ajustamento de métodos e abordagens pedagógicas, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia, para melhor atender às necessidades dos alunos identificadas por meio de avaliações diagnósticas e externas .
Revisão (do Currículo, das Práticas Pedagógicas)	3 vezes	Enfocado na necessidade de revisar o currículo e as práticas pedagógicas de acordo com os dados obtidos através das avaliações, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e garantir a formação integral dos estudantes .
Readequação (dos Planos de Ensino)	2 vezes	Mencionada como parte do processo de ajuste das atividades pedagógicas e do currículo, com base nos resultados das avaliações externas e diagnósticas, para melhorar os resultados dos alunos e alinhar-se às diretrizes educacionais estabelecidas .
Ajustes (metodológicos, pedagógicos)	5 vezes	Relacionado a mudanças e adaptações nas práticas pedagógicas e métodos de ensino, realizados após a análise de dados das avaliações para garantir a eficácia e o alinhamento com os objetivos educacionais da instituição .
Flexibilidade (no ensino e na aprendizagem)	2 vezes	Destacado no contexto de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, permitindo uma abordagem mais personalizada e responsiva, com base em avaliações contínuas e feedbacks de desempenho .
Mudança (de Estratégia Pedagógica)	3 vezes	Utilizado para indicar a necessidade de alterar ou modificar as estratégias pedagógicas conforme os resultados das avaliações e as necessidades emergentes dos alunos e do contexto educacional .

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise comparativa entre o Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada revela uma sólida convergência na valorização das avaliações externas como instrumentos essenciais para a melhoria contínua do processo educativo. Ambos os documentos destacam a necessidade de utilizar essas avaliações como ferramentas de diagnóstico imparcial, permitindo ajustes pedagógicos que assegurem uma formação integral e de excelência, conforme os princípios da pedagogia inaciana e os objetivos institucionais. O PEC reforça a importância de estar atento aos "sinais dos

novos tempos" e à necessidade de replanejamento constante para responder aos desafios contemporâneos, enquanto o PPP traduz essas diretrizes em ações concretas voltadas ao contexto local, evidenciando a aplicação prática dos conceitos. As entrevistas com os colaboradores da instituição, abordadas na próxima seção, aprofundam a compreensão de como esses princípios e orientações são percebidos e aplicados no dia a dia escolar, contaminados pela cultura da instituição e baseados nos documentos referenciais, proporcionando uma visão mais clara sobre os facilitadores e os entraves enfrentados na implementação das avaliações externas e no replanejamento pedagógico.

4.2 Entrevistas com os colaboradores

Nesta seção, apresenta-se os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o diretor acadêmico, um gestor pedagógico de unidade (GPU), representando a equipe diretiva da escola analisada, 06 (seis) coordenadores de área, representando as lideranças intermediárias e 06 (seis) professores. Os respondentes foram agrupados em três grupos, de acordo com sua distribuição hierárquica na instituição analisada, apresentada no capítulo 3. Para proceder com a análise e citação de trechos das entrevistas, de forma a manter a confidencialidade de todos os respondentes, separamos os colaboradores em três grupos, nomeados de acordo com o grupo: S1 e S2, aqueles da Direção, composta por Diretoria Acadêmica e Gestão Pedagógica de Unidade; C1 a C6, os coordenadores de área, liderança Coordenação que desempenha também a docência no colégio, concomitantemente à função administrativa de coordenação; P1 a P6, corpo docente da escola e que não tem função administrativa. Para sintetizar, essas informações são apresentadas, associadas ao perfil sociodemográfico dos entrevistados, no quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Perfil sociodemográfico dos entrevistados

ENTREVISTADO	GRUPO DE LIDERANÇA	FORMAÇÃO	TEMPO NO COLÉGIO	SEXO	FAIXA ETÁRIA
S1	Direção	Mestrado	de 15 a 20 anos	M	de 50 a 55 anos
S2	Direção	Mestrado em andamento	de 5 a 10 anos	M	de 40 a 45 anos
C1	Coordenação	Mestrado	de 10 a 15 anos	F	acima de 55 anos

C2	Coordenação	Mestrado em andamento	de 15 a 20 anos	F	de 45 a 50 anos
C3	Coordenação	Mestrado em andamento	de 10 a 15 anos	M	de 50 a 55 anos
C4	Coordenação	Especialização	de 10 a 15 anos	F	de 40 a 45 anos
C5	Coordenação	Especialização	de 10 a 15 anos	F	de 35 a 40 anos
C6	Coordenação	Especialização	de 10 a 15 anos	F	acima de 55 anos
P1	Professor	Especialização	de 1 a 5 anos	M	de 30 a 35 anos
P2	Professor	Doutorado em andamento	de 1 a 5 anos	M	de 40 a 45 anos
P3	Professor	Mestrado	de 5 a 10 anos	M	de 40 a 45 anos
P4	Professor	Doutorado	de 10 a 15 anos	F	de 35 a 40 anos
P5	Professor	Especialização	de 15 a 20 anos	M	de 50 a 55 anos
P6	Professor	Superior Completo	de 1 a 5 anos	F	de 25 a 30 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Os participantes das entrevistas são distribuídos em três grupos de liderança: Direção, Coordenação e Professor. No grupo de liderança Direção, há dois entrevistados, ambos do sexo masculino, com formação em mestrado e mestrado em andamento. No grupo de liderança Coordenação, encontram-se seis entrevistados, com uma maioria feminina, possuindo variadas formações, incluindo mestrado, mestrado em andamento e especialização. Por fim, no grupo de liderança Professor, seis entrevistados estão presentes, equilibrando entre sexo masculino e feminino, com formações que variam de especialização a doutorado em andamento.

A formação acadêmica dos entrevistados varia amplamente, com a maioria possuindo mestrado ou especialização. No grupo Direção, ambos têm mestrado ou estão em andamento. No grupo intermediário, há uma diversidade, com três possuindo mestrado em andamento e três com especialização. No grupo Professor, a formação é igualmente variada, com membros possuindo especialização, doutorado em andamento, doutorado e mestrado.

O tempo de serviço dos entrevistados no colégio também apresenta diversidade. No grupo Direção, os entrevistados possuem entre 5 e 20 anos de experiência no colégio. No grupo intermediário, o tempo varia de 10 a 20 anos, com a

maioria tendo entre 10 e 15 anos de serviço. No grupo Professor, o tempo de serviço varia de 1 a 20 anos, com uma distribuição mais ampla e com a maioria tendo de 1 a 5 anos ou 10 a 15 anos no colégio.

A distribuição de sexo entre os entrevistados é equilibrada, com uma leve predominância feminina. No grupo Direção, ambos os entrevistados são do sexo masculino. No grupo intermediário, há uma predominância feminina com quatro mulheres e dois homens. No grupo Professor, há um equilíbrio com três homens e três mulheres.

A faixa etária dos entrevistados é bastante diversificada, abrangendo desde 25 até acima de 55 anos. No grupo Direção, os entrevistados têm entre 40 e 55 anos. No grupo intermediário, as idades variam de 35 a acima de 55 anos, com uma concentração entre 40 e 55 anos. No grupo Professor, as idades variam de 25 a 55 anos, com uma distribuição mais ampla entre 25 e 55 anos, mostrando uma diversidade etária significativa entre os grupos.

No capítulo metodológico foi estabelecido que a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais, presenciais ou *on-line*, com as pessoas previstas na amostra intencional dos colaboradores de diferentes níveis hierárquicos da escola analisada. As entrevistas foram gravadas, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com transcrição simultânea dos áudios por meio das plataformas da *Microsoft, Teams* e *Word*. Essas transcrições foram cuidadosamente revisadas pelo pesquisador para que as análises decorrentes fossem feitas em material exatamente equivalente à fala dos entrevistados.

Com a compilação das transcrições, 04 (quatro) categorias foram inicialmente designadas para análise, focadas nos objetivos específicos propostos neste trabalho. São elas: 1) Aderência do colaborador na proposta de aplicação de avaliação externa; 2) Fatores relacionados ao uso dos dados das avaliações externas no replanejamento. 3) Pontos de melhorias com relação a aplicação e o uso dos dados referentes às avaliações externas e 4) Comparação das percepções dos gestores pedagógicos e coordenadores às dos docentes, sobre as avaliações externas. Entretanto, diante dos dados, tomou-se a opção de fusão das respostas das categorias 2 e 3 para melhor comparação e análise, pois as respostas do grupo amostral unanimemente abarcavam as duas seções.

4.2.1 Aderência do colaborador na proposta de aplicação de avaliação externa

Nesta seção são apresentados os dados relativos à aderência do colaborador na proposta de aplicação de avaliação externa. Esse conjunto de informações, apresentado no Quadro 05, visa levantar dados de como os colaboradores se percebem em relação ao processo de aplicação de avaliações externas e analisar os dados frente à teoria behaviorista (Carrara; Zilio, 2020). Além disso, contempla um dos importantes objetivos específicos do presente trabalho que busca iluminar quais são as barreiras para implantação, análise e replanejamento, inerentes ao processo de utilização das avaliações externas no colégio analisado, confrontando-as com as teorias motivacionais a fim de identificar paralelos e sugerir pontos que possam servir de base para a desenvolvimento de caminhos para a gestão escolar.

Para a análise deste item no campo empírico, o pesquisador trouxe como hipótese a ideia de que os colaboradores poderiam ver o processo de avaliação externa com desconfianças, descrentes da abordagem, tanto pela forma, quanto pela escolha do instrumento. Esse poderia ser uma das barreiras identificadas para atender ao objetivo específico descrito e, portanto, se tornar um dos objetos da intervenção proposta como resultado do presente trabalho. Entretanto, de forma geral, diferente da hipótese proposta, nos três níveis hierárquicos, os colaboradores veem utilidade no uso da avaliação externa e por essa percepção explícita nos relatos, se sentem motivados em utilizar as avaliações externas como ferramentas de avaliação do trabalho desenvolvido com os estudantes. Assim, não foi percebida pelo pesquisador falta de clareza sobre a proposta e posições que questionassem a utilidade e a viabilidade da proposta. Foi unânime a posição de que os colaboradores se veem motivados a utilizar a plataforma proposta pela gestão escolar. Para ilustrar essa posição sobre a utilidade da aplicação de avaliações externas, os colaboradores relatam:

Considero a avaliação muito útil e mais do que o útil, considero fundamental. A aplicação de uma avaliação externa é para levantamento de indicadores a respeito da qualidade daquilo que a gente é, se disponha a fazer. Então sou motivado a incluir cada vez mais as avaliações externas nas tomadas de decisão da escola. (Entrevistado S2)

Acredito que a avaliação externa é imprescindível... ela nos ajuda a ter um diagnóstico mais preciso de como a gente está caminhando com aprendizado dentro da escola. Muitas das vezes a avaliação que nós fazemos aqui dentro ela está muito centrada naquilo que o professor está ensinando na sala de

aula, e é importante a avaliação de fora, pois ela te ajuda a dar um diagnóstico com o que o mercado está exigindo, pois no final das contas, a gente prepara o nosso aluno para fazer exames externos, então, eu acho que isso dá para nós uma avaliação em processo. Assim, percebo grande motivação no uso dos dados das avaliações externas. (Entrevistado C4)

Então eu acho muito válida a avaliação externa aplicada. E aí a gente tem isso como feedback, né? De como está o nosso andamento e da nossa escola, do nosso trabalho em relação aos outros e às outras escolas. E a avaliação externa também traz um olhar de outro professor, sobre aquilo que a gente está trabalhando, um outro ponto de vista. Com isso, sempre me sinto muito animado com esse tipo de diagnóstico. (Entrevistado P5)

Aparecem em todos os grupos de entrevistados a consideração de que a aplicação de avaliações externas fundamental para o acompanhamento da aprendizagem, destacando que essas avaliações são importantes porque oferecem uma perspectiva imparcial e não influenciada pelo ambiente escolar interno. Eles argumentam que as avaliações internas tendem a ser contaminadas pelo próprio sistema da escola, onde tanto os professores quanto a instituição têm uma tendência a se verem através de lentes favoráveis, muitas vezes sem a criticidade necessária. Segundo os relatos, isso ocorre porque os professores, ao elaborarem provas, tendem a formular questões que reforçam o que foi ensinado, gerando resultados que podem não refletir a realidade da aprendizagem dos alunos. Além disso, essa visão interna raramente é suficientemente imparcial para proporcionar uma avaliação autêntica do desempenho dos alunos. Portanto, as avaliações externas são vistas como uma maneira de fornecer uma medida mais objetiva e justa do conhecimento dos alunos, além de ajudar a identificar áreas que necessitam de ajustes no ensino. Nesse contexto, os entrevistados ressaltam:

Quando um professor faz uma prova, ele já faz uma prova pensando naquilo que ele deseja ouvir do seu aluno ou, de certa forma, amparar aquilo que ele entregou. Nesse encontro entre ensino aprendizagem, não há de se furar de certo controle, de uma manipulação de um resultado qualquer desejado pelo docente e que não entra o juízo de valor se está certo, errado, é, acho de antes de ser a condição do docente. Da condição humana cuidar do seu. Então, como nos isentarmos disposto que o estudante vai sair daqui seja para fazer o ENEM, fazer um vestibular ou mesmo ir para a vida profissional. Os critérios extramuros não serão os critérios intramuros. Buscar então alguém que mais ou menos possa modelar esse critério extramuros e aplicar aqui. (Entrevistado S1)

As avaliações feitas no colégio, elas têm um vício de cobrar aquilo que está sendo dado em sala de aula. E isso facilita, obviamente a vida do aluno, mas ao mesmo tempo prejudica a análise, porque você não sabe se outros pré-requisitos são importantes, então quando a avaliação vem de fora, conseguimos avaliar melhor aquilo que é estruturante, o que de fato não foi

trabalhado ou o que falta complementar e reforçar dentro da sala de aula. (Entrevistado C4)

As avaliações feitas no colégio, elas têm um vício de cobrar aquilo que está sendo dado em sala de aula. E isso facilita, obviamente a vida do aluno, mas ao mesmo tempo prejudica a análise, porque você não sabe se outros pré-requisitos são importantes, então quando a avaliação vem de fora, conseguimos avaliar melhor aquilo que é estruturante, o que de fato não foi trabalhado ou o que falta complementar e reforçar dentro da sala de aula. (Entrevistado P1)

Assim, os participantes ressaltam a importância dessas avaliações para preparar os alunos para os desafios futuros, como o ENEM, vestibulares, ou mesmo a vida profissional. Os entrevistados argumentam recorrentemente que os critérios utilizados em avaliações externas podem ser diferentes daqueles aplicados internamente na escola, e que é crucial expor os alunos a esses critérios extramuros para que eles estejam melhor preparados para competir em igualdade de condições com outros estudantes de sua faixa etária. Esse processo não só beneficia os alunos, ao mostrar-lhes onde realmente estão em termos de conhecimento e habilidades, mas também serve como um diagnóstico para a escola, permitindo-lhe ajustar suas práticas pedagógicas e melhorar seus processos internos. Em suma, as avaliações externas são vistas como ferramentas essenciais tanto para o desenvolvimento individual dos estudantes quanto para o aprimoramento institucional da escola.

Os *clusters* de respostas dos três níveis hierárquicos podem ser analisados a partir de uma lógica behaviorista no que diz respeito às respostas aos estímulos externos e à modelagem por meio de reforços positivos e negativos (Durso *et al*, 2016). Quatro eixos são diretamente percebidos no conjunto total de respostas, são eles: A) **Objetividade e avaliação externa:** Os entrevistados argumentam que as avaliações internas podem ser contaminadas pelos próprios vieses da instituição e dos professores, que tendem a formular provas que confirmem os resultados esperados. Segundo o behaviorismo, a aprendizagem deve ser avaliada de maneira objetiva, com estímulos externos (avaliações) que forneçam *feedback* claro e imparcial (Carrara; Zilio, 2020). As avaliações externas, nesse sentido, podem ser vistas como um meio de garantir que os estímulos (provas) sejam padronizados e imparciais, promovendo uma medição objetiva do comportamento (desempenho acadêmico) dos alunos. B) **Reforço e *feedback*:** Os participantes também mencionam diversas vezes que as avaliações externas ajudam a identificar o nível no qual os estudantes realmente estão comparados aos pares em outros colégios

brasileiros, em termos de aprendizagem, o que pode ser comparado ao conceito behaviorista de reforço (Carrara; Zilio, 2020). Na perspectiva behaviorista, o *feedback* é essencial para reforçar comportamentos desejados e corrigir os não desejados (Durso *et al*, 2016). As avaliações externas fornecem esse tipo de retroalimentação ao destacar áreas de melhoria tanto para os alunos quanto para a instituição, permitindo ajustes no ensino que reforcem comportamentos acadêmicos positivos. C) **Preparação para desafios vindouros:** A preparação dos estudantes para exames como o ENEM e vestibulares através de critérios externos pode ser vista como uma forma de condicionamento operante. Segundo o behaviorismo, os alunos respondem a estímulos (critérios de avaliação externa) que lhes são apresentados repetidamente, condicionando-os a desenvolver as habilidades necessárias para superar esses desafios (Carrara; Zilio, 2020). A exposição contínua a esses critérios ajuda a moldar o comportamento dos alunos, tornando-os mais adaptados e preparados para os testes futuros. D) **Diagnóstico e Ajustes Pedagógicos:** Os entrevistados sugerem que as avaliações externas permitem que a escola ajuste suas rotas pedagógicas. Na perspectiva behaviorista, isso pode ser visto como um ajuste dos reforços e estímulos apresentados aos alunos. Se os estímulos (estratégias de ensino) não estão produzindo os comportamentos desejados (resultados de aprendizagem), então eles precisam ser modificados. As avaliações externas fornecem dados objetivos que ajudam a identificar quais estímulos precisam ser ajustados para melhorar a eficácia do ensino. Esse contexto é exemplificado na resposta do participante S1.

Essa avaliação, então, tem dois movimentos. Um para o próprio estudante, porque vai ajudar a ver onde realmente ele está em relação ao seu aprendizado, para si mesmo, e outro para escola para que ela possa, talvez, ajustar as suas rotas, para que ela possa, de certa forma, fazer um movimento diagnóstico da própria avaliação interna e como ela se aproxima da realidade. (Entrevistado S1)

Uma das perguntas dessa seção visou avaliar a percepção que os partícipes atribuíam à plataforma utilizada nas avaliações externas do Colégio. Os participantes foram estimulados comentar de forma qualitativa sobre a plataforma utilizada. O grupo S foi o que mais trouxe elementos elogiosos nas respostas, principalmente em relação à quantidade de dados gerados à gestão para a tomada de decisão. Para o grupo C as considerações foram positivas e elogiosas, mas com algumas críticas pontuais. O grupo P também revelou impressões enaltecimento à estratégia adotada pela escola,

com boas referências nas respostas. As percepções similares podem ser vistas nas respostas a seguir, dos entrevistados S1, P5 e C3.

Eu acho que ela está muito próxima ao ótimo. Daria uma nota “muito boa” ou “boa”, quando foi implementada, por que foi praticada como sendo realmente a partir de comparação, de *benchmarking*, de modelagem, aquilo que temos de melhor no mercado. É também é a que atendia ao custo-benefício que pretendíamos. Mas ela tinha algumas falhas do ponto de vista de logístico, do que diz respeito à aplicação das provas, data, períodos. (Entrevistado S1)

É uma ferramenta que dá o respaldo, então eu atribuiria diria que é “muito boa”. Acredito que ela cumpra a função de oferecer um dado, um resultado, próximo do que a gente realmente tem obtido. Ela tem um modelo de avaliação muito parecido com o ENEM, mais centrada em habilidades do que com o conteúdo. Me preocupa o tempo de interpretação dos dados. (Entrevistado C3)

Acho que a plataforma é boa. É uma ferramenta que dá um respaldo de acompanhamento, coloco acima da média. A avaliação não é ruim. Mas, o que que o professor espera com esse tipo de exame externo? Ele precisa ter uma resposta sobre aquilo que de fato ocorreu no simulado. Tem a resposta nos dados, mas você tem que ir atrás dela na plataforma e normalmente ela não é de fácil acesso. Ou ela não é muito objetiva. Porque, um ponto importante, é que o professor não tem muito tempo para as análises. Para poder fazer mais do que ele já faz. E isso é muito importante. (Entrevistado P5)

De modo geral, os pontos positivos levantados pelos indivíduos pesquisados trazem recorrência na confiança no modelo adotado pela escola, porém é comum aos grupos C e P preocupações acerca do planejamento e do replanejamento a partir dos dados coletados nas avaliações externas, principalmente no que tange ao tempo dedicado, mas também nas readequações em um cronograma já apertado, principalmente no Ensino Médio. Essa preocupação não apareceu nas entrevistas do grupo S.

Uma extrapolação possível, mas que carece de investigação futura e mais aprofundada, em uma possibilidade para a sequência deste presente trabalho, é em uma perspectiva comportamental. Diante das respostas coletadas, os colaboradores do grupo C e P podem entender que há uma expectativa do grupo S que deve ser atendida, podendo virar uma agenda a ser cumprida, a depender do perfil da equipe de trabalho. Pela perspectiva behaviorista, essa seria uma forma de comportamento respondente, eliciado pelo estímulo do uso dos dados como forma de atender a uma expectativa da gestão hierarquicamente da Direção (Polanco; Béria; Lopes Miranda, 2021). Os exemplos dos entrevistados P2 e P6 iluminam esse ponto de vista da seguinte forma:

Eu preciso avaliar as questões que foram contempladas para gerar o resultado. O processo tem que ser mais claro e mais objetivo, principalmente objetivo. Tanto nos objetivos da prova quanto na análise dos resultados. E eu acho que a plataforma não contempla em tudo. O professor tem que esmiuçar, procurar. Alguns dados que às vezes nem são os mais relevantes e me sinto cobrados por eles. No final, há uma expectativa que deve ser atendida. Há um investimento e temos de entregar. (Entrevistado P2)

Às vezes o *gap*, deficiência encontrada na aprendizagem dos estudantes, que a gente poderia trabalhar, já é um pouquinho tardio quando chegam as informações. E há uma expectativa que a gente esprema o trabalho que já estava planejado colocando esse novo conjunto a ser trabalhado. (Entrevistado P6)

De modo geral, nesta seção, a pesquisa dá indícios de os entrevistados de diferentes níveis hierárquicos consideram essas avaliações essenciais para um diagnóstico mais imparcial da aprendizagem dos alunos, destacando que avaliações internas podem ser tendenciosas e não refletir com precisão a realidade educacional. As avaliações externas são vistas pelo grupo amostral como instrumentos importantes para alinhar a preparação dos alunos aos desafios futuros, como vestibulares e o ENEM, e para ajudar a escola a ajustar suas práticas pedagógicas. A análise das respostas, sob a óptica behaviorista (Carrara; Zilio, 2020), sugere que as avaliações externas funcionam como estímulos que fornecem *feedback* objetivo, condicionando os alunos e ajustando as estratégias de ensino. Apesar do reconhecimento da utilidade das avaliações, preocupações sobre a clareza e objetividade dos dados coletados e a eficiência da plataforma utilizada são levantadas, indicando áreas para melhorias futuras. De modo ampliado, o pesquisador percebeu elementos que permitem a conclusão de que os colaboradores dos grupos S, C e P são aderidos à proposta de uso das avaliações externas como proposta pedagógica. O quadro 9 a seguir sintetiza esses achados.

Quadro 9 - Síntese das posições dos grupos S, C e P em relação à aderência à proposta e às barreiras percebidas

GRUPOS	RAZÕES PARA APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO EXTERNA	BARREIRAS PERCEBIDAS PELO GRUPO
S	1. Viés interno pode maquiar o resultado. 2. Há necessidade do mercado 3. Fornecem dados que orientam a gestão.	1. Há certo nível de resistência dos colaboradores

C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viés interno pode maquiar o resultado. 2. Acompanhamento do trabalho do professor. 3. Fornecem dados que orientam a gestão. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo para o replanejamento e para execução das intervenções
P	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viés interno pode maquiar o resultado. 2. Fornecem dados que orientam o trabalho com os estudantes. 3. Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há necessidade de clareza no que os líderes buscam com essa avaliação. 2. Tempo para o replanejamento e para execução das intervenções

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2.2 Fatores relacionados ao uso dos dados das avaliações externas no replanejamento e a Identificação de pontos de melhoria em relação ao uso de dados referentes a avaliações externas.

Essa seção de pesquisa visou levantar dados de como os colaboradores utilizam os dados gerados nas avaliações externas. Conforme as respostas dos colaboradores mesclavam os fatores relacionados ao uso dos dados e a identificação de entraves e pontos de melhoria no processo de aplicação de avaliações externas, fez-se a opção de integração de ambas as seções de pesquisa em um mesmo capítulo. Assim, nessa seção, serão apresentados os dados que possibilitarão a resolução do problema de pesquisa. Então, a proposta foi associada ao objetivo específico de identificar os elementos dificultadores presentes no processo de planejamento, desde a coleta e tratamento dos dados de avaliações internas e externas, passando pela elaboração do replanejamento e pelas implementações das ações com os estudantes.

De forma geral, há pontos de entraves percebidos pelos colaboradores dos três níveis hierárquicos, alguns com interseção entre dois ou entre os três grupos, enquanto alguns pontos revelam visões exclusivas de cada grupo. O principal problema percebido a partir das respostas é a necessidade de uma plataforma de *planejamento integrado*, estrutura que una o planejamento curricular ao replanejamento inerente à plataforma de avaliações externas. Ainda, esse conjunto deve contemplar o calendário escolar em toda a sua complexidade. Outros pontos

importantes, que figuram em pelo menos dois grupos são o sigilo da prova, o viés das avaliações internas e a preocupação com a forma do replanejamento.

Para o Grupo S, o principal entrave exclusivo percebido pelo grupo remete à data da aplicação da prova diagnóstica, proposta pela empresa contratada. Como forma de simular o ENEM, a atividade é prevista para ocorrer aos domingos. Essa preocupação é de âmbito legal no que diz respeito à contagem dos dias letivos e para o recrutamento de colaboradores para a aplicação. Envolve uma análise dos impactos no clima organizacional e custos. Uma vez que o olhar dos grupos C e P não costuma contemplar esses aspectos administrativos da gestão, provavelmente seria itens que escapariam à análise desses grupos como entraves de aplicação. Os excertos de entrevista dos colaboradores S1 e S2 exemplificam essa ideia da seguinte forma:

A prova é marcada para o domingo, sob justificativa da empresa contratada de que a simulação do ENEM, tal qual ele acontece. E, para nós que trabalhamos na educação básica, isso é um problema porque domingo não pode ser considerado um dia letivo em Minas Gerais. Há escolas que aplicam (no domingo), mas não é a nossa proposta pedagógica e nem a nossa proposta formativa. (Entrevistado S2)

Mas a avaliação externa tem algumas falhas do ponto de vista de logístico, do que diz respeito à aplicação das provas, data, períodos. É a possibilidade de gerar problemas institucionais de outras matizes, tais como a aplicação no domingo ser uma questão para o Departamento de Pessoal da escola. (Entrevistado S1)

Para o grupo C, a principal preocupação exclusiva, não percebida nos demais grupos, S e P, é o volume de processos avaliativos da escola perante a necessidade de uso dos dados. Além das avaliações internas, as avaliações externas se adicionam gerando sobrecarga para o uso dos dados, principalmente em relação ao tempo hábil para responder às demandas geradas pela chegada dos dados. Os colaboradores C4 e C2 exemplificam isso, a seguir.

Acho que nós trabalhamos com muitas avaliações. É a soma das avaliações da instituição com as avaliações externas. Hoje você tem um volume muito grande de avaliações e o nosso tempo hábil para reagir a tudo isso, é um tempo muito curto. Apesar de os alunos terem aula também no contraturno, a gente percebe uma sobrecarga. Eu acredito que um dos principais entraves seria esse. (Entrevistado C4)

O elevado número de processos avaliativos pode resultar em um tempo bastante limitado para que o trabalho seja adequado... com os dados obtidos e com o replanejamento que deve ser executado. Há um trabalho extra que pode gerar sobrecarga de informações e uma paralisia para a execução das tarefas. Isso sobrecarrega professores e coordenadores e, talvez, seja um dos principais obstáculos que enfrentamos no colégio. (Entrevistado C2)

Para o grupo P, há um entrave percebido de forma exclusiva para o grupo. É que como as avaliações externas levam em consideração a matriz do ENEM para sua elaboração, muitos conceitos e conteúdo abordados no instrumento não foram trabalhados até o momento da aplicação da avaliação, principalmente na 1ª e na 2ª série do Ensino Médio. Esse fenômeno, na visão dos entrevistados, é um dificultador para o engajamento dos estudantes e para o universo de dados gerados. Resultados abaixo do esperado nesses itens podem passar a visão à gestão escolar de que o trabalho não está sendo feito de forma satisfatória pelos educadores. Apesar de não aparecer de forma explícita nas respostas do grupo P, esse elemento pode sugerir que há um certo desconforto do corpo docente em relação ao acompanhamento dos itens da avaliação por parte da gestão. Os entrevistados P3 e P5 ilustram essa visão:

Um entrave que vejo é que a prova pode exigir um assunto que eu ainda não dei em sala de aula. Isso desmotiva os estudantes... fica difícil de defender uma prova que avalia o que não foi dado em sala de aula. Os alunos ficam olhando para a gente de uma forma inquisitória: “eu deveria saber isso já?” “estamos atrasados na matéria?” “Se a gente não viu, por que tem na prova?” Essas são perguntas que eu tenho que enfrentar em sala de aula. Ainda tem o olhar da coordenação sobre esses resultados... a gente explica que os dados não refletem o trabalho e creio que eles entendem isso. Mas, fica a linha vermelha na planilha indicando resultado ruim. Nunca é bom isso. (Entrevistado P3)

Ter na avaliação um assunto que a gente não trabalhou em sala de aula é um “tiro no pé”. Ou ainda aqueles assuntos que eu julgo não estarem adequados para aquele momento dos alunos... só vai gerar uma insegurança no aluno para o processo de aprendizagem que vai ser feito a partir dali. (Entrevistado P5)

Foi comum aos grupos S e C o a preocupação em relação à data de aplicação, não na perspectiva das dificuldades trabalhistas, mas para com perda do sigilo das provas, e dos seus gabaritos, antes da aplicação no colégio em análise. Uma vez que o domingo se revela como uma data difícil para a ocorrência do exame, datas posteriores podem ser utilizadas. Como a prova ocorre em muitos colégios do Brasil, aqueles que aplicam posteriormente à data indicada pela plataforma podem sofrer com a divulgação da prova e de gabaritos, não oficiais, que contaminam o resultado. Os entrevistados S1 e S2 demarcam essa preocupação:

Tem a questão do vazamento de dados da prova, de informações, do que vai cair na prova e do gabarito “extraoficial”. Porque a plataforma funciona para escalar. Para eles é do interesse que atinja o maior número de escolas, até para ampliar o universo amostral. Eles não vão conseguir fazer um processo de avaliação no mesmo dia, no mesmo horário, no mesmo fuso horário. E hoje, com a comunicação entre as pessoas... Com a inteligência artificial que

está aí, não é? Com as mídias sociais, a possibilidade de comunicação e de furo são grandes... do sigilo dessa prova... isso existe. E não é invulnerável. E isso já apareceu aqui no colégio. (Entrevistado S1)

Não é possível considerar a data oficial da aplicação como um dia letivo em Minas Gerais e tem escolas que aplicam mesmo assim. Não é a nossa proposta pedagógica e a nem nossa proposta formativa, mas isso implica em perda do sigilo da prova. (Entrevistado S2)

Para os grupos C e P, um dificultador comum recorrente é a referência dos entrevistados às readequações no planejamento que são necessárias quando chegam os dados da avaliação externa. Segundo integrantes desses grupos de partícipes, os programas das disciplinas são muito extensos. Após a aplicação das avaliações externas, espera-se que os dados gerados apontem a necessidade de revisões de objetos de aprendizagem, de temas, e/ou de habilidades. Entretanto, com o cronograma apertado, composto por muito conteúdo a ser trabalhado, é destacada pelos grupos amostrais a dificuldade em continuar com as sequências didáticas em andamento e retomar conceitos, muitas vezes de forma desconexa com os temas que estavam sendo tratados no momento. Um docente do grupo C e outro do grupo P exemplificam essa ansiedade nos excertos a seguir:

Então, atento ao resultado, a gente pode durante o processo, avaliar o nosso planejamento, e como coordenadora de área, avaliar os planejamentos dos professores e gastar mais tempo em habilidades e conteúdo que estão fragilizados. O problema é quando o professor está em um assunto e outro completamente diferente aparece como problema. O ano é curto, e esses resgates são muito mais do que pegar simplesmente a questão mais errada, o tema de destaque negativo e explicar os meninos. Por que que eles marcaram aquilo errado? Então é pegar ali, ao longo do ano todas as fragilidades apontadas e, na medida em que o seu programa vai sendo realizado, fazer as intervenções. O "X" da questão é dosar essa régua. (Entrevistado C5)

Por mais que a escola nos dê essa liberdade, a gente tem outras demandas para fazer, então é aquele rolo compressor, que é naturalizado, na educação. Então, por mais que a gente possa parar "aqui e ali" para fazer o resgate daqueles dados que a gente entende como ponto negativo, é sempre ao mesmo tempo que andamos com a matéria. E o tempo para fazer isso, muitas vezes é muito, muito curto. A gente tem que seguir o baile... quando os dados chegam na minha mão, lá no final do primeiro semestre, tenho que fazer um atropelo para poder corrigir isso. (Entrevistado P6)

De modo geral, os três grupos, S, C e P, coadunam sobre a necessidade de um modelo integrado de planejamento, seja ele anual ou trimestral, que contemple as obrigações legais da LDB e da BNCC, o currículo proposto pelo Colégio na perspectiva do Novo Ensino Médio e momentos de retomada naturalmente esperados

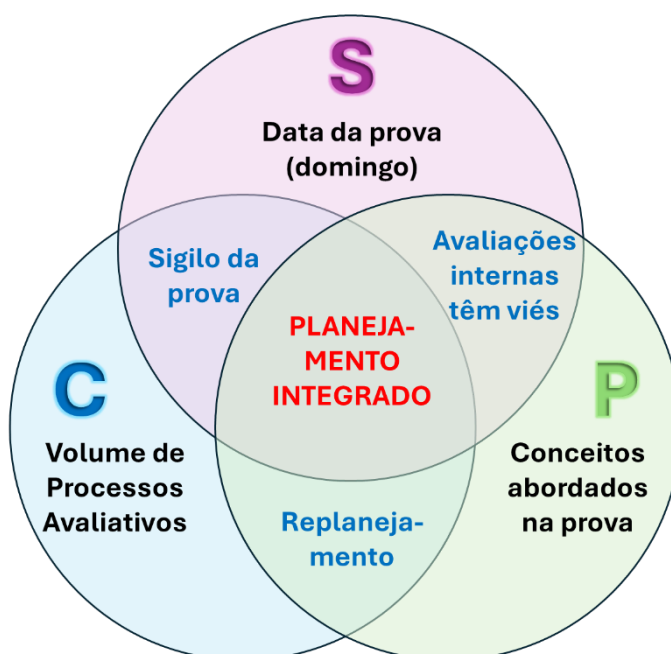
após o a exposição dos dados gerados com as avaliações externas. A entrevista com os colaboradores S2 e S1 resumem esses apontamentos:

Avançamos muito nos últimos cinco anos, mas percebo uma certa dificuldade de ter acesso a uma plataforma de planejamento compartilhada, de fácil visualização, de acompanhamento por todos. Toda vez que eu preciso mergulhar um pouco mais no planejamento, eu tenho que fazer um caminho muito longo e às vezes as informações não são fidedignas. Registradas de modo informal o que dificulta o acompanhamento feito tanto pela gestão quanto pelo professor. E às vezes a gente pode estar perdendo algumas partes da nossa proposta ou do nosso planejamento, porque o acompanhamento não está sendo eficaz. (Entrevistado S2)

E a forma como nós sempre fizemos as coisas, uma tradição. É que vai passando de geração em geração por Jesuítas e para os leigos, ou seja, uma tradição oral. Então, essa tradição oral é sabedoria. Ou seja, a parte da educação que nós entregamos e que muitas vezes não é medida por esse instrumento, há de ser considerada. Diagnostica? Sim! Mas como isso encaixa no cotidiano da escola e nas formalidades do colégio deve ser analisado, não é? (Entrevistado S1)

A figura 4 a seguir resume as preocupações e os pontos de atenção sinalizados por cada grupo, S, C e P, bem como as eventuais interseções entre eles, que serão exploradas na sequência da imagem.

Figura 4 - Visões exclusivas e concordantes entre os grupos S, C e P em relação à avaliação externa



Fonte: Elaborado pelo autor

A necessidade de um modelo integrado de planejamento, como mencionado pelos grupos S, C e P, pode ser interpretada como uma estrutura de controle de estímulos (Polanco; Béria; Lopes Miranda, 2021). Este modelo de planejamento anual ou trimestral, que abarca as obrigações legais da LDB e da BNCC, bem como o currículo proposto pelo colégio analisado na perspectiva do Novo Ensino Médio, atua como um conjunto de estímulos consistentes e padronizados. Esses estímulos são essenciais para orientar o comportamento dos professores e gestores, garantindo a execução de práticas educacionais alinhadas aos objetivos institucionais.

A dificuldade destacada pelo entrevistado S2 em acessar uma plataforma de planejamento compartilhada e eficaz aponta para uma deficiência no fornecimento de estímulos apropriados e no reforço adequado. No contexto behaviorista a falta de acesso fácil e de acompanhamento eficaz resulta na ausência de reforço positivo para os comportamentos desejados, como o planejamento eficiente e a aderência ao currículo (Polanco; Béria; Lopes Miranda, 2021). Essa barreira impede que os professores e gestores recebam o feedback necessário para ajustar suas práticas de maneira contínua e eficaz.

A informalidade no registro de informações e o acompanhamento ineficaz mencionados no depoimento do entrevistado S2 podem ser vistos como um obstáculo significativo na criação de um ambiente de reforço consistente. Ainda na linha proposta por Durso e colaboradores em 2016, segundo o behaviorismo, comportamentos são mais efetivamente modificados e mantidos através de reforços consistentes e previsíveis. A informalidade e a dificuldade no acompanhamento criam um ambiente onde os reforços (*feedbacks*) são inconsistentes, o que leva a comportamentos menos desejáveis e à perda de partes importantes do planejamento.

A necessidade de uma plataforma de planejamento compartilhada e de fácil visualização pode ser compreendida como um mecanismo para estabelecer uma estrutura de reforço contínuo. Uma plataforma eficiente possibilita o fornecimento constante de feedback, essencial para o ajuste e reforço dos comportamentos de planejamento e acompanhamento, conforme sugerido pelo behaviorismo (Carrara; Zilio, 2020). Esta estrutura garantiria que todos os envolvidos recebam estímulos claros e consistentes, promovendo a melhoria contínua das práticas educacionais.

Finalmente, o comportamento dos professores e gestores ao ajustar suas práticas pedagógicas com base em dados de avaliações externas pode ser entendido através do condicionamento operante. As avaliações externas fornecem *feedback* que

informa onde ajustes são necessários, ajudando a moldar e reforçar comportamentos desejáveis, como a melhoria do ensino e do planejamento. Assim, a análise comportamental sugere que a implementação de um modelo integrado de planejamento e uma plataforma eficiente de acompanhamento são cruciais para otimizar os processos educacionais e de planejamento no colégio. Isso não apenas melhora a eficácia do planejamento e da implementação curricular, mas também garante que os comportamentos desejados sejam continuamente reforçados, resultando em um ambiente educacional mais eficiente e orientado para os resultados. O quadro 10 a seguir sintetiza os achados deste capítulo separando os aspectos levantados pelos grupos, sejam eles exclusivos ou compartilhados entre os grupos. Esses elementos trazem paralelos com as percepções sobre avaliações externas por grupo pesquisado.

Quadro 10 – Entraves e paralelo das percepções sobre as avaliações externas por grupo pesquisado

Aspecto	Grupo S (Direção)	Grupo C (Coordenação)	Grupo P (Professores)
Principal Entrave Exclusivo	Data da aplicação da prova diagnóstica (domingo) e suas implicações legais e administrativas.	Volume excessivo de avaliações e tempo limitado para análise e replanejamento.	Conteúdo da avaliação externa não abordados em sala de aula até o momento da aplicação, causando desmotivação e confusão entre estudantes.
Preocupação com Sigilo	Preocupação com o vazamento de provas e gabaritos, especialmente devido à aplicação em datas posteriores.	Preocupação similar ao Grupo S com a data de aplicação e o vazamento de dados.	Menor ênfase no sigilo comparado aos grupos S e C.
Necessidade de Replanejamento	Reconhecimento da necessidade de um modelo integrado de planejamento que contemple o calendário escolar, BNCC e LDB.	Ajustes no planejamento baseados em dados, destacando dificuldades em integrar replanejamentos com sequências didáticas em andamento.	Similar ao Grupo C, com ênfase em dificuldades para integrar replanejamento devido à extensão dos programas das disciplinas.
Expectativa sobre Dados	Foco na análise macro, comparando resultados globais da escola e áreas específicas do conhecimento.	Análise detalhada dos dados, mas sobrecarregados pelo volume de avaliações	Sentimento de descompasso entre os conteúdos avaliados externamente e os

		e necessidade de replanejamento.	já trabalhados em sala de aula.
Percepção sobre Avaliações Externas	Avaliações vistas como ferramenta para ajustes estratégicos.	Preocupações com a sobrecarga e com o sigilo das provas.	Avaliações externas vistas como desmotivadoras quando não refletem o conteúdo já abordado em sala.
Necessidade de Plataforma	Concordância sobre a necessidade de uma plataforma de planejamento integrada, acessível e eficaz.	Necessidade semelhante ao Grupo S, com ênfase na integração e acompanhamento eficaz.	Necessidade de uma plataforma que permita ajustes contínuos e coerentes com o planejamento educacional.

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2.3 Comparação das percepções dos gestores pedagógicos e coordenadores às dos docentes, sobre as avaliações externas.

Um dos objetivos específicos que o presente estudo se propõe é a comparação entre as percepções do corpo gestor com as dos docentes, acerca das avaliações externas, seja no campo dos objetivos do instrumento ou nas expectativas de intervenções frutos do replanejamento inerentes ao processo. Uma das hipóteses levada em consideração na elaboração do roteiro de entrevistas era a possibilidade de existência de visões que poderia apresentar discrepâncias entre os objetivos das avaliações externas ou algum desvio de sua atividade fim. Sob a óptica behaviorista, essas percepções e comportamentos dos colaboradores de diferentes níveis hierárquicos podem ser vistos como respostas a estímulos diferentes (Carrara; Zilio, 2020): enquanto os gestores focam nos objetivos institucionais e nos resultados das avaliações como um reforço para ajustar estratégias pedagógicas, os docentes podem estar mais concentrados nos estímulos imediatos de suas práticas diárias de ensino e no *feedback* direto dos gestores. Assim, é possível que os gestores e os docentes estejam respondendo a diferentes contingências de reforço, o que pode explicar as variações nas percepções sobre a utilidade e a finalidade das avaliações externas.

Uma vez que desempenham o papel de gestão, os grupos de colaboradores S e C tiveram respostas com amplo grau de concordância, ao passo que o grupo P se posicionou de forma um pouco mais dissociada em alguns pontos. Um dos tópicos

visava investigar o que cada um dos grupos, S, C e P entendia como a expectativa das ações sobre si mesmos e sobre os demais grupos. A pergunta que abriu essa seção da entrevista foi: “*Quais as ações são esperadas dos gestores e coordenadores após serem retornados os dados coletados nas avaliações? E dos docentes?*”

Os grupos S e C trazem como expectativas sobre si mesmos que as ações esperadas dos gestores são de macro análise, comparando principalmente o resultado global da escola perante as demais escolas do Brasil cadastradas na mesma plataforma utilizada. Depois, debruçam-se sobre os dados por área do conhecimento para então resumir as habilidades que foram destaque comparativo, tanto positivo quanto negativo.

Os grupos S e C entendem que devem fazer a sugestão de prioridades de trabalho para que os docentes estabeleçam o replanejamento, criem as ações e apliquem as ações. Os entrevistados S1 e C3 representam essa análise:

Como gestores, nossa principal responsabilidade após a obtenção dos dados das avaliações externas é realizar uma análise mais ampla. Isso significa comparar os resultados globais da nossa escola com os de outras instituições em nível nacional, utilizando a mesma plataforma. A partir daí, entramos na análise nas diferentes áreas do conhecimento, identificando as habilidades que se destacaram... aquelas com maiores diferenças entre as escolas concorrentes... Tanto para o bom resultado, quanto para o mau. Com essas informações, é papel dos gestores e coordenadores de área sugerirem prioridades de trabalho para que os docentes possam replanejar suas práticas pedagógicas, criar ações específicas e implementá-las de maneira eficaz. Essa abordagem nos permite ajustar continuamente nossas estratégias, garantindo que estamos atendendo às necessidades educacionais dos nossos estudantes de forma holística e alinhada com os a proposta desta Casa. (Entrevistado S1)

Do ponto de vista dos coordenadores, a expectativa é que, após a recepção dos dados das avaliações externas, realizemos uma análise detalhada que abranja desde a performance e destrinchar o desempenho em disciplinas específicas. Nosso papel é essencialmente estratégico: identificamos tendências e padrões nos resultados e, com base nisso, destacamos habilidades e competências que precisam de maior atenção. Nossa função é, então, traduzir esses *insights* em orientações claras para os professores, sugerindo quais tópicos devem ser priorizados no replanejamento das atividades escolares. É crucial que os professores recebam esse *feedback* de maneira clara e objetiva para que possam ajustar suas práticas de ensino de forma a melhorar o desempenho dos alunos, atendendo tanto às demandas internas quanto às exigências externas do sistema educacional. (Entrevistado C3)

Para o grupo P, é recorrente a ideia de que os professores devem também fazer parte da análise dos dados gerados, item que, pelos relatos, é experimentado por eles na prática, apesar de não ter aparecido de forma marcante nos depoimentos

grupos S e C. Ainda para o grupo dos apenas docentes (P), há a percepção clara e marcante de que cabe a eles as ações executadas com os estudantes, como inerentes ao trabalho típico de professor, apesar de relatadas ansiedades em relação ao que os docentes acreditam que os gestores esperam deles. Três relatos exemplificam essas posições, dos docentes P3, P4 e P6.

É fundamental que os professores participem ativamente da análise dos dados das avaliações externas. Na prática, isso já ocorre, pois somos nós que estamos diretamente em contato com os estudantes e temos uma visão mais detalhada de suas dificuldades e progressos. Bem como o planejamento, pois às vezes o conteúdo ainda será visto e temos, obviamente, um resultado ruim. É que sinto que há uma expectativa implícita por parte dos gestores de que devemos não apenas entender esses dados, mas também implementar mudanças de forma rápida e eficiente. Isso gera uma certa ansiedade, pois embora eu queira melhorar continuamente, nem sempre disponho de tempo suficientes para realizar todas as mudanças necessárias de maneira ideal. Acredito que um diálogo mais aberto e colaborativo com a gestão ajudaria a alinhar melhor as expectativas e as possibilidades reais de intervenção em sala de aula. (Entrevistado P3)

Como professores, estamos sempre prontos para ajustar nossas práticas pedagógicas com base nos resultados das avaliações externas, mas é importante que tenhamos uma participação mais ativa na análise desses dados. Compreender profundamente os resultados nos ajuda a desenvolver estratégias mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos. Contudo, a pressão para atender às expectativas dos gestores pode ser intensa. Sabemos que as ações que implementamos são fundamentais para o sucesso dos nossos estudantes, mas é necessário que as expectativas sejam realistas e que haja apoio contínuo para que possamos efetivamente realizar essas mudanças. O processo de replanejamento precisa ser colaborativo, com uma compreensão mútua das limitações e das potencialidades de cada grupo, pois tenho uma ponta de dúvida se o coordenador quer que eu resolva todos os problemas para próxima prova, apesar de ele dizer que não é bem isso. (Entrevistado P4)

É essencial que os professores participem da análise dos resultados das avaliações externas, pois conhecemos bem as dificuldades dos alunos. Já fazemos isso na prática, mas a expectativa de mudanças rápidas nos causa tensão. Um diálogo contínuo e colaborativo com a gestão seria mais produtivo, permitindo definir prioridades realistas e ações eficazes. A pressão para responder rapidamente aos resultados é desafiadora, e precisamos de tempo e apoio adequados. Com comunicação clara e entendimento mútuo das limitações e capacidades, poderíamos trabalhar de forma mais eficiente, ajustando expectativas à realidade da sala de aula e recebendo suporte contínuo da gestão e da coordenação. Acho que falta um pouco disso. E é isso o que vejo e acredito como elementos de melhoria para a nossa escola. (Entrevistado P6)

O compilado dessas posições pode ser esquematizado no quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Objetivos e expectativas dos grupos entrevistados em relação às avaliações externas

Aspecto	Grupo S (Direção)	Grupo C (Coordenação)	Grupo P (Professores)
Objetivo das Ações Pós-Avaliações	Realizar macroanálise comparando resultados globais da escola com outras instituições e identificar habilidades destaque.	Realizar análise detalhada da performance em disciplinas específicas, identificar tendências e padrões, e sugerir prioridades de trabalho.	Participar da análise dos dados para ajustar práticas pedagógicas com base em dificuldades e progressos dos alunos.
Expectativas sobre Ações	Sugerir prioridades de trabalho para docentes, facilitando o replanejamento e a criação de ações específicas.	Traduzir <i>insights</i> da análise em orientações claras para professores sobre quais tópicos priorizar no replanejamento.	Sentem que cabe a eles implementar mudanças diretamente com os estudantes, gerando ansiedade devido às expectativas implícitas dos gestores.
Envolvimento na Análise de Dados	Foco na macroanálise e sugestões estratégicas, com menor envolvimento dos professores na análise inicial.	Similar ao Grupo S, com ênfase na análise detalhada e tradução de dados em estratégias pedagógicas.	Professores acreditam na necessidade de participar ativamente da análise de dados, pois estão mais próximos dos alunos e suas dificuldades.
Percepções sobre Avaliações Externas	Vistas como ferramenta para ajustes estratégicos, com foco na comparação de resultados globais e habilidades específicas.	Importantes para identificar padrões e tendências, mas sobrecarregados pelo volume de avaliações.	Avaliações externas desmotivam quando abordam conteúdos não trabalhados, gerando pressão e ansiedade.
Necessidade de Replanejamento	Sugestão de prioridades baseada na análise macro, com foco na melhoria contínua e alinhada à proposta institucional.	Sugerem tópicos prioritários no replanejamento com base na análise detalhada, enfrentando dificuldades de integrar replanejamento com sequências didáticas em andamento.	Precisam ajustar práticas rapidamente com base nos dados, sentindo pressão para mudanças rápidas e eficientes.
Comunicação e Colaboração	Necessidade de diálogo aberto e colaborativo com os professores para alinhar expectativas e possibilidades reais de intervenção.	Traduzem dados em orientações claras, mas enfrentam desafios de comunicação e alinhamento com as práticas docentes.	Sugerem que maior colaboração com gestores ajudaria a alinhar expectativas e realizar mudanças de forma ideal.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em resumo, a análise das percepções dos grupos S, C e P revela diferenças significativas nas expectativas e nas responsabilidades percebidas em relação às avaliações externas. Enquanto gestores e coordenadores enfatizam a macroanálise e a formulação de prioridades estratégicas, os professores destacam a importância de sua participação ativa na análise dos dados e expressam preocupações sobre a pressão para implementar mudanças rápidas. A necessidade de um diálogo contínuo e colaborativo entre todos os níveis hierárquicos se torna evidente, visando alinhar expectativas e proporcionar um suporte adequado. Isso facilitaria a implementação eficaz das ações pedagógicas, garantindo que os resultados das avaliações externas sejam utilizados de maneira produtiva e equilibrada, promovendo um ambiente educacional coeso e focado no desenvolvimento dos estudantes.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com base na realização deste estudo, incluindo a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, o confronto com o referencial teórico e as reflexões feitas a partir dos contextos analisados, será apresentada uma proposta de intervenção fruto das análises previamente relatadas. Nesse sentido, o presente trabalho visou contribuir para melhoria da gestão escolar ao estudar o replanejamento pedagógico feito pelo corpo docente a partir das evidências de desempenho acadêmico obtidas em avaliações externas.

A partir do percurso metodológico e dos resultados obtidos, a proposta que emerge deste estudo é a intervenção por meio da criação de um grupo de trabalho dedicado às avaliações externas. Esse conjunto deve ser composto por gestores dos diferentes níveis hierárquicos institucionais (diretores, gestores pedagógicos, coordenadores de área e professores). É responsabilidade desse grupo a organização das seguintes ações interventivas:

Para atender ao objetivo específico a) que foi o de *relacionar as intenções pedagógicas dos gestores com a proposta de utilização de avaliações externas em um colégio*, propomos:

- **Ação Interventiva:** Desenvolvimento de Propostas de Capacitação e Alinhamento dos Atores Envolvidos nos Processos de Avaliação Externa

Essa ação visa diretamente atender ao objetivo específico que busca relacionar as intenções pedagógicas dos gestores com a proposta de utilização de avaliações

externas. Os dados obtidos nos resultados indicam que, embora todos os colaboradores reconheçam a utilidade das avaliações externas, há uma necessidade de maior clareza e alinhamento em relação aos objetivos pedagógicos dessa prática. A capacitação proposta, com *workshops* e seminários, permitirá que todos os membros da instituição, de gestores a professores, compreendam plenamente os objetivos das avaliações externas, suas ferramentas e a forma como estas devem ser utilizadas para atender às intenções pedagógicas definidas pelos gestores. Essa ação assegura que o uso das avaliações externas esteja em sintonia com a estratégia educacional da instituição e que todos os envolvidos saibam como aplicar os resultados para promover a excelência acadêmica e o desenvolvimento dos alunos, conforme mencionado nos resultados.

Para objetivo específico b) que foi o de *identificar os elementos dificultadores presentes no processo de planejamento desde a coleta e tratamento dos dados de avaliações internas e externas, passando pela elaboração do replanejamento e pelas implementações das ações com os estudantes*, temos

- **Ação Interventiva:** Mapeamento de Dificuldades e Criação de Planos de Ação Personalizados

Esta ação interventiva está diretamente alinhada com o objetivo específico B, que visa identificar os elementos dificultadores no processo de planejamento pedagógico. Durante as entrevistas, conforme apontado nos resultados, os grupos C e P destacaram a sobrecarga e a complexidade do processo de replanejamento a partir dos dados das avaliações externas, especialmente devido ao tempo limitado e à necessidade de ajustar cronogramas já sobrecarregados. Esta ação permitirá identificar precisamente as barreiras enfrentadas por cada docente, como o excesso de avaliações e a dificuldade em integrar os dados ao planejamento existente, conforme indicado nos resultados. O plano de ação personalizado, incluindo um calendário de reuniões ajustado ao calendário escolar, fornecerá um suporte prático e eficaz para que os docentes possam superar essas barreiras, garantindo um replanejamento mais ágil e menos oneroso, conforme as necessidades identificadas pelos participantes da pesquisa.

Para o objetivo específico c) de *confrontar as barreiras para implantação, análise e replanejamento, inerentes ao processo de utilização das avaliações externas no colégio analisado, com as teorias motivacionais, a fim de identificar paralelos e*

sugerir pontos que possam servir de base para o desenvolvimento de caminhos para a gestão escolar, temos:

- **Ação Interventiva:** Criação de uma Planilha Unificada de Planejamento

A criação de uma planilha unificada de planejamento se alinha diretamente ao objetivo específico c), que busca confrontar as barreiras identificadas com as teorias motivacionais para propor melhorias na gestão escolar. Conforme destacado nos resultados, foi identificada uma necessidade urgente de uma plataforma integrada de planejamento que permita alinhar o planejamento curricular ao replanejamento necessário a partir dos dados das avaliações externas. A planilha proposta, integrando planejamento anual, trimestral e intervenções sugeridas pelas avaliações externas, permite uma gestão mais coesa e transparente, facilitando o monitoramento contínuo e o ajuste de estratégias pedagógicas, alinhando-se às teorias motivacionais, como a behaviorista, ao fornecer feedbacks consistentes e previsíveis para todos os envolvidos, conforme discutido ao longo da pesquisa.

Para o objetivo específico d) de *Elaborar uma ferramenta ou processo institucional que auxilie tanto a autogestão dos professores em relação aos processos de planejamento e de replanejamento mediante evidências dos processos avaliativos, quanto o acompanhamento das ações estabelecidas pelos educadores e gestores a partir desses mesmos dados, temos:*

- **Ação Interventiva:** Criação de uma Planilha Unificada de Planejamento

Essa ação interventiva também se relaciona diretamente com o objetivo específico d), que foca na criação de uma ferramenta que apoie a autogestão dos professores e o acompanhamento das ações estabelecidas pelos gestores. A partir dos resultados, que destacam a necessidade de uma ferramenta de planejamento integrada e eficiente, a proposta de uma planilha unificada visa suprir essa lacuna, oferecendo um meio claro e acessível para todos os docentes e gestores monitorarem o progresso dos estudantes e ajustarem suas práticas conforme necessário. A planilha facilita a autogestão ao permitir que os professores atualizem continuamente os dados de desempenho, ao mesmo tempo que fornece aos gestores uma visão abrangente das necessidades e dos progressos, assegurando que todos os esforços estejam alinhados com os objetivos educacionais da instituição. Além disso, a proposta responde à necessidade de um mecanismo que integre todas as evidências avaliativas e de replanejamento, conforme indicado pelos resultados.

É importante destacar que o esquema de gestão da escola analisada já contempla um olhar sobre o processo de avaliações externas, cabendo aqui apenas lapidar o que já está posto em prática. Para isso, é importante articular encontros entre os diferentes atores da instituição para que as ações ganhem corpo e permitam o avanço que todos almejam.

A partir da análise dos resultados obtidos e das intervenções propostas, fica evidente que a integração entre a coleta e uso dos dados de avaliações externas e internas é essencial para um replanejamento pedagógico eficaz. Os dados revelam que, apesar do reconhecimento da importância das avaliações externas, existem barreiras significativas que impedem uma aplicação otimizada desses resultados, tais como a sobrecarga de processos avaliativos, a falta de tempo para análise e replanejamento, e a necessidade de um alinhamento mais claro entre gestores e docentes quanto aos objetivos institucionais. Assim, as intervenções sugeridas buscam endereçar essas barreiras, promovendo capacitação, mapeamento de dificuldades, e a criação de ferramentas integradas que assegurem a colaboração contínua e a melhoria constante das práticas pedagógicas como exposto no quadro 10.

Essas intervenções, aliadas aos objetivos específicos do estudo, permitem traçar um caminho concreto para aprimorar a gestão escolar, facilitando a implementação de um replanejamento pedagógico que seja alinhado com as necessidades dos alunos e com as expectativas institucionais. Ao proporcionar um ambiente de trabalho colaborativo e de suporte contínuo, a escola estará mais bem equipada para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem, utilizando as avaliações externas como instrumentos eficazes para promover uma educação de excelência, em consonância com os valores e objetivos educacionais.

Quadro 12. Relações entre objetivos, resultados e intervenções propostas

Objetivos Específicos	Resultados	Intervenções Propostas
A) Relacionar as intenções pedagógicas dos gestores com a proposta de utilização de avaliações externas em um colégio.	Os colaboradores, de todos os níveis hierárquicos, consideram as avaliações externas úteis e importantes para o acompanhamento da aprendizagem, oferecendo uma perspectiva imparcial em relação ao ambiente escolar interno. Há reconhecimento da necessidade de uma maior	Desenvolvimento de propostas de capacitação e de alinhamento dos atores envolvidos nos processos de avaliação externa, como workshops e seminários periódicos.

	clareza e alinhamento dos objetivos pedagógicos e dos processos avaliativos.	
B) Identificar os elementos dificultadores presentes no processo de planejamento desde a coleta e tratamento dos dados de avaliações internas e externas, passando pela elaboração do replanejamento e pelas implementações das ações com os estudantes.	Identificação de barreiras relacionadas à sobrecarga de avaliações, falta de integração no planejamento, dificuldades de ajuste ao cronograma escolar e falta de tempo para análise de dados. Necessidade de ajustes no planejamento com base nos dados das avaliações externas e dificuldades em adaptar práticas pedagógicas aos resultados.	Mapeamento de dificuldades e criação de planos de ação personalizados, com um calendário de reuniões e sessões de mentoria para ajudar a superar barreiras no replanejamento pedagógico.
C) Confrontar as barreiras para implantação, análise e replanejamento, inerentes ao processo de utilização das avaliações externas no colégio analisado, com as teorias motivacionais, a fim de identificar paralelos e sugerir pontos que possam servir de base para o desenvolvimento de caminhos para a gestão escolar.	Identificação de necessidade de uma plataforma integrada para unificar o planejamento curricular e o replanejamento pedagógico. Necessidade de um sistema que permita a colaboração e o ajuste contínuo das práticas educacionais, promovendo um alinhamento com as teorias motivacionais e assegurando uma gestão eficaz e alinhada com os objetivos da instituição.	Criação de uma planilha unificada de planejamento que integre planejamento anual, trimestral e intervenções baseadas nas avaliações externas, assegurando um processo coeso e alinhado.
D) Elaborar uma ferramenta ou processo institucional que auxilie tanto a autogestão dos professores em relação aos processos de planejamento e de replanejamento mediante evidências dos processos avaliativos, quanto o acompanhamento das ações	Há necessidade de uma ferramenta que facilite a autogestão dos professores e o acompanhamento contínuo das ações pelos gestores, com foco na integração de todos os dados e evidências avaliativas para assegurar um replanejamento ágil e eficaz. Necessidade de clareza e centralização no acompanhamento dos progressos dos estudantes e docentes.	Criação de uma planilha unificada de planejamento que integre todos os aspectos do planejamento e replanejamento, permitindo a autogestão dos professores e o acompanhamento eficiente dos gestores.

estabelecidas pelos educadores e gestores a partir desses mesmos dados.		
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação enfrenta renovações constantes que desafiam os educadores a adaptarem práticas e currículos em conformidade com legislações como o PNE, a LDB e a BNCC. O Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (RJE), onde se insere o estudo, orienta para uma educação de excelência focada na formação integral do indivíduo. Este estudo foca em como avaliações externas, utilizadas para monitorar o desempenho acadêmico, podem encontrar obstáculos que comprometem sua eficácia. Analisando as respostas dos educadores frente a essas avaliações e aplicando teorias motivacionais, busca-se melhorar a implementação de estratégias pedagógicas alinhadas ao compromisso educacional do PEC, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade educativa.

Esta pesquisa teve como objetivo principal se dedicar sobre a aplicação de avaliações externas, seus benefícios para levantamento de melhorias nos processos de gestão associados à aplicação, em uma instituição jesuíta. Todo o replanejamento pedagógico depende da relação entre o fazer do ensino-aprendizagem, das evidências percebidas ao longo do processo e seus impactos no currículo escolar.

Na contextualização apresentada ao longo do texto, os resultados obtidos a partir das entrevistas com o diretor acadêmico, o gestor pedagógico da unidade III, seis coordenadores de área e seis professores revelaram importantes *insights* sobre a percepção e utilização das avaliações externas no colégio pesquisado. A análise mostrou que, apesar das diferenças hierárquicas, há um consenso sobre a utilidade das avaliações externas como ferramentas essenciais para avaliar o trabalho desenvolvido com os estudantes. Todos os grupos demonstraram motivação em utilizar essas avaliações para guiar suas práticas pedagógicas, destacando a importância de um diagnóstico imparcial e objetivo que essas ferramentas oferecem.

Os entrevistados enfatizaram a necessidade de uma plataforma de planejamento integrada que combine o currículo com as avaliações externas, atendendo ao calendário escolar. Essa plataforma deve facilitar o acesso e a análise

dos dados, promovendo uma visão clara e objetiva dos resultados obtidos. A ausência de tal ferramenta foi apontada como um entrave significativo, especialmente para os grupos de liderança Direção e Coordenação, que enfrentam desafios logísticos e organizacionais na aplicação das provas. A falta de uma estrutura de apoio eficiente impacta diretamente a capacidade de os professores realizarem um replanejamento eficaz, gerando frustrações e dificuldades adicionais.

Além disso, a pesquisa identificou preocupações exclusivas de cada grupo. Para os gestores (grupo S), a principal questão envolve a data de aplicação das provas, que interfere nos dias letivos e apresenta desafios legais e organizacionais. Já os coordenadores (grupo C) destacaram a sobrecarga de avaliações internas e externas, dificultando a análise e o replanejamento em tempo hábil. Os professores (grupo P), por sua vez, apontaram a desmotivação gerada por avaliações que incluem conteúdos não trabalhados em sala de aula, além da pressão para ajustar rapidamente suas práticas pedagógicas com base nos resultados dessas avaliações.

Sob a perspectiva behaviorista (Durso *et al*, 2016), as avaliações externas funcionam como estímulos que fornecem *feedback* claro e objetivo, essencial para ajustar e reforçar comportamentos desejáveis no processo de ensino e aprendizagem. Os dados sugerem que os estímulos proporcionados pelas avaliações externas ajudam a moldar as práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais alinhada com os padrões externos e preparando os alunos para desafios futuros, como o ENEM e vestibulares. No entanto, para otimizar esses processos, é fundamental que haja um alinhamento entre as expectativas dos gestores e as capacidades dos docentes, garantindo um suporte contínuo e colaborativo.

Em conclusão, a pesquisa evidencia a necessidade de melhorar a comunicação e a colaboração entre todos os níveis hierárquicos da instituição. Um diálogo mais aberto e contínuo pode ajudar a alinhar expectativas e proporcionar um suporte mais adequado aos docentes, permitindo que as avaliações externas sejam utilizadas de maneira mais eficaz e produtiva. A implementação de uma plataforma integrada de planejamento e acompanhamento pode facilitar esse processo, garantindo que todos os envolvidos recebam *feedback* consistente e relevante, promovendo um ambiente educacional mais coeso e orientado para a excelência no desenvolvimento dos estudantes.

A proposta de intervenção deste estudo, fundamentada na análise dos dados das entrevistas e no referencial teórico, visa aprimorar a gestão escolar através de um

replanejamento pedagógico mais eficaz, utilizando as evidências obtidas em avaliações externas. Para isso, é sugerida a criação de um grupo de trabalho composto por gestores e docentes de diferentes níveis hierárquicos, responsável pela implementação de três principais ações interventivas. Primeiramente, será desenvolvido um programa de capacitação contínua, incluindo workshops e seminários, para alinhar todos os envolvidos nos processos de avaliação externa, garantindo uma compreensão unificada dos objetivos e ferramentas utilizadas. Essa capacitação permitirá que gestores e docentes trabalhem de forma coesa, melhorando continuamente o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda ação envolve mapear as dificuldades individuais dos docentes no replanejamento pedagógico e criar um plano de retomada das habilidades prioritárias, ajustado ao calendário escolar. Este plano incluirá reuniões de planejamento e sessões de mentoria para oferecer suporte personalizado aos docentes. A terceira ação propõe a criação de uma planilha unificada de planejamento, integrando o planejamento anual e trimestral com as intervenções baseadas nas avaliações externas, permitindo atualizações contínuas e monitoramento dos progressos dos estudantes. Este documento facilitará a comunicação entre gestores e docentes, promovendo uma colaboração eficaz e uma resposta rápida a necessidades emergentes. Esta intervenção busca aprimorar as práticas já existentes, fortalecendo a articulação entre os diferentes atores da instituição para alcançar os avanços desejados.

Apesar dos resultados relevantes obtidos neste estudo, algumas limitações precisam ser reconhecidas. A pesquisa foi conduzida em uma única instituição jesuíta, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos escolares, especialmente aqueles fora da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Além disso, a análise se baseou em dados coletados por meio de entrevistas com um grupo específico de colaboradores, o que pode refletir percepções e experiências individuais que não necessariamente abrangem a diversidade de opiniões existentes em um universo mais amplo de educadores. A perspectiva behaviorista foi o principal referencial teórico utilizado para interpretar os dados, o que pode ter limitado a compreensão de aspectos mais subjetivos, emocionais e contextuais que outras abordagens, como a humanista ou a psicanalítica, poderiam explorar mais profundamente. Finalmente, a dependência de dados autorreportados e a natureza qualitativa da pesquisa também representam limitações, dado que percepções e

respostas podem ser influenciadas por fatores como o contexto da entrevista ou a interpretação dos participantes sobre as questões.

Para futuras pesquisas, sugere-se uma ampliação do escopo do estudo, envolvendo outras escolas da RJE ou instituições de diferentes contextos educacionais para comparar práticas e resultados relacionados ao uso de avaliações externas. Estudos longitudinais poderiam oferecer uma visão mais detalhada de como as intervenções propostas impactam o processo de replanejamento pedagógico ao longo do tempo, permitindo a análise de sua eficácia e sustentabilidade. Adicionalmente, a integração de outras abordagens teóricas, como as teorias cognitivistas ou humanistas, pode oferecer uma compreensão mais holística das motivações e desafios enfrentados por educadores e gestores. A investigação de métodos quantitativos complementares, como questionários ou análise de dados estatísticos, também poderia enriquecer o entendimento sobre os efeitos das avaliações externas e das práticas de replanejamento, permitindo uma triangulação de dados que fortaleça a validade das conclusões. Com essas direções, espera-se que novas pesquisas continuem a contribuir para o aprimoramento da gestão educacional, reforçando a prática de uma educação de excelência alinhada com os princípios da Rede Jesuíta de Educação ou de outras frentes de trabalho pedagógico.

Em síntese, este trabalho investigou como o replanejamento pedagógico, orientado pelas avaliações externas, é percebido pelo corpo gestor e docente de uma instituição jesuíta, buscando identificar barreiras e propor intervenções que fortaleçam a prática educacional de excelência preconizada por um rede de educação. Os resultados revelaram a aceitação generalizada das avaliações externas como ferramentas essenciais para o diagnóstico imparcial e o aprimoramento da qualidade educativa, ao mesmo tempo em que destacaram desafios práticos e estratégicos, como a necessidade de uma plataforma de planejamento integrada e de maior alinhamento entre expectativas e capacidades dos educadores. A proposta de intervenção apresentada, fundamentada em um grupo de trabalho multidisciplinar e em ações voltadas para capacitação, mapeamento de dificuldades e integração de planejamento, oferece um caminho concreto para superar esses entraves e melhorar os processos pedagógicos. No entanto, as limitações da pesquisa sugerem que futuros estudos devem explorar uma abordagem mais abrangente, incorporando diferentes contextos educacionais e múltiplas perspectivas teóricas, a fim de aprofundar o entendimento das dinâmicas envolvidas no uso das avaliações externas

e fortalecer a gestão escolar rumo a uma educação mais justa, eficaz e inclusiva. Assim, espera-se que este estudo contribua para a reflexão e o desenvolvimento contínuo de práticas que promovam a formação integral dos estudantes, alinhada aos valores e ideais das escolas que assumam a estratégia de uso de avaliações externas como ferramentas de gestão.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz e CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira e FREITAS, Pâmela FÉLIX. **Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas**. Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. jan/mar, p. 250-275, 2021 Tradução . . Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392/8608>. Acesso em: 15 set. 2024.

AMONGST The Waves. Autores: Stone Gossard e Eddie Vedder. Intérprete: Pearl Jam. *In*: BACKSPACER. Atlanta: Monkeywrench, 2009. 3 min 58 s. CD.

ASSIS, Sandra Maria de. **Uma abordagem formativa da avaliação diagnóstica em uma escola da rede jesuíta de educação**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf. Acesso em: 03/11/2021.

BASILIO, Edvar Ferreira; DE CASTRO, Edna Ribeiro; RIBEIRO, Luis Távora Furtado. Escola e avaliações externas: implicações de um modelo de educação dirigido para resultados. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 8, n. 2, p. 545-558, 2021.

BELLONI, Maria Inês Bica. **Influência da educação corporativa no desempenho do colaborador: estudo de uma instituição financeira**. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2022.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012

CARRARA, K.; ZILIO, D. De Mach a Skinner: a ciência como o behaviorista radical a compreende. **Acta Comportamental**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2020. DOI: 10.32870/ac.v28i2.75954. Disponível em: <https://actacomportamentalia.cucba.udg.mx/index.php/acom/article/view/75954>. Acesso em: 10 set. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DA SILVA ANDRADE, Daniel Everson et al. Comportamentalismo, Cognitivismo e Humanismo: uma revisão de literatura. **Revista Semiárido De Visu**, v. 7, n. 2, p. 222-241, 2019.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

DE MORAES WYSE, Robert. Motivação: teorias motivacionais do comportamento humano. **Revista de ciências gerenciais**, v. 22, n. 36, p. 134-141, 2018.

DE SOUZA, Vinícius Silva; SOUSA, Vivina Amorim. Os desafios da política pública do Novo Ensino Médio e sua formação continuada para o Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 8, n. 2, p. 67-73, 2021.

DJOUKI, Dario. O feedback como ferramenta de gestão de pessoas nas empresas. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2017.

DOS SANTOS, Fernanda Marsaro. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. 2012.

DURSO, Samuel de Oliveira *et al.* Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, p. 243-258, 2016.

FELDHUES, P. R. Motivação e docência: uma aproximação entre gestão escolar e comportamento organizacional. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 184–196, 2018. DOI: 10.22169/revint.v13i28.1263. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1263>. Acesso em: 16 set. 2023.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e189917, 2019.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Ed., 1996.

FLICK U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREAZA, Vinícius; GOMES-JUNIOR, Cícero. **Por uma evolução na gestão pedagógica**: ferramentas e processos para alavancar a cultura do uso de dados e evidências na sua escola. Bauru: Mireveja, 2023. 154 p.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc).

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis estratégicos*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Acesso em: 30 out. 2022.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 2, 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 2001. p. lxxiii, 2922-lxxiii, 2922.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sobre**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/sobre>>. Acesso em: 22 jul. 2022a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 22 jul. 2022b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENADE**. Disponível em: Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>> Acesso em 22 jul. 2022c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>> Acesso em 22 jul. 2022d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **História**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>> Acesso em 22 jul. 2022e.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 791-809, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?** *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010

LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 14, p.119-139, jan 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos de proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*.5(1): 70-82, jan/jun, 2012

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÖLLMANN, Ibanor. **Gestão e avaliação em larga escala**: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul. São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3463>>. Acesso em 04 Out. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PENNA, A. G. (2001). *Introdução à motivação e emoção*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

POLANCO, Fernando Andrés; BÉRIA, Josiane Sueli; LOPES MIRANDA, Rodrigo. História do behaviorismo: O que sabemos até hoje?. 2021. Instituto Walden4; 2; 2021; 164-180

PPP - COLÉGIO LOYOLA. **Projeto Político-Pedagógico**. Belo Horizonte, 2024.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. 1ª. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica**: 2021-2025. 1ª. ed. atual. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 3 ed., 1999.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, p. 1-15, 2010.

VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael, **O “Movimento dos Testes e Medidas Educacionais” e a educação brasileira na primeira metade do Século XX** 2008. Trabalho apresentado no VIII Seminário Pedagogia em debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores: Políticas de formação e práticas educacionais na sociedade contemporânea, Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 3 a 5 de setembro de 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico. **Uma construção**, 1998.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 5ª ed. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Identificação do Respondente: _____

Idade: _____

Gênero: _____

Escolaridade: _____

Tempo de Empresa: _____

Função na empresa: _____

Roteiro de entrevistas

1) Investigar a aderência do colaborador na proposta de aplicação de avaliação externa

1.1 Você considera útil a aplicação as avaliações externas para acompanhamento da aprendizagem? Explique.

1.2 Qual a classificação você utilizaria para definir a plataforma utilizada nas avaliações externas do colégio? Justifique.

1.3 O que seu líder imediato espera de você em relação ao processo de avaliações externas aplicadas nos estudantes do Colégio? Como você se sente em relação a isso? E como você reage a essas situações?

1.4 Defina o processo de avaliações externas do colégio em uma frase. Explique suas ideias.

2) Identificar fatores relacionados ao uso dos dados das avaliações externas no replanejamento.

2.1 As avaliações externas serviram para mudar algum comportamento? Há algo que você fazia antes e hoje faz diferente? Dê exemplos.

2.2 Você utiliza e se sente apto a utilizar a plataforma das avaliações externas (simulados, dados coletados, sugestões de aprofundamento)? Foi capacitado para o uso pleno das ferramentas?

2.3 Quais conhecimentos você identifica como essenciais para o desempenho de sua função, considerando a realidade da instituição e as tendências de mercado associados às avaliações externas? Por quê?

3) Identificar pontos de melhorias com relação a aplicação e o uso dos dados referentes às avaliações externas

3.1 Quais entraves você verifica na aplicação das avaliações externas?

3.2 Quais são os pontos positivos e quais precisam ser aprimorados pensando no uso dos resultados após as avaliações?

3.2 Você executa o replanejamento de tarefas após receber os resultados? Quais pontos são facilitadores e dificultadores desse processo?

3.3 Você se sente motivado em utilizar esses dados? Por quê?

3.4 Qual a sua visão de futuro com relação ao uso de avaliações externas na instituição? E na educação brasileira?

4) Comparação das percepções dos gestores pedagógicos e coordenadores às dos docentes, sobre as avaliações externas.

4.1 Quais as ações são esperadas dos gestores e coordenadores após serem retornados os dados coletados nas avaliações? E dos docentes?

4.2 Como você percebe a satisfação dos colaboradores com relação ao processo de avaliações externas?

4.3 Na sua percepção, as ações da gestão e coordenação passam confiança e segurança para o colaborador realizar o replanejamento? O que deveria ser mantido e o que poderia ser melhorado neste quesito?

4.4 Como você percebe o posicionamento do colégio na utilização das avaliações externas em relação à realidade da instituição e às tendências do mercado?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**GESTÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA JESUÍTA: Desafios e Estratégias de Replanejamento Pedagógico**”, desenvolvida por Estevam Bravo Neto, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), sob orientação do Prof. Dr. Fernando de Oliveira Santini.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar o processo de aplicação de avaliações externas em uma instituição de educação básica jesuíta, integrante da RJE, para buscar caminhos de superação de seus eventuais entraves, em prol de um modo de gestão mais eficaz.

.O convite para sua participação se deve ao fato de você fazer parte da escola analisada no estudo de caso proposto.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como para retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação se dará por meio de entrevista semiestruturada. O levantamento de dados a partir desse procedimento exigirá, necessariamente, gravação de áudio. O tempo de duração da entrevista é de, aproximadamente, uma hora.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa,

tudo material será mantido em arquivo, por ao menos 5 anos, conforme Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O benefício (direto ou indireto) relacionado a sua colaboração nesta pesquisa reside na identificação de alternativas para a implementação de uma ferramenta de acompanhamento do replanejamento curricular para as unidades educativas da RJE.

A divulgação dos resultados da pesquisa será feita por meio de relatórios individuais para os entrevistados, além de artigos científicos e da própria dissertação.

Este termo é redigido em duas vias: uma para o(a) participante e outra para o pesquisador. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir com o desenvolvimento da pesquisa a partir de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê exerce o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Sala A01 – Centro Comunitário – Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAPPG)
Av. Unisinos, 950, CEP 93022-000 – São Leopoldo/RS

Fone: (51) 3591 1122 – Ramal 3219

E-mail: cep@unisinos.br

Horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

Se desejar, consulte, ainda, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Fones: (61) 3315-5878 e (61) 3315-5879.

E-mail: conep@saude.gov.br

Estevam Bravo Neto – pesquisador do campo

E-mail: ebravoneto@yahoo.com.br

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO E ANUÊNCIA

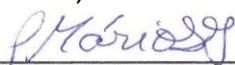
Eu, **Padre Mário Sündermann, SJ**, Diretor Geral do Colégio Loyola, autorizo a realização da pesquisa intitulada "**GESTÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA JESUÍTA: Desafios e Estratégias de Replanejamento Pedagógico**", no Colégio Loyola. A pesquisa será coordenada pelo **Prof. Dr. Fernando de Oliveira Santini**, e a investigação será realizada pelo mestrando **Estevam Bravo Neto**, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), sediada no município de Porto Alegre/RS.

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como estratégia metodológica, razão pela qual serão realizados procedimentos de análise de documentos institucionais e entrevista. A partir dessa perspectiva, o mestrando solicita autorização para conhecer e analisar documentos normativos e pedagógicos do Colégio Loyola e para realizar entrevistas semiestruturadas com colaboradores da unidade educativa.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, o pesquisador compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, que serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos e as respectivas medidas de proteção aos/às participantes da pesquisa.

Estando a Direção Geral do Colégio Loyola de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2024.



Padre Mário Sündermann, SJ
Diretor Geral