



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ANTONIO RENAN LIMA DANTAS

**ENTRE O MACRO E O MICRO: O USO DO PAINEL DA REDE MUNICIPAL E
DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DE
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 5º ANO DA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO MAURÍCIO DE MATTOS
DOURADO**

FORTALEZA

2025

ANTONIO RENAN LIMA DANTAS

**ENTRE O MACRO E O MICRO: O USO DO PAINEL DA REDE MUNICIPAL E
DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DE
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 5º ANO DA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO MAURÍCIO DE MATTOS
DOURADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Linguística e Ensino. Área de atuação: Linguística e
Ensino. Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos

Orientadora:

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

FORTALEZA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D192e Dantas, Antonio Renan Lima.

Entre o macro e o micro : o uso do painel da rede municipal e das avaliações bimestrais escolares na construção de estratégias de ensino de Língua Portuguesa para o 5º ano da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado / Antonio Renan Lima Dantas. - João Pessoa, 2025.

123 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua Portuguesa - Avaliação educacional. 2. Língua Portuguesa - Estratégias pedagógicas. 3. Planejamento pedagógico. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 811.134.3:37.091.26 (043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

ANTONIO RENAN LIMA DANTAS

Aos onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte cinco (11/12/2025), às 14h00, realizou-se o exame de defesa do mestrando ANTONIO RENAN LIMA DANTAS, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *“ENTRE O MACRO E O MICRO: O USO DO PAINEL DA REDE MUNICIPAL E DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO MAURÍCIO DE MATTOS DOURADO”*. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (PGLE/UFPB) – orientadora, pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Antônia Barros Gibson Simões, apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (☒)

Reprovado (☐)

Observações sobre o exame:

O trabalho está coerente com a linha e a natureza do programa, demandando, apenas, correção textual e de formatação da ABNT.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 11 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIANA LINS ESCARPINETE
Data: 11/12/2025 15:06:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA
Data: 11/12/2025 14:50:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANTONIA BARROS GIBSON SIMOES
Data: 11/12/2025 14:59:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

ANTONIO RENAN LIMA DANTAS

**ENTRE O MACRO E O MICRO: O USO DO PAINEL DA REDE MUNICIPAL E
DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DE
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 5º ANO DA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO MAURÍCIO DE MATTOS
DOURADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Linguística e Ensino. Área de atuação: Linguística e
Ensino. Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos

APROVADA em 11 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

PGLE/UFPB

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

PGLE/UFPB

Prof. Dr. Antônia Barros Gibson Simões

PGLE/UFPB

Orientadora:

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

FORTALEZA

2025

RESUMO

A pesquisa investiga como o Painel da Rede Municipal de Fortaleza e as avaliações bimestrais escolares contribuem para a construção de estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental. A avaliação educacional, em diferentes escalas, constitui instrumento essencial para compreender a aprendizagem e orientar o planejamento pedagógico. O estudo articula os níveis macro e micro da avaliação, representado pelas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) e pelas avaliações internas com o objetivo de compreender como esses dados podem dialogar e favorecer práticas pedagógicas mais eficazes. A pesquisa investiga como os resultados do Painel da Rede e das avaliações bimestrais internas podem subsidiar o planejamento e o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano. Assume-se que a articulação entre dados macro (ADR) e micro (avaliações internas) contribui para identificar lacunas, orientar intervenções e fortalecer a prática docente. O estudo analisa documentos normativos e práticas avaliativas da Rede Municipal de Fortaleza, bem como os processos adotados na Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, visando compreender possibilidades de uso pedagógico integrado dessas informações. A metodologia adota abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo-analítico, baseada em análise documental e estudo de caso, com uso de relatórios do Painel da Rede, resultados das avaliações bimestrais e documentos oficiais. A triangulação de dados busca compreender a convergência entre indicadores externos e internos e como esses resultados são apropriados pedagogicamente pelos docentes. O estudo fundamenta-se em autores como Luckesi (1995), Hoffmann (1993), Esteban (2000) e Saviani (2008), que defendem uma concepção formativa e inclusiva de avaliação, contrapondo-se à visão classificatória e excludente. Também dialoga com políticas públicas de avaliação em larga escala, como o SAEB e o SPAECE, e destaca o Painel da Rede como instrumento de gestão pedagógica e tomada de decisão. Os resultados apontam que, embora Painel e avaliações bimestrais tenham naturezas distintas, podem ser integrados em um processo avaliativo contínuo: o Painel oferece visão macro da aprendizagem em nível de rede, e as avaliações internas proporcionam leitura micro, próxima das especificidades das turmas e do contexto escolar. A articulação entre esses dois níveis amplia a capacidade de intervenção pedagógica, permitindo ao professor planejar ações alinhadas às habilidades da BNCC e do DCRFor. A relevância científica do estudo está em contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências e para a consolidação de uma cultura avaliativa crítica no contexto da Rede Municipal de Fortaleza. Do ponto de vista social, reafirma o compromisso com a equidade e com a melhoria da qualidade da educação, ao considerar a avaliação como instrumento para

identificar desigualdades e orientar ações pedagógicas mais justas. No âmbito educacional, destaca a centralidade da avaliação como ferramenta formativa e como elemento estruturante do planejamento docente, especialmente no ensino de Língua Portuguesa no 5º ano.

Palavras-chave: avaliação educacional; painel da rede municipal; avaliações internas; planejamento pedagógico; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research investigates how the Municipal Network Panel of Fortaleza and the school bimonthly assessments contribute to the development of pedagogical strategies in the teaching of Portuguese Language in the 5th grade of Elementary Education. Educational assessment, at different scales, constitutes an essential tool for understanding student learning and guiding pedagogical planning. The study articulates the macro and micro levels of assessment, represented by the Network Diagnostic Assessments (ADR) and the internal school assessments, with the objective of understanding how these data can interact and support more effective pedagogical practices. The research examines how the results of the Network Panel and the internal bimonthly assessments can inform the planning and improvement of Portuguese Language teaching in the 5th grade. It assumes that the articulation between macro data (ADR) and micro data (internal assessments) contributes to identifying learning gaps, guiding interventions, and strengthening teaching practices. The study analyzes normative documents and evaluative practices of the Municipal Network of Fortaleza, as well as the processes adopted at Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, in order to understand possibilities for the integrated pedagogical use of these sources of information. The methodology adopts a qualitative approach, applied in nature and descriptive-analytical in character, based on documentary analysis and a case study, using Network Panel reports, bimonthly assessment results, and official documents. Data triangulation seeks to understand the convergence between external and internal indicators and how these results are pedagogically appropriated by teachers. The study is grounded in authors such as Luckesi (1995), Hoffmann (1993), Esteban (2000) and Saviani (2008), who defend a formative and inclusive conception of assessment, in contrast to classificatory and exclusionary perspectives. It also dialogues with public assessment policies in large scale, such as SAEB and SPAECE, and highlights the Network Panel as a tool for pedagogical management and decision-making. The results indicate that, although the Panel and the bimonthly assessments have distinct natures, they can be integrated into a continuous assessment process: the Panel provides a macro view of learning at the network level, while internal assessments offer a micro-level reading, closer to class-specific and school-context realities. The articulation between these two levels expands the capacity for pedagogical intervention, allowing teachers to plan actions aligned with the skills of the BNCC and the DCRFor. The scientific relevance of the study lies in its contribution to strengthening evidence-based pedagogical practices and consolidating a critical assessment culture within the Municipal Network of Fortaleza. From a social perspective, it reaffirms the commitment to equity and to improving the quality of education by considering

assessment as a tool for identifying inequalities and guiding more just pedagogical actions. In the educational sphere, it highlights the centrality of assessment as a formative instrument and as a structuring element of pedagogical planning, particularly in the teaching of Portuguese Language in the 5th grade.

Keywords: educational assessment; municipal network dashboard; internal evaluations; pedagogical planning; Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Articulação entre BNCC, DCRFor e descritores avaliativos de Língua Portuguesa	37
Quadro 2 – Síntese das etapas de planejamento e uso pedagógico das avaliações	54
Quadro 3 – Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016)	64
Quadro 4 – Sistema de categorias utilizado na análise documental	67
Quadro 5 – Estrutura de triangulação dos dados entre as fontes (ADR, avaliações internas e documentos normativos)	75
Quadro 6 – Protocolo de Articulação entre Dados Macro e Micro (versão preliminar)	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR).....	63
Figura 2 – Registro de Planejamento I de aula do 5º ano (Língua Portuguesa).....	65
Figura 3 – Registro de Planejamento II de aula do 5º ano (Língua Portuguesa).....	65
Figura 4 – Avaliação Bimestral 5º Ano (Língua Portuguesa).....	66
Figura 5 – Registro de desempenho dos estudantes do 5º ano (Língua Portuguesa).....	83
Figura 6 – Questão Descritor 21.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise de Dados dos Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede em Língua Portuguesa – 5º ANO	80
Tabela 2 – Acertos por Habilidade em Língua Portuguesa nas Turmas de 5º Ano.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos Percentuais por Categoria	79
Gráfico 2 – Médias Gerais por Turma.....	82
Gráfico 3 – Evolução das Médias nas Etapas.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFJF)
CEARÁ	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBADE	Instituto Brasileiro de Avaliação e Desenvolvimento Educacional
IBANDCE	Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação da Educação de Fortaleza
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TRT	Teoria de Resposta ao Teste
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	Avaliação Educacional no Brasil.....	19
2.1.1	<i>Evolução Histórica da Avaliação no Brasil.....</i>	<i>20</i>
2.1.2	<i>Avaliação como Processo Formativo Diagnóstico.....</i>	<i>23</i>
2.2	Avaliação em Larga Escala (Macro).....	25
2.2.1	<i>SAEB, SPAECE e Painel da Rede Municipal.....</i>	<i>26</i>
2.2.2	<i>Funções, Limitações e Possibilidades de Uso Pedagógico.....</i>	<i>29</i>
2.3	Avaliações Internas (Micro).....	33
2.3.1	<i>Concepção de Avaliação Bimestral Escolar.....</i>	<i>33</i>
2.3.2	<i>Relação com o Currículo, BNCC e DCRFor.....</i>	<i>36</i>
2.3.3	<i>Desafios: Foco em Nota versus Foco em Aprendizagem.....</i>	<i>38</i>
2.4	Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais.....	41
2.4.1	<i>BNCC (Competências e Habilidades Específicas do 5º ano.....</i>	<i>43</i>
2.4.2	<i>Estratégias de Leitura, Escrita e Análise Linguística.....</i>	<i>46</i>
2.4.3	<i>Pesquisadores da Área: Contribuições para a Língua Portuguesa.....</i>	<i>48</i>
2.5	Planejamento, Elaboração de Provas e Uso Pedagógico das Avaliações.....	50
3	METODOLOGIA.....	54
3.1	Tipo de Pesquisa.....	54
3.2	Fundamentação Metodológica e Contexto da Pesquisa.....	57
3.3	Fontes e Instrumentos de Coleta de Dados.....	60
3.3.1	<i>CrITÉrios Metodológicos de Organização Documental.....</i>	<i>61</i>
3.3.2	<i>Conjunto 1: Painel de Resultados das Avaliações Diagnóstica de Rede (ADR).....</i>	<i>62</i>
3.3.3	<i>Conjunto 2: Avaliações Bimestrais Internas.....</i>	<i>65</i>
3.3.4	<i>Conjunto 3: Documentos Normativos e Orientadores.....</i>	<i>68</i>
3.3.5	<i>Conjunto 4: Relatórios e Registros Escolares.....</i>	<i>69</i>
3.3.6	<i>Fundamentação Teórica sobre a Análise Documental.....</i>	<i>71</i>
3.4	Síntese Interpretativa das Fontes.....	72
3.5	Procedimentos de Análise de Dados.....	73
3.6	Considerações Éticas.....	77
4	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	78
4.1	Panorama Geral dos Dados Avaliativos.....	78

4.1.1	<i>Desempenho nas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)</i>	79
4.1.2	<i>Resultados das Avaliações Bimestrais Internas</i>	82
4.1.3	<i>Comparativo entre Indicadores Macro e Micro</i>	85
4.2	<i>Convergências e Divergências entre as Avaliações</i>	87
4.2.1	<i>Interpretação dos Dados do Painel da Rede Municipal</i>	88
4.2.2	<i>Análise das Habilidades Consolidadas e das Defasagens</i>	90
4.2.3	<i>Correspondências entre BNCC, DCRFor e Resultados Obtidos</i>	94
4.3	<i>Impactos Pedagógicos no Planejamento e na Prática Docente</i>	95
4.3.1	<i>O Uso dos Dados como Ferramenta de Intervenção Pedagógica</i>	96
4.3.2	<i>Estratégias de Replanejamento e Acompanhamento das Aprendizagens</i>	97
4.3.3	<i>Percepção dos Professores e da Gestão Escolar</i>	98
4.4	<i>Discussão dos Resultados à Luz do Referencial Teórico</i>	100
4.4.1	<i>Avaliação Formativa e Diagnóstica na Prática Escolar</i>	100
4.4.2	<i>O Papel do Professor na Mediação dos Processos Avaliativos</i>	101
4.4.3	<i>Limites e Possibilidades do Uso Integrado dos Dados</i>	102
5	CONCLUSÕES RECOMENDAÇÕES	103
5.1	<i>Síntese dos Principais Achados da Pesquisa</i>	103
5.2	<i>Implicações Pedagógicas e Gerenciais</i>	108
5.3	<i>Recomendações e Perspectivas Futuras</i>	111
5.4	<i>Considerações Finais</i>	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	121
	APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR	122
	APÊNDICE C – MODELO DE SUGESTÃO AO PROFESSOR PARA ANÁLISE INTEGRADA DOS DADOS AVALIATIVOS	123

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional ocupa um papel central na Educação Básica brasileira, configurando-se como um instrumento essencial para compreender o nível de aprendizagem dos estudantes e orientar o planejamento pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como mecanismo de mensuração e classificação de resultados e passa a assumir uma função pedagógica e formativa, voltada ao acompanhamento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem e à tomada de decisões que favoreçam a melhoria das práticas docentes e a garantia do direito de aprender.

Em um cenário educacional cada vez mais pautado por resultados, torna-se indispensável analisar as avaliações não apenas como mecanismos de mensuração, mas como ferramentas de diagnóstico e de promoção de aprendizagens significativas. A consolidação de sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação reflete um esforço contínuo para compreender a qualidade da educação ofertada e subsidiar políticas públicas eficazes. Nesse contexto, observa-se um movimento crescente nas redes municipais de ensino para o desenvolvimento de estratégias próprias de acompanhamento, que permitam transformar dados em ações pedagógicas concretas e contextualizadas à realidade local.

A Rede Municipal de Fortaleza tem se destacado nesse processo, ao melhorar e implementar instrumentos como o Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) e as avaliações internas elaboradas pelos professores, fortalecendo uma cultura avaliativa que articula as dimensões macro e micro da aprendizagem. O Painel de Resultados representa a dimensão macro do processo, consolidando informações sobre o desempenho dos estudantes nas ADRs, aplicadas em todas as escolas e turmas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa ferramenta possibilita à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza uma visão abrangente do desempenho da rede, permitindo identificar tendências, lacunas e avanços. No entanto, tais dados, embora valiosos, carecem de uma leitura pedagógica que os traduza em intervenções efetivas. Por isso, é fundamental articulá-los com as avaliações internas, de caráter micro, realizadas pelos docentes na rotina escolar, que revelam nuances da aprendizagem que dificilmente aparecem em avaliações padronizadas. Essa complementaridade entre os níveis macro e micro constitui um eixo estratégico para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para a construção de práticas docentes mais conscientes e orientadas por evidências.

Na Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, localizada no bairro Edson Queiroz, essa articulação se torna particularmente relevante. Com 813 alunos matriculados, sendo 119 no 5º ano, distribuídos em quatro turmas, a escola busca alinhar seus resultados às metas da rede e, ao mesmo tempo, atender às especificidades de seu público. Os professores responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, ao elaborarem as avaliações bimestrais internas, enfrentam o desafio de transformar informações quantitativas em planos de ação concretos. Nesse sentido, o Painel de Resultados, ao lado das avaliações internas, fornece um conjunto de dados que, quando interpretados de forma integrada, pode potencializar a tomada de decisões pedagógicas e favorecer o desenvolvimento das competências previstas no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, a escola passa a utilizar a avaliação não apenas como aferição de desempenho, mas como um processo contínuo de diagnóstico e replanejamento, voltado para a aprendizagem de todos os estudantes. O presente estudo parte da constatação de que, embora existam instrumentos de avaliação em diferentes escalas, ainda há um distanciamento entre as informações geradas e o uso pedagógico efetivo desses dados. Frequentemente, os resultados permanecem restritos à esfera da gestão, sem se converterem em subsídios para o trabalho docente. Essa lacuna entre o macro e o micro compromete a função formativa da avaliação e dificulta o avanço de práticas baseadas em evidências.

Nesse contexto, a pesquisa busca compreender de que modo a integração entre o Painel de Resultados da Rede Municipal de Fortaleza e as avaliações bimestrais internas pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas mais consistentes no ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental. Ao priorizar essa articulação, o estudo visa fortalecer o elo entre as políticas públicas de avaliação e o cotidiano da sala de aula, transformando a leitura dos dados em um processo reflexivo e sistemático de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O problema central de pesquisa consiste em investigar como a articulação entre avaliações externas (macro) e internas (micro) pode subsidiar o planejamento pedagógico e o replanejamento das práticas docentes em Língua Portuguesa. Parte-se da hipótese de que o uso integrado dessas informações potencializa a compreensão dos processos de aprendizagem e amplia a capacidade diagnóstica dos professores. A proposta não se limita à análise de instrumentos avaliativos, mas avança na elaboração de um protocolo que oriente o uso pedagógico dos dados, favorecendo o alinhamento entre as evidências fornecidas pelo Painel e

as observações oriundas das avaliações internas. Essa integração, quando sistematizada, contribui para tornar o processo de avaliação mais democrático, formativo e contextualizado, assegurando que o diagnóstico dos resultados sirva de base para o planejamento de intervenções direcionadas.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma os dados do Painel da Rede Municipal de Fortaleza e das avaliações bimestrais internas podem ser articulados para apoiar o planejamento de ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental, elaborando uma proposta de procedimentos pedagógicos integrados que fortaleçam a tomada de decisão docente. Os objetivos específicos compreendem a análise do alinhamento entre as matrizes de referência das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e as habilidades previstas no DCRFor; o diagnóstico das convergências e divergências entre os resultados do Painel e as avaliações internas aplicadas na escola; a identificação das práticas docentes e gestoras que utilizam os dados avaliativos como suporte ao planejamento; e, por fim, a elaboração de proposições de procedimentos pedagógicos integrados que favoreçam a articulação entre dados macro e micro para o aprimoramento das estratégias de ensino.

A justificativa da pesquisa está ancorada na necessidade de superar a fragmentação entre os sistemas avaliativos e a prática pedagógica cotidiana. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), a proficiência média dos estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa na cidade de Fortaleza foi de 220 pontos, número inferior ao patamar considerado adequado, de 225 pontos. Em consonância, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE, 2022) indica que cerca de 45,8% dos alunos permanecem nos níveis crítico ou intermediário de aprendizagem, o que evidencia a urgência de estratégias pedagógicas mais direcionadas. Esses dados demonstram que, embora haja monitoramento constante, ainda há dificuldades na utilização pedagógica dos resultados, especialmente no que se refere ao alinhamento entre as metas macro e as práticas de sala de aula.

A pesquisa busca responder a uma demanda presente na Rede Municipal de Fortaleza: a necessidade de integrar, de forma clara e sistemática, os dados avaliativos disponíveis para orientar o planejamento pedagógico. Embora o Painel da Rede e as avaliações bimestrais produzam informações relevantes, muitas vezes esses resultados não são utilizados de maneira articulada, o que reduz seu potencial de apoio ao trabalho docente. Diante disso, o estudo propõe a elaboração de um protocolo que organize o uso desses dados, oferecendo subsídios para que

professores e gestores interpretem os resultados e planejem intervenções mais adequadas às necessidades das turmas.

A investigação parte do entendimento de que a avaliação formativa deve ser contínua e orientada para o acompanhamento das aprendizagens, contribuindo para ajustar as práticas de ensino de forma intencional. Ao considerar tanto os indicadores em nível de rede quanto os dados produzidos pelas escolas, a pesquisa busca mostrar como diferentes instrumentos avaliativos podem dialogar e complementar-se. Essa articulação amplia a capacidade de leitura do desempenho dos estudantes e permite que as ações pedagógicas sejam mais precisas e contextualizadas.

O estudo também evidencia a importância de desenvolver competências para análise de indicadores educacionais no cotidiano escolar. A leitura qualificada dos dados favorece decisões pedagógicas mais fundamentadas, contribuindo para a equidade e para a melhoria da qualidade do ensino. Ao propor um modelo de uso integrado das informações, reforça-se a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino, e não como etapa isolada, destacando sua função formativa e seu papel no fortalecimento das práticas pedagógicas.

O trabalho organiza-se de modo a estabelecer um percurso lógico e articulado entre contextualização, fundamentação teórica, metodologia, análise e proposição. No primeiro capítulo, apresenta-se o panorama das avaliações educacionais no Brasil e, de forma mais específica, na Rede Municipal de Fortaleza, situando o leitor no conjunto de políticas avaliativas que sustentam o estudo. Esse capítulo discute o papel das avaliações em larga escala, bem como dos instrumentos institucionais de acompanhamento da aprendizagem, destacando o Painel da Rede como elemento central na gestão pedagógica e no monitoramento dos resultados educacionais.

No segundo capítulo, desenvolve-se a discussão dos principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, com ênfase na avaliação educacional em sua dimensão formativa, na constituição de uma cultura avaliativa nas redes de ensino e no uso pedagógico dos dados produzidos pelas avaliações. Esse capítulo busca consolidar a base conceitual necessária para compreender a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e como instrumento que subsidia o planejamento docente e a tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo dedica-se à apresentação da metodologia da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa, a natureza aplicada e o caráter descritivo-analítico do estudo. Nesse capítulo, são descritos o percurso investigativo, os procedimentos adotados para a coleta e a

análise dos dados, bem como as escolhas metodológicas realizadas, justificando sua adequação aos objetivos propostos e ao contexto da pesquisa.

No quarto capítulo, são reunidos e analisados os dados produzidos ao longo do estudo, articulando informações provenientes das avaliações de rede, de natureza macro, e das avaliações internas da escola, de natureza micro. A análise busca compreender como esses diferentes conjuntos de dados podem dialogar entre si e em que medida sua integração contribui para ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica e qualificar o planejamento do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando os principais achados e refletindo sobre suas implicações para a prática pedagógica e para a gestão da avaliação na Rede Municipal de Fortaleza. Esse capítulo também sistematiza o protocolo proposto como produto do estudo, evidenciando suas contribuições para o fortalecimento de uma cultura avaliativa mais crítica, reflexiva e orientada para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre a importância de integrar as diferentes escalas de avaliação como estratégia para o fortalecimento da prática pedagógica. A partir da análise do contexto de Fortaleza, a pesquisa evidencia que o uso articulado dos dados macro e micro tem potencial para transformar a avaliação em um instrumento de planejamento, formação e transformação. Ao adotar uma postura investigativa e reflexiva, os professores podem utilizar as avaliações como aliadas no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, o estudo não apenas contribui para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também reafirma o compromisso com uma escola pública democrática, inclusiva e orientada pela garantia do direito de aprender.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação Educacional no Brasil

A avaliação educacional no Brasil é um campo em constante transformação, marcado por tensões entre o controle e a emancipação, entre o julgamento e o cuidado pedagógico. Historicamente, as práticas avaliativas foram associadas a um modelo classificatório e excludente, em que a função principal da escola era selecionar, e não incluir. No entanto, nas últimas décadas, o país tem caminhado para uma compreensão mais ampla e formativa da avaliação, que reconhece o estudante como sujeito de direitos e o professor como mediador do

processo de aprendizagem. Esse movimento reflete um esforço coletivo de ressignificação: avaliar deixa de ser apenas medir resultados e passa a significar compreender percursos, identificar dificuldades e criar oportunidades de avanço.

As políticas públicas de avaliação em larga escala, como o SAEB, o SPAECE e, mais recentemente, o Painel da Rede Municipal de Fortaleza, representam parte importante dessa trajetória. Elas trouxeram para o debate educacional a necessidade de basear o planejamento em evidências e de promover a equidade entre escolas e redes. Ao mesmo tempo, revelaram os limites de um modelo excessivamente centrado em números, que pode perder de vista a singularidade de cada aluno e o contexto em que a aprendizagem acontece. O desafio, portanto, está em equilibrar o olhar macro, voltado para o sistema educacional como um todo, e o olhar micro, que se volta para a sala de aula e para as experiências concretas de ensino e aprendizagem.

Compreender a avaliação educacional no Brasil é reconhecer que ela expressa os projetos de sociedade que se deseja construir. Quando usada de forma ética e reflexiva, torna-se um instrumento de inclusão e de justiça pedagógica; quando tratada como mera formalidade, reforça desigualdades e esvazia o sentido do aprender. Nesse contexto, cabe à escola e aos educadores transformar os dados em diálogo, e os resultados em caminhos de ação, reafirmando o compromisso com uma educação pública democrática, crítica e capaz de garantir a todos o direito de aprender.

2.1.1. Uma breve evolução da Avaliação no Brasil

A trajetória da avaliação educacional no Brasil reflete as profundas transformações políticas, sociais e pedagógicas que marcaram o desenvolvimento da educação nacional ao longo do século XX e XXI. Desde as primeiras décadas, as práticas avaliativas foram fortemente influenciadas por concepções tradicionais e seletivas, que concebiam a escola como um espaço de classificação e exclusão. A avaliação, nesse contexto, tinha como principal finalidade distinguir os “melhores” alunos, restringindo o acesso à continuidade dos estudos e reforçando desigualdades históricas. Tal postura evidenciava uma compreensão limitada da aprendizagem, reduzida à reprodução de conteúdos e ao controle disciplinar.

Com o passar dos anos, a democratização do acesso à escola e a ampliação do debate pedagógico exigiram uma revisão profunda dessas práticas. Viana (2014) observa que a avaliação educacional no Brasil passou por transformações significativas, acompanhando as mudanças nas políticas públicas e nas concepções de ensino. O processo de ensino-

aprendizagem, antes centrado na memorização, começou a abrir espaço para metodologias reflexivas, colaborativas e voltadas à construção do conhecimento. Essa mudança representou um deslocamento do eixo de controle para o eixo de acompanhamento e intervenção pedagógica, marcando o início da valorização da dimensão formativa da avaliação.

Nas primeiras décadas do século XX, o modelo dominante baseava-se em parâmetros rígidos e em uma lógica meritocrática. A escola exercia uma função seletiva, legitimando a exclusão dos estudantes que não se adequavam ao padrão exigido. Esse cenário começou a ser questionado a partir dos movimentos pedagógicos progressistas e das lutas pela redemocratização do país. A promulgação da Constituição Federal de 1988, ao garantir o direito universal à educação, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ao reafirmar o caráter processual e contínuo da avaliação, instituíram novos paradigmas de compreensão do processo educativo. Saviani (2007) reforça que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do ensino e não como mero mecanismo de controle ou punição. Para o autor:

A avaliação escolar deve ser concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, não apenas como um mecanismo de controle ou classificação, mas como instrumento que permite ao professor compreender o nível de aprendizagem de seus alunos, identificar dificuldades e planejar intervenções pedagógicas consistentes, de forma a assegurar o direito de todos à aprendizagem significativa. (SAVIANI, 2007, p. 203)

Essa passagem sintetiza a transição de uma lógica punitiva para uma abordagem emancipadora, que reconhece a avaliação como instrumento de diagnóstico e de promoção da aprendizagem. Nesse movimento, o professor deixa de ser um mero aplicador de provas e torna-se um pesquisador de sua própria prática, capaz de utilizar os resultados para reorientar o ensino e propor novas estratégias de aprendizagem.

A partir da década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) representou um divisor de águas nas políticas públicas educacionais, ao introduzir uma perspectiva diagnóstica de larga escala. Ele possibilitou que gestores e professores tivessem acesso a indicadores sistemáticos sobre o desempenho dos estudantes, promovendo a construção de políticas de formação e acompanhamento pedagógico. Posteriormente, com a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o país consolidou um sistema de monitoramento contínuo, ampliando o olhar sobre as aprendizagens essenciais e sobre as desigualdades regionais. Seguindo essa tendência, os estados e municípios desenvolveram sistemas próprios de avaliação, adaptados às suas realidades locais.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), instituído em 1992, consolidou-se como referência nacional, permitindo diagnósticos regulares e detalhados sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Seus resultados subsidiam políticas de incentivo, formação docente e apoio pedagógico. Em Fortaleza, a criação do Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) ampliou ainda mais o alcance dessa política. Essa ferramenta tecnológica reúne dados por escola, turma e aluno, integrando informações que permitem aos professores planejar intervenções específicas, a partir de evidências concretas sobre as aprendizagens e defasagens de cada grupo.

A consolidação de instrumentos como o Painel da Rede e o SPAECE demonstra que a avaliação educacional passou a ser compreendida como um sistema articulado de diagnóstico e planejamento, e não como mera formalidade administrativa. Quando o professor interpreta esses resultados à luz do currículo local, como o DCRFor e BNCC, ele transforma dados em estratégias pedagógicas que respondem diretamente às necessidades dos alunos.

Essa capacidade de leitura crítica é o que diferencia o uso burocrático da avaliação de uma prática verdadeiramente formativa e reflexiva. Assim, a história da avaliação no Brasil é, ao mesmo tempo, a história da transformação da escola. O que antes se configurava como um mecanismo de exclusão, hoje se torna um instrumento de inclusão e melhoria da aprendizagem, embora ainda enfrente desafios de implementação e apropriação. A trajetória que vai das práticas classificatórias às abordagens formativas revela a busca por uma educação mais democrática, voltada à equidade e à justiça social.

No contexto de Fortaleza, essa transformação ganha sentido concreto quando os professores utilizam as avaliações internas e externas de maneira integrada, articulando o nível macro, representado pelas políticas e indicadores de rede, ao nível micro, traduzida nas práticas e diagnósticos do cotidiano escolar. Compreender a evolução da avaliação no Brasil é compreender também as mudanças de perspectiva sobre o próprio ato de ensinar e aprender. A avaliação deixa de ser um fim e se torna um meio, um processo de reflexão, acompanhamento e transformação que sustenta o planejamento pedagógico e orienta políticas públicas voltadas à aprendizagem de todos.

O percurso histórico e conceitual aqui apresentado oferece, portanto, o alicerce para entender a importância do uso integrado de dados avaliativos, que será aprofundado nas seções seguintes desta pesquisa, especialmente no que se refere à relação entre as avaliações macro

(Painel de Resultados e SPAECE) e micro (avaliações bimestrais escolares) na construção de estratégias eficazes de ensino de Língua Portuguesa.

2.1.2. Avaliação como Processo Formativo e Diagnóstico

O percurso histórico da avaliação educacional no Brasil é marcado por intensas tensões entre práticas classificatórias e a busca por uma perspectiva mais inclusiva, diagnóstica e formativa. Por décadas, a avaliação esteve associada à lógica da aprovação e reprovação, funcionando como instrumento de seleção e exclusão social. Essa concepção, sustentada por um modelo de ensino tradicional, colocava o professor na posição de autoridade absoluta e o aluno como mero receptor de informações.

O ato de avaliar reduzia-se, assim, à verificação da capacidade de memorização, medindo o quanto o estudante conseguia reproduzir o conteúdo ensinado em um curto intervalo de tempo. Durante as décadas de 1960 e 1970, a função avaliativa consolidou-se como mecanismo de controle, reforçada por políticas educacionais autoritárias e centralizadoras. A repetência e a evasão escolar eram vistas como consequências naturais de um sistema que se legitimava pela exclusão. Saviani (2007, p. 58) explica que a escola brasileira, ao longo de sua história, configurou-se como um espaço de seleção social, em que o fracasso escolar era tratado como falha individual e não como reflexo das contradições estruturais do sistema educacional. Essa visão elitista transformava a avaliação em um instrumento de hierarquização, que classificava os alunos segundo critérios arbitrários e descontextualizados.

A redemocratização do país e o avanço de novas correntes pedagógicas a partir da década de 1980 trouxeram questionamentos decisivos a esse modelo. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) inauguraram um novo paradigma, reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e não apenas como instrumento classificatório. O artigo 24 da LDB determina que a avaliação deve prevalecer pelos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, reforçando seu caráter processual e formativo. Essa mudança exigiu que o professor passasse a observar o desenvolvimento dos alunos de modo contínuo, buscando compreender suas dificuldades e potencialidades e não apenas seus resultados imediatos.

Nesse contexto, autores como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Maria Teresa Esteban desempenharam papel central na reformulação teórica e ética da avaliação. Para Luckesi (2011), avaliar é um ato pedagógico comprometido com a aprendizagem, que deve

ultrapassar o caráter punitivo e assumir uma dimensão diagnóstica e amorosa. Em uma de suas reflexões mais emblemáticas, o autor afirma que:

A avaliação da aprendizagem escolar não pode ser reduzida a um ato mecânico de medir resultados. Avaliar é diagnosticar para decidir; é investigar a qualidade da aprendizagem para redirecionar os caminhos do ensino. Quando a avaliação se reduz a uma prova escrita, a uma nota ou conceito, ela perde sua função maior, que é a de favorecer a aprendizagem. Avaliar é um ato amoroso, comprometido com o desenvolvimento do ser humano, e não um instrumento de exclusão ou punição. (LUCKESI, 2011, p. 174)

Essa perspectiva rompe com a lógica da medição e propõe que a avaliação seja compreendida como um processo de investigação contínua sobre a aprendizagem. O ato de avaliar passa a ser, portanto, um exercício de escuta, análise e intervenção, no qual o professor se torna um pesquisador de sua própria prática. Luckesi convida o educador a transformar a avaliação em um momento de diálogo entre ensino e aprendizagem, onde o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser entendido como indicador do percurso cognitivo do aluno.

Ampliando essa concepção, Jussara Hoffmann (1993) introduz a ideia de avaliação mediadora, entendendo-a como um processo investigativo e dialógico em que o professor acompanha o aluno em sua trajetória de aprendizagem, compreendendo suas hipóteses, avanços e dificuldades. Para a autora:

A avaliação mediadora é essencialmente uma reflexão transformada em ação. Não se trata de medir, somar acertos ou erros, mas de acompanhar de perto os percursos do aluno, intervindo de maneira significativa para que ele avance em suas aprendizagens. O professor, nesse processo, não é um juiz que sentencia, mas um pesquisador atento que se envolve com as descobertas, dificuldades e conquistas de seus alunos. (HOFFMANN, 1993, p. 68)

Essa definição estabelece uma mudança profunda na postura docente: o professor deixa de ocupar o lugar de avaliador distante para tornar-se um mediador que interpreta e intervém. O processo avaliativo, nessa ótica, é formativo porque gera novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que o estudante compreenda seus próprios avanços e dificuldades. A avaliação passa a ser, portanto, um processo de construção compartilhada de sentido.

Complementando essa discussão, Esteban (2003) acrescenta a dimensão ético-política da avaliação, compreendendo-a como prática de justiça pedagógica. Avaliar, segundo a autora, é reconhecer o estudante como sujeito de direitos e garantir-lhe oportunidades reais de aprender, independentemente de suas condições socioculturais. Essa visão amplia o alcance da avaliação formativa, tornando-a um instrumento de equidade e inclusão. O panorama teórico construído por esses autores sustenta uma visão de avaliação que vai além da mensuração de resultados: trata-se de diagnosticar para intervir, compreendendo as especificidades de cada aluno e

transformando o dado em ação pedagógica. Esse entendimento ganha especial relevância no contexto das redes públicas de ensino, como a de Fortaleza, onde as avaliações internas e externas convivem e se complementam.

No caso da Rede Municipal de Fortaleza, as ADRs e o Painel de Resultados cumprem papel estratégico ao oferecer diagnósticos amplos (nível macro) que, quando interpretados pelos professores, podem orientar intervenções mais pontuais (nível micro). O desafio, entretanto, é garantir que esses dados não se limitem a relatórios ou índices, mas se transformem em insumos para o planejamento pedagógico cotidiano. Quando o professor associa as informações provenientes das avaliações externas, como SAEB e SPAECE, às observações feitas em sala de aula, ele consegue visualizar lacunas específicas e propor estratégias de superação baseadas em evidências. Logo, a avaliação assume um papel articulador entre teoria e prática, tornando-se instrumento de planejamento, acompanhamento e transformação pedagógica. Ao integrar resultados de diferentes naturezas, quantitativos e qualitativos, o professor compreende de maneira mais ampla os processos de aprendizagem e pode ajustar suas práticas de ensino com maior precisão. Assim, o caráter formativo da avaliação não está apenas em seu resultado, mas no modo como ela orienta decisões, constrói reflexões e sustenta o compromisso ético com o direito de aprender.

Portanto, compreender a avaliação como processo formativo e diagnóstico é compreender que avaliar é investigar, interpretar e agir. Essa abordagem reforça o papel do professor como mediador e pesquisador da aprendizagem, capaz de articular dados macro e micro para promover uma educação mais justa e efetiva. Em última instância, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e se consolida como prática emancipatória, orientada para a aprendizagem significativa, o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento do planejamento pedagógico nas escolas públicas brasileiras.

2.2 Avaliações em Larga Escala (Macro)

As avaliações em larga escala ocupam um papel central nas políticas públicas de educação no Brasil. Criadas para oferecer uma visão ampla sobre o desempenho dos estudantes e o funcionamento do sistema educacional, elas permitem identificar avanços, desigualdades e aspectos que precisam de intervenção. Mais do que instrumentos de medição, esses processos se tornaram ferramentas de gestão e de reflexão sobre a qualidade do ensino, ajudando redes, escolas e professores a compreenderem melhor o cenário em que atuam. No entanto, a

verdadeira potência dessas avaliações não está apenas nos números que produzem, mas na forma como são interpretadas e utilizadas para promover a aprendizagem.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e, em âmbito municipal, o Painel da Rede de Fortaleza, representam exemplos concretos dessa política de acompanhamento. Eles fornecem dados que servem de referência para a construção de metas e para o planejamento pedagógico, aproximando as práticas escolares das diretrizes curriculares da BNCC e do DCRFor. Esses resultados, quando analisados coletivamente, permitem que gestores e professores reconheçam padrões de desempenho e tomem decisões fundamentadas. Ao mesmo tempo, evidenciam a complexidade da aprendizagem, que não se resume ao que é mensurável, mas se expressa também nas interações, nos contextos e nas histórias de cada estudante.

A principal contribuição das avaliações em larga escala está em sua capacidade de gerar diagnóstico e diálogo. Elas mostram onde é preciso agir, mas não determinam como agir. O desafio das escolas é transformar relatórios e gráficos em práticas vivas, que façam sentido para os alunos e que respeitem o ritmo e a diversidade das turmas. Quando essa leitura é feita de forma crítica e contextualizada, a avaliação deixa de ser um fim burocrático e passa a ser um meio de fortalecimento do trabalho docente. Assim, o olhar macro ganha sentido ao se conectar ao micro, compondo uma rede de saberes que sustenta a melhoria da educação e o compromisso com o direito de aprender.

2.2.1 SAEB, SPAECE e Painel da Rede Municipal

As avaliações externas em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como instrumentos fundamentais para o acompanhamento da qualidade da educação básica brasileira. Elas desempenham papel estratégico no monitoramento do desempenho dos estudantes, subsidiando políticas públicas e decisões pedagógicas. No contexto do 5º ano do ensino fundamental, etapa decisiva para a consolidação das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico, destaca-se o SAEB, o SPAECE e o Painel da Rede Municipal de Fortaleza, que consolida os resultados das ADRs. Esses instrumentos, em diferentes escalas, compõem um panorama articulado que possibilita compreender tanto o desempenho coletivo das escolas quanto as necessidades específicas de cada turma e estudante.

As avaliações externas surgem como resposta à necessidade de o Estado dispor de indicadores confiáveis sobre o sistema educacional. O SAEB, criado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi o marco inicial dessa

política nacional, oferecendo diagnósticos sistemáticos sobre o ensino nas redes públicas e privadas. Desde então, passou por reformulações que ampliaram seu alcance, incorporando a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Essa última tornou-se referência por adotar uma metodologia censitária, avaliando todos os estudantes das séries-alvo e permitindo comparações diretas entre escolas e municípios.

O SAEB representa, portanto, um instrumento de avaliação que vai além da mensuração. Ele traduz, em dados, a relação entre aprendizagem e políticas públicas, oferecendo subsídios para o planejamento escolar e para a formulação de estratégias pedagógicas. Como destaca o próprio INEP (2019, p. 7), o SAEB possibilita diagnósticos em larga escala sobre a qualidade do ensino ofertada no Brasil, nas redes públicas e privada, nas diferentes unidades da federação. Seus resultados orientam políticas públicas, a gestão escolar e o trabalho pedagógico, além de subsidiar a produção de indicadores educacionais como o IDEB.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir dos resultados do SAEB e dos índices de fluxo escolar, tornou-se um dos principais indicadores nacionais de qualidade da educação. Em Fortaleza, ele é utilizado como parâmetro de comparação e acompanhamento das políticas educacionais municipais. No entanto, o desafio que se impõe é o de evitar que esses dados sejam interpretados de forma reducionista. Luckesi (2011, p. 86) alerta que a avaliação, quando transformada em simples instrumento de controle e classificação, perde sua dimensão pedagógica e deixa de cumprir sua função formativa. O autor ressalta:

A avaliação, quando reduzida a números e classificações, perde seu caráter formativo e se transforma em mero instrumento de controle. O grande desafio é fazer com que os resultados possam ser traduzidos em práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. (LUCKESI, 2011, p. 86)

Essa reflexão é essencial para compreender que a relevância do SAEB não está apenas em seus resultados estatísticos, mas na capacidade de professores e gestores utilizarem essas informações para intervir pedagogicamente. No caso da Rede Municipal de Fortaleza, isso implica interpretar os dados à luz do currículo local e das avaliações internas, transformando os resultados de larga escala em subsídios concretos para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

O SPAECE, instituído em 1992 pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), constitui outro pilar dessa rede avaliativa. Reconhecido nacionalmente, ele

monitora anualmente o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio, com especial destaque para o 5º ano, momento de transição entre os anos iniciais e finais. Além de seu caráter diagnóstico, o SPAECE está vinculado a políticas de incentivo, como o Prêmio Escola Nota Dez, que estimula o engajamento das escolas na melhoria dos resultados. O relatório da SEDUC (2021, p. 12) destaca que o sistema contribui para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, permitindo identificar fragilidades e potencialidades e subsidiando a tomada de decisões pedagógicas. Essa característica diagnóstica é o que torna o SPAECE um importante aliado no processo de aprimoramento da prática docente.

Em Fortaleza, o SPAECE oferece uma visão estadual comparativa, permitindo que as escolas municipais compreendam seu desempenho em relação a outros municípios do Ceará. Ao mesmo tempo, ele funciona como instrumento de formação, uma vez que seus relatórios detalhados ajudam os professores a identificar as habilidades em que os alunos apresentam maior dificuldade. Essa leitura crítica, no entanto, requer que os educadores consigam traduzir os dados em ações concretas, alinhando as avaliações externas ao cotidiano escolar. No âmbito municipal, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) avançou ao criar o Painel da Rede, plataforma que integra resultados de avaliações internas (como as ADRs) e externas (como o SAEB e o SPAECE).

Essa ferramenta tecnológica disponibiliza dados em tempo real sobre rendimento, participação e aprendizagem dos estudantes, permitindo um acompanhamento mais próximo e intervenções imediatas. O Painel, portanto, atua como um elo entre as dimensões macro (rede, estado, país) e micro (escola, turma, aluno), aproximando a análise estatística da prática pedagógica. Fernandes (2013, p. 19) interpreta esse movimento ao afirmar que:

A avaliação em larga escala não pode ser entendida apenas como um processo técnico de aplicação de testes e divulgação de resultados. Trata-se, sobretudo, de uma ferramenta política e pedagógica, que deve orientar a tomada de decisões e a construção de práticas escolares mais equitativas. (FERNANDES, 2013, p. 19)

A leitura pedagógica do Painel permite que os resultados sejam usados como insumos para o planejamento. Em vez de servirem apenas como indicadores de desempenho, os dados tornam-se evidências que fundamentam planos de intervenção. Para os professores do 5º ano, essa apropriação é particularmente relevante, pois essa etapa consolida competências essenciais de leitura e escrita, diretamente associadas aos resultados em Língua Portuguesa. Quando a equipe docente associa as informações do Painel àquelas oriundas do SAEB e do SPAECE,

cria-se um sistema de retroalimentação, em que as avaliações internas e externas se complementam, oferecendo uma compreensão mais ampla da aprendizagem.

Outro elemento essencial na articulação das avaliações é o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor). Elaborado para alinhar o currículo municipal à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCRFor traduz as competências gerais e específicas em habilidades contextualizadas à realidade sociocultural de Fortaleza. Ele serve de referência tanto para o planejamento pedagógico quanto para a interpretação dos dados avaliativos. Assim, quando o professor analisa os resultados do Painel ou das avaliações externas, ele pode relacioná-los diretamente às expectativas de aprendizagem descritas no documento. O DCRFor, ao definir marcos claros de progressão e consolidação das aprendizagens, garante coerência curricular e equidade educacional.

Como argumentam Moreira e Candau (2007, p. 23), “o currículo deve ser entendido como um espaço de disputa e negociação cultural, no qual se expressam diferentes vozes, interesses e perspectivas”. Ao reconhecer essa dimensão política, o DCRFor reafirma a importância de um currículo vivo, que dialogue com o contexto das escolas e com os desafios identificados nas avaliações.

Dessa forma, ao articular SAEB, SPAECE, Painel da Rede e DCRFor, Fortaleza constrói um modelo sistêmico de acompanhamento da aprendizagem. Cada instrumento cumpre uma função específica: o SAEB oferece a visão nacional, o SPAECE contextualiza o desempenho estadual, o Painel da Rede aproxima os dados da realidade escolar e o DCRFor fornece o parâmetro curricular que orienta a prática docente. Juntos, eles formam um ecossistema avaliativo integrado, capaz de promover intervenções pedagógicas baseadas em evidências e alinhadas ao direito de aprender. Mais do que ferramentas de controle, as avaliações em larga escala tornam-se, nesse contexto, instrumentos de transformação educativa. Quando analisadas criticamente e articuladas com o cotidiano escolar, elas permitem que professores, gestores e formuladores de políticas compreendam a avaliação não como fim, mas como meio para um processo contínuo de reflexão, diagnóstico e ação pedagógica que fortalece a aprendizagem e valoriza o trabalho docente.

2.2.2 Funções, Fragilidades e Possibilidades de Uso Pedagógico

As avaliações educacionais, especialmente as de larga escala, ocupam lugar estratégico na formulação de políticas públicas e no planejamento pedagógico das redes. Sua principal função é diagnosticar: revelar padrões de desempenho, tendências e disparidades que, de outro

modo, permaneceriam invisíveis no cotidiano escolar. O SAEB, por exemplo, ao consolidar resultados nacionais e estaduais, fornece um retrato comparável ao longo do tempo, permitindo que redes e escolas situem seus avanços e lacunas em relação a parâmetros amplos. Como sintetiza o próprio INEP (2019, p. 7), O SAEB possibilita diagnósticos em larga escala sobre a qualidade do ensino ofertada no Brasil, nas redes públicas e privada, nas diferentes unidades da federação. Seus resultados orientam políticas públicas, a gestão escolar e o trabalho pedagógico, além de subsidiar a produção de indicadores educacionais como o IDEB. Essa função diagnóstica, contudo, não se esgota nos números. Ela se realiza plenamente quando os dados são interpretados pedagogicamente e transformados em decisões didáticas concretas, revisão de objetivos de aprendizagem, reorganização de sequências didáticas, criação de grupos de intervenção e acompanhamento de estudantes com habilidades ainda não consolidadas.

No Ceará, o SPAECE reforça esse papel ao oferecer leituras mais finas do desempenho por rede e município, com foco regular em Língua Portuguesa e Matemática. Relatórios bem estruturados, matrizes de referência e escalas de proficiência ajudam a identificar habilidades frágeis e pontos fortes por ano/série. No plano municipal, Fortaleza avança ao integrar avaliações internas e resultados externos por meio do Painel da Rede (ADRs), aproximando o professor dos indicadores de sua realidade imediata (escola, turma e estudante). Assim, institui-se um ciclo virtuoso: dados macro (SAEB/SPAECE) informam metas e prioridades; dados micro (ADRs e avaliações bimestrais) alimentam o replanejamento das aulas e o acompanhamento contínuo das aprendizagens.

Se, por um lado, a função diagnóstica é clara, por outro, as limitações também precisam ser reconhecidas. Um risco recorrente é reduzir a avaliação a índices e ranqueamentos, deslocando o foco da aprendizagem para a competição entre escolas. Nessa lógica, o dado torna-se um fim em si mesmo e perde seu caráter formativo. A crítica de Luckesi (2011) é pertinente: quando a avaliação se converte em mero controle, esvazia-se de sentido pedagógico e fragiliza a equidade, pois ignora os contextos sociais, culturais e econômicos que moldam as oportunidades de aprender. Outro limite frequente é a apropriação burocrática dos resultados: sem tempo protegido para estudo e planejamento, sem formação continuada e sem coordenação pedagógica atuante, os relatórios permanecem subutilizados e as ações se restringem a medidas pontuais, pouco sustentáveis.

Nesse cenário, o Painel de Resultados da Rede Municipal de Fortaleza busca mitigar parte desses limites ao oferecer acesso integrado e dinâmico às informações (SME Fortaleza, 2022). Quando bem utilizado, o Painel ajuda a transformar o número em evidência pedagógica:

o professor identifica, por exemplo, que um percentual elevado da turma não consolidou habilidades de leitura inferencial em textos narrativos e, a partir disso, replaneja objetivos, define intervenções por grupos, seleciona estratégias (como leitura orientada, modelagem de inferências e perguntas guiadas) e acompanha os resultados em ciclos curtos. Ainda assim, a eficácia do Painel depende de condições de trabalho reais: tempo para o coletivo docente analisar dados, formação continuada sobre leitura de indicadores e alinhamento entre coordenação pedagógica, gestão escolar e docentes. Sem esses elementos, o painel corre o risco de se somar a outros sistemas informacionais sem efetiva tradução didática.

Além dos sistemas avaliativos, normativos curriculares são essenciais para dar sentido pedagógico aos resultados. A BNCC (2017) explicita a necessidade de articular avaliação e planejamento, assegurando o direito às aprendizagens essenciais; o DCRFor (2020) traduz essas expectativas para o contexto de Fortaleza, oferecendo referenciais claros por áreas e habilidades. É essa ponte currículo–avaliação que permite ao professor sair do “o que o dado diz” para o “o que fazer com o dado”: quais habilidades precisam ser retomadas, quais práticas de linguagem devem ser priorizadas, como modular a progressão de complexidade textual no 5º ano, que instrumentos de acompanhamento usar entre uma avaliação bimestral e outra. Em termos freirianos, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 29): os indicadores precisam dialogar com as condições concretas de aprendizagem dos estudantes para produzirem mudança pedagógica real.

A partir desse enquadramento, as possibilidades de uso pedagógico das avaliações podem ser organizadas em três frentes complementares. A primeira é o planejamento didático, no qual os dados orientam a seleção de objetivos e sequências de ensino com foco nas habilidades frágeis detectadas (p. ex., localizar informações explícitas, inferir sentidos a partir de pistas textuais, reconhecer efeitos de sentido de pontuação e tempos verbais). A segunda é a formação docente, pois o estudo das matrizes de referência (SAEB/SPAECE) e das habilidades do DCRFor/BNCC favorece a coerência entre instrumentos internos e externos e qualifica a elaboração de itens e rubricas de correção mais alinhados ao que se cobra nas avaliações de rede. A terceira é a gestão escolar, na qual os resultados subsidiam planos de ação com metas factíveis, cronogramas de acompanhamento, distribuição de responsabilidades e monitoramento por ciclos (diagnóstico → intervenção → reavaliação), evitando ações dispersas e encontros pedagógicos sem foco.

Para que essas possibilidades se concretizem, é necessário adotar protocolos de leitura de dados e rotinas de acompanhamento. No 5º ano, por exemplo, pode-se instituir: (a) análise

pós-avaliação em até uma semana, com foco em 2 a 3 habilidades prioritárias; (b) planejamento de intervenções de 3 até 4 semanas (mini lições de leitura, oficinas de produção textual com feedback por rubrica, grupos de reforço); (c) checagens formativas quinzenais (itens curtos, checklist de estratégias de leitura); e (d) reavaliação breve no fim do ciclo para verificar ganho de proficiência e ajustar o ensino. Esse encadeamento cria curtos-circuitos de regulação da aprendizagem e evita que a avaliação seja tratada como evento isolado. A Teoria de Resposta ao Item (TRI), que fundamenta SAEB e SPAECE, pode ser traduzida em princípios práticos para a sala de aula: variar dificuldade e discriminação dos itens, equilibrar habilidades e evitar puramente memorização, favorecendo a avaliação de processos de compreensão.

Há, entretanto, condições sistêmicas sem as quais a apropriação pedagógica dos dados fica comprometida: (1) tempo institucional para estudo e planejamento (janelas quinzenais com pauta orientada por evidências), (2) formação sobre leitura de relatórios e desenho de intervenções, (3) coordenação pedagógica atuante para mediar dados e práticas, (4) alinhamento curricular (BNCC/DCRFor) para garantir foco e progressão. Quando esses elementos estão presentes, a avaliação deixa de ser um apêndice burocrático e passa a sustentar uma cultura formativa. Por fim, cabe lembrar que dados quantitativos não explicam tudo. Eles indicam onde há dificuldades, mas não necessariamente porque elas ocorrem. Daí a importância de triangular resultados com evidências qualitativas (observação de aulas, análise de produções escritas, registros de leitura) e com o conhecimento que professores têm de seus estudantes e contextos. Nessa triangulação, a avaliação torna-se prática de justiça pedagógica: não se reduz a constatar déficits, mas mobiliza a escola a agir para superá-los, com foco na equidade e no direito de aprender de cada estudante.

As avaliações em larga escala têm funções claras (diagnóstico e monitoramento), apresentam limitações (risco de reducionismo, apropriação burocrática, descolamento do contexto) e oferecem amplas possibilidades quando apropriadas criticamente por professores e gestores: orientam o planejamento, qualificam a formação docente e sustentam a gestão pedagógica. No contexto de Fortaleza, a integração entre SAEB, SPAECE, Painel da Rede e DCRFor fornece o arcabouço para converter número em ação pedagógica, evento em processo e avaliação em aprendizagem, garantindo que ela seja meio, e não fim, na construção de uma escola pública cada vez mais comprometida com resultados significativos, inclusivos e duradouros.

2.3 Avaliações Internas (Micro)

As avaliações internas, realizadas no cotidiano das escolas, representam o espaço mais próximo entre o professor e o processo de aprendizagem. Elas revelam o que os números das avaliações externas nem sempre mostram: as particularidades de cada turma, os avanços diários e as dificuldades específicas de cada estudante. Por ocorrerem em um contexto imediato e relacional, essas avaliações permitem que o professor interprete os resultados de maneira sensível e contextualizada, transformando cada atividade, registro ou prova em oportunidade de diagnóstico e replanejamento. Assim, mais do que medir o que o aluno sabe, elas ajudam a compreender como ele aprende e o que ainda precisa ser trabalhado para que o conhecimento se consolide.

Ao longo dos bimestres, as escolas utilizam instrumentos variados como provas, atividades, produções textuais e observações que, quando articulados ao currículo, tornam-se indicadores concretos das aprendizagens previstas na BNCC e no DCRFor. Esse conjunto de informações, analisado em equipe, permite uma leitura ampla do percurso formativo dos estudantes e subsidia o planejamento coletivo. Nessa perspectiva, a avaliação interna assume uma função essencialmente formativa: fornece feedback, orienta o ensino e fortalece a autonomia docente. Mais do que um procedimento técnico, é um processo reflexivo e ético, que aproxima a prática pedagógica do compromisso com o direito de aprender.

O desafio está em superar a lógica da nota como único parâmetro e reconhecer a avaliação interna como parte do ciclo contínuo de ensino e aprendizagem. Quando conduzida de forma intencional, dialógica e coerente com o projeto pedagógico da escola, ela se torna um instrumento de transformação. Avaliar, nesse contexto, é um gesto de escuta e responsabilidade, um ato pedagógico que humaniza o processo educativo e reafirma o papel da escola como espaço de formação integral.

2.3.1 Concepção de Avaliação Bimestral Escolar

As avaliações bimestrais ou globais, como são denominadas em algumas redes, constituem um dos instrumentos mais tradicionais e difundidos de acompanhamento da aprendizagem no contexto da Educação Básica brasileira. Presentes tanto em escolas públicas quanto privadas, essas avaliações fazem parte do calendário letivo e representam um marco no processo de ensino-aprendizagem, pois sintetizam, a cada período, as expectativas de consolidação dos conteúdos trabalhados. Apesar de frequentemente naturalizadas como rotinas

burocráticas, elas exercem influência significativa sobre o modo como o ensino é planejado, executado e interpretado.

Historicamente, a origem desse modelo está vinculada à lógica da avaliação classificatória, em que o ato de avaliar se confundia com o de mensurar e selecionar. As provas bimestrais surgiram como mecanismo de registro e classificação, cujos resultados eram utilizados para definir a aprovação ou reprovação ao final do ano letivo. Essa herança está presente na crítica de Saviani (2007), ao afirmar que a escola brasileira, durante boa parte de sua trajetória, utilizou a avaliação como um “mecanismo de seleção social”, limitando-se à função de classificar estudantes e reforçando desigualdades históricas. Assim, a nota, e não o processo tornava-se o foco central, reduzindo a avaliação a um fim em si mesma.

Contudo, o potencial pedagógico das avaliações bimestrais não deve ser subestimado. Quando planejadas com intencionalidade e ancoradas em objetivos claros, essas provas se tornam ferramentas diagnósticas, permitindo identificar avanços e dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos e habilidades trabalhadas. Elas possibilitam ao professor revisar estratégias, ajustar intervenções e verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos de aprendizagem previstos no planejamento. Portanto, sua função vai além da mensuração: trata-se de investigar para intervir, compreender os caminhos percorridos pelos alunos e redirecionar o ensino com base nas evidências observadas.

Do ponto de vista técnico, as avaliações bimestrais diferem substancialmente das avaliações externas, como o SAEB e o SPAECE. Enquanto estas se baseiam na Teoria de Resposta ao Item (TRI), capaz de gerar escalas de proficiência comparáveis entre redes e anos, as provas aplicadas internamente às escolas seguem, em geral, a Teoria Clássica dos Testes (TCT), também chamada de Teoria Referenciada ao Teste (TRT). Nessa abordagem, o desempenho do estudante é obtido pela soma direta dos acertos, sem ponderação por dificuldade, discriminação ou possibilidade de acerto ao acaso.

A TCT, portanto, privilegia a simplicidade e a objetividade, permitindo correções rápidas e devolutivas imediatas, mas carece de precisão estatística para avaliar com profundidade as habilidades cognitivas dos estudantes. Essa diferença explica por que as provas bimestrais oferecem uma leitura mais localizada da aprendizagem, útil para o acompanhamento pedagógico, mas limitada em termos de comparabilidade e consistência longitudinal.

Apesar dessas limitações, as avaliações bimestrais desempenham papel estruturante na cultura escolar brasileira. Elas estão presentes em todos os níveis da Educação Básica e constituem a principal forma de aferir o desempenho escolar aos olhos de professores,

estudantes e famílias. Essa abrangência lhes confere valor simbólico e funcional: são, ao mesmo tempo, instrumentos de registro administrativo e oportunidades de reflexão pedagógica. O desafio reside em ressignificá-las, deslocando o foco da simples verificação para a análise dos processos de aprendizagem. Hoffmann (1993) propõe compreender a avaliação como um ato mediador, no qual o professor assume o papel de investigador atento ao percurso de cada aluno. Para ela:

A avaliação mediadora é essencialmente uma reflexão transformada em ação. Não se trata de medir, somar acertos ou erros, mas de acompanhar de perto os percursos do aluno, intervindo de maneira significativa para que ele avance em suas aprendizagens. (HOFFMANN, p. 68)

Essa concepção amplia o entendimento das provas bimestrais, destacando que sua maior contribuição não está em produzir notas, mas em oferecer pistas concretas para o replanejamento das práticas de ensino e para a ampliação das aprendizagens.

Na prática escolar, as avaliações bimestrais costumam adotar formatos híbridos, com questões objetivas, discursivas ou contextualizadas. O conteúdo das provas geralmente reflete o que foi ensinado no período, garantindo a correspondência com o planejamento curricular e a responsabilização docente. Entretanto, quando limitadas à verificação de conteúdos, elas correm o risco de se tornarem meros instrumentos de controle. É nesse ponto que a reflexão de Luckesi (2011) ganha relevância:

Avaliar é diagnosticar para decidir; é investigar a qualidade da aprendizagem para redirecionar os caminhos do ensino. Quando a avaliação se reduz a uma prova escrita, a uma nota ou conceito, ela perde sua função maior, que é a de favorecer a aprendizagem. (LUCKESI, p. 174)

A leitura de Luckesi reforça a necessidade de atribuir intencionalidade formativa às provas bimestrais. Elas devem ser planejadas de modo a abranger não apenas conteúdos memorizados, mas também competências e habilidades complexas, como interpretação, argumentação e resolução de problemas. Provas que se limitam à reprodução mecânica de informações tendem a oferecer diagnósticos superficiais, enquanto aquelas que exploram múltiplas dimensões cognitivas permitem análises mais ricas e úteis ao processo de ensino.

Outro aspecto fundamental é a devolutiva pedagógica. Corrigir provas e devolver apenas notas é desperdiçar um momento precioso de aprendizagem. Discutir erros recorrentes, retomar questões mal resolvidas e propor atividades de revisão transforma a correção em um ato de mediação pedagógica. Essa devolutiva amplia a consciência do estudante sobre seu próprio processo e possibilita ao professor refletir sobre a eficácia de suas estratégias. Além disso, o uso coletivo dos resultados potencializa o impacto das avaliações bimestrais. Quando

discutidas em reuniões pedagógicas, elas revelam padrões de desempenho em turmas ou disciplinas e favorecem o trabalho colaborativo. A análise conjunta dos resultados, entre professores, coordenação e gestão, fortalece o planejamento institucional e alinha práticas didáticas, promovendo coesão pedagógica na escola.

Assim, a avaliação bimestral escolar deve ser compreendida como instrumento formativo, não apenas classificatório. Baseada na TCT, ela mantém valor enquanto ferramenta de registro imediato, mas sua real potência emerge quando é usada para diagnosticar e intervir, não apenas para medir. Ao articular seus resultados às avaliações externas e às metas curriculares do DCRFor e da BNCC, o professor transforma cada bimestre em oportunidade de analisar, replanejar e consolidar aprendizagens.

As provas bimestrais, embora ancoradas em uma tradição classificatória, podem assumir uma função emancipadora quando concebidas como parte de um processo contínuo de regulação da aprendizagem. Suas limitações faltam de comparabilidade, dependências da nota, foco excessivo na memorização, são compensadas por suas potencialidades: proximidade com o cotidiano da sala de aula, agilidade na devolutiva e poder de diagnóstico imediato. Ressignificadas sob uma perspectiva mediadora, elas deixam de ser simples instrumentos de controle e tornam-se ferramentas de reflexão e ação, sustentando o direito de aprender e fortalecendo o vínculo entre ensinar, avaliar e replanejar.

2.3.2 Relação com o Currículo, BNCC e DCRfor

A avaliação escolar deve ser compreendida como parte indissociável do currículo e como um componente essencial do processo de ensino e aprendizagem. Cada instrumento avaliativo: prova, atividade diagnóstica ou projeto, reflete de forma concreta, as intenções pedagógicas e os objetivos formativos definidos nos documentos que orientam a educação.

Nesse sentido, a BNCC constitui o eixo estruturador das aprendizagens essenciais no país, enquanto as ADRs, no âmbito da rede municipal de Fortaleza, funcionam como ferramentas que materializam essas diretrizes no cotidiano das escolas, traduzindo as expectativas curriculares em dados reais sobre o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Essa articulação entre currículo e avaliação sustenta uma educação mais coerente, contextualizada e voltada para o acompanhamento efetivo das aprendizagens.

A Base Nacional afirma que a avaliação é parte indissociável do processo de aprendizagem, o que implica concebê-la não como um momento isolado de mensuração, mas como uma ação pedagógica contínua, que serve para compreender e promover o progresso do

estudante. Essa concepção rompe com a ideia tradicional de avaliação como instrumento de controle e classificação, reafirmando seu papel formativo e diagnóstico. As ADRs, ao sistematizarem dados referentes às habilidades trabalhadas em sala, cumprem função complementar: permitem aos professores e gestores visualizar o nível de consolidação das aprendizagens, identificar lacunas e planejar intervenções pedagógicas de forma mais direcionada. Com isso, cria-se um ciclo virtuoso entre planejamento, ação e replanejamento, no qual a avaliação serve de base para a regulação constante do ensino.

A relação entre currículo e avaliação manifesta-se em várias dimensões. No planejamento docente, os professores recorrem à BNCC e às ADRs como referências para selecionar conteúdos, elaborar instrumentos avaliativos e definir critérios de análise, garantindo coerência entre o que se ensina e o que se avalia. Na gestão pedagógica, os resultados obtidos são analisados coletivamente, permitindo identificar fragilidades e propor estratégias conjuntas de superação. Já na gestão educacional, os dados sistematizados alimentam políticas públicas, programas de formação continuada e ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Essa integração assegura o alinhamento entre ensino, avaliação e aprendizagem, fortalecendo o papel do currículo como fio condutor das práticas escolares e das decisões pedagógicas.

Quadro 1 – Articulação entre BNCC, DCRFor e descritores avaliativos de Língua Portuguesa

BNCC	Define as competências gerais e específicas da área de Linguagens.
DCRFor	Contextualiza as competências da BNCC à realidade da rede de Fortaleza.
Descritores Avaliativos	Traduzem as habilidades em indicadores mensuráveis usados em SAEB e SPAECE.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos. Muitos professores ainda enfrentam dificuldade em traduzir as habilidades e competências descritas na BNCC em práticas avaliativas consistentes e contextualizadas. Essa lacuna decorre, em parte, da ausência de momentos coletivos de estudo e reflexão sobre o currículo e suas implicações para o trabalho avaliativo. Sem essa apropriação crítica, tanto a BNCC quanto as ADRs correm o risco de se tornarem meros documentos técnicos, distantes da realidade viva da sala de aula. É fundamental garantir tempos institucionais destinados ao estudo e à formação, de modo que os professores possam compreender profundamente as habilidades e utilizá-las como guia para suas práticas.

Além disso, é preciso reconhecer que a avaliação não pode ser dissociada das condições sociais e culturais que moldam o aprendizado. Como alerta Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Avaliar não é apenas medir conteúdos formais, mas compreender as condições sociais e culturais que determinam as aprendizagens. (FREIRE, 1996, p. 29)

Essa reflexão é essencial para que o processo avaliativo considere não apenas o desempenho cognitivo, mas também os fatores contextuais que influenciam a trajetória de cada estudante.

A avaliação deve ser entendida como tradução prática do currículo, atuando como ponte entre o que se propõe nos documentos e o que se realiza no cotidiano escolar. A BNCC define o referencial nacional das aprendizagens essenciais, e as ADRs operacionalizam essas diretrizes, oferecendo dados concretos para o planejamento e a intervenção pedagógica. Assim, avaliar é também um ato curricular e político, pois envolve decisões sobre o que ensinar, como ensinar e o que considerar como aprendizagem significativa. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 23):

O currículo deve ser entendido como espaço de disputa e negociação cultural, no qual se expressam diferentes vozes, interesses e perspectivas. Não é neutro, mas profundamente político, e por isso deve dialogar com a realidade concreta das escolas e dos estudantes. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23)

Dessa forma, a integração entre BNCC e ADRs potencializa o caráter formativo da avaliação, permitindo que os resultados se tornem instrumentos de reflexão e transformação. Essa articulação contribui para consolidar o direito de aprender, uma vez que favorece a leitura pedagógica dos dados e a construção de estratégias voltadas à equidade. O desafio das escolas é transformar essas diretrizes em práticas vivas, capazes de refletir a realidade dos estudantes e de promover aprendizagens significativas, críticas e emancipatórias.

Quando o currículo e a avaliação caminham juntos, o processo educativo torna-se mais coerente, democrático e orientado para a formação integral dos sujeitos. Assim, a escola fortalece sua função social e cumpre o papel de garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso escolar, assegurando que todos os alunos desenvolvam plenamente suas potencialidades.

2.3.3 Desafios: Foco em Nota versus Foco em Aprendizagem

A avaliação escolar, em sua forma mais tradicional, sempre esteve fortemente associada à atribuição de notas. Desde os primeiros anos de escolarização, estudantes, famílias e professores depositam grande expectativa nos resultados numéricos que, ao final de cada etapa,

se traduzem em aprovações, reprovações ou classificações comparativas. Essa centralidade da nota cria um campo de tensões dentro do ambiente escolar: de um lado, a necessidade de registrar de maneira objetiva o desempenho dos alunos; de outro, a urgência pedagógica de compreender a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem. O desafio contemporâneo da educação brasileira é justamente superar a visão reducionista da nota como um fim em si mesma e fortalecer a concepção da avaliação como meio de promover aprendizagens significativas e duradouras.

A cultura da nota possui raízes históricas profundas, moldadas por uma lógica administrativa que organiza o funcionamento escolar em períodos, médias e boletins. Essa estrutura, embora pratique e útil para fins de controle e registro, acaba por simplificar um fenômeno extremamente complexo: o aprendizado humano. Para gestores e famílias, a nota parece oferecer uma medida objetiva e comparável de rendimento; contudo, essa aparente neutralidade esconde limitações pedagógicas significativas. Luckesi (2011, p. 67) advertia que, quando a avaliação é reduzida a números, perde sua função de diagnóstico e orientação, convertendo-se em mero instrumento de controle. Em outras palavras, a nota cumpre uma função burocrática, mas não necessariamente pedagógica, se não for acompanhada de análise qualitativa e de ações que deem sentido ao dado numérico.

A prevalência desse modelo classificatório impacta diretamente as práticas docentes e o comportamento dos estudantes. Pressionados por prazos e pela exigência institucional de gerar médias, muitos professores acabam priorizando provas facilmente corrigíveis e quantificáveis, enquanto os alunos estudam apenas para “tirar nota”, e não para aprender. Essa dinâmica alimenta uma cultura de superficialidade, em que o conhecimento é memorizado apenas para a avaliação e esquecido logo em seguida, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais duradouras. Em contraste, a concepção formativa da avaliação propõe um olhar investigativo sobre o processo de aprendizagem. A nota deixa de ser o objetivo central e passa a ser apenas uma consequência do percurso. Hoffmann (1993, p. 68) defende a avaliação como um ato mediador, em que o professor observa e analisa as estratégias dos alunos, intervindo de forma intencional e orientadora

A avaliação mediadora é essencialmente uma reflexão transformada em ação. Não se trata de medir, somar acertos ou erros, mas de acompanhar de perto os percursos do aluno, intervindo de maneira significativa para que ele avance em suas aprendizagens. (HOFFMANN, 1993, p. 68)

Essa perspectiva desloca o foco do produto para o processo, estimulando o professor a adotar uma postura investigativa e comprometida com a aprendizagem de todos. Outro efeito nocivo da ênfase excessiva nas notas é o fortalecimento da lógica competitiva entre estudantes. A nota passa a funcionar como marcador de valor e desempenho, criando comparações constantes e, muitas vezes, gerando sentimentos de inferioridade ou fracasso. Saviani (2007, p. 58) observa que, ao reforçar mecanismos de seleção social, a escola corre o risco de se afastar de sua função democratizadora, convertendo-se em espaço de exclusão.

A nota, quando tratada como filtro, reforça desigualdades e distancia a avaliação de seu papel emancipador. Assim, a crítica não se dirige à existência da nota, mas à sua centralidade simbólica e prática. O verdadeiro desafio é equilibrar a necessidade de quantificação indispensável à administração escolar, com a responsabilidade de utilizar a avaliação como ferramenta de promoção de aprendizagens significativas e equitativas.

Uma estratégia pedagógica eficiente para superar essa limitação consiste em diversificar os instrumentos avaliativos. Em vez de depender exclusivamente de provas escritas, as escolas podem incorporar portfólios, projetos, autoavaliações, seminários e atividades práticas, ampliando o escopo da avaliação e oferecendo oportunidades variadas de demonstração das aprendizagens. Essas práticas não substituem a nota, mas a complementam, permitindo que ela seja acompanhada de descrições qualitativas que ofereçam uma leitura mais completa sobre o desenvolvimento do aluno.

A devolutiva também é elemento central nesse processo: quando o professor apenas atribui uma nota, a avaliação se encerra; mas, ao discutir erros, oferecer comentários e propor atividades de recuperação, transforma-se em espaço de reflexão e retomada. Fernandes (2009, p. 45) sintetiza essa ideia ao afirmar que a avaliação deve ser um “processo contínuo de recolha e análise de informações”, capaz de orientar tanto o ensino quanto a aprendizagem. A gestão escolar desempenha papel crucial nessa transição de paradigma. Escolas que organizam reuniões pedagógicas para análise coletiva dos resultados considerando não apenas médias, mas também evidências qualitativas, tendem a fortalecer a função formativa da avaliação.

O trabalho colaborativo entre professores e coordenadores permite compreender tendências de aprendizagem e planejar ações conjuntas, reduzindo a pressão individual e ampliando a responsabilidade compartilhada pelo sucesso dos estudantes. Da mesma forma, redes de ensino que incorporam indicadores qualitativos em suas políticas de acompanhamento e bonificação promovem práticas mais reflexivas e alinhadas à aprendizagem real, não apenas à performance numérica.

A dimensão cultural também não pode ser ignorada. Famílias e estudantes, historicamente habituados a associar sucesso escolar a boas notas, precisam ser incluídos nesse processo de mudança de mentalidade. É fundamental que a escola comunique de maneira clara o valor pedagógico das avaliações e destaque os progressos individuais que nem sempre se traduzem em números. A aprendizagem envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais, e, portanto, exige instrumentos de observação mais amplos que a simples nota. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 29) lembra que avaliar não é apenas medir resultados formais, mas compreender as condições sociais e culturais que influenciam a aprendizagem:

Avaliar não é apenas medir o que o aluno aprendeu em termos de conteúdos formais, mas compreender as condições sociais, culturais e econômicas que determinam suas aprendizagens e dificuldades. (FREIRE, 1996, p. 29)

Sua reflexão reforça que o processo avaliativo deve considerar o sujeito em sua totalidade, respeitando os ritmos, contextos e trajetórias de vida de cada estudante. O principal desafio das escolas contemporâneas, portanto, é equilibrar a necessidade administrativa da nota com a função pedagógica da avaliação. O foco exclusivo na nota gera memorização superficial, competição e exclusão, enquanto a ênfase na aprendizagem promove acompanhamento, reflexão e desenvolvimento de competências.

O caminho não está na eliminação da nota, mas na sua relativização: ela deve ser apenas um dos elementos que compõem o processo avaliativo, e não o seu núcleo. Ao valorizar a aprendizagem como objetivo maior, a escola reafirma sua função social de garantir a todos os estudantes o direito de aprender de maneira significativa, crítica e emancipadora. Dessa forma, a nota deixa de ser um fim e passa a ser um indicador parcial, inserido em um sistema avaliativo mais humano, ético e comprometido com a formação integral dos sujeitos.

2.4 Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais

O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa posição central na formação das crianças, pois constitui a base para a construção de todas as demais aprendizagens escolares. Ler, escrever, compreender e produzir textos não são apenas conteúdos disciplinares, mas competências essenciais para a participação social e para o exercício da cidadania. Por isso, discutir os fundamentos, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da língua materna nessa etapa é imprescindível para compreender o desenvolvimento global do estudante.

Os primeiros anos escolares correspondem a um período de intensa apropriação da linguagem escrita. É nessa fase que os alunos passam do contato inicial com letras e palavras

para a consolidação de práticas de leitura e escrita mais complexas. O processo, entretanto, não se resume à alfabetização em sentido estrito. Envolve também o desenvolvimento de habilidades de oralidade, de compreensão leitora e de produção textual em diferentes gêneros, formando sujeitos capazes de interagir criticamente com os textos que circulam na sociedade.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a área de Linguagens como um dos eixos estruturantes da Educação Básica e atribui à Língua Portuguesa o papel de assegurar que todos os estudantes desenvolvam competências relacionadas à comunicação, à argumentação e à apreciação estética. Nos anos iniciais, a ênfase está na alfabetização e no letramento, mas também na formação de leitores autônomos e de escritores em processo. A leitura de textos literários, informativos e de uso social, bem como a produção de narrativas, relatos e descrições, são práticas fundamentais que devem ser garantidas pela escola.

Apesar disso, devemos levar em consideração as dificuldades históricas sobre o ensino da disciplina. Dados de avaliações nacionais e internacionais revelam que parte significativa dos estudantes brasileiros concluiu o 5º ano com dificuldades de leitura e escrita. Esses resultados evidenciam não apenas falhas metodológicas, mas também desigualdades sociais que interferem diretamente nas oportunidades de aprendizagem. A escola, portanto, precisa assumir o compromisso de promover a equidade, garantindo que todas as crianças tenham acesso a práticas de linguagem significativas.

Além disso, o ensino da língua nos anos iniciais requer uma concepção ampla de alfabetização. Não se trata apenas de aprender o código escrito, mas de compreender a função social da leitura e da escrita, reconhecendo a diversidade de textos e gêneros que circulam no cotidiano. Isso implica metodologias ativas, uso de materiais diversificados, valorização da cultura local e integração entre oralidade, leitura e produção escrita.

O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais deve ser concebido como um processo contínuo, intencional e socialmente situado. Ele articula objetivos curriculares, práticas pedagógicas e políticas educacionais, configurando-se como um dos pilares para o sucesso escolar. Nos próximos subtemas, serão discutidos os fundamentos teóricos, as metodologias de ensino, as práticas avaliativas e os desafios relacionados à formação de leitores e escritores, com foco no contexto das escolas públicas e no compromisso de garantir o direito de todos à aprendizagem.

2.4.1 BNCC (Competências e Habilidades Específicas do 5º ano)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, para o Ensino Fundamental, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, organizadas em áreas do conhecimento, etapas de escolaridade e competências específicas. No 5º ano, a Língua Portuguesa assume papel central na formação do estudante, uma vez que envolve habilidades de leitura, escrita, análise linguística, compreensão textual, produção de diferentes gêneros e interação oral. O desenvolvimento dessas competências possibilita ao aluno comunicar-se de forma clara, interpretar textos variados e participar ativamente de situações sociais, acadêmicas e culturais. As competências em Língua Portuguesa no 5º ano devem ser compreendidas em três dimensões inter-relacionadas: leitura, produção textual e análise linguística. A leitura é fundamental, pois permite ao estudante compreender, interpretar e relacionar diferentes tipos de texto, ampliando seu repertório cultural e cognitivo.

Nesse contexto, a BNCC afirma que, “No 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser capazes de ler e compreender textos orais, escritos e multimodais, reconhecendo a intencionalidade comunicativa e as características do gênero textual, além de produzir textos coerentes e coesos, que atendam às demandas comunicativas e reflitam sua compreensão sobre o mundo” (BRASIL, 2017, p. 234). Essa competência evidencia que a aprendizagem em Língua Portuguesa não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve interpretação crítica, análise de sentidos implícitos e explícitos e a capacidade de expressar ideias de forma organizada e clara.

A comunicação oral e escrita é outra dimensão essencial, pois permite ao aluno dialogar com diferentes interlocutores, expressar opiniões, relatar experiências e argumentar de maneira estruturada. A BNCC ressalta que “O desenvolvimento da competência de comunicação envolve a capacidade de organizar ideias, estruturar argumentos e utilizar recursos linguísticos variados para interagir de maneira ética e responsável, considerando o público-alvo e o contexto da situação comunicativa” (BRASIL, 2017, p. 235). Dessa forma, a língua deixa de ser apenas um instrumento de registro e torna-se ferramenta de construção do conhecimento, de expressão cultural e de participação social, permitindo que o estudante atue de forma crítica e autônoma diante das diferentes demandas do seu cotidiano.

A produção textual no 5º ano visa consolidar a capacidade de escrever de maneira coerente e coesa, respeitando a função comunicativa, o público-alvo e as normas da língua. O aluno deve planejar, redigir, revisar e editar textos de diferentes gêneros, como narrativas, descrições, textos instrucionais, resumos e textos expositivos de divulgação científica. Para

tanto, é necessário organizar as ideias em parágrafos, utilizar conectores adequados, garantir sequência lógica e realizar revisões ortográficas e gramaticais, promovendo autonomia e autocrítica. Conforme destaca a BNCC:

A produção textual no 5º ano deve possibilitar ao estudante experimentar diferentes gêneros e suportes, articulando conhecimentos prévios, ideias e informações coletadas de diversas fontes, e construindo textos com sentido, clareza e adequação à situação comunicativa. (BRASIL, 2017, p. 239).

A produção textual, portanto, é um processo que integra planejamento, escrita inicial, revisão e compartilhamento, consolidando habilidades cognitivas e linguísticas fundamentais. No que se refere à análise linguística, o aluno do 5º ano deve compreender e aplicar normas ortográficas, pontuação, concordância, regência, uso de pronomes e tempos verbais, além de identificar variações linguísticas adequadas a diferentes contextos comunicativos. O domínio dessas regras é essencial não apenas para garantir precisão na escrita, mas também para refletir criticamente sobre a língua e suas funções. Reconhecer a adequação de registros linguísticos em diferentes situações e gêneros contribui para o desenvolvimento de um letramento crítico, ético e consciente.

A BNCC orienta que a leitura e a produção textual não devem ser desenvolvidas de forma isolada, mas integradas, de modo que o aluno possa compreender textos, relacionar informações e produzir conteúdos de maneira contextualizada. A leitura crítica envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também a compreensão das intenções do autor, a avaliação de fontes, a comparação de informações e o reconhecimento da função social do texto. Nesse sentido, a BNCC explica que:

A leitura crítica envolve não apenas decodificar o texto, mas também compreender intenções do autor, avaliar fontes, comparar informações e reconhecer a função social do texto. No 5º ano, espera-se que o estudante se aproprie de estratégias de inferência, síntese e análise para compreender textos de crescente complexidade e diversidade. (BRASIL, 2017, p. 238).

Essa perspectiva amplia a compreensão do estudante sobre o papel da língua na sociedade e estimula a construção de sentido a partir de múltiplas fontes de informação. O desenvolvimento das competências em Língua Portuguesa também deve estar articulado com outras áreas do conhecimento, favorecendo o uso da linguagem como instrumento transversal. Ao ler gráficos de ciências, tabelas históricas ou textos instrucionais em matemática, por exemplo, o estudante pratica habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, reforçando a função social e comunicativa da língua.

A interdisciplinaridade fortalece a aprendizagem, pois permite ao aluno mobilizar conhecimentos prévios e contextualizar o que aprende, tornando a leitura e a escrita instrumentos de compreensão do mundo. A prática pedagógica no 5º ano deve contemplar estratégias que integrem leitura, produção textual e análise linguística de maneira contínua e significativa. A leitura compartilhada e guiada permite ao professor mediar a compreensão textual, destacando coesão, vocabulário e estrutura do gênero. A produção colaborativa de textos possibilita que os alunos planejem, discutam e revisem textos em grupo, promovendo autonomia, reflexão crítica e desenvolvimento de habilidades argumentativas.

O uso de diferentes suportes e tecnologias, como textos digitais, infográficos e vídeos, amplia o repertório textual e estimula a compreensão de múltiplas formas de comunicação. A avaliação formativa contínua, por sua vez, permite ao professor observar e registrar o desempenho dos estudantes, ajustando estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais e coletivas. A aplicação das competências e habilidades em Língua Portuguesa no 5º ano não se limita à sala de aula.

A BNCC reforça que a língua deve ser utilizada como ferramenta para o exercício da cidadania, participação social e construção de conhecimento. Desenvolver leitura crítica, produção textual contextualizada e análise linguística consciente contribui para que o estudante interprete informações, argumente de forma fundamentada e expresse suas ideias com clareza e ética. O objetivo é formar leitores e escritores competentes, capazes de compreender e interagir com diferentes gêneros, contextos e linguagens, consolidando a língua portuguesa como instrumento de aprendizagem, comunicação e expressão.

Resumindo a BNCC orienta que o ensino de Língua Portuguesa no 5º ano deve promover o domínio técnico da escrita e da leitura, a compreensão crítica de textos, a produção textual adequada, a análise da língua e a comunicação ética e contextualizada. O desenvolvimento dessas competências é essencial para que o aluno interprete, produza e avalie informações de forma consciente, ampliando seu repertório cultural e sua capacidade de participação social. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele mediar experiências, propor atividades desafiadoras, avaliar continuamente o aprendizado e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de desenvolver plenamente as competências linguísticas previstas pela BNCC. Dessa forma, a Língua Portuguesa deixa de ser apenas um objeto de ensino e se torna um instrumento de construção de sentido, pensamento crítico e cidadania ativa, consolidando aprendizagens essenciais que acompanharão o estudante ao longo de sua trajetória escolar e social.

2.4.2 Estratégias de Leitura, Escrita e Análise Linguística

O desenvolvimento das competências em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental depende diretamente da aplicação de estratégias pedagógicas que articulem leitura, escrita e análise linguística de forma integrada, promovendo compreensão, expressão e reflexão crítica. Essas práticas consolidam habilidades cognitivas e comunicativas, favorecem o protagonismo do estudante e fortalecem o letramento crítico, permitindo que o aluno compreenda e interprete o mundo por meio da linguagem. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que:

O ensino de Língua Portuguesa deve garantir que os estudantes desenvolvam a capacidade de ler, compreender e produzir textos em diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa, o público-alvo e a função social do texto, de modo que possam interagir, expressar ideias e construir conhecimento em contextos escolares e sociais variados. (BRASIL, 2017a, p. 234).

Essa orientação evidencia a necessidade de estratégias que transcendam a decodificação de palavras e promovam análise de sentidos, interpretação contextualizada e produção textual consistente.

Referente ao tópico leitura, é essencial adotar práticas que permitam ao aluno compreender textos de diferentes gêneros e suportes, incluindo narrativas, textos informativos, notícias, poemas e textos multimodais. A leitura guiada, compartilhada e silenciosa possibilita identificar ideias principais, detalhes, relações de causa e efeito e inferir significados implícitos, consolidando a compreensão crítica e interpretativa. A BNCC reforça essa dimensão ao afirmar que:

A leitura crítica envolve não apenas decodificar o texto, mas também compreender intenções do autor, avaliar fontes, comparar informações, relacionar diferentes conteúdos e reconhecer a função social do texto, utilizando estratégias de inferência, síntese e análise para compreender textos de crescente complexidade e diversidade, com atenção à coerência, coesão e adequação ao contexto de uso. (BRASIL, 2017a, p. 238).

Dessa forma, atividades de leitura devem ser diversificadas e integradas, incluindo textos de outras disciplinas, gráficos, tabelas e infográficos, fortalecendo a capacidade de interpretação e a mobilização de conhecimentos prévios, preparando o estudante para compreender diferentes formas de linguagem e informação. As estratégias de produção textual consolidam habilidades de organização do pensamento, clareza, coesão e adequação comunicativa. O aluno deve planejar, redigir, revisar e editar textos de diferentes gêneros, como narrativas, descrições, textos instrucionais, resumos e textos expositivos de divulgação

científica, considerando informações coletadas, experiências pessoais e conhecimento de mundo.

A BNCC destaca que a produção textual deve possibilitar ao estudante experimentar diferentes gêneros, explorar suportes variados, articular conhecimentos prévios, ideias e informações obtidas de múltiplas fontes, e construir textos coerentes, coesos, adequados ao público e à situação comunicativa, permitindo a reflexão sobre a escolha lexical, a organização textual e os efeitos de sentido produzidos pelas decisões linguísticas. Atividades de produção coletiva e individual, bem como revisões orientadas, são estratégias essenciais para desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade argumentativa.

A análise linguística complementa a leitura e a escrita, permitindo que o estudante compreenda e aplique regras de ortografia, pontuação, concordância, regência, uso de pronomes e tempos verbais, além de reconhecer variações linguísticas apropriadas a diferentes contextos. Essa dimensão promove precisão na escrita, reflexão sobre a língua e desenvolvimento do letramento ético e social.

A aplicação dessas estratégias deve ocorrer de forma contextualizada, integrando exercícios de leitura, produção textual e análise linguística, de modo que o aluno compreenda não apenas o funcionamento da norma culta, mas também seu uso social e comunicativo em diferentes situações. O uso de recursos variados, como textos digitais, infográficos, vídeos, jogos e materiais multimodais, contribui para ampliar o repertório textual e favorecer a compreensão de múltiplas formas de comunicação, fortalecendo o engajamento e a participação do estudante.

Atividades colaborativas, debates e trocas de experiências durante as práticas de leitura e escrita promovem interação social, construção coletiva do conhecimento e reflexão crítica sobre o uso da linguagem. A avaliação contínua e formativa permite ao professor monitorar o desenvolvimento das competências, ajustar estratégias pedagógicas e propor intervenções individualizadas, garantindo que todos os alunos avancem de forma consistente. Nesse sentido, a BNCC reforça que:

A mediação do professor deve incluir atividades que favoreçam a interação, o diálogo, a análise crítica e a experimentação textual, considerando a diversidade cultural, os interesses dos estudantes e os diferentes suportes e gêneros textuais, garantindo que cada aprendiz construa significados de maneira ativa e consciente. (BRASIL, 2017b, p. 241).

As estratégias de leitura, escrita e análise linguística no 5º ano devem ser planejadas de forma integrada e contextualizada, promovendo interpretação crítica de textos, produção textual coerente, reflexão sobre normas linguísticas e comunicação adequada ao contexto social. Ao

articular essas práticas com recursos variados, interação social e avaliação formativa, o professor contribui para que o estudante desenvolva competências essenciais em Língua Portuguesa, ampliando sua capacidade de comunicação, reflexão crítica e participação social. Dessa forma, o ensino da língua deixa de ser meramente técnico e se torna um instrumento de aprendizagem, construção de sentido e exercício de cidadania, promovendo o desenvolvimento integral do estudante em consonância com as diretrizes da BNCC.

2.4.3 Pesquisadores da área: Contribuições para Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem sido amplamente estudado por pesquisadores da área da Educação, que buscam compreender as práticas pedagógicas mais eficazes, o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise linguística e a articulação entre teoria e prática escolar. Entre os estudiosos de destaque, Antunes, Kleiman, Geraldi e Rojo apresentam reflexões fundamentais sobre alfabetização, letramento, escrita e o papel do professor como mediador do conhecimento, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a melhoria do ensino da língua.

Antunes (2001) discute a importância da leitura e da escrita como instrumentos de compreensão e transformação da realidade social. Para o autor, alfabetizar vai muito além do domínio técnico das letras e palavras; é necessário que o aluno compreenda a função social da linguagem e seja capaz de participar ativamente de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. Segundo Antunes:

Alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas permitir que o aluno compreenda o mundo em que vive, interprete informações, expresse ideias e se posicione criticamente diante das situações cotidianas. O letramento, portanto, envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais que devem ser integradas no processo educativo. (ANTUNES, 2001, p. 45).

Essa abordagem amplia a visão tradicional de alfabetização, enfatizando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam leitura crítica, produção textual significativa e reflexão sobre a língua. Nesse sentido, a escola deve articular conteúdos, gêneros textuais e práticas sociais da linguagem, garantindo que o aluno desenvolva competências de leitura, escrita e análise linguística de forma contextualizada.

Complementando essa perspectiva, Kleiman (2006) analisa o papel do professor na mediação da aprendizagem da linguagem e a importância de metodologias ativas que incentivem a participação do estudante. A autora destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá apenas pela transmissão de informações, mas pela construção de sentido a partir de experiências e interações significativas. Kleiman ressalta que

O professor deve atuar como mediador, criando situações de leitura e escrita que possibilitem ao aluno experimentar diferentes gêneros textuais, refletir sobre suas escolhas linguísticas e compreender a função social da linguagem. O ensino da Língua Portuguesa, assim, exige planejamento cuidadoso, observação das respostas dos alunos e ajustes contínuos às necessidades individuais e coletivas. (KLEIMAN, 2006, p. 88).

Essa concepção mostra a importância de uma prática docente que vá além do ensino mecânico, promovendo reflexão, experimentação e autonomia. Estratégias como leitura compartilhada, produção textual colaborativa e análise de textos autênticos tornam-se essenciais para que os alunos compreendam os usos da língua em diferentes contextos.

Geraldi (2001) contribui com estudos sobre o letramento e o desenvolvimento da competência leitora, destacando que a leitura crítica é um processo complexo, que envolve compreensão de significados explícitos e implícitos, identificação de relações entre ideias e reflexão sobre intenções comunicativas. O autor enfatiza que a prática pedagógica deve integrar leitura, escrita e análise linguística, permitindo ao estudante construir sentido de forma consciente e autônoma. Conforme Geraldi,

Ler criticamente significa compreender não apenas as palavras, mas também as intenções do autor, a organização do texto e as implicações sociais do conteúdo. A prática da leitura deve ser contínua, diversificada e contextualizada, de modo a desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas que sustentem a produção textual e a análise reflexiva da linguagem. (GERALDI, 2001, p. 102).

Logo, evidenciamos que a leitura deve ser entendida como prática social, mediadora do conhecimento e instrumento de participação ativa, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante e para a construção de competências comunicativas e cognitivas.

Rojo (2005), por sua vez, destaca a importância da análise linguística e da compreensão das normas da língua no contexto escolar. Para a autora, o ensino da gramática e da norma culta deve ser contextualizado e integrado às práticas de leitura e escrita, evitando abordagens fragmentadas que não promovem a compreensão do uso social da língua. Rojo argumenta que

Ensinar gramática não significa apenas transmitir regras, mas permitir que o aluno compreenda como a língua funciona em diferentes situações de comunicação. A análise linguística deve ser integrada à leitura e à escrita, de modo que o estudante desenvolva consciência sobre escolhas linguísticas, adequação ao contexto e efeitos de sentido. (ROJO, 2005, p. 67).

Essa perspectiva reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que articulem análise linguística, leitura e produção textual, promovendo o desenvolvimento de competências de forma contextualizada e significativa. O domínio das normas da língua, aliado à reflexão sobre gêneros e contextos de uso, contribui para a precisão, clareza e eficácia da comunicação.

Ao considerar as contribuições desses pesquisadores, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deve integrar diferentes dimensões: a alfabetização e o letramento (Antunes), a mediação docente e a experimentação de gêneros (Kleiman), a leitura crítica e a reflexão sobre textos (Geraldi) e a análise linguística contextualizada (Rojo). Essa abordagem sistêmica permite que o estudante desenvolva competências essenciais, incluindo a compreensão textual, a produção coerente e coesa, a análise da norma e a interação ética e contextualizada. Além disso, essas perspectivas reforçam que o ensino da língua deve considerar a diversidade cultural, os interesses dos estudantes e as necessidades individuais, promovendo estratégias que estimulem autonomia, reflexão crítica e participação ativa.

Atividades como leitura guiada, produção textual colaborativa, debates, análise de textos autênticos e exercícios de revisão linguística constituem práticas alinhadas às recomendações desses pesquisadores, garantindo aprendizagem significativa e duradoura. Os estudos de Antunes, Kleiman, Geraldi e Rojo oferecem fundamentos teóricos e práticos para o planejamento de estratégias de leitura, escrita e análise linguística no Ensino Fundamental.

A articulação entre alfabetização, letramento, mediação docente, leitura crítica e análise linguística possibilita que os alunos desenvolvam competências essenciais para compreensão, expressão e participação social, consolidando a Língua Portuguesa como instrumento de aprendizagem, pensamento crítico e cidadania. Assim, as contribuições desses autores orientam práticas pedagógicas que valorizam a experiência do aluno, o diálogo com diferentes gêneros textuais, a reflexão sobre normas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas em consonância com as demandas contemporâneas da educação básica.

2.5 Planejamento, Elaboração de Provas e Uso Pedagógico das Avaliações

O planejamento pedagógico representa um dos momentos mais relevantes do trabalho docente, pois nele se delineiam os caminhos que conduzem o ensino e a aprendizagem. É nesse processo que o professor organiza conteúdos, define estratégias e cria intervenções capazes de favorecer a assimilação do conhecimento curricular. Mais do que uma rotina técnica, o

planejamento é uma conquista da categoria docente e uma exigência pedagógica legitimada pela legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996, art. 67) assegura aos profissionais da educação tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho, reconhecendo-o como parte indissociável da prática educativa. A Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) reforça essa determinação ao reservar um terço da jornada para atividades extraclasse, garantindo que o planejamento seja realizado de modo institucionalizado, e não à custa do tempo pessoal do professor. A BNCC também destaca que o planejamento deve ser coletivo, intencional e orientado pelas aprendizagens essenciais, reafirmando sua função de integrar currículo, ensino e avaliação.

Apesar dessas garantias, a efetivação concreta desse direito enfrenta obstáculos. Em muitas redes públicas, o tempo reservado ao planejamento é frequentemente substituído por reuniões administrativas, demandas burocráticas e tarefas de registro. Pesquisas da Fundação Carlos Chagas (2021) mostram que, especialmente após o período da pandemia de COVID-19, docentes de todo o país passaram a planejar suas aulas fora do expediente, sobrecarregados pelas exigências do ensino remoto e híbrido. Soma-se a isso a pressão por resultados em avaliações externas, como SAEB e SPAECE, que muitas vezes redirecionam o planejamento para a preparação de provas, reduzindo sua dimensão formativa e reflexiva.

Nesse cenário, a autonomia docente fica fragilizada, e o planejamento tende a perder seu caráter investigativo. Contudo, como lembra Libâneo (2013), planejar é organizar o ensino com intencionalidade e clareza de objetivos, evitando improvisações e permitindo que cada decisão pedagógica se fundamente em princípios teóricos e evidências de aprendizagem.

Nas turmas do 5º ano, a avaliação assume papel articulador entre currículo e planejamento. A BNCC orienta que a avaliação funcione como eixo integrador, atuando de forma formativa (ao informar o ensino em curso), somativa (ao certificar resultados) e reguladora (ao retroalimentar o planejamento). Essa concepção está refletida em documentos locais como o DCRFor e o DCRC, que contextualizam as competências e habilidades nacionais às realidades socioculturais de Fortaleza e do Ceará.

Paralelamente, as avaliações externas, SAEB e SPAECE, estruturam suas matrizes de referência com base nessas mesmas competências, traduzindo-as em descritores que permitem a leitura técnica dos resultados e a comparabilidade ao longo do tempo. Desse modo, o planejamento pedagógico precisa integrar dados e currículo, permitindo que o professor, ao interpretar os resultados, reorienta suas práticas para atender às necessidades reais dos alunos.

Os resultados recentes reforçam a urgência desse alinhamento. Dados do INEP (2023) mostram que a média nacional de proficiência em Língua Portuguesa no 5º ano foi de 214 pontos, abaixo do nível considerado adequado (225). No Ceará, a média foi de 222, e em Fortaleza, 220, conforme os resultados de 2021. No SPAECE 2022, 54,2% dos estudantes de 5º ano atingiram níveis adequados, enquanto 45,8% permaneceram em níveis críticos ou intermediários. Esses números evidenciam que, embora haja avanços, persistem desafios significativos na consolidação da leitura e da escrita.

Assim, o planejamento precisa considerar não apenas o cumprimento do currículo, mas também as lacunas diagnosticadas nas avaliações. Luckesi (2011) lembra que a avaliação deve ser compreendida como mediação pedagógica que auxilia o professor a compreender o grau de aprendizagem do estudante e a reorganizar sua prática, oferecendo novas oportunidades de avanço.

A integração entre resultados macro (SAEB, SPAECE) e micro (avaliações bimestrais e diagnósticos internos) constitui o eixo de um planejamento pedagógico efetivo. O professor deve compreender que sua função não se limita a executar planos predefinidos, mas a atuar como mediador entre as metas nacionais e os resultados concretos de sua turma. Ao analisar as habilidades descritas na BNCC, no DCRFor e no DCRC, o docente identifica quais competências devem ser priorizadas e de que forma podem ser trabalhadas. Os dados do SPAECE 2024 revelam que 18.925 alunos do 5º ano foram avaliados em 198 escolas de Fortaleza, confirmando o caráter censitário da avaliação e a necessidade de que seus resultados retroalimentem o planejamento escolar de maneira efetiva. Da mesma forma, dados do IBADE/IBANDCE (2024) apontam que 83,6% dos alunos do 2º ano atingiram o nível de alfabetização, mas os resultados no 5º ano, ainda próximos de 220 pontos, indicam que as habilidades de leitura crítica e produção textual continuam frágeis. Esses indicadores demonstram que o planejamento deve interpretar o continuum da aprendizagem, conectando avanços iniciais a metas de consolidação.

A análise das matrizes do SAEB e do SPAECE é um recurso essencial para o professor compreender as habilidades cobradas e o formato das avaliações. Ambos utilizam descritores derivados da BNCC e dos currículos locais, organizados em torno de competências cognitivas específicas. Em Língua Portuguesa, a matriz do 5º ano abrange desde o reconhecimento de informações explícitas até a realização de inferências e a análise de efeitos de sentido. Em Matemática, os descritores envolvem resolução de problemas, raciocínio lógico, grandezas e medidas. Ambos os sistemas adotam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia que

estima a proficiência considerando a dificuldade e discriminação dos itens. A compreensão dessa lógica permite ao professor interpretar com maior precisão os resultados e elaborar intervenções pedagógicas mais adequadas. Se um aluno apresenta baixo desempenho em itens de inferência textual, por exemplo, o planejamento deve priorizar práticas que desenvolvam leitura crítica e interpretação contextual.

Ao compreender a estrutura avaliativa, o professor também aprimora a elaboração de suas próprias provas. As avaliações internas devem dialogar com as externas, não por imitação, mas por coerência pedagógica. Um planejamento bem fundamentado permite que as provas bimestrais reflitam as competências previstas no currículo, avaliem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sirvam de diagnóstico contínuo.

Isso exige que o docente planeje avaliações diversificadas, com questões que contemplem diferentes níveis de complexidade e promovam a reflexão dos estudantes. Nesse sentido, a devolutiva da avaliação é um momento essencial: ao discutir erros e acertos, o professor transforma a prova em oportunidade de aprendizagem. Quando a nota é acompanhada de análise e retomada de conteúdos, a avaliação cumpre sua função formativa e retroalimenta o ensino.

O planejamento, portanto, deve ser entendido como ferramenta estratégica que articula currículo, avaliação e prática pedagógica. Conhecer a estrutura do SAEB, do SPAECE e da TRI possibilita ao docente elaborar instrumentos internos que reflitam com fidelidade a proficiência esperada, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem da turma. Como afirma Perrenoud (2000), planejar é articular objetivos, conteúdos e avaliações de modo coerente, compreendendo os processos de aprendizagem e antecipando obstáculos. Essa perspectiva reforça que avaliar não é apenas medir, mas compreender e intervir.

Quando o planejamento é guiado por evidências e se apoia em dados concretos, ele se torna o espaço em que teoria e prática se encontram, permitindo que a avaliação assuma seu verdadeiro papel: o de promover aprendizagens significativas e garantir o direito de todos a uma educação de qualidade.

Quadro 2 – Síntese das etapas de planejamento e uso pedagógico das avaliações

Etapa 1	Análise dos resultados das avaliações internas e externas.
Etapa 2	Identificação das habilidades e lacunas de aprendizagem.
Etapa 3	Planejamento de intervenções pedagógicas com base nos dados.
Etapa 4	Monitoramento e replanejamento contínuo.

Fonte: Elaboração própria (2025).

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa está focada numa análise qualitativa, de natureza descritiva e analítica, centrada nos resultados das avaliações externas e internas, com o objetivo de compreender o processo de utilização pedagógica dos dados avaliativos no contexto da Rede Municipal de Fortaleza. Trata-se, portanto, de um estudo que privilegia a interpretação e a compreensão das práticas educacionais a partir dos sentidos atribuídos aos instrumentos de avaliação e à sua aplicação no cotidiano escolar.

Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é adequada para estudos que pretendem compreender a realidade social e educacional em profundidade, uma vez que prioriza a análise dos significados e das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto. Segundo a autora:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela requer uma atitude interpretativa, na qual o pesquisador busca apreender o sentido das ações e dos discursos dentro de um contexto determinado. (MINAYO, 2014, p. 22).

Essa definição sustenta a escolha metodológica deste estudo, uma vez que o uso dos resultados das avaliações educacionais ultrapassa a dimensão técnica e estatística, exigindo uma leitura interpretativa e crítica do contexto escolar. O foco não está apenas em quantificar o desempenho dos estudantes, mas em compreender como as informações geradas por instrumentos como o Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) e as avaliações bimestrais internas são apropriadas pelos profissionais da educação e incorporadas às decisões pedagógicas.

O caráter descritivo manifesta-se na intenção de apresentar, examinar e interpretar dados e documentos oficiais relacionados às avaliações implementadas pela Rede Municipal de Fortaleza. Essa abordagem permite que se compreenda o funcionamento do sistema avaliativo, seus instrumentos e seus efeitos sobre o trabalho docente. Já o aspecto analítico busca correlacionar as informações obtidas com o referencial teórico sobre avaliação educacional, planejamento pedagógico e ensino de Língua Portuguesa, construindo uma leitura crítica e integrada entre teoria e prática. Desse modo, a análise não se limita à descrição das políticas ou resultados, mas procura identificar como os dados avaliativos se transformam (ou deixam de se transformar) em práticas pedagógicas efetivas. Essa perspectiva está alinhada à compreensão de que a avaliação, em qualquer de suas formas, deve estar a serviço da aprendizagem e da transformação das práticas escolares. Assim, a pesquisa adota uma postura interpretativa e reflexiva, buscando evidenciar a coerência entre o discurso institucional sobre avaliação e as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola estudada.

De acordo com Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa, especialmente quando aplicada à área da educação, requer um olhar sensível e contextualizado, voltado para as dinâmicas que estruturam o cotidiano escolar. As autoras afirmam que:

O pesquisador qualitativo precisa se aproximar do ambiente natural onde o fenômeno ocorre, buscando compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações e à realidade em que estão inseridos. O estudo qualitativo enfatiza o processo mais do que o produto, a compreensão mais do que a explicação, a profundidade mais do que a extensão. O pesquisador, portanto, é o principal instrumento de coleta e análise dos dados, uma vez que é por meio de sua interpretação que os fatos ganham sentido. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 18).

Essa perspectiva reforça a adequação do método qualitativo à proposta deste estudo, que analisa o processo de interpretação e uso dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala e pelas provas bimestrais. A ênfase na compreensão e na contextualização permite captar as nuances do uso pedagógico dos resultados, algo que dificilmente seria apreendido por abordagens quantitativas.

No contexto da pesquisa educacional, a opção por um método qualitativo e descritivo está diretamente relacionada ao interesse em compreender como os professores e gestores utilizam os dados das avaliações para planejar suas aulas e redefinir estratégias de ensino. Mesmo sem a realização de entrevistas, a análise documental fornece indícios valiosos sobre o modo como as políticas avaliativas são operacionalizadas e traduzidas em práticas cotidianas. Os relatórios, registros e planos de ação pedagógica constituem, por si só, discursos institucionais que expressam concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso, a

dimensão analítica permite interpretar as relações entre diferentes níveis de avaliação — o macro, representado pelo Painel da Rede Municipal, e o micro, expresso nas avaliações internas. Essa correlação é essencial para compreender se os instrumentos estão alinhados aos objetivos curriculares e se contribuem efetivamente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Dessa forma, o estudo busca revelar em que medida a avaliação, concebida como prática formativa, tem sido incorporada à cultura pedagógica da rede e da escola.

A metodologia adotada possibilita, ainda, explorar a relação entre dados avaliativos e o planejamento docente, reconhecendo que o simples acesso a resultados numéricos não garante a melhoria da prática pedagógica. O desafio consiste em transformar informações em conhecimento pedagógico acionável, capaz de orientar intervenções concretas. Como aponta Triviños (2013), o processo investigativo qualitativo exige a interpretação cuidadosa das evidências documentais, articulando-as a uma leitura crítica da realidade social e educacional. O autor defende que o pesquisador em educação deve ser capaz de transitar entre o dado empírico e o referencial teórico, construindo uma compreensão que vá além da aparência dos fenômenos.

Assim, a análise dos documentos escolares e dos relatórios de desempenho não se restringe à identificação de índices, mas envolve a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas avaliativas, das decisões pedagógicas delas decorrentes e de sua relação com o currículo municipal. Esse olhar integrador permite constatar como o uso dos dados avaliativos contribui (ou pode contribuir) para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas na BNCC e no DCRFor. Além do aspecto metodológico, é importante ressaltar o potencial formativo da análise qualitativa. Ao interpretar os dados e refletir sobre os processos educativos, o pesquisador também contribui para a consolidação de uma cultura de avaliação voltada à aprendizagem, e não apenas ao controle. Nesse sentido, o presente estudo se alinha à concepção de avaliação formativa e diagnóstica, defendida por autores como Hoffmann (1993) e Luckesi (2011), para os quais a avaliação deve orientar a ação docente e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

A opção metodológica por uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica revela-se adequada aos propósitos da pesquisa, uma vez que permite compreender o fenômeno educativo em sua complexidade, respeitando o contexto escolar, os documentos que o regulam e os resultados que dele emergem. O processo interpretativo, sustentado por base teórica consistente e pela leitura crítica dos registros avaliativos, possibilita evidenciar as articulações entre

avaliação, currículo e planejamento docente, reforçando a importância de se utilizar os dados da avaliação como instrumentos de transformação pedagógica e não apenas de medição de desempenho.

3.2 Fundamentação Metodológica e Contexto da Pesquisa

Nessa situação está sendo adotada, como estratégia metodológica, o estudo de caso, conforme a definição clássica de Yin (2015), que o descreve como uma investigação empírica voltada para a compreensão de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais. Essa metodologia permite ao pesquisador examinar, de forma aprofundada, situações complexas em que o limite entre o fenômeno estudado e o contexto em que ele se insere é pouco nítido. O estudo de caso é particularmente útil quando o objetivo é analisar processos, práticas e relações institucionais que não podem ser dissociadas do ambiente em que ocorrem. De acordo com o autor, o estudo de caso tem como uma de suas principais características a integração de múltiplas fontes de evidência, como documentos, relatórios e observações, permitindo a triangulação dos dados e fortalecendo a validade interna do estudo. Para Yin:

O estudo de caso é uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Ele lida com uma situação tecnicamente distinta em que há muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a coleta e a análise dos dados. (2015, p. 18)

Essa definição corrobora o objetivo deste trabalho, que é compreender como os resultados das ADRs e das avaliações bimestrais internas são utilizados na prática pedagógica e no planejamento docente da escola estudada. A escolha do estudo de caso justifica-se, portanto, por sua adequação à análise de fenômenos educacionais que envolvem múltiplos fatores, sejam eles pedagógicos, organizacionais e sociais que não podem ser plenamente explicados por métodos quantitativos.

Neste trabalho, o estudo de caso recai sobre a Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, localizada no bairro Edson Queiroz, no município de Fortaleza, Estado do Ceará. Essa instituição integra o conjunto de escolas pertencentes ao Distrito de Educação II, unidade administrativa vinculada à Secretaria Municipal da Educação (SME), responsável por coordenar as ações pedagógicas e administrativas de um grupo de escolas com perfis socioeconômicos semelhantes. O Distrito II abrange uma região que reúne bairros populosos e com grande diversidade social, marcados por desafios históricos relacionados à

vulnerabilidade social, ao acesso à educação de qualidade e à permanência dos alunos na escola. A escolha dessa unidade escolar como campo empírico foi fundamentada em critérios pedagógicos, históricos e administrativos.

Em primeiro lugar, trata-se de uma escola com trajetória consolidada na Rede Municipal de Fortaleza, reconhecida por sua participação ativa nos processos de formação docente, pelas práticas de planejamento coletivo e pela regularidade na aplicação das avaliações internas e externas. Em segundo lugar, a escola apresenta dados avaliativos disponíveis e consistentes, tanto no Painel de Resultados da SME quanto em seus registros internos, o que possibilita a análise comparativa entre diferentes instrumentos de avaliação.

A Escola Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado foi fundada em meados da década de 1990, como parte de uma política de expansão do ensino fundamental voltada para atender à crescente demanda educacional do bairro Edson Queiroz e de áreas adjacentes, como Cidade dos Funcionários e Parque Manibura. Desde sua criação, a instituição vem se consolidando como referência na região, tanto pela estrutura física e organização pedagógica, quanto pela adesão às políticas de avaliação e monitoramento de resultados promovidas pela SME.

Ao longo dos anos, a escola passou por transformações significativas em sua gestão pedagógica. A partir de 2017, com a ampliação das ADRs e a criação do Painel de Resultados, a unidade passou a utilizar com maior frequência os indicadores de desempenho para orientar o replanejamento das ações didáticas. Essa mudança marcou um novo momento na cultura avaliativa da instituição, na qual o acompanhamento dos resultados passou a ser visto como instrumento de reflexão e intervenção pedagógica, e não apenas como mecanismo de controle.

O contexto geográfico e social do bairro Edson Queiroz também foi um fator determinante na escolha do campo de pesquisa. O bairro, situado na zona sudeste de Fortaleza, caracteriza-se por uma mescla entre áreas residenciais consolidadas e comunidades em situação de vulnerabilidade. Essa configuração social gera desafios educacionais específicos, como a heterogeneidade das turmas, a necessidade de estratégias diferenciadas de ensino e a importância do uso pedagógico dos dados avaliativos para planejar intervenções que respondam às demandas reais dos estudantes.

Segundo informações a SME em 2023, o Distrito de Educação II já concentrava aproximadamente 10% dos alunos da rede municipal e apresenta indicadores de desempenho que variam significativamente entre as escolas, o que reforça a relevância de estudos que

busquem compreender como cada unidade se apropria das políticas de avaliação e das estratégias pedagógicas propostas pela rede.

A Escola Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, nesse contexto, representa um caso emblemático para análise, pois reúne características que permitem observar o processo avaliativo em diferentes dimensões: institucional, pedagógica e formativa. A instituição possui quatro turmas de 5º ano do ensino fundamental, totalizando 119 alunos em 2025, sob a orientação de quatro professores PRA responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa. A gestão e a coordenação pedagógica mantêm uma rotina de reuniões periódicas para estudo dos resultados das ADRs e das avaliações internas, promovendo um diálogo entre as práticas avaliativas e o currículo. Do ponto de vista metodológico, a escolha dessa escola reforça a intenção da pesquisa de compreender como as práticas avaliativas são vivenciadas e reinterpretadas no interior da unidade escolar, de modo a oferecer subsídios para a reflexão sobre o uso dos resultados das avaliações externas e internas em todo o sistema municipal. Conforme Triviños (2013, p. 70), o estudo de caso é especialmente indicado quando se busca compreender “o singular no concreto”, isto é, quando o objetivo do pesquisador é captar a totalidade de um fenômeno social a partir da análise de uma unidade particular.

Essa perspectiva é coerente com a proposta deste trabalho, que entende a escola não como objeto isolado, mas como parte de um sistema maior, no qual políticas públicas, instrumentos avaliativos e práticas pedagógicas se entrelaçam. Assim, o estudo de caso da Escola Francisco Maurício de Mattos Dourado tem valor representativo, não apenas pela análise interna de seus processos, mas também por permitir refletir sobre os desafios e possibilidades da política avaliativa da Rede Municipal de Fortaleza. Ao considerar o histórico da escola e sua trajetória dentro das políticas de avaliação e formação continuada promovidas pela SME, a pesquisa busca compreender como o uso pedagógico dos dados avaliativos pode fortalecer o planejamento escolar e promover práticas mais coerentes com os princípios da avaliação formativa. Além disso, ao situar a análise em um contexto real e concreto, o estudo contribui para revelar como as políticas públicas se materializam nas práticas cotidianas, fornecendo evidências que podem subsidiar futuras ações da rede.

A escolha metodológica pelo estudo de caso e pela análise da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado justifica-se pela relevância do contexto, pela disponibilidade de dados, pela trajetória de envolvimento com políticas avaliativas e pela representatividade da escola dentro do Distrito II. Trata-se, portanto, de um campo fértil para investigar de que modo as avaliações externas e internas dialogam com o planejamento

pedagógico e com o compromisso da rede municipal de Fortaleza em garantir uma educação pública de qualidade, equitativa e centrada na aprendizagem dos estudantes.

3.3 Fontes e Instrumentos de Coleta de Dados

A definição das fontes e dos instrumentos de coleta de dados constitui uma etapa decisiva em qualquer investigação científica, pois estabelece o percurso metodológico que permitirá ao pesquisador acessar, selecionar e interpretar informações relevantes para responder à problemática e aos objetivos propostos. Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, sustentada pela análise documental, por se tratar de um estudo que não envolve sujeitos diretamente, mas se dedica a compreender registros institucionais e normativos produzidos no contexto da SME e da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado. Essa escolha metodológica garante maior profundidade interpretativa e permite examinar o funcionamento das políticas de avaliação e seus desdobramentos pedagógicos de forma ética e não intervencionista.

Segundo Lüdke e André (2013), os documentos constituem fontes estáveis e duradouras, capazes de fornecer informações seguras e passíveis de revisitação. Assim, a análise documental não se limita a descrever conteúdos, mas envolve interpretação crítica e contextualização histórica, buscando compreender o sentido pedagógico das ações e decisões expressas nos registros oficiais. Essa estratégia metodológica se mostra especialmente adequada quando o objetivo é examinar como diferentes instrumentos avaliativo, em larga escala e no âmbito escolar, dialogam entre si e se convertem em práticas de replanejamento.

As fontes de dados organizam-se em quatro conjuntos principais: Painel de Resultados das ADRs, representando a dimensão macro avaliativa; Avaliações Bimestrais Internas, que revelam a dimensão micro avaliativa, vinculada ao cotidiano docente; Documentos Normativos, como a BNCC, o DCRFor e as matrizes SAEB e SPAECE, que estabelecem parâmetros curriculares e avaliativos;

Registros Pedagógicos da Escola, incluindo planos de aula, atas de reuniões e relatórios de acompanhamento, que evidenciam as decisões didáticas derivadas das avaliações. A seleção desses documentos obedeceu a critérios de relevância, autenticidade, temporalidade e complementaridade. Foram priorizados materiais oficiais e institucionais produzidos entre 2022 e 2025, período em que se intensificaram o uso pedagógico das avaliações e a consolidação das políticas de monitoramento educacional na rede municipal. Essa delimitação temporal assegura coerência entre os dados coletados e o contexto empírico da pesquisa.

A análise desses conjuntos documentais busca identificar como as informações provenientes das avaliações externas e internas são interpretadas pelos docentes e pela gestão escolar e como subsidiam decisões pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa. Assim, o uso da análise documental assume caráter investigativo e reflexivo, permitindo compreender o fluxo de informações avaliativas desde a formulação de políticas até sua apropriação na escola. Tal perspectiva reforça o compromisso desta pesquisa com uma abordagem que valoriza o uso formativo da avaliação, reconhecendo os documentos como artefatos que expressam práticas, concepções e intencionalidades pedagógicas, fundamentais para compreender os desafios e potencialidades do planejamento educacional contemporâneo.

3.3.1 Critérios metodológicos de organização documental

Antes de descrever cada conjunto documental analisado, faz-se necessário explicitar o processo de seleção, organização e análise das fontes que serviram de base para esta pesquisa, bem como os critérios éticos e de integridade que nortearam cada etapa desse percurso metodológico. A escolha dos documentos foi realizada de maneira criteriosa, pautada na busca pela autenticidade, relevância, atualidade e representatividade das informações, de modo a garantir a consistência e a legitimidade dos dados obtidos. Assim, adotou-se como princípio a utilização exclusiva de documentos oficiais emitidos pela SME, pela escola pesquisada e por órgãos da rede pública municipal de ensino, assegurando a procedência legítima e a confiabilidade do material.

A autenticidade das fontes é fundamental em uma pesquisa de natureza documental, pois garante que os registros analisados representem de forma fiel as práticas e políticas adotadas pela instituição, evitando distorções interpretativas e assegurando a fidedignidade das evidências. Além disso, a relevância das fontes foi cuidadosamente considerada. Somente foram selecionados documentos que apresentassem relação direta com os objetivos centrais da investigação, especialmente aqueles que abordavam as práticas de avaliação, o planejamento pedagógico e as políticas curriculares implementadas pela rede municipal. Essa decisão metodológica permitiu concentrar a análise em materiais que realmente contribuíssem para compreender as estratégias de acompanhamento da aprendizagem, bem como as relações entre avaliação e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro critério essencial foi a atualidade e representatividade das fontes. Optou-se por trabalhar com documentos produzidos entre os anos de 2022 e 2025, período que reflete o contexto contemporâneo das políticas educacionais de Fortaleza e coincide com a fase em que

a SME vem fortalecendo o uso das ADRs como instrumento de gestão pedagógica. A escolha desse recorte temporal assegurou que a análise contemplasse práticas recentes e evidenciasse a consolidação de um modelo de acompanhamento sistemático da aprendizagem, coerente com as diretrizes da BNCC e do DCRFor. A diversidade das fontes também foi considerada um aspecto metodológico relevante, uma vez que a pesquisa buscou contemplar documentos provenientes de diferentes níveis da rede, tanto o nível macro, representado pelas diretrizes e orientações da SME, quanto o nível micro, expresso nos registros internos da escola.

Essa combinação tornou possível uma leitura sistêmica do processo avaliativo, permitindo compreender como as decisões tomadas no âmbito da gestão municipal repercutem no cotidiano da prática pedagógica e, inversamente, como as demandas e reflexões oriundas das escolas retroalimentam o planejamento central da Secretaria. Essa articulação entre os dois níveis amplia a compreensão do fenômeno estudado e confere maior profundidade à análise.

Esses critérios, adotados de forma integrada, asseguraram que os documentos analisados representassem com consistência às ações de avaliação e de acompanhamento pedagógico realizadas no contexto da rede pública municipal de Fortaleza. Ao garantir a confiabilidade e a coerência das fontes, o processo metodológico contribuiu para que a pesquisa alcançasse rigor acadêmico e validade interpretativa, preservando o compromisso ético de tratar as informações com responsabilidade, respeito institucional e fidelidade ao contexto de produção dos dados.

3.3.2 Conjunto 1: Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)

O primeiro conjunto documental analisado corresponde ao Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), instrumento de natureza macro avaliativa desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Esse painel consolida e organiza os dados de desempenho das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, classificando-os por níveis de proficiência e habilidades avaliadas, com base nos descritores definidos pela BNCC e pelo DCRFor. Seu principal objetivo é disponibilizar um diagnóstico abrangente e comparativo da aprendizagem, servindo como referência para análise de resultados, elaboração de planos de ação e reorientação das práticas pedagógicas.

Em 2025, a SME aplicou a Avaliação Diagnóstica de Rede Intermediária (ADR) a cerca de 180 mil estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. O painel, resultado dessa avaliação, tornou-se uma ferramenta de gestão pedagógica e monitoramento contínuo, permitindo às escolas visualizar o desempenho de suas turmas e planejar intervenções pedagógicas baseadas em evidências. As informações

disponibilizadas são dinâmicas e atualizadas periodicamente, o que possibilita identificar variações no desempenho por escola, turma, ano e componente curricular. Na escola objeto desta pesquisa, o uso do painel representou uma inovação importante no acompanhamento das aprendizagens, favorecendo discussões coletivas e fundamentando decisões pedagógicas em dados concretos.

Figura 1 – Capa da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR)

2025

ADR - Avaliação Diagnóstica de Rede

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA
5º ano do Ensino Fundamental

ADR FINAL

Nome do estudante _____

Data de Nascimento _____ Turma _____ Turno _____ Nº _____

Escola _____

	A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D
01	☐	☐	☐	☐	12	☐	☐	☐	☐	23	☐	☐	☐	☐	34	☐	☐	☐	☐
02	☐	☐	☐	☐	13	☐	☐	☐	☐	24	☐	☐	☐	☐	35	☐	☐	☐	☐
03	☐	☐	☐	☐	14	☐	☐	☐	☐	25	☐	☐	☐	☐	36	☐	☐	☐	☐
04	☐	☐	☐	☐	15	☐	☐	☐	☐	26	☐	☐	☐	☐	37	☐	☐	☐	☐
05	☐	☐	☐	☐	16	☐	☐	☐	☐	27	☐	☐	☐	☐	38	☐	☐	☐	☐
06	☐	☐	☐	☐	17	☐	☐	☐	☐	28	☐	☐	☐	☐	39	☐	☐	☐	☐
07	☐	☐	☐	☐	18	☐	☐	☐	☐	29	☐	☐	☐	☐	40	☐	☐	☐	☐
08	☐	☐	☐	☐	19	☐	☐	☐	☐	30	☐	☐	☐	☐	41	☐	☐	☐	☐
09	☐	☐	☐	☐	20	☐	☐	☐	☐	31	☐	☐	☐	☐	42	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐	21	☐	☐	☐	☐	32	☐	☐	☐	☐	43	☐	☐	☐	☐
11	☐	☐	☐	☐	22	☐	☐	☐	☐	33	☐	☐	☐	☐	44	☐	☐	☐	☐

FORTALEZA
PREFEITURA

Fonte: ADR Final, Fortaleza (2025).

De acordo com dados oficiais da SME Fortaleza (2025), as escolas municipais alcançaram proficiência média de 227,6 pontos em Língua Portuguesa no 5º ano, demonstrando avanço em relação a ciclos anteriores. Essa elevação reflete o impacto de políticas de acompanhamento sistemático e da integração entre avaliação e planejamento escolar, o que reforça o papel do painel como instrumento estratégico de retroalimentação pedagógica. Para esta pesquisa, o Painel ADR será analisado sob três unidades de análise: Níveis de proficiência por turma, interpretados como indicadores coletivos de desempenho; Habilidades com maior e menor domínio, que permitem compreender as lacunas específicas no desenvolvimento da leitura e escrita; Evolução temporal dos resultados (2022–2025), observando tendências de crescimento ou estagnação.

O tratamento dos dados seguirá as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016): Pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. Na Pré-análise, será realizada a leitura flutuante dos relatórios e a seleção dos documentos mais representativos. Na exploração, ocorrerá a codificação aberta, com destaque para padrões de desempenho e recorrências de habilidades críticas. Por fim, na etapa de tratamento e inferência, os resultados serão categorizados nos eixos “Desempenho global”, “Lacunas de proficiência” e “Evolução temporal”, permitindo a interpretação pedagógica dos dados.

Quadro 3 – Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016)

1ª Etapa	Pré-análise – leitura flutuante dos documentos, formulação de hipóteses e definição do corpus.
2ª Etapa	Exploração do material – codificação, categorização e organização das unidades de registro.
3ª Etapa	Tratamento dos resultados – análise, interpretação e inferências sobre os dados.

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Essas categorias serão posteriormente trianguladas com os demais conjuntos documentais, as avaliações bimestrais e os registros pedagógicos, de modo a estabelecer relações entre os resultados macro avaliativos e as práticas escolares. Essa triangulação permitirá compreender em que medida os dados do Painel ADR se transformam em ações concretas de replanejamento docente, fortalecendo o uso pedagógico da avaliação. Assim, o painel é entendido não apenas como um instrumento de mensuração, mas como um mediador entre diagnóstico e intervenção, que contribui para o aprimoramento da aprendizagem em Língua Portuguesa e para a consolidação de uma cultura avaliativa crítica e formativa na rede municipal de Fortaleza.

Figura 2 – Registro de Planejamento I de aula do 5º ano (Língua Portuguesa)

PLANO SEMANAL - ANOS INICIAIS

UNIDADE ESCOLAR: EM Prof. Francisco Mauricio de Mattos
 PROF.(A): X
 COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

MÊS/ANO: 09/2025	PERÍODO: Sábado da equidade	QUANTITATIVO DE AULAS: 4
ANO/SÉRIE: 5º ano	TURMA(S): A e B	TURNOS: M/T

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM		
☒ SALA DE AULA Data: _____	☐ BIBLIOTECA Data: _____	☐ SALA DE INOVAÇÃO Data: _____
☐ QUADRA Data: _____	☐ AULA DE CAMPO Data: _____	☐ OUTRO: Data: _____

CAMPOS DE ATUAÇÃO	
☒ ARTÍSTICO LITERÁRIO	☐ VIDA PÚBLICA
☐ JORNALÍSTICO MIDIÁTICO	☐ PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
☒ LEITURA	☒ ORALIDADE
☐ PRODUÇÃO DE TEXTO	☐ ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA

Fonte: Planejamento Escolar para 5º Ano, Fortaleza (2025).

Figura 3 – Registro de Planejamento II de aula do 5º ano (Língua Portuguesa)

 **FORTALEZA** | EDUCAÇÃO
PREFEITURA

METODOLOGIA: 1. Motivação: Conversa inicial com imagem ou manchete para levantar hipóteses sobre o tema. 2. Leitura compartilhada: Professor lê um texto curto (conto, notícia, fábula ou tirinha) com a turma. 3. Discussão: Alunos respondem sobre a parte mais importante do texto e tentam resumir em uma frase. 4. Atividade prática: Em duplas, identificam a ideia central de outro texto curto. 5. Síntese coletiva: Socializam respostas e o professor sistematiza o conceito de ideia central.
RECURSOS: Td com textos, lousa, lápis de escrever e borracha
ATIVIDADE(S) FLEXIBILIZADA(S): Utilizar tirinhas ou memes como material de leitura para tornar a aula mais lúdica.
AValiação: ☐ Capacidade de identificar a ideia central com clareza. ☐ Participação nas discussões. ☐ Produção de um pequeno resumo escrito/oral do texto trabalhado. ☐ Observação da justificativa apresentada pelos alunos ao apontarem a ideia principal.

Fonte: Planejamento Escolar para 5º Ano, Fortaleza (2025).

3.3.3 Conjunto 2: Avaliações Bimestrais Internas

O segundo conjunto documental compreende as avaliações bimestrais internas aplicadas nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, elaboradas pelos professores sob orientação e acompanhamento da coordenação pedagógica. Esses instrumentos configuram a dimensão micro avaliativa da pesquisa, pois refletem diretamente as práticas desenvolvidas no contexto

da sala de aula e evidenciam como o processo de ensino-aprendizagem se concretiza na rotina escolar.

Diferentemente das avaliações externas, que fornecem uma visão ampla e comparativa do desempenho da rede, as provas bimestrais captam o movimento interno das aprendizagens e as especificidades de cada turma, funcionando como registros contínuos de progresso, dificuldades e intervenções. O corpus documental deste conjunto inclui: provas aplicadas ao longo dos bimestres letivos de 2023 a 2025; gabaritos e matrizes de correção, que explicitam o vínculo com as habilidades da BNCC e do DCRFor; planilhas de desempenho e relatórios pedagógicos produzidos pelos docentes e pela coordenação escolar.

Figura 4 – Avaliação Bimestral 5º Ano (Língua Portuguesa)

ATIVIDADE AVALIATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIMULADO 07)										
ALUNO (A):										Nº:
ESCOLA:								DATA: / /		
TURMA:				PROFESSOR (A):						

Assinatura do Professor

Passa suas respostas de caneta com atenção para o cartão resposta abaixo:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NOTA FINAL

Leia o texto e responda as próximas 5 (cinco) questões:

Esmeralda

Meu nome é Esmeralda. Antes de nascer, eu era [...] um ovo! Depois de um tempo, quebrei a casca e sai de dentro [...]. Ai, eu vi que tinha muitos irmãos patinhos. E todos eles gostam de banho de Sol pela manhã. Eu também! Então, eu fico com muita sede. Mas sou desastrada e muitas vezes caio na tigela ao tomar água. Os patos gostam de se refrescar nadando no lago. É uma aventura muito divertida. Certa vez, os gansos correram atrás de mim. Acho que eles não gostam de patinhos [...]. Os patos adultos comem milho junto com os marrecos. Mas eu sou pequena, por isso, como farelo de fubá com água para não engasgar. No final da tarde, mamãe pata fica contente ao ver seus filhotes em fila atrás dela, voltando para casa.

1. Quem conta essa história?

A) A mamãe pata.
B) A pata filhote.
C) Os gansos.
D) Os marrecos.

2. Nesse texto, o trecho que apresenta uma ideia de lugar é:

A) "Ai, eu vi que tinha muitos irmãos patinhos."
B) "E todos eles gostam de banho de Sol pela manhã."
C) "Os patos gostam de se refrescar [...] no lago."
D) "Acho que eles não gostam de patinhos..."

3. O trecho desse texto que apresenta uma opinião é:

A) "Meu nome é Esmeralda."
B) "Antes de nascer, eu era [...] um ovo!"
C) "Então, eu fico com muita sede."
D) "É uma aventura muito divertida."

4. No trecho "Acho que eles não gostam de patinhos [...].", a palavra destacada substitui

A) irmãos patinhos.
B) gansos.
C) patos adultos.
D) marrecos.

5. De acordo com esse texto, Esmeralda come farelo de fubá com água porque

A) anda em fila.
B) é pequena.
C) fica com muita sede.
D) tem medo dos marrecos.

Leia e responda as questões 6 – 8.



Comic Strip 1: VAMOS LÁ IZAK, QUERO VER SE VOCÊ É BOM DE MATEMÁTICA. EU SOU ÓTIMO! PODE MANDAR. SE VOCÊ TIVESSE TRINTA REAIS NUM BOLSO E SETENTA NO OUTRO, COM O QUE VOCÊ ESTARIA?

Comic Strip 2: COM AS CALÇAS DE OUTRA PESSOA.

Fonte: Avaliação de Língua Portuguesa, Fortaleza (2025).

Esses documentos permitem observar como a escola articula a avaliação formativa às práticas pedagógicas e de gestão, além de revelar o esforço institucional em transformar dados avaliativos em instrumentos de ação. As análises apontam que as avaliações bimestrais são acompanhadas de reuniões pedagógicas e planejamentos coletivos, nos quais os professores discutem resultados, compartilham estratégias e redefinem objetivos de ensino. Nessas ocasiões, a avaliação assume papel de mediação pedagógica, não se limita à atribuição de notas, mas orienta o replanejamento e a tomada de decisões didáticas. Em consonância com Hoffmann (1993), que compreende a avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento, este estudo parte do pressuposto de que as avaliações internas devem ser interpretadas como ferramentas de reflexão e intervenção. Assim, a análise documental buscará identificar como as provas e os relatórios são utilizados para diagnosticar dificuldades e planejar novas práticas pedagógicas.

A análise das avaliações bimestrais seguirá as etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2016), com foco nas seguintes unidades de análise: Questões por habilidade da BNCC, observando correspondências com os descritores do Painel ADR; Padrões de erros e acertos, que indicam lacunas de aprendizagem e avanços por turma; Evidências de replanejamento, registradas nas devolutivas e atas pedagógicas.

Quadro 4 – Sistema de categorias utilizado na análise documental

Categoria 1	Avaliação formativa e diagnóstica.
Categoria 2	Planejamento pedagógico e uso dos resultados.
Categoria 3	Integração entre avaliações externas e internas.
Categoria 4	Ensino de Língua Portuguesa e competências da BNCC.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Durante a pré-análise, será realizada a leitura das provas e relatórios para identificar regularidades e exceções. Na exploração do material, os dados serão codificados e agrupados em categorias provisórias, como “desempenho por habilidade”, “fragilidades recorrentes” e “ações de intervenção docente”. Na etapa de tratamento e inferência, as categorias serão comparadas com as evidências extraídas do Painel ADR, compondo um processo de triangulação dos dados. Essa triangulação tem como objetivo verificar em que medida os

resultados das avaliações internas confirmam, complementam ou tensionam os dados macro avaliativos, fortalecendo a compreensão sobre a efetividade das práticas pedagógicas.

A análise desse conjunto documental é fundamental para compreender a dimensão prática do uso pedagógico das avaliações. Ao revelar como os professores transformam dados em ações, o estudo evidencia a avaliação interna como espaço privilegiado de reflexão coletiva, diagnóstico e reconstrução do ensino. Nesse sentido, as provas bimestrais e seus registros associados deixam de ser meros instrumentos classificatórios e passam a constituir elementos centrais de um ciclo formativo de aprendizagem, no qual o professor assume papel ativo como pesquisador da própria prática e mediador do desenvolvimento dos estudantes.

3.3.4 Conjunto 3: Documentos Normativos e Orientadores

O terceiro conjunto de fontes é formado por documentos normativos e orientadores que fundamentam o trabalho pedagógico e a política avaliativa da rede municipal de Fortaleza. Esses documentos constituem o eixo regulador das práticas educacionais, pois definem diretrizes, metas e princípios que norteiam tanto a organização curricular quanto os processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Entre eles destacam-se a Base BNCC, o DCRFor, o Plano de Ação Pedagógica (PAP) e o Manual do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), todos articulados em um mesmo propósito: assegurar a coerência entre currículo, avaliação e planejamento escolar.

A BNCC é o documento que estabelece as aprendizagens essenciais e as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, servindo de referência nacional para a construção dos currículos e das práticas pedagógicas. A partir dela, o município de Fortaleza elaborou o DCRFor, que traduz as orientações da BNCC para o contexto local, adaptando-as à realidade da rede e detalhando as habilidades específicas de cada área do conhecimento. O Plano de Ação Pedagógica (PAP), por sua vez, é o instrumento que operacionaliza essas diretrizes no âmbito escolar, permitindo que cada unidade elabore estratégias, metas e intervenções pedagógicas fundamentadas em dados concretos de desempenho dos estudantes.

Entre os documentos normativos, destaca-se o Manual do SAEF, publicado pela SME. Esse manual descreve com clareza a estrutura e o funcionamento das avaliações diagnósticas e formativas aplicadas na rede, explicando os objetivos de cada instrumento, os perfis de usuários, as etapas de coleta de dados e as formas de interpretação dos resultados. O SAEF também organiza o fluxo de informações entre escolas, distritos e SME, funcionando como um sistema

de retroalimentação pedagógica. Através dele, as escolas podem acessar relatórios que apresentam os níveis de proficiência das turmas, as habilidades consolidadas e aquelas que necessitam de reforço, facilitando a elaboração de estratégias didáticas mais eficazes. Segundo a SME, a avaliação diagnóstica tem o propósito de apoiar o planejamento pedagógico das unidades escolares, oferecendo informações detalhadas que permitam a elaboração de planos de ação baseados em evidências. Essa afirmação evidencia que o sistema avaliativo não tem caráter apenas classificatório, mas formativo, uma vez que busca compreender o percurso do aluno para subsidiar ações que promovam sua aprendizagem. Nesse sentido, os documentos normativos analisados nesta pesquisa expressam o compromisso da SME com uma política educacional orientada por dados, articulando avaliação e currículo de modo a garantir o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para cada etapa do ensino.

Além disso, a integração entre a BNCC, o DCRFor e o SAEF demonstra a preocupação da rede municipal em alinhar as práticas escolares às políticas públicas nacionais, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem com base em diagnósticos reais e contínuos. Dessa forma, os documentos normativos e orientadores cumprem papel essencial na consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva, na qual o ato de avaliar é entendido como parte indissociável do ensinar e do aprender, favorecendo uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade social.

3.3.5 Conjunto 4: Relatórios e Registros Escolares

O quarto conjunto de documentos compreende relatórios e registros internos da escola, elaborados pela equipe gestora e pela coordenação pedagógica. Esses registros incluem atas de reuniões pedagógicas, planos de acompanhamento das turmas, relatórios de devolutiva e registros detalhados de ações de intervenção realizadas com base nos resultados das avaliações internas e externas. Tais materiais representam um importante campo de observação sobre a dinâmica institucional, pois revelam o papel da escola como um espaço de reflexão coletiva, planejamento e gestão compartilhada do processo educativo. A análise desses documentos permitiu identificar uma cultura de acompanhamento sistemático da aprendizagem, na qual a gestão escolar busca promover a integração entre os resultados avaliativos e as práticas pedagógicas cotidianas. Por meio das atas e dos relatórios, observou-se que as reuniões pedagógicas têm se consolidado como momentos de escuta e de análise crítica dos dados provenientes tanto do Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) quanto das avaliações bimestrais internas. Nessas ocasiões, professores e coordenadores refletem sobre

o desempenho das turmas, discutem as dificuldades mais recorrentes, compartilham experiências exitosas e traçam metas que possam conduzir à melhoria do aprendizado.

Os registros demonstram, ainda, que a escola adota uma postura proativa diante dos desafios de aprendizagem, articulando diferentes estratégias de intervenção pedagógica, como grupos de reforço, aulas de aprofundamento e atividades de revisão de habilidades. Essas ações não são planejadas de forma isolada, mas construídas coletivamente, com base em evidências concretas extraídas dos resultados avaliativos. Esse movimento demonstra a maturidade da gestão escolar e o compromisso da equipe pedagógica com uma avaliação voltada ao aprimoramento contínuo do ensino. A partir dos relatórios analisados, foi possível perceber que a avaliação não é compreendida apenas como instrumento de mensuração, mas como um processo formativo e reflexivo. Tal perspectiva vai ao encontro do pensamento de Luckesi (2011, p. 89), ao afirmar que “avaliar é compreender a realidade para tomar decisões que possibilitem melhorar o processo educativo”. Assim, a prática avaliativa na escola pesquisada assume um caráter diagnóstico, que permite à equipe pedagógica identificar fragilidades, reconhecer avanços e redefinir estratégias de ensino, reafirmando seu compromisso com uma aprendizagem significativa.

É possível observar que a leitura dos relatórios evidencia a preocupação da coordenação pedagógica em promover o diálogo constante entre teoria e prática. Os resultados das avaliações são contextualizados à luz dos objetivos curriculares previstos no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), assegurando que as intervenções estejam alinhadas às habilidades e competências esperadas para cada ano de escolaridade. Essa articulação entre avaliação e currículo fortalece a coerência do trabalho pedagógico e contribui para uma formação integral dos estudantes. Outro aspecto observado nos registros é o fortalecimento do papel do professor como pesquisador de sua própria prática. Ao analisar os resultados das avaliações e participar das discussões coletivas, o docente torna-se corresponsável pelo planejamento das ações de melhoria e pela construção de soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

Como aponta Hoffmann (1993, p. 72), “avaliar é um ato de investigar, de refletir sobre o processo de aprendizagem, transformando o erro em oportunidade e o resultado em possibilidade de replanejamento”. Essa concepção é visivelmente incorporada nas ações documentadas pela escola, que valoriza a análise pedagógica como elemento central de sua rotina formativa. Também se destacou, nos relatórios, o papel mediador da gestão escolar. A direção e a coordenação não apenas acompanham os indicadores de desempenho, mas atuam

como facilitadoras do diálogo entre os professores, promovendo um ambiente de corresponsabilidade e cooperação. Vasconcellos (2014, p. 45) ressalta que “a gestão democrática pressupõe um trabalho coletivo, onde cada sujeito é chamado a participar ativamente da construção do projeto pedagógico”. Essa ideia se materializa nos registros da escola, que revelam um trabalho pautado na partilha de saberes, na escuta e na valorização do trabalho docente.

Os relatórios e registros internos analisados revelam que a escola se consolida como um espaço de aprendizagem institucional, em que a avaliação cumpre seu papel mediador e formativo. A prática de análise coletiva de dados, a definição de metas realistas e o acompanhamento sistemático das turmas evidenciam o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento das políticas públicas de educação em Fortaleza. Dessa forma, a avaliação é compreendida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento que orienta decisões, favorece a reflexão e impulsiona transformações concretas na prática pedagógica.

3.3.6 Fundamentação Teórica sobre a Análise Documental

A análise documental, enquanto procedimento metodológico, constitui uma prática interpretativa e crítica voltada à compreensão das dimensões explícitas e implícitas dos registros institucionais. Para além da simples coleta de informações, essa abordagem busca revelar sentidos, intencionalidades e contextos que permeiam a produção e o uso dos documentos. Bardin enfatiza que:

A análise documental consiste em um processo sistemático de interpretação que considera não apenas o conteúdo manifesto dos textos, mas também seus significados latentes, as condições de produção e uso, bem como os interesses que os atravessam. É tarefa do pesquisador ler entre as linhas, relacionando documentos e buscando coerência ou rupturas em suas narrativas. (2011, p. 57)

Essa perspectiva evidencia que os documentos não são meros registros administrativos, mas expressões de práticas sociais e institucionais impregnadas de valores, decisões e concepções. Assim, o pesquisador deve adotar uma postura analítica que ultrapasse a leitura literal, identificando nuances, contradições e recorrências que revelam a complexidade das relações organizacionais e das políticas educacionais. Complementando essa visão, Cellard reforça que:

Quando o pesquisador utiliza documentos como fonte de dados, ele não está meramente acumulando arquivos: ele está interpretando práticas sociais, discursos e relações de poder. Os documentos expressam concepções, decisões e trajetórias

institucionais que só podem ser compreendidas por meio da leitura crítica e contextualizada. (CELLARD, 2008, p. 22–23)

Essa contribuição amplia o entendimento da análise documental como processo interpretativo que desvela as estruturas e as dinâmicas sociais presentes nas políticas e práticas institucionais. Os documentos, ao refletirem decisões e prioridades, revelam também disputas simbólicas e políticas que orientam a ação educativa.

Além disso, a análise documental permite o cruzamento de diferentes fontes e temporalidades, o que enriquece a interpretação e possibilita compreender a evolução das práticas institucionais. Segundo Lüdke e André (2013), o documento é uma fonte estável que preserva a memória e possibilita leituras sucessivas, cada uma delas capaz de revelar novas camadas de significado. Essa característica é particularmente relevante em pesquisas sobre políticas educacionais e gestão pedagógica, pois os registros oficiais como relatórios, planos, atas e painéis de resultados que contêm evidências concretas de como as diretrizes se materializam nas ações das escolas.

No contexto desta pesquisa, a análise documental fundamenta-se na necessidade de compreender a articulação entre as avaliações externas e internas, bem como o modo como seus resultados se integram ao planejamento pedagógico da escola. O exame minucioso dos documentos permite identificar coerências e tensões entre o discurso institucional e as práticas concretas, revelando que forma os instrumentos avaliativos são apropriados e ressignificados pelos sujeitos da escola. Dessa forma, a análise documental assume papel central na produção de conhecimento acadêmico, ao permitir que o pesquisador decodifique narrativas, identifique coerências e rupturas e compreenda os significados que sustentam práticas e políticas. Não se trata de uma tarefa neutra, mas de um exercício de leitura crítica ancorado em rigor metodológico e sensibilidade analítica. Nesse sentido, os documentos devem ser compreendidos como fontes vivas, capazes de revelar não apenas fatos, mas também os processos, valores e intenções que moldam o cotidiano institucional e educativo. Ao reconhecer o caráter interpretativo dessa abordagem, o pesquisador amplia o potencial analítico de sua investigação e fortalece o vínculo entre teoria, método e realidade educacional.

3.4 Síntese Interpretativa das Fontes

A análise integrada dos quatro conjuntos de documentos permitiu compreender, de maneira mais ampla e aprofundada, a articulação entre avaliação, currículo e planejamento escolar no contexto da rede pública municipal de Fortaleza. Cada grupo documental cumpriu

um papel específico, oferecendo diferentes perspectivas sobre a realidade educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. O Painel ADR, por exemplo, proporcionou uma leitura em escala de rede, permitindo identificar padrões de desempenho, tendências e desafios coletivos entre as unidades escolares, configurando-se como uma ferramenta estratégica para o acompanhamento da aprendizagem e o planejamento das ações da SME.

Por sua vez, as avaliações internas e os relatórios pedagógicos produzidos pelas escolas revelaram a dimensão micro avaliativa da prática docente, evidenciando avanços, lacunas e especificidades de cada turma. Essa dimensão possibilitou analisar o modo como os professores utilizam os dados avaliativos para reorientar o ensino e adaptar estratégias às necessidades dos alunos. Tal perspectiva dialoga com Bardin (2011), ao destacar a importância de uma leitura contextualizada e interpretativa dos documentos, e com Cellard (2008), que entende a análise documental como meio de compreender práticas sociais, discursos e relações institucionais.

A leitura integrada dessas fontes reforça o compromisso da SME e das escolas com uma gestão pedagógica baseada em evidências, em que os dados não são tratados apenas como indicadores numéricos, mas como insumos reflexivos que subsidiam o replanejamento e orientam a tomada de decisões pedagógicas. A análise também revelou o papel decisivo da coordenação pedagógica como mediadora entre o campo técnico da avaliação e o campo formativo da prática docente. É nesse espaço de mediação que os resultados quantitativos se transformam em ações qualitativas, contextualizadas e voltadas para o aprimoramento do ensino.

Além disso, a triangulação das fontes, Painel ADR, avaliações internas, documentos normativos e registros escolares, evidenciaram a coerência entre as políticas de avaliação e as práticas pedagógicas, mas também revelou tensões e desafios inerentes à implementação das diretrizes curriculares. A análise documental mostrou-se, portanto, um caminho metodológico consistente e revelador, capaz de evidenciar como os diferentes instrumentos avaliativos dialogam entre si e se articulam ao processo de ensino-aprendizagem. Essa integração fortalece a construção de uma prática pedagógica reflexiva e baseada em evidências, reafirmando a avaliação como instrumento de aprimoramento contínuo, de desenvolvimento docente e de garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes da rede municipal de Fortaleza.

3.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), metodologia que se constitui como um procedimento sistemático

e rigoroso para examinar documentos, permitindo identificar, classificar e interpretar unidades de sentido presentes nas informações. A análise de conteúdo não se limita à leitura superficial dos documentos, mas busca compreender os significados latentes, as intenções, os contextos de produção e utilização dos registros, bem como as relações de poder que permeiam as práticas escolares. Como observa Bardin:

A análise documental consiste em um processo sistemático de interpretação que considera não apenas o conteúdo manifesto dos textos, mas também seus significados latentes, as condições de produção e uso, bem como os interesses que os atravessam. É tarefa do pesquisador ler entre as linhas, relacionando documentos e buscando coerência ou rupturas em suas narrativas. (BARDIN, 2011, p. 57)

Essa perspectiva evidencia que os documentos escolares não são meros instrumentos de registro, mas representam práticas sociais, decisões pedagógicas e trajetórias institucionais, refletindo tanto a realidade da aprendizagem quanto a organização da gestão escolar. Complementando essa visão, Cellard destaca que:

Quando o pesquisador utiliza documentos como fonte de dados, ele não está meramente acumulando arquivos: ele está interpretando práticas sociais, discursos e relações de poder. Os documentos expressam concepções, decisões e trajetórias institucionais que só podem ser compreendidas por meio da leitura crítica e contextualizada. (CELLARD, 2008, p. 22–23)

Essa leitura crítica dos documentos permite compreender a complexidade das interações entre avaliação, currículo e planejamento pedagógico, evidenciando que os dados avaliativos, quando interpretados adequadamente, se transformam em instrumentos de gestão e intervenção pedagógica. A análise integrada revelou que a articulação entre avaliações externas, como o Painel de Resultados/ADR, e avaliações internas realizadas pelas escolas, reflete tanto padrões gerais de desempenho quanto particularidades locais. O Painel ADR fornece uma visão agregada, permitindo identificar tendências e lacunas em escala de rede, enquanto as avaliações internas e os relatórios escolares capturam a realidade concreta das salas de aula, indicando avanços, dificuldades e necessidades específicas de cada turma e aluno. Essa integração demonstra que os dados externos e internos não operam de forma isolada, mas se complementam, fornecendo informações estratégicas para orientar a prática docente e a gestão pedagógica.

Quadro 5 – Estrutura de triangulação dos dados entre as fontes (ADR, avaliações internas e documentos normativos)

Fonte 1	Painel ADR – dados macro avaliativos da rede municipal.
Fonte 2	Avaliações bimestrais – resultados micro avaliativos do cotidiano escolar.
Fonte 3	Documentos normativos – BNCC, DCRFor, LDB e diretrizes municipais.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A utilização pedagógica dos dados avaliativos revelou-se central para a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Os registros analisados mostraram que os resultados das avaliações são sistematicamente interpretados para orientar decisões sobre conteúdos, metodologias, estratégias de intervenção e atividades de reforço. Essa prática evidencia o caráter formativo da avaliação, que vai além da classificação ou registro de desempenho. Como observa Perrenoud:

A avaliação não é simplesmente um meio de medir o conhecimento adquirido, mas um instrumento que deve alimentar o trabalho pedagógico, permitindo ajustar práticas, identificar dificuldades, reorganizar conteúdos e favorecer aprendizagens significativas. Quando utilizada de maneira reflexiva, a avaliação transforma-se em uma ferramenta estratégica para a construção de uma prática educativa consciente e orientada por resultados. (PERRENOUD, 2000, p. 56)

A análise documental também destacou o papel fundamental do replanejamento pedagógico e das intervenções educativas. Os documentos indicam que, a partir da interpretação crítica dos dados, os professores e a coordenação pedagógica promovem ajustes nos planos de aula, implementam atividades direcionadas e acompanham o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos. Essa mediação pedagógica se mostra essencial para transformar informações quantitativas em estratégias concretas e contextualizadas, garantindo que as ações implementadas atendam às demandas reais da aprendizagem.

O replanejamento, portanto, não se restringe à correção de lacunas, mas representa uma prática estratégica de gestão, voltada para o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino. A articulação entre os dados avaliativos e o currículo oficial, representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Diretriz Curricular Referencial da Educação Fundamental (DCRFor), constituiu outro aspecto central da análise. A interpretação dos documentos demonstrou que a utilização das avaliações busca alinhar os processos de ensino-aprendizagem

aos objetivos, competências e habilidades definidos nos referenciais curriculares, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Como enfatiza Libâneo:

A função do currículo não se restringe à definição de conteúdos a serem ministrados, mas deve orientar todas as práticas pedagógicas, integrando avaliação, planejamento e intervenção. Um currículo bem estruturado oferece referências claras para a construção de estratégias de ensino, permitindo que a avaliação se torne um elemento de retroalimentação que fortalece a aprendizagem e orienta a ação docente. (LIBÂNEO, 2013, p. 102)

A análise de conteúdo mostrou-se particularmente adequada para este estudo, pois possibilitou a organização das informações em categorias temáticas, a identificação de padrões e recorrências e a interpretação das relações entre os diferentes instrumentos de avaliação, currículo e planejamento escolar. A leitura integrada das categorias revelou que os documentos escolares não apenas registram informações, mas também refletem decisões estratégicas, prioridades institucionais e práticas pedagógicas, constituindo elementos centrais para a gestão escolar baseada em evidências. Ao analisar as categorias de articulação entre avaliações externas e internas, uso pedagógico dos dados, replanejamento e aproximação com o currículo, tornou-se evidente que as práticas escolares dependem de uma mediação crítica que transforma dados em ação educativa. A coordenação pedagógica exerce papel central nesse processo, articulando informações, definindo estratégias de intervenção e promovendo práticas formativas que atendam às necessidades reais dos estudantes. A interpretação crítica dos documentos permitiu perceber que a avaliação, quando integrada a um planejamento pedagógico reflexivo e alinhado ao currículo, constitui uma ferramenta estratégica para fortalecer a prática docente, orientar intervenções pedagógicas e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

A análise documental demonstrou, ainda, que a gestão pedagógica baseada em evidências depende de uma leitura contextualizada e sistemática dos dados. A integração entre indicadores externos e registros internos possibilita o monitoramento contínuo da aprendizagem, a identificação de tendências e padrões de desempenho e a implementação de ações que respondam de maneira efetiva às necessidades dos alunos. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de controle ou mensuração, assumindo um papel formativo e estratégico, capaz de subsidiar decisões pedagógicas, fortalecer a gestão escolar e orientar intervenções voltadas para a melhoria contínua do ensino. Ao considerar os dados como parte de um ciclo contínuo de avaliação, mediação e intervenção, a pesquisa evidenciou que a análise documental não apenas descreve o contexto escolar, mas também contribui para o aprimoramento da gestão pedagógica, o desenvolvimento profissional dos docentes e a

promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas para os estudantes da rede pública municipal.

3.6 Considerações Éticas

Por tratar-se de uma pesquisa documental, não houve contato direto com sujeitos da pesquisa, o que elimina a necessidade de aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento exigido quando há participação ativa de indivíduos na coleta de dados. No entanto, a ausência de interação direta não dispensa a responsabilidade ética do pesquisador em relação ao tratamento das informações analisadas. Todos os documentos utilizados pertencem ao domínio público ou foram formalmente cedidos pela instituição escolar e pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, garantindo que o uso desses materiais ocorreu dentro dos parâmetros legais e institucionais estabelecidos. A autorização para acesso aos documentos foi obtida por meio de comunicação oficial, registrando-se de maneira transparente o compromisso da pesquisa com a integridade e a confidencialidade das informações.

O cumprimento das normas éticas e legais é assegurado pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, incluindo aquelas nas Ciências Humanas e Sociais, em que o contato direto com participantes não é necessário, mas há manipulação de informações sensíveis ou de caráter institucional. Mesmo em pesquisas documentais, é imprescindível respeitar os princípios de confidencialidade, sigilo e uso responsável dos dados, evitando qualquer possibilidade de exposição indevida de informações ou de comprometimento da instituição ou de indivíduos eventualmente mencionados nos registros.

A pesquisa adotou procedimentos metodológicos que reforçam a ética na utilização dos documentos, como a análise crítica e contextualizada das informações, a preservação da identidade das fontes quando necessário e o cuidado em não extrapolar o escopo autorizado pela instituição. Dessa forma, garante-se que a investigação contribua para o conhecimento científico de maneira responsável, respeitando tanto a legislação vigente quanto os princípios éticos que orientam pesquisas em contextos educacionais, fortalecendo a confiabilidade, a validade e a integridade dos resultados obtidos a partir da análise documental.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Panorama Geral dos Dados Avaliativos

O panorama geral dos dados avaliativos revela um quadro abrangente das aprendizagens no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, em 2025. A análise das informações provenientes do Painel da Rede Municipal de Fortaleza e das avaliações bimestrais internas evidencia uma rede em processo de amadurecimento quanto ao uso pedagógico dos resultados. As avaliações externas, representadas pelas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), oferecem uma visão macro das competências desenvolvidas pelos estudantes, enquanto as internas possibilitam uma leitura mais fina e contextualizada, permitindo compreender as trajetórias individuais e coletivas de aprendizagem.

Os resultados indicam avanços graduais nas habilidades de leitura, interpretação e escrita, especialmente nas turmas que desenvolveram práticas de acompanhamento contínuo e replanejamento docente. As médias gerais e os percentuais de acerto apontam para uma tendência positiva, embora persistam diferenças entre turnos e turmas, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas ajustadas às realidades específicas de cada grupo. A integração entre os dados das ADR e das avaliações bimestrais permitiu identificar convergências importantes, como o fortalecimento das habilidades básicas de compreensão textual e ampliação do repertório linguístico.

Na Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, esse uso articulado dos dados tornou-se mais evidente durante o acompanhamento das turmas do 5º ano. No Painel da Rede, a escola aparecia com desempenho mais baixo na habilidade de localizar informações em textos curtos. Quando a coordenação comparou esse dado com as avaliações bimestrais, percebeu que, nas atividades internas, muitos alunos erravam itens relacionados à leitura de enunciados e à identificação de palavras-chave.

Com essas duas informações em mãos, a equipe organizou um trabalho específico: a professora retomou estratégias de leitura guiada, passou a destacar trechos essenciais dos textos nas atividades e incluiu exercícios rápidos de interpretação no início das aulas. Em paralelo, a coordenação pedagógica realizou uma roda de planejamento para ajustar as sequências didáticas às necessidades das turmas.

Duas semanas depois, uma nova atividade diagnóstica mostrou que os alunos passaram a acertar com maior frequência questões envolvendo leitura literal, evidenciando que a

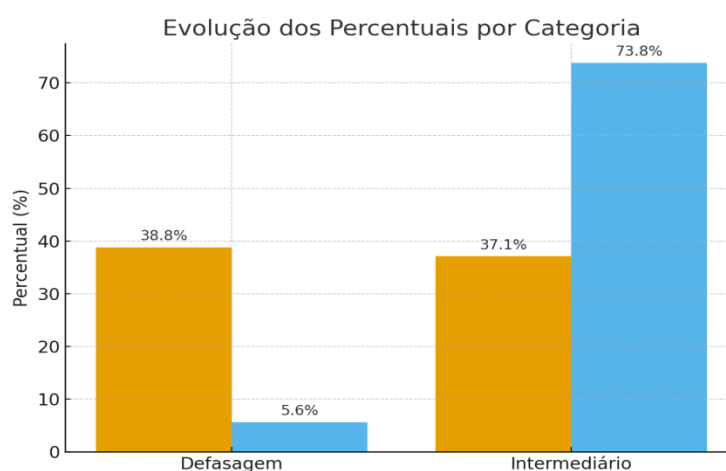
intervenção teve efeito direto na aprendizagem. Esse episódio ilustra como o cruzamento entre os dados do Painel e as avaliações internas ajudou a transformar a dificuldade apontada nos relatórios em ações concretas dentro da sala de aula.

De modo geral, observa-se que o uso intencional e formativo das avaliações tem contribuído para a construção de uma cultura pedagógica mais reflexiva e colaborativa. O diálogo entre dados macro e micro amplia a capacidade diagnóstica da escola, transformando a leitura dos resultados em ações concretas de ensino. Assim, a avaliação deixa de ser apenas instrumento de mensuração e se consolida como eixo estruturante do planejamento e da prática pedagógica, reafirmando o compromisso da rede municipal com a aprendizagem e a equidade educacional.

4.1.1 Desempenho nas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)

Os dados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) evidenciam um desempenho expressivo dos estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa, conforme os relatórios elaborados pela SME/COGEST e CAEd/UFJF. A proficiência média, que evoluiu de 4,33 para 5,47 entre as edições 2025.1 e 2025.2, representa um avanço de 26,6%, indicando a efetividade das estratégias de acompanhamento e das intervenções pedagógicas aplicadas. O percentual de alunos em defasagem caiu de 38,8% para 5,6%, enquanto o nível intermediário cresceu de 37,1% para 73,8%, mostrando consolidação no processo de aprendizagem.

Gráfico 1 – Evolução dos Percentuais por Categoria



Fonte: SME/COGEST - CAEd/UFJF

As turmas da manhã obtiveram médias de 5,9 pontos, seguidas pelas turmas da tarde, com médias de 5,5 e 4,6 pontos, refletindo diferenças sutis no ritmo e nas condições de aprendizagem.

Tabela 1 – Análise de Dados dos Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede em Língua Portuguesa – 5º ANO

	2025.1	2025.2
Proficiência Média	4,33	5,47
Alunos em Defasagem	38,98%	5,60%
Alunos Intermediários	37,10%	73,80%

Fonte: SME/COGEST - CAEd/UFJF

Esses resultados expressam mais do que uma melhoria numérica; traduzem o fortalecimento de uma cultura avaliativa que tem se firmado na rede municipal, pautada na análise crítica dos dados e na intencionalidade pedagógica das ações. O avanço na proficiência indica que as escolas vêm incorporando os resultados das avaliações em seus processos de planejamento e replanejamento, promovendo um ciclo contínuo de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. A leitura dos dados de forma coletiva e contextualizada permitiu aos professores identificar com maior precisão as lacunas existentes e construir estratégias de enfrentamento que dialogam com as necessidades reais das turmas.

O fato de a proficiência média ter crescido de forma significativa e de o percentual de defasagem ter diminuído de maneira tão expressiva reflete a consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências. Entre as ações mais mencionadas pelas escolas, destacam-se os grupos de estudo sobre descritores, as intervenções direcionadas por habilidades, a ampliação do tempo destinado à leitura e interpretação de textos, e a articulação entre as coordenações pedagógicas e os professores na análise dos relatórios da ADR. Esse conjunto de práticas demonstra que o uso dos dados não se limita ao diagnóstico, mas se estende à construção de respostas pedagógicas consistentes, tornando a avaliação um eixo estruturante da ação escolar.

Ao se observar o desempenho por turno, percebe-se que as turmas da manhã, de modo geral, apresentaram médias ligeiramente mais altas, possivelmente em razão de fatores externos, como maior assiduidade, engajamento familiar e menor dispersão durante o turno. Já as turmas da tarde, ainda que com médias inferiores, apresentaram avanços mais acentuados

em relação à edição anterior, o que reforça o impacto positivo das intervenções realizadas após a primeira aplicação da ADR. Essa diferença evidencia a importância de compreender os resultados a partir de uma leitura sensível ao contexto, evitando interpretações homogêneas que desconsiderem as condições objetivas e subjetivas que permeiam o processo educativo. Essas variações também revelam a importância do acompanhamento pedagógico contínuo e do diálogo entre gestão e docentes. O papel das coordenações pedagógicas tem sido fundamental na mediação entre os dados e a prática em sala de aula. A leitura coletiva dos resultados promove o compartilhamento de saberes e o fortalecimento da autoria docente, ao mesmo tempo em que orienta a implementação de estratégias diferenciadas por turma, por habilidade e até por estudante. Essa abordagem colaborativa é coerente com a concepção de avaliação formativa, que compreende o erro e a dificuldade como partes constitutivas do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2014) reforça que o ato de avaliar deve estar a serviço do desenvolvimento do aluno e da transformação da prática pedagógica, e não da classificação ou exclusão. Em suas palavras:

A avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio de compreender o processo de aprendizagem. Avaliar é escutar o aluno, compreender suas estratégias de pensamento e acompanhar o seu percurso. A função da avaliação é favorecer a aprendizagem, não apenas registrá-la. Quando a escola transforma a avaliação em instrumento de punição ou seleção, ela se afasta de sua função social mais nobre: garantir a todos o direito de aprender e se desenvolver plenamente. (HOFFMANN, 2014, p. 37).

Essa citação sintetiza a essência das mudanças que vêm ocorrendo no contexto da Rede Municipal de Fortaleza. A avaliação, outrora vista como etapa conclusiva ou instrumento de controle, tem sido ressignificada como prática de diagnóstico, acompanhamento e reorientação. Esse novo paradigma se reflete nos indicadores alcançados pelas ADRs, que demonstram a capacidade da rede de alinhar suas práticas ao princípio da equidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos. Além disso, a consistência dos resultados evidencia a importância das políticas públicas de avaliação como instrumentos de gestão pedagógica e de contabilidade educacional.

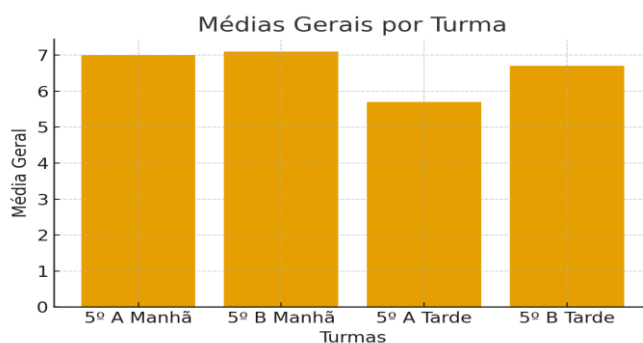
O uso pedagógico dos dados, associado à formação docente e ao monitoramento das aprendizagens, mostra que a rede caminha em direção a uma avaliação mais humana e formativa, capaz de promover mudanças reais nas práticas de ensino. As ADRs de 2025 confirmam que, quando a avaliação é compreendida como aliada da aprendizagem e integrada à rotina escolar, ela se converte em um poderoso instrumento de transformação educativa e social, reafirmando o compromisso com a qualidade e com a equidade da educação pública.

4.1.2 Resultados das Avaliações Bimestrais Internas

As avaliações bimestrais internas aplicadas nas turmas do 5º ano da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, em 2025, constituem um instrumento essencial para o acompanhamento da aprendizagem em Língua Portuguesa. As médias apresentadas revelam um panorama diversificado entre os turnos e as turmas, refletindo tanto a heterogeneidade dos grupos quanto as diferentes dinâmicas pedagógicas observadas ao longo do ano letivo. As quatro turmas avaliadas (5º A Manhã, 5º B Manhã, 5º A Tarde e 5º B Tarde) obtiveram médias gerais que variaram entre 5,7 e 7,1, evidenciando desempenhos relativamente consistentes, mas com contrastes importantes entre os turnos.

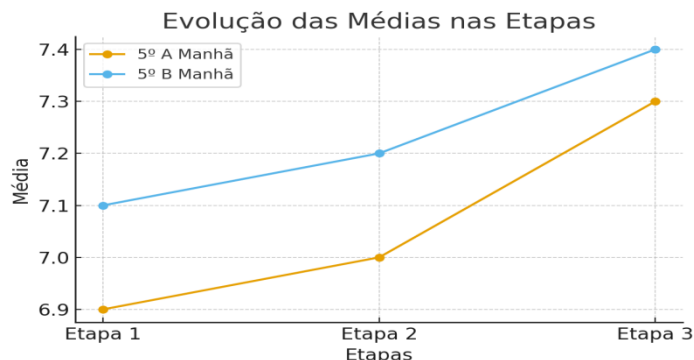
Os resultados indicam que as turmas do turno da manhã apresentaram desempenho ligeiramente superior às do turno da tarde. O 5º A Manhã alcançou média geral 7,0, com progressão gradual de 6,9 na Etapa 1 para 7,3 na Etapa 3. O 5º B Manhã obteve a melhor média geral (7,1), revelando estabilidade e leve crescimento no decorrer das etapas, com variação de 7,1 para 7,4. Já as turmas do turno da tarde apresentaram médias inferiores: o 5º A Tarde registrou 5,7, e o 5º B Tarde, 6,7. Essa diferença entre os turnos, que chega a 1,4 ponto entre a melhor e a pior média, sugere que fatores contextuais, como rotina escolar, engajamento familiar e concentração dos estudantes, podem influenciar significativamente o desempenho.

Gráfico 2 – Médias Gerais por Turma



Fonte: SME/COGEST - CAEd/UFJF – 2025

Gráfico 3 – Evolução das Médias nas Etapas



Fonte: SME/COGEST - CAEd/UFJF - 2025

Observa-se também um padrão de evolução positiva nas turmas da manhã, enquanto nas turmas da tarde há oscilações mais acentuadas. O 5º A Tarde, por exemplo, apresentou leve crescimento da Etapa 1 (5,7) para a Etapa 2 (6,1), mas queda na Etapa 3 (5,5). Essa flutuação pode indicar desafios na consolidação de aprendizagens, especialmente nas habilidades de leitura e produção textual. Já o 5º B Tarde manteve desempenho mais regular, com crescimento moderado e progressivo até atingir 7,0 na última etapa, demonstrando possível impacto de estratégias de reforço e acompanhamento pedagógico.

Figura 5 – Registro de desempenho dos estudantes do 5º ano (Língua Portuguesa)

REGISTRO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Componente curricular

Português

Ano

5º

Turma

A

Turno

Tarde

1ª ETAPA ASS. PROF(A)

[Redacted]

2ª ETAPA ASS. PROF(A)

[Redacted]

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Nº	AV1	AV2	AV3	MA
01	4,0	6,0	6,0	5,0
02	4,0	6,0	6,0	5,0
03	5,0	6,0	6,0	5,0
04	5,0	6,0	6,0	5,0
05	5,0	6,0	6,0	5,0
06	3,0	3,0	4,0	5,0
07	5,0	6,0	6,0	5,0
08	4,0	6,0	6,0	5,0
09	6,0	6,0	6,0	5,0
10	3,0	3,0	4,0	5,0
11	3,0	3,0	4,0	5,0
12	3,0	3,0	4,0	5,0
13	3,0	3,0	4,0	5,0
14	3,0	3,0	4,0	5,0
15	3,0	3,0	4,0	5,0
16	3,0	3,0	4,0	5,0
17	3,0	3,0	4,0	5,0
18	3,0	3,0	4,0	5,0
19	3,0	3,0	4,0	5,0
20	3,0	3,0	4,0	5,0
21	3,0	3,0	4,0	5,0
22	3,0	3,0	4,0	5,0
23	3,0	3,0	4,0	5,0
24	3,0	3,0	4,0	5,0
25	3,0	3,0	4,0	5,0
26	3,0	3,0	4,0	5,0
27	3,0	3,0	4,0	5,0
28	3,0	3,0	4,0	5,0
29	3,0	3,0	4,0	5,0
30	3,0	3,0	4,0	5,0
31	3,0	3,0	4,0	5,0
32	3,0	3,0	4,0	5,0
33	3,0	3,0	4,0	5,0
34	3,0	3,0	4,0	5,0

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Nº	AV1	AV2	AV3	MA
01	6,0	6,0	6,0	7,0
02	6,0	6,0	6,0	6,0
03	6,0	6,0	6,0	6,0
04	6,0	6,0	6,0	6,0
05	6,0	6,0	6,0	6,0
06	6,0	6,0	6,0	6,0
07	6,0	6,0	6,0	6,0
08	6,0	6,0	6,0	6,0
09	6,0	6,0	6,0	6,0
10	6,0	6,0	6,0	6,0
11	6,0	6,0	6,0	6,0
12	6,0	6,0	6,0	6,0
13	6,0	6,0	6,0	6,0
14	6,0	6,0	6,0	6,0
15	6,0	6,0	6,0	6,0
16	6,0	6,0	6,0	6,0
17	6,0	6,0	6,0	6,0
18	6,0	6,0	6,0	6,0
19	6,0	6,0	6,0	6,0
20	6,0	6,0	6,0	6,0
21	6,0	6,0	6,0	6,0
22	6,0	6,0	6,0	6,0
23	6,0	6,0	6,0	6,0
24	6,0	6,0	6,0	6,0
25	6,0	6,0	6,0	6,0
26	6,0	6,0	6,0	6,0
27	6,0	6,0	6,0	6,0
28	6,0	6,0	6,0	6,0
29	6,0	6,0	6,0	6,0
30	6,0	6,0	6,0	6,0
31	6,0	6,0	6,0	6,0
32	6,0	6,0	6,0	6,0
33	6,0	6,0	6,0	6,0
34	6,0	6,0	6,0	6,0

Fonte: Diário de classe de Língua Portuguesa do 5º Ano A tarde (Fortaleza, 2025).

A análise pedagógica desses resultados permite inferir que as turmas com melhor desempenho são aquelas em que há maior regularidade no processo avaliativo e melhor apropriação das estratégias de ensino baseadas nas habilidades da BNCC e do DCRFor. Conforme defende Hoffmann (1993), a avaliação deve ser compreendida como processo contínuo e mediador, que acompanha o percurso do estudante e fornece ao professor subsídios para intervir de forma intencional. Nesse sentido, as médias crescentes nas turmas da manhã podem ser reflexo de práticas avaliativas mais dialógicas, com devolutivas frequentes e atividades de recuperação paralelas aos bimestres. Já as oscilações observadas nas turmas da tarde podem indicar a necessidade de maior acompanhamento individualizado e de ações de reforço voltadas às habilidades de compreensão leitora e reescrita de textos.

Como afirma Luckesi (2011), avaliar é diagnosticar para decidir; logo, o papel da avaliação bimestral ultrapassa a mera mensuração de resultados e deve se converter em ferramenta de planejamento pedagógico. Ao se observar as médias, constata-se que a diferença entre 5º A Tarde (5,7) e 5º B Manhã (7,1) representa não apenas um indicador numérico, mas um sinal das desigualdades de aprendizagem que precisam ser enfrentadas de forma sistemática e formativa. Os resultados também revelam o impacto da continuidade pedagógica.

As turmas que apresentaram crescimento consistente entre as etapas parecem ter se beneficiado de estratégias de replanejamento e da utilização das devolutivas das avaliações anteriores. Esse processo reforça a importância do ciclo avaliativo contínuo, em que cada etapa fornece dados para o aperfeiçoamento das seguintes. Esteban (2003) reforça que avaliar é comprometer-se com o direito de todos aprenderem, e isso implica utilizar os resultados como instrumentos de justiça pedagógica e não como mecanismos de exclusão. Outro aspecto relevante é a influência das condições de ensino nos resultados. As turmas da tarde, por exemplo, podem ter enfrentado fatores extrínsecos como menor apoio familiar ou cansaço acumulado, comuns em contextos de vulnerabilidade.

Saviani (2007) lembra que a escola precisa reconhecer tais condições como parte do processo educativo e não como justificativas para o fracasso escolar. Assim, cabe ao coletivo docente e à gestão escolar identificar essas diferenças e propor intervenções específicas, fortalecendo o acompanhamento dos alunos com médias inferiores.

De modo geral, as avaliações bimestrais internas do 5º ano evidenciam que a escola possui um padrão de desempenho satisfatório, com médias acima de 5,5 em todas as turmas, mas ainda apresenta desigualdades significativas entre turnos. As médias acima de 7,0 nas turmas da manhã indicam consolidação das aprendizagens esperadas, enquanto as médias

inferiores a 6,0 em algumas turmas apontam a necessidade de replanejamento pedagógico. As informações extraídas desse processo devem alimentar o Painel Pedagógico interno da escola, subsidiando decisões sobre reforço, acompanhamento individual e estratégias de letramento mais eficazes.

Os resultados das avaliações bimestrais internas demonstram a relevância da avaliação como instrumento formativo e diagnóstico. Eles possibilitam compreender as trajetórias de aprendizagem e reorientar o ensino de Língua Portuguesa de forma contextualizada. Quando articuladas às avaliações externas, essas informações assumem papel central na construção de um planejamento pedagógico coerente com as demandas do 5º ano, contribuindo para o aprimoramento das práticas docentes e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

4.1.3 Comparativo entre Indicadores Macro e Micro

A análise comparativa entre os indicadores macro, representados pelas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) e pelo Painel da Rede Municipal de Fortaleza, e os indicadores micro, derivados das avaliações bimestrais internas, evidencia uma relação complementar entre os dois níveis de avaliação. Enquanto os instrumentos de larga escala fornecem uma leitura ampla e contextualizada da rede, permitindo comparações entre escolas e turmas, as avaliações internas oferecem um retrato imediato e detalhado do processo de aprendizagem no cotidiano escolar. Essa articulação é essencial para transformar os dados avaliativos em ações pedagógicas concretas e direcionadas.

No âmbito macro, o Painel da Rede de Fortaleza revela o desempenho da escola em relação às médias municipais e às habilidades prioritárias da BNCC. Em 2025, os resultados das ADRs indicaram desempenho intermediário nas turmas de 5º ano em Língua Portuguesa, com maior domínio nas habilidades de leitura literal e menor desempenho nas habilidades de leitura inferencial e produção textual. Esses dados, quando cotejados com as médias internas, confirmam um padrão coerente: as turmas com menor desempenho nas provas bimestrais também apresentam fragilidades nas habilidades avaliadas pela rede.

O comparativo demonstra que as médias internas mais elevadas, observadas nas turmas do turno da manhã, tendem a corresponder a desempenhos mais consistentes nas ADRs, sugerindo que práticas pedagógicas contínuas e devolutivas frequentes impactam positivamente tanto o nível micro quanto o macro. Em contrapartida, as turmas da tarde, cujas médias internas foram mais baixas, refletem no Painel da Rede níveis de proficiência aquém do esperado,

especialmente nas habilidades de produção escrita e interpretação de textos narrativos. Essa convergência confirma que os resultados das avaliações externas e internas não se opõem, mas se complementam, reforçando a validade do diagnóstico conjunto.

A leitura integrada desses dados é fundamental para o planejamento pedagógico. Conforme defende Fernandes (2009), a avaliação deve ser entendida como processo contínuo de coleta e análise de informações que permita regular o ensino e ajustar estratégias conforme as necessidades dos alunos. Nesse sentido, o uso articulado das avaliações macro e micro permite que o professor compreenda o desempenho de sua turma em dois níveis: o diagnóstico de rede, que aponta tendências gerais, e o diagnóstico de sala de aula, que revela especificidades e contextos.

Os indicadores macro fornecem um panorama de desempenho em larga escala, mas, isoladamente, são insuficientes para orientar práticas pedagógicas específicas. Já os indicadores micro, embora mais imediatos, podem carecer de parâmetros comparativos amplos. Assim, o diálogo entre ambos é o que assegura a eficácia das decisões pedagógicas. O Painel da Rede, por exemplo, ao apresentar o percentual de estudantes em cada nível de proficiência, permite que o professor interprete as médias internas com base em critérios de rede, verificando se as notas obtidas correspondem a níveis adequados de aprendizagem. No caso analisado, a correlação entre as médias internas e os dados do Painel revela consistência na progressão das turmas de melhor desempenho.

As turmas 5º A e 5º B Manhã, que obtiveram médias de 7,0 e 7,1 nas avaliações internas, também se destacam nas ADRs, situando-se no nível adequado. Já o 5º A Tarde, cuja média geral foi 5,7, aparece no Painel em nível intermediário, demonstrando necessidade de acompanhamento mais sistemático. O 5º B Tarde, com média de 6,7, mostra avanços e aproxima-se dos níveis esperados, indicando que o trabalho de recuperação tem surtido efeito. Esse alinhamento reforça a hipótese de que as avaliações internas podem antecipar tendências que posteriormente se confirmam nos indicadores de rede.

Sob a perspectiva pedagógica, esse diálogo entre macro e micro amplia a capacidade diagnóstica da escola e fortalece a cultura de monitoramento. Luckesi (2011) ressalta que avaliar é diagnosticar para decidir, e isso se concretiza quando os dados são utilizados como base para replanejar o ensino. A integração dos resultados permite identificar habilidades em defasagem, reorganizar sequências didáticas e propor intervenções pedagógicas direcionadas, alinhadas às competências da BNCC e do DCRFor.

Além disso, possibilita que a gestão escolar desenvolva planos de ação baseados em evidências, com foco na melhoria contínua do desempenho dos estudantes. Outro ponto importante é o caráter formativo da comparação. Hoffmann (1993) destaca que a avaliação mediadora deve promover a reflexão docente, permitindo compreender como os estudantes constroem o conhecimento. A leitura cruzada entre Painel e avaliações bimestrais oferece justamente essa oportunidade: o professor passa a perceber não apenas o resultado final, mas o processo que levou a ele, identificando lacunas, avanços e padrões de erro recorrentes. Essa prática contribui para uma avaliação mais humanizada e transformadora, que reconhece o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Isso só é possível quando a avaliação é utilizada como instrumento de justiça pedagógica. A articulação entre Painel da Rede e avaliações internas representa, portanto, um caminho concreto para o fortalecimento de uma cultura avaliativa crítica, capaz de unir dados quantitativos e interpretações qualitativas em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Ao alinhar indicadores macro e micro, a escola transforma resultados em ações pedagógicas e consolida uma prática reflexiva orientada para a equidade e a qualidade da educação pública.

4.2 Convergências e Divergências entre as Avaliações

A análise comparativa entre as avaliações em larga escala (ADR) e as avaliações internas evidencia que, embora possuam naturezas e finalidades distintas, ambas convergem no propósito de compreender o nível de aprendizagem dos estudantes e orientar o trabalho docente. As ADRs oferecem um retrato mais amplo e padronizado, permitindo observar tendências e padrões de desempenho em toda a rede municipal. Já as avaliações bimestrais, aplicadas pelos professores, refletem a realidade cotidiana das salas de aula, traduzindo as condições concretas de ensino, as particularidades das turmas e o ritmo de desenvolvimento de cada estudante. A articulação entre esses dois instrumentos torna-se essencial para transformar dados em decisões pedagógicas consistentes.

Os resultados demonstram que há convergência em relação às habilidades consolidadas em leitura e interpretação textual, indicando que o ensino de Língua Portuguesa tem avançado em aspectos estruturantes da compreensão. No entanto, surgem divergências quando se observam competências mais complexas, como análise linguística e produção escrita, que exigem intervenções mais contextualizadas. Essas diferenças revelam o quanto a avaliação interna capta dimensões qualitativas da aprendizagem que não aparecem integralmente nos

indicadores externos, reafirmando a importância do olhar pedagógico próximo e sensível do professor.

A leitura integrada das duas fontes de dados amplia a compreensão sobre o percurso dos alunos e oferece subsídios valiosos para o planejamento coletivo. Quando a escola utiliza as informações das ADRs como ponto de partida e as articula com as evidências observadas nas avaliações internas, fortalece-se uma cultura avaliativa colaborativa e reflexiva. Assim, as convergências orientam o reconhecimento dos avanços, e as divergências se transformam em oportunidades de aprimoramento, consolidando a avaliação como processo contínuo de diagnóstico, reflexão e ação pedagógica.

4.2.1 Interpretação dos Dados do Painel da Rede Municipal

Esses números, embora objetivos, expressam transformações significativas na dinâmica pedagógica e na gestão da aprendizagem da rede municipal. O crescimento da proficiência e a drástica redução das taxas de defasagem não podem ser compreendidos apenas como resultados de desempenho; eles sinalizam um movimento mais amplo de apropriação dos instrumentos avaliativos e de amadurecimento das práticas docentes. Ao longo das últimas edições, observa-se que as escolas vêm adotando uma postura cada vez mais investigativa frente aos resultados, utilizando-os como fonte de reflexão e como guia para a reorientação de seus planejamentos.

A avaliação, antes percebida como um evento isolado passa a ser encarada como um processo contínuo e formativo, que envolve acompanhamento, diagnóstico e ação pedagógica. A análise das ADRs revela que o avanço na proficiência média está intimamente relacionado à reorganização das práticas de leitura e escrita e ao fortalecimento das estratégias de alfabetização e letramento. As formações continuadas promovidas pela SME e o acompanhamento técnico-pedagógico da COGEST contribuíram para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à interpretação dos resultados e à construção de respostas pedagógicas contextualizadas. Essa articulação entre avaliação, formação e intervenção é um dos fatores centrais para a melhoria dos indicadores. Como afirma Luckesi (2011), “avaliar é compreender o estágio de desenvolvimento do educando e agir sobre ele com intencionalidade pedagógica, tendo em vista seu crescimento integral”. Esse princípio parece ter orientado as ações implementadas pela rede, especialmente no que se refere à identificação precoce das dificuldades e à promoção de estratégias de superação.

O impacto das ADRs se torna ainda mais visível quando se analisam as diferenças entre turnos e turmas. As turmas da manhã apresentaram médias ligeiramente superiores, o que pode

estar associado a fatores como assiduidade, ritmo de trabalho e condições de atenção e concentração dos alunos. Já as turmas da tarde, embora com médias inferiores, demonstraram avanços consistentes em comparação com a edição anterior, indicando que as ações de reforço e nivelamento implementadas entre as avaliações surtiram efeito. Esses resultados reforçam a importância de considerar o contexto específico de cada grupo, evitando leituras homogêneas que desconsiderem as particularidades de tempo, rotina e perfil sociocultural dos estudantes.

Outro aspecto relevante é o elevado índice de participação de 100% dos alunos avaliados, o que garante maior fidedignidade e representatividade aos resultados. A universalização da participação fortalece o caráter diagnóstico da avaliação e assegura que nenhum aluno ou turma seja excluído do processo de monitoramento da aprendizagem. Essa abrangência está em consonância com a concepção de avaliação inclusiva defendida por Hoffmann (2014), segundo a qual “avaliar é acompanhar o percurso do aluno, respeitando seu tempo, suas condições e seus modos de aprender, sem excluir, rotular ou classificar, mas promovendo oportunidades de avanço contínuo”.

Os dados também permitem observar um movimento de consolidação pedagógica entre as escolas e seus docentes. A incorporação das ADRs à rotina escolar tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa pautada pela análise e pelo planejamento intencional. Em vez de serem utilizadas apenas como instrumentos de aferição, as avaliações passaram a subsidiar a elaboração de planos de ação e intervenções pedagógicas direcionadas. As reuniões de devolutiva, as análises por descritor e as trocas entre pares docentes consolidaram uma prática de acompanhamento formativo, fortalecendo o vínculo entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.

Outro elemento a ser destacado é o papel do Painel da Rede Municipal como ferramenta de democratização das informações educacionais. Ao disponibilizar dados detalhados sobre o desempenho dos alunos, turmas e escolas, o Painel torna o processo avaliativo mais transparente e participativo, permitindo que gestores, professores e coordenadores atuem de maneira colaborativa. Essa transparência contribui para o empoderamento pedagógico das equipes escolares, que passam a ter maior autonomia na leitura e interpretação dos resultados, fortalecendo a autoria e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem dos estudantes.

Do ponto de vista da gestão educacional, a melhoria dos indicadores de proficiência e a redução da defasagem indicam que as políticas de monitoramento da aprendizagem estão alcançando seus objetivos estratégicos. A análise longitudinal das ADRs mostra que, ao longo de 2025, houve um avanço consistente nas habilidades relacionadas à leitura, interpretação e

análise linguística, o que reflete diretamente o alinhamento entre currículo, avaliação e prática docente. Em termos de política pública, esse resultado reforça a relevância das avaliações diagnósticas enquanto instrumentos de gestão pedagógica e de garantia da equidade. É importante enfatizar que o sucesso das ADRs não reside apenas na mensuração dos resultados, mas na capacidade da rede de transformar dados em ação. A análise crítica e contextualizada dos indicadores é o que permite que a avaliação cumpra seu papel formativo e emancipador. Quando utilizada com intencionalidade pedagógica, a avaliação se converte em instrumento de inclusão e justiça educacional, favorecendo o desenvolvimento de todos os estudantes, sem exceção.

O desempenho alcançado nas ADRs de 2025 evidencia um ciclo virtuoso de aprendizagem institucional, em que a gestão da avaliação, a formação docente e o acompanhamento pedagógico se articulam de forma orgânica e coerente. O salto na proficiência média e a expressiva redução da defasagem não são apenas números, mas o retrato de uma rede que aprendeu a avaliar para transformar, consolidando a avaliação como eixo estruturante de sua política educacional.

4.2.2 Análise das Habilidades Consolidadas e das Defasagens

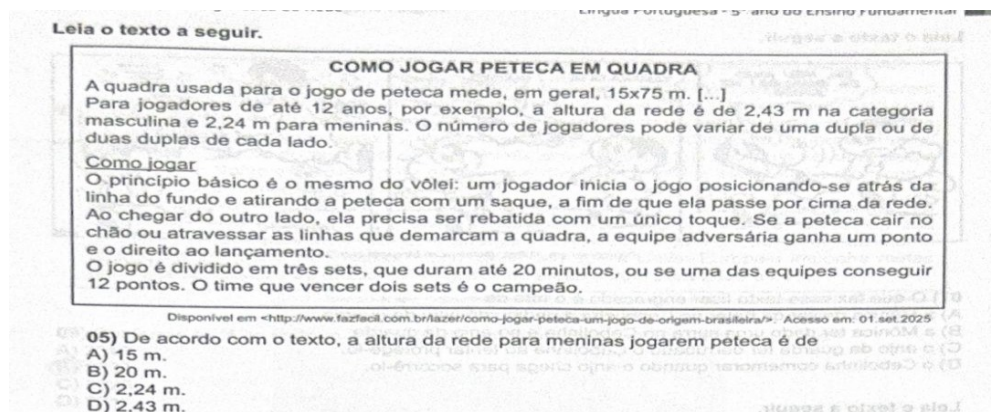
De acordo com os dados do relatório das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) de 2025.2, elaboradas pela SME/COGEST em parceria com o CAEd/UFJF, observa-se um panorama de desempenho bastante consistente nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal. O Painel Geral registra 100% de participação dos estudantes, o que reforça a fidedignidade dos resultados e evidencia o compromisso das escolas com o processo avaliativo. As médias de proficiência variaram entre 4,6 e 5,9 pontos, com destaque para as turmas do turno da manhã, que apresentaram rendimento mais elevado, sugerindo condições de estudo mais favoráveis e maior estabilidade no acompanhamento pedagógico.

Tabela 2 – Acertos por Habilidade em Língua Portuguesa nas Turmas de 5º Ano

ACERTOS POR HABILIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS DE 5º ANO		
Habilidade	Descrição das Habilidades	Acerto
D016_P	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	88%
D028_P	Reconhecer um assunto de um texto lido	81%
D017_P	Reconhecer o gênero de um texto	79%
D021_P	Localizar informação explícita	78%
D023_P	Inferir informações em textos	78%
D025_P	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou da função da pontuação e de outras notações	71%
D030_P	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e um conflito gerador	70%
D019_P	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema	66%
D022_P	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir de um contexto	60%
D012_P	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição	56%
D037_P	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade	52%
D038_P	Distinguir um fato da opinião	41%
D032_P	Identificar a tese de um texto	41%
D043_P	Reconhecer recursos estilísticos utilizado na construção do texto	38%
D044_P	Identificar marcas linguísticas de um texto	15%
Fonte: SME/COGEST - CAEd/UFJF		

A análise detalhada dos descritores de Língua Portuguesa revela altos índices de acertos em habilidades relacionadas à compreensão global e à identificação de informações explícitas nos textos. Os estudantes alcançaram 88% de acerto na habilidade D016_P, que avalia a capacidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, e 81% na D028_P, voltada a reconhecer o assunto do texto lido. Também se destacam desempenhos satisfatórios nas habilidades D021_P e D023_P (78%), referentes à localização e inferência de informações. Entretanto, o relatório indica desafios persistentes nas habilidades de maior complexidade cognitiva. As menores médias foram observadas nos descritores D038_P (41%), D032_P (41%) e D044_P (15%), que avaliam, respectivamente, a diferenciação entre fato e opinião, a identificação da tese em textos argumentativos e o reconhecimento de marcas linguísticas. Esses resultados apontam a necessidade de fortalecer o trabalho com a leitura crítica, a interpretação inferencial e a análise discursiva, dimensões essenciais para a formação de leitores competentes e autônomos.

Figura 6 – Questão Descritor 21



Fonte: Extraído da ADR Final de 2025, Fortaleza (2025).

Esse avanço evidencia não apenas um ganho quantitativo, mas também um amadurecimento qualitativo das práticas avaliativas e pedagógicas da rede. Ao se observar a trajetória entre as duas edições da ADR, percebe-se uma mudança significativa na cultura escolar em relação ao uso dos dados educacionais de uma visão punitiva ou classificatória, para uma perspectiva diagnóstica e formativa. Essa mudança demonstra que as escolas estão compreendendo os resultados como ponto de partida para a ação pedagógica, e não como um fim em si mesmos. Tal movimento se alinha ao conceito de avaliação mediadora, definido por Hoffmann (2014) como um processo contínuo de investigação da aprendizagem do aluno, que orienta o ensino e retroalimenta a prática docente.

A expressiva redução da defasagem e o aumento da faixa intermediária confirmam que as estratégias de intervenção aplicadas entre as edições da ADR surtiram efeito. Entre as ações mais recorrentes, destacam-se o replanejamento coletivo, a análise semanal das habilidades de leitura e interpretação textual, e a incorporação de práticas de correção e devolutiva formativa. Esse conjunto de medidas aponta para uma escola mais reflexiva, que utiliza a avaliação como instrumento de gestão do ensino. Como ressalta Luckesi (2011), “avaliar é diagnosticar para decidir, é compreender o estágio de desenvolvimento do educando para intervir de forma intencional e transformadora”. Essa perspectiva se concretiza nas turmas analisadas, onde o progresso da proficiência média revela uma apropriação mais consistente das competências linguísticas esperadas para o 5º ano do Ensino Fundamental.

A análise dos resultados por turno permite identificar nuances importantes no processo de aprendizagem. As turmas da manhã, com médias mais elevadas, parecem beneficiar-se de

fatores como maior frequência, regularidade no horário e menor dispersão durante as aulas. Já as turmas da tarde, embora com médias ligeiramente inferiores, demonstram avanços significativos nas habilidades de leitura e compreensão textual, o que sugere que as estratégias de nivelamento e reforço adotadas ao longo do semestre foram eficazes. Essa variação, comum em redes públicas, reforça a necessidade de leituras contextualizadas dos dados, evitando generalizações e permitindo que cada realidade escolar seja compreendida em sua especificidade. Além dos fatores pedagógicos, é preciso considerar aspectos socioculturais que interferem no desempenho escolar.

A heterogeneidade das turmas, as diferentes experiências de letramento e o acesso desigual a materiais de leitura influenciam diretamente os resultados das avaliações. Por isso, a interpretação dos dados deve sempre levar em conta o contexto social e educativo em que a escola está inserida. Nesse sentido, o Painel da Rede Municipal desempenha papel estratégico ao permitir que gestores e professores correlacionem os resultados de aprendizagem com indicadores socioeducacionais, fortalecendo o planejamento pedagógico e a tomada de decisões baseadas em evidências.

A ADR, ao oferecer uma leitura abrangente do desenvolvimento dos alunos em diferentes habilidades, torna-se uma ferramenta poderosa para o redirecionamento das práticas docentes. Mais do que medir, ela permite compreender como o estudante pensa, lê e interpreta o mundo, favorecendo a construção de estratégias mais humanizadas e eficazes. Essa concepção se aproxima da perspectiva de avaliação proposta por Esteban (2003), para quem o ato de avaliar deve ser entendido como uma prática ética, política e pedagógica:

A avaliação precisa ser entendida como uma prática comprometida com a aprendizagem e com a dignidade do sujeito. Não se trata de quantificar erros e acertos, mas de compreender o percurso do aluno, suas conquistas e dificuldades, numa perspectiva de inclusão e de transformação social. (ESTEBAN, 2003, p. 45)

Essa citação reforça que a avaliação, quando utilizada de modo formativo e reflexivo, contribui para a construção de uma escola mais justa e equitativa. No caso da Rede Municipal de Fortaleza, a melhoria dos índices de proficiência demonstra que as práticas pedagógicas vêm sendo orientadas por um olhar analítico e intencional sobre o processo de ensino-aprendizagem, em sintonia com os princípios da BNCC e do DCRFor. Assim, o avanço registrado nas ADR de 2025 reflete não apenas ações pontuais, mas a consolidação de uma cultura avaliativa orientada para a aprendizagem.

A avaliação, portanto, passa a ser reconhecida como parte integrante do processo de ensino, articulada às metas da rede e aos planos de ação pedagógica das escolas. Essa integração

entre avaliação e prática docente, mediada por uma gestão pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, consolida a rede municipal como referência em inovação e coerência pedagógica. Em síntese, o desempenho positivo nas ADRs evidencia o impacto das políticas públicas educacionais quando implementadas com foco na formação continuada dos professores, na análise crítica dos resultados e no acompanhamento sistemático das aprendizagens, reafirmando a avaliação como eixo estruturante do processo educativo.

4.2.3 Correspondências entre BNCC, DCRFor e Resultados Obtidos

A correlação entre os resultados das ADR e as competências da BNCC e do DCRFor demonstra que os avanços estão mais evidentes nas habilidades vinculadas aos campos de atuação “práticas de leitura” e “análise linguística”. A BNCC destaca que a leitura é uma prática social e cultural, exigindo que o aluno mobilize diferentes estratégias para compreender textos de distintos gêneros, propósitos e contextos de circulação. Esse entendimento amplia a concepção tradicional de leitura, deslocando-a do simples ato de decodificar palavras para um processo de interação entre leitor, texto e contexto. O DCRFor, por sua vez, reforça o compromisso com o desenvolvimento de uma competência leitora crítica, capaz de interpretar e refletir sobre as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano dos estudantes.

Os resultados das ADRs, ao evidenciarem progressos nas habilidades de inferência e localização de informações, demonstram que as práticas pedagógicas têm conseguido articular o ensino da leitura com a compreensão textual e a análise linguística, em conformidade com o que propõem as diretrizes nacionais e municipais. A ênfase na leitura como prática social tem levado as escolas a diversificar os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, promovendo atividades que desafiam os estudantes a interpretar diferentes tipos de textos, reconhecer suas finalidades comunicativas e refletir sobre seus recursos linguísticos.

O avanço observado em habilidades como D021_P (localizar informações explícitas) e D023_P (inferir informações em textos) evidencia o fortalecimento das competências cognitivas de nível intermediário e superior, essenciais para o desenvolvimento de leitores proficientes. A integração entre leitura e análise linguística permite que o aluno compreenda não apenas o conteúdo do texto, mas também a forma como a linguagem constrói sentidos. Nesse sentido, o DCRFor orienta que a escola deve oportunizar práticas de leitura e escrita contextualizadas, valorizando os repertórios culturais dos alunos e promovendo a reflexão crítica sobre os usos da linguagem. Essa concepção se alinha à abordagem sociointeracionista que fundamenta tanto a BNCC quanto o DCRFor, segundo a qual a aprendizagem da língua

portuguesa ocorre na interação com textos reais e significativos. Como ressalta Rojo (2012), “a leitura e a escrita não são atividades neutras, mas práticas sociais que envolvem sujeitos, valores e ideologias”. Portanto, ensinar língua portuguesa implica ensinar o aluno a agir com a linguagem em diferentes situações comunicativas, desenvolvendo sua autonomia e sua capacidade de reflexão crítica sobre o mundo:

A BNCC compreende a linguagem como prática social, e o ensino de língua portuguesa deve garantir aos alunos a apropriação de competências que lhes permitam participar ativamente das práticas de leitura, escrita e oralidade. Ao tratar a leitura como processo de construção de sentidos, a Base propõe que o estudante se reconheça como sujeito histórico, capaz de interagir criticamente com os textos e de produzir significados em diferentes esferas da vida social. (BRASIL, 2018, p. 67).

Logo, observamos o vínculo entre os princípios da BNCC e as práticas observadas na rede municipal, nas quais a leitura é entendida como um ato de cidadania e de emancipação intelectual. Quando os dados das ADR revelam aumento no desempenho das habilidades de leitura inferencial e compreensão textual, eles atestam que a escola tem conseguido promover situações de aprendizagem coerentes com esse princípio. Ao mesmo tempo, as defasagens ainda presentes em habilidades como reconhecimento de recursos estilísticos e marcas linguísticas indicam a necessidade de aprofundar o trabalho com a dimensão estética e discursiva da linguagem.

A análise dos resultados mostra que a Rede Municipal de Fortaleza vem consolidando práticas pedagógicas alinhadas às orientações da BNCC e do DCRFor, especialmente no campo da leitura e da análise linguística. Essa coerência curricular favorece o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo que avancem progressivamente na construção de competências leitoras e linguísticas que transcendem o espaço escolar e se estendem à vida social. A consolidação desse alinhamento entre políticas, currículo e prática docente fortalece a qualidade da educação linguística e reafirma o papel da avaliação diagnóstica como eixo articulador entre o ensino e a aprendizagem.

4.3 Impactos Pedagógicos no Planejamento e na Prática Docente

A análise dos dados avaliativos, tanto em nível macro quanto micro, revela impactos significativos no planejamento pedagógico e na prática docente. Ao serem apropriadas pelos professores, as informações provenientes das avaliações tornam-se mais do que indicadores de desempenho: transformam-se em ferramentas de reflexão e de reorientação do ensino. Esse movimento demonstra que o ato de avaliar, quando compreendido em sua dimensão formativa, possibilita ao educador revisar suas estratégias, reconhecer as aprendizagens já consolidadas

e planejar intervenções mais coerentes com as necessidades reais de seus alunos. Assim, a avaliação deixa de ocupar um lugar de controle e passa a integrar um ciclo contínuo de diagnóstico, ação e acompanhamento.

Na escola investigada, percebe-se que o uso pedagógico dos dados tem promovido um planejamento mais colaborativo e intencional. As reuniões de estudo e os momentos de formação docente favoreceram a análise conjunta dos resultados e a construção de propostas de replanejamento voltadas ao fortalecimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita. Esse processo contribuiu não apenas para o aprimoramento do ensino, mas também para o desenvolvimento profissional dos professores, que passaram a enxergar os resultados como aliados de sua prática e não como instrumentos de cobrança.

Os impactos também se refletem na ampliação do diálogo entre gestão e corpo docente, na consolidação de uma cultura avaliativa mais crítica e na valorização das evidências como ponto de partida para decisões pedagógicas. Quando o planejamento se ancora em dados interpretados coletivamente, ele se torna mais efetivo e coerente com o contexto escolar. Dessa forma, o uso articulado das avaliações tem fortalecido o compromisso da escola com uma prática pedagógica reflexiva, capaz de transformar informação em conhecimento e avaliação em aprendizagem.

4.3.1 O Uso dos Dados como Ferramenta de Intervenção Pedagógica

O uso pedagógico dos dados avaliativos representa um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas educativas reflexivas e baseadas em evidências. No contexto da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, as informações provenientes das avaliações internas e externas têm se configurado como instrumentos de diagnóstico e reorientação das práticas docentes. Conforme defende Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um ato diagnóstico que permite a intervenção no processo de aprendizagem, e não como instrumento de punição ou seleção. Assim, ao analisar os resultados bimestrais e os indicadores do Painel da Rede, a equipe docente passou a compreender que os dados são aliados no processo de transformação das práticas pedagógicas.

A apropriação dos resultados pelas equipes de professores tem possibilitado o replanejamento de ações e a redefinição de estratégias de ensino. A leitura crítica dos dados permite identificar padrões de desempenho, lacunas de aprendizagem e avanços significativos. Quando analisados em conjunto, esses elementos tornam-se insumos para a tomada de decisões pedagógicas. Segundo Hoffmann (1993), a avaliação mediadora deve gerar reflexão e ação,

constituindo-se em uma prática dialógica que articula o saber do aluno com as intervenções do professor. Essa visão reforça que o dado, por si só, não tem sentido; é a interpretação pedagógica que o transforma em instrumento de mudança.

No caso das turmas do 5º ano, os dados das avaliações bimestrais evidenciaram desigualdades entre turnos, o que levou à adoção de medidas diferenciadas de acompanhamento. Professores passaram a utilizar os resultados como base para elaborar planos de reforço e atividades personalizadas, ajustando metodologias de acordo com o perfil dos estudantes. Esse movimento demonstra a passagem de uma cultura avaliativa centrada em notas para uma cultura formativa, conforme defende Fernandes (2009), na qual a avaliação é vista como prática de aprendizagem e não de controle. Além disso, o uso pedagógico dos dados tem fortalecido a gestão democrática e colaborativa.

Os encontros pedagógicos passaram a incluir momentos de leitura coletiva dos resultados, estimulando o debate sobre as causas das dificuldades e sobre as potencialidades das turmas. A análise conjunta dos dados possibilita que o corpo docente identifique não apenas os problemas de aprendizagem, mas também os fatores estruturais que impactam o desempenho. Dessa forma, os resultados se tornam uma linguagem comum entre professores e gestores, orientando ações mais articuladas.

Em consonância com Perrenoud (1999), é possível afirmar que a competência docente também se expressa na capacidade de interpretar indicadores e transformá-los em práticas concretas. A utilização de dados de forma consciente amplia o papel do professor como pesquisador de sua própria prática, estimulando o protagonismo docente na construção de respostas pedagógicas contextualizadas. Assim, o uso dos dados avaliativos ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter político e ético, pois evidencia o compromisso da escola com a garantia do direito à aprendizagem.

4.3.2 Estratégias de Replanejamento e Acompanhamento das Aprendizagens

As estratégias de replanejamento e acompanhamento das aprendizagens constituem a resposta prática às análises decorrentes das avaliações bimestrais e externas. O replanejamento pedagógico implica em reconhecer que a avaliação não encerra o ciclo de ensino, mas inaugura um novo momento de reflexão e reorganização. Segundo Bloom (1971), a avaliação formativa tem como função principal fornecer feedbacks que orientem o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. No contexto desta pesquisa, o replanejamento foi a principal ferramenta de enfrentamento das desigualdades observadas entre turmas e turnos.

Com base nos resultados, a escola passou a adotar estratégias como reforço focado em habilidades específicas, agrupamentos produtivos de alunos e aulas de revisão com base nas fragilidades apontadas nos diagnósticos. Essa abordagem evidencia uma mudança de paradigma: o ensino deixa de ser linear e passa a ser responsivo, ajustando-se às evidências concretas de desempenho. Hoffmann (1993) ressalta que o acompanhamento contínuo das aprendizagens permite ao professor agir preventivamente, evitando que as dificuldades se cristalizem em fracasso escolar. Outro elemento fundamental no replanejamento foi a valorização do trabalho coletivo.

As reuniões pedagógicas e os momentos de estudo passaram a ser espaços de troca de experiências e construção de estratégias conjuntas. Essa dimensão colaborativa está em consonância com Freire (1996), que destaca a importância do diálogo e da escuta como bases da prática educativa emancipadora. O acompanhamento, por sua vez, não se limita à mensuração de resultados, mas busca compreender os processos, as atitudes e os avanços qualitativos dos estudantes.

A adoção de instrumentos complementares, como portfólios, autoavaliações e observações sistemáticas, também ampliou o repertório avaliativo. Essas práticas permitiram observar dimensões não capturadas pelos testes tradicionais, fortalecendo o caráter formativo da avaliação. Stiggins (2005) defende que a avaliação para a aprendizagem precisa integrar múltiplas fontes de evidência, de modo a promover uma compreensão mais ampla do progresso do aluno. O replanejamento, portanto, emerge como uma ação integrada entre análise de dados, reflexão coletiva e inovação metodológica.

Cabe destacar que o acompanhamento contínuo das aprendizagens se transformou em uma cultura institucional. As intervenções passaram a ser planejadas de forma cíclica e intencional, com metas claras e revisões periódicas. Esse movimento demonstra maturidade pedagógica e coerência entre o discurso e a prática. Assim, o replanejamento deixou de ser uma ação pontual para se tornar um eixo estruturante da prática docente, consolidando uma escola mais reflexiva, democrática e comprometida com o aprendizado de todos.

4.3.3 Percepções dos Professores e da Gestão Escolar

As percepções dos professores e da equipe gestora revelam a evolução de uma cultura avaliativa tradicional para uma abordagem reflexiva e colaborativa. Durante o processo de análise e devolutiva dos resultados, os docentes destacaram que as avaliações internas e externas deixaram de ser vistas como instrumentos de fiscalização e passaram a ser

compreendidas como oportunidades de aprimoramento pedagógico. Esse movimento de ressignificação é essencial para consolidar o papel da avaliação como processo de aprendizagem.

Como afirma Esteban (2003), avaliar é um ato ético que exige compromisso com o desenvolvimento integral do estudante. Os relatos dos professores indicam que a leitura dos resultados permitiu maior consciência sobre as dificuldades dos alunos e sobre as próprias práticas de ensino. Essa autocritica docente, mediada por dados, reforça a ideia de que a avaliação também é uma forma de autoavaliação profissional. Saviani (2007) observa que o ato pedagógico só se torna transformador quando o educador é capaz de refletir criticamente sobre sua ação e reorientá-la de acordo com as necessidades reais dos estudantes. Assim, a apropriação dos resultados não se restringe à interpretação técnica, mas envolve uma dimensão ética e política do fazer pedagógico.

A gestão escolar, por sua vez, passou a assumir um papel mais ativo na mediação do uso dos dados. Em vez de apenas divulgar resultados, os gestores promoveram formações, encontros pedagógicos e acompanhamento direto das ações de replanejamento. Essa mediação contribuiu para fortalecer o vínculo entre a gestão e o corpo docente, criando um ambiente de corresponsabilidade pelos resultados. Como defende Perrenoud (1999), o trabalho pedagógico deve ser orientado por uma gestão que estimule a reflexão e a autonomia dos professores. Os professores também relataram que o uso sistemático dos dados favoreceu o planejamento de práticas mais contextualizadas.

Ao compreender o perfil das turmas, foi possível ajustar metodologias, diversificar recursos didáticos e valorizar os avanços individuais. Essa percepção reforça que a avaliação, quando bem conduzida, se converte em uma ferramenta de empoderamento profissional. Freire (1996) já afirmava que “ensinar exige pesquisa”, e o uso dos dados representa uma forma concreta de investigar a própria prática docente.

As percepções dos professores e da gestão escolar demonstram que o processo avaliativo pode se transformar em um espaço de aprendizagem institucional. A análise e o debate sobre os resultados não apenas melhoram o desempenho dos alunos, mas também fortalecem o desenvolvimento profissional dos educadores. A escola passa, assim, a ser um espaço de formação contínua, onde cada avaliação é um ponto de partida para novos aprendizados e não um ponto final.

4.4 Discussão dos Resultados à Luz do Referencial Teórico

A análise dos resultados evidencia uma relação estreita entre os dados empíricos e os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. A partir das concepções de avaliação formativa e diagnóstica discutidas no referencial teórico, percebe-se que as práticas avaliativas da escola vêm se aproximando de uma perspectiva mais reflexiva, processual e mediadora. O uso dos dados — tanto das Avaliações Diagnósticas de Rede quanto das avaliações bimestrais internas — indica um esforço coletivo de transformar a avaliação em um instrumento de compreensão da aprendizagem, em sintonia com autores como Luckesi (2011) e Hoffmann (2018), que defendem a avaliação como parte indissociável do ato de ensinar e aprender.

Os resultados mostram que, ao utilizar a avaliação como ferramenta de planejamento e intervenção, os professores desenvolvem uma postura investigativa e crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Essa prática está alinhada às concepções de Perrenoud (1999), para quem avaliar é também um ato de regulação da aprendizagem, e de Sacristán (2000), que compreende o currículo e a avaliação como espaços de diálogo e negociação de sentidos. O movimento identificado na escola investigada traduz a passagem de uma avaliação centrada na verificação de resultados para outra voltada à construção de percursos formativos e à promoção de equidade.

Do ponto de vista da gestão escolar, os achados reforçam a importância de políticas de acompanhamento pedagógico que deem sustentação ao trabalho docente. A análise conjunta dos dados e o replanejamento coletivo revelam que a formação continuada e a cultura de colaboração são condições indispensáveis para que a avaliação cumpra seu papel emancipador. Em síntese, os resultados confirmam que a articulação entre teoria e prática não apenas fortalece o processo avaliativo, mas também reafirma o compromisso da escola com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade social.

4.4.1 Avaliação Formativa e Diagnóstica na Prática Escolar

A discussão dos resultados à luz do referencial teórico evidencia a relevância da avaliação formativa e diagnóstica como eixos estruturantes da prática escolar. Ao longo do processo investigativo, constatou-se que a escola passou a utilizar os resultados das avaliações bimestrais e das ADRs como subsídios para planejar intervenções pedagógicas específicas. Essa postura dialoga com Luckesi (2011), que compreende a avaliação como um ato amoroso e inclusivo, voltado para a compreensão do processo e não para a mera classificação.

A avaliação diagnóstica, aplicada no início dos períodos letivos, tornou-se essencial para identificar o ponto de partida de cada estudante e orientar o planejamento. Já a avaliação formativa, incorporada ao cotidiano, passou a acompanhar a trajetória de aprendizagem de forma contínua. Hoffmann (1993) destaca que o processo avaliativo deve estar integrado ao ensino, de modo a fornecer informações que orientem o professor e o aluno sobre o que ainda precisa ser aprendido. Essa integração entre diagnóstico e acompanhamento foi uma das principais conquistas do projeto pedagógico da escola.

O uso articulado das avaliações externas e internas favoreceu a coerência entre os objetivos de aprendizagem e as práticas de ensino. Quando os dados foram interpretados de forma contextualizada, tornaram-se instrumentos de equidade, permitindo que as intervenções fossem direcionadas aos grupos de alunos com maiores dificuldades. Fernandes (2009) reforça que a avaliação formativa contribui para a justiça educacional, pois garante que todos tenham oportunidades reais de aprender.

Apesar dos avanços, o estudo também revelou desafios. Ainda há resistência de alguns professores em compreender a avaliação como processo e não como produto. A cultura da nota e da classificação ainda influencia parte das práticas escolares, o que dificulta a consolidação plena de uma abordagem formativa. Entretanto, o movimento coletivo de reflexão e formação continuada tem sido fundamental para romper com essa lógica. Como lembra Freire (1996), a prática educativa é sempre inacabada, exigindo constante reconstrução.

A experiência analisada demonstra que a avaliação formativa e diagnóstica não é apenas uma técnica, mas uma filosofia de trabalho. Ela implica em olhar sensível sobre o aluno, valorizando os percursos individuais e promovendo aprendizagens significativas. Na medida em que a escola avança nessa direção, reafirma seu compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e emancipadora.

4.4.2 O Papel do Professor na Mediação dos Processos Avaliativos

O professor desempenha papel central na mediação dos processos avaliativos, pois é ele quem traduz os dados em práticas concretas de ensino e aprendizagem. No contexto desta pesquisa, observou-se que os docentes, ao se apropriarem dos resultados das avaliações, passaram a compreender que o ato de avaliar não se limita à aplicação de instrumentos, mas envolve um processo de escuta, diálogo e reorientação pedagógica. Como afirma Hoffmann (1993), “avaliar é acompanhar o percurso do aluno, intervindo com sensibilidade e intencionalidade pedagógica”.

A mediação docente implica em transformar informações em ações. Ao analisar as evidências produzidas pelas avaliações internas e externas, o professor identifica padrões de aprendizagem e define estratégias para superação das dificuldades. Essa postura ativa aproxima-se da concepção de professor pesquisador, defendida por Stenhouse e retomada por Perrenoud (1999), segundo a qual o educador deve refletir sistematicamente sobre sua prática para promover melhorias contínuas. Além disso, o papel mediador do professor está intimamente ligado à dimensão ética da avaliação. Luckesi (2011) defende que avaliar é um ato amoroso e político, pois envolve reconhecer o outro como sujeito de direitos. Nesse sentido, o docente mediador não apenas interpreta os dados, mas também busca compreender o contexto social, emocional e cognitivo do aluno. Essa visão amplia o alcance da avaliação, tornando-a uma ferramenta de inclusão e justiça.

Outro aspecto observado foi o fortalecimento da autonomia docente. A partir das formações promovidas pela gestão, os professores desenvolveram maior segurança na leitura dos resultados e na tomada de decisões pedagógicas. Isso gerou práticas mais diversificadas e contextualizadas, em que o aluno passou a ser visto como protagonista do processo. Para Freire (1996), o educador que media o conhecimento com base no diálogo promove uma prática libertadora, pois reconhece o saber do estudante como ponto de partida. A mediação docente nos processos avaliativos é o elo entre o dado e a ação pedagógica. Sem ela, os resultados perdem significado. Ao interpretar, refletir e intervir, o professor transforma a avaliação em um processo de aprendizagem contínua, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e humanizadora.

4.4.3 Limites e Possibilidades do Uso Integrado dos Dados

A integração entre os dados das avaliações internas e externas apresenta múltiplas potencialidades, mas também enfrenta limites concretos no cotidiano escolar. Entre as possibilidades, destaca-se a ampliação da compreensão sobre a aprendizagem, uma vez que os dados de diferentes fontes permitem triangulação e análise mais precisa. Conforme Stiggins (2005), o uso integrado de evidências fortalece a avaliação para a aprendizagem, pois oferece subsídios variados para o planejamento docente.

Na Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, a leitura articulada dos indicadores macro e micro possibilitou identificar padrões de desempenho e planejar ações pedagógicas mais eficazes. A comparação entre as médias internas e os níveis de proficiência das ADRs permitiu compreender não apenas o que os alunos aprenderam, mas

como aprenderam. Essa visão processual está alinhada à perspectiva de Fernandes (2009), segundo a qual a avaliação deve servir para melhorar a qualidade das aprendizagens e não apenas para descrevê-las.

Entretanto, também há limites no uso integrado dos dados. As diferenças metodológicas entre os instrumentos, os prazos curtos para análise e a falta de formação estatística de parte do corpo docente dificultam a leitura mais aprofundada das informações. Além disso, a sobrecarga de instrumentos avaliativos pode gerar cansaço e reduzir o engajamento dos professores. Esses desafios indicam que o uso dos dados precisa ser acompanhado de processos formativos e de tempo institucional para reflexão coletiva.

Por outro lado, as possibilidades superam os obstáculos quando a escola assume uma postura investigativa e colaborativa. A integração entre dados de diferentes naturezas estimula o diálogo entre professores, gestão e comunidade escolar, fortalecendo a cultura de tomada de decisão baseada em evidências. Como sintetiza Saviani (2007), o conhecimento pedagógico se constrói na práxis, ou seja, na ação refletida e transformadora. Ao integrar os dados, a escola avança para uma compreensão sistêmica da aprendizagem.

O uso integrado dos dados não é um fim em si mesmo, mas um meio para promover uma educação mais equitativa e eficaz. Seus limites exigem investimento em formação e tempo de análise; suas possibilidades apontam para o fortalecimento da autonomia docente e da gestão pedagógica. Ao equilibrar essas dimensões, a escola reafirma seu compromisso com a aprendizagem de todos e consolida a avaliação como instrumento de transformação e justiça educacional.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Síntese dos Principais Achados da Pesquisa

A análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa permitiu compreender, de forma mais ampla e aprofundada, como o PAINEL da Rede Municipal de Fortaleza e as avaliações bimestrais internas podem se articular na construção de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo evidenciou que a integração entre os níveis macro e micro da avaliação educacional, representados respectivamente pelas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) e pelas avaliações elaboradas pelos professores da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, possibilita uma leitura mais completa dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento da prática docente. Essa articulação demonstrou que a utilização

pedagógica dos resultados avaliativos, quando acompanhada de reflexão crítica e planejamento intencional, favorece a consolidação de uma cultura avaliativa formativa, comprometida com o diagnóstico e com a superação das dificuldades dos estudantes.

De modo geral, a pesquisa confirmou a hipótese inicial de que o diálogo entre avaliações externas e internas potencializa o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais coerentes e eficazes. Os resultados apontaram que o Painel da Rede, por seu caráter de abrangência e sistematização, permite uma visão panorâmica da aprendizagem em toda a rede municipal, funcionando como instrumento de monitoramento e gestão pedagógica. Já as avaliações bimestrais, por sua natureza próxima à realidade da sala de aula, possibilitam uma leitura detalhada das necessidades específicas de cada turma e aluno. Essa complementaridade entre macro e micro avaliação mostrou-se fundamental para que os professores consigam planejar intervenções de forma mais precisa, alinhadas às habilidades previstas na BNCC e no DCRFor, fortalecendo o vínculo entre currículo, avaliação e prática pedagógica.

Os dados obtidos nos relatórios do Painel da Rede revelaram que o desempenho dos estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa segue um padrão de heterogeneidade, com turmas apresentando níveis distintos de consolidação das habilidades de leitura, interpretação e escrita. Quando comparados aos resultados das avaliações bimestrais internas, observou-se que há correspondência significativa entre as dificuldades apontadas em ambas as escalas, especialmente em habilidades relacionadas à compreensão inferencial de textos, uso de coesão e coerência textual e domínio das convenções ortográficas. Essa convergência reforça o potencial do uso integrado das avaliações, uma vez que os resultados macro funcionam como alerta geral e os resultados micro indicam com precisão onde e como as dificuldades se manifestam. A partir dessa triangulação, os professores puderam planejar estratégias mais direcionadas, como oficinas de leitura e escrita, retomadas de conteúdos específicos e atividades de produção textual contextualizadas.

Outro achado relevante diz respeito à apropriação pedagógica dos dados avaliativos. Verificou-se que o uso do Painel da Rede ainda se encontra em processo de consolidação, sendo mais frequente entre gestores e coordenadores do que entre professores em sala de aula. Entretanto, quando os docentes participam ativamente da análise dos resultados, os dados deixam de ser meras informações estatísticas e passam a orientar o planejamento e as práticas pedagógicas. Esse movimento de apropriação transforma a avaliação em instrumento de reflexão coletiva e planejamento colaborativo, fortalecendo a autonomia do professor e o papel formativo da escola. Nesse sentido, as formações continuadas oferecidas pela Secretaria

Municipal da Educação têm papel essencial, pois contribuem para que os docentes compreendam as matrizes avaliativas e consigam relacioná-las aos objetivos de ensino.

A análise das práticas observadas na Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado demonstrou que o uso das avaliações bimestrais tem se aproximado gradualmente de uma perspectiva formativa. Embora ainda exista forte presença da lógica classificatória, centrada na nota, há iniciativas significativas de ressignificação da avaliação como processo de acompanhamento contínuo. Professores relataram que, a partir da leitura dos resultados e das discussões coletivas com a coordenação pedagógica, passaram a utilizar as provas bimestrais como instrumento de diagnóstico, propondo revisões, retomadas e intervenções pedagógicas específicas. Essa mudança de postura evidencia a construção de uma cultura avaliativa reflexiva, que busca compreender a aprendizagem para transformá-la, e não apenas medi-la. Como lembra Luckesi:

Avaliar é diagnosticar para decidir; é investigar a qualidade da aprendizagem para redirecionar os caminhos do ensino. Quando a avaliação se reduz a uma prova escrita, a uma nota ou conceito, ela perde sua função maior, que é a de favorecer a aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 174).

Essa concepção de avaliação diagnóstica esteve presente nas práticas observadas, ainda que em diferentes estágios de consolidação. Os docentes que utilizam as avaliações bimestrais de forma formativa relatam melhorias no desempenho dos alunos e maior engajamento nas aulas de Língua Portuguesa. O acompanhamento contínuo dos resultados permitiu o desenvolvimento de estratégias mais contextualizadas, como o uso de textos de diferentes gêneros, produção coletiva de textos, leitura mediada e atividades de revisão linguística baseadas nos erros recorrentes. Além disso, a utilização do Painel da Rede para comparar o desempenho das turmas com a média municipal possibilitou identificar lacunas mais amplas, incentivando o planejamento de ações voltadas à superação de defasagens comuns.

A pesquisa também destacou o papel do coordenador pedagógico como mediador entre os dados avaliativos e o trabalho docente. Nas escolas em que o coordenador promove reuniões sistemáticas para análise dos resultados, há maior integração entre os instrumentos de avaliação e o planejamento pedagógico. Nessas situações, os professores relatam sentir-se mais seguros para utilizar os dados de forma crítica, compreendendo-os como indicadores de percurso e não como mecanismos de controle. Essa prática reforça a função formativa da avaliação, defendida por Hoffmann, ao afirmar que:

A avaliação mediadora é essencialmente uma reflexão transformada em ação. Não se trata de medir, somar acertos ou erros, mas de acompanhar de perto os percursos do

aluno, intervindo de maneira significativa para que ele avance em suas aprendizagens. (HOFFMANN, 1993, p. 68).

Essa citação sintetiza o que se observou na pesquisa: a avaliação como processo de mediação, e não de julgamento, capaz de orientar o ensino de maneira mais humana e efetiva. Outro ponto de destaque foi a constatação de que o Painel da Rede, quando utilizado de forma integrada às avaliações internas, fortalece a capacidade diagnóstica da escola. O cruzamento de dados permite identificar padrões de desempenho por habilidade, possibilitando ações pedagógicas mais específicas e personalizadas. Essa análise integrada contribui também para o alinhamento entre o que é avaliado nas provas bimestrais e o que é exigido nas avaliações externas, garantindo maior coerência curricular.

Observou-se ainda que, nas turmas com melhor desempenho, os professores realizavam devolutivas qualitativas das avaliações, discutindo com os alunos os erros mais frequentes e promovendo atividades de reescrita e leitura compartilhada. Essas práticas indicam que o feedback contínuo é um elemento central para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento da autonomia discente.

A pesquisa evidenciou também desafios persistentes. Entre eles, destacam-se a dificuldade de muitos professores em interpretar os dados estatísticos apresentados no Painel da Rede, a falta de tempo para planejamento coletivo e a sobrecarga de demandas administrativas. Esses fatores limitam a utilização plena dos dados avaliativos como ferramenta pedagógica. Além disso, a cultura escolar ainda valoriza excessivamente a nota, o que dificulta a consolidação da avaliação formativa. Apesar desses obstáculos, verificou-se que, quando há apoio institucional e espaços de diálogo, os professores conseguem superar parte dessas barreiras, transformando a avaliação em instrumento de reflexão e ação. Essa constatação reforça que a mudança de cultura avaliativa é um processo gradual e coletivo, que exige formação continuada, tempo de estudo e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

No campo teórico, os achados da pesquisa dialogam com as contribuições de autores que defendem uma avaliação emancipadora e comprometida com o direito de aprender. As ideias de Luckesi, Hoffmann e Esteban sustentam que avaliar não é classificar, mas compreender o processo de aprendizagem para intervir pedagogicamente. Saviani reforça que a escola tem função social de garantir o acesso e a permanência com qualidade, o que implica conceber a avaliação como instrumento de justiça educacional. Já Paulo Freire lembra que avaliar é também um ato ético e político, pois envolve reconhecer o contexto do estudante e as

condições que influenciam sua aprendizagem. Essa base teórica encontra eco nos resultados empíricos do estudo, demonstrando que a avaliação, quando compreendida como prática dialógica e diagnóstica, promove avanços reais na aprendizagem e fortalece o compromisso da escola com a equidade.

Quadro 6 – Protocolo de Articulação entre Dados Macro e Micro (versão preliminar)

Etapa	Descrição	Responsáveis	Produtos Esperados
1. Coleta e sistematização dos dados	Levantamento dos resultados do Painel da Rede Municipal (ADR) e das avaliações bimestrais internas, considerando as habilidades avaliadas e os índices de desempenho.	Coordenação pedagógica e professores do 5º ano	Relatório consolidado de desempenho por turma e por habilidade.
2. Análise diagnóstica integrada	Comparação entre resultados macro (Painel da Rede) e micro (avaliações internas), identificando convergências e divergências nas aprendizagens.	Professores, coordenação e gestão escolar	Mapa de convergências e lacunas de aprendizagem.
3. Planejamento pedagógico orientado por evidências	Utilização dos dados integrados para definir prioridades de ensino, replanejar conteúdos e propor intervenções específicas.	Professores, coordenação pedagógica	Plano de reensino e de acompanhamento das aprendizagens.
4. Implementação das ações pedagógicas	Aplicação das estratégias planejadas, com foco em atividades de leitura, escrita e interpretação de textos.	Professores e apoio pedagógico	Registros de acompanhamento e observações das práticas.
5. Monitoramento e devolutiva formativa	Avaliação contínua dos resultados das intervenções e ajuste das ações conforme o progresso dos estudantes.	Coordenação, professores e gestão escolar	Relatórios reflexivos e recomendações para o próximo ciclo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir dessa análise, é possível afirmar que a principal contribuição do estudo está em demonstrar a viabilidade e a relevância da integração entre avaliações macro e micro no planejamento pedagógico. O Painel da Rede fornece um panorama global que orienta decisões estratégicas, enquanto as avaliações bimestrais permitem acompanhar de perto o desenvolvimento individual dos alunos. Juntas, essas ferramentas favorecem a construção de um processo avaliativo contínuo, capaz de transformar dados em ações e números em aprendizagens. Essa síntese reforça que a avaliação deve ser vista como processo reflexivo e permanente, que orienta o ensino, alimenta o planejamento e fortalece o papel do professor como agente de transformação social. A articulação entre macro e micro avaliação, portanto, não é apenas um procedimento técnico, mas uma prática política e pedagógica que coloca o estudante no centro do processo educativo e reafirma o compromisso da escola pública com a formação integral e emancipadora.

5.2 Implicações Pedagógicas e Gerenciais

A análise das repercussões dos resultados da pesquisa revela impactos significativos no trabalho docente, na gestão escolar e nas políticas públicas de avaliação educacional. Ao evidenciar a importância da articulação entre o Painel da Rede Municipal e as avaliações bimestrais internas, a pesquisa demonstra que o uso integrado dos dados avaliativos transforma as práticas pedagógicas, amplia a capacidade de diagnóstico e promove uma cultura avaliativa mais crítica e formativa. Os achados indicam que a avaliação, quando compreendida como processo reflexivo e dialógico, potencializa o desenvolvimento profissional dos professores, fortalece a autonomia pedagógica da escola e contribui para o aprimoramento das políticas de monitoramento da aprendizagem na Rede Municipal de Fortaleza.

No âmbito do trabalho docente, as repercussões mais relevantes dizem respeito à mudança na concepção e na prática de avaliação. Os professores envolvidos no estudo relataram que o acesso sistemático aos dados do Painel da Rede e às análises das avaliações bimestrais possibilitou uma compreensão mais precisa das dificuldades dos estudantes e das habilidades que necessitavam de reforço. Essa leitura mais detalhada dos resultados permitiu aos docentes planejar intervenções específicas, reorganizar sequências didáticas e adotar estratégias diferenciadas de ensino, voltadas à superação das lacunas de aprendizagem. Assim, a avaliação deixou de ser apenas um mecanismo de verificação e passou a constituir-se como instrumento de planejamento e acompanhamento contínuo do ensino. Tal perspectiva aproxima-se da concepção formativa defendida por Hoffmann, para quem o ato de avaliar é inseparável da

prática pedagógica e implica compromisso ético com o desenvolvimento do aluno. A avaliação mediadora, nesse sentido, representa um caminho para ressignificar o trabalho docente, promovendo reflexão, intencionalidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados também indicam que, ao utilizar os resultados do Painel de forma crítica, o professor amplia sua autonomia profissional, pois passa a fundamentar suas decisões pedagógicas em evidências concretas. Essa mudança de postura contribui para romper com o modelo tradicional de ensino, em que o professor atua de forma isolada e reativa, e favorece a construção de um ambiente colaborativo de estudo e reflexão sobre a prática. O trabalho docente torna-se, assim, mais investigativo, pautado na análise de dados e na busca por soluções coletivas. Essa nova configuração também demanda apoio da gestão escolar, que deve assegurar tempo e espaços institucionais para que os professores possam discutir os resultados e planejar intervenções conjuntas. A ausência desses momentos de estudo e reflexão, apontada por alguns participantes da pesquisa, configura-se como um dos principais obstáculos à consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva. Para que a avaliação cumpra sua função formativa, é imprescindível que os docentes se sintam parte do processo, atuando como protagonistas na leitura e na interpretação dos dados.

No contexto da gestão escolar, os desafios se ampliam. A pesquisa identificou que, embora o Painel da Rede represente um avanço na sistematização e disponibilização dos resultados, ainda há carência de ações que estimulem sua utilização pedagógica cotidiana. Muitos gestores restringem o uso da ferramenta ao acompanhamento de índices, sem transformá-los em instrumentos de reflexão coletiva. Essa lacuna reforça a necessidade de formação continuada específica para gestores, voltada à leitura pedagógica dos dados e à mediação do trabalho docente. A função do coordenador pedagógico, nesse cenário, é estratégica: cabe a ele promover o diálogo entre os resultados das avaliações e o currículo, articulando os diferentes níveis da gestão e garantindo que as informações geradas se traduzam em ações efetivas de ensino. A gestão escolar deve, portanto, assumir um papel mais formativo do que fiscalizador, estimulando a construção de uma cultura avaliativa participativa, baseada em confiança e corresponsabilidade. Essa perspectiva dialoga com a concepção de escola defendida por Saviani, ao afirmar que:

A escola deve ser compreendida como espaço de mediação entre o saber sistematizado e o saber cotidiano, em que o papel do educador é o de articular teoria e prática, transformando o conhecimento em instrumento de emancipação. (SAVIANI, 2007, p. 58).

Essa citação evidencia que a gestão escolar, quando orientada por uma visão crítica de avaliação, contribui para o fortalecimento da função social da escola pública, garantindo o direito à aprendizagem e promovendo a inclusão. A articulação entre os dados macro, provenientes do Painel da Rede, e os dados micro, resultantes das avaliações internas, deve ser entendida como estratégia de gestão democrática, capaz de integrar professores, alunos e famílias em torno de objetivos comuns de melhoria da qualidade educacional.

Entretanto, consolidar uma cultura avaliativa crítica é um processo complexo, permeado por tensões entre práticas tradicionais e novas demandas formativas. A pesquisa apontou que a pressão por resultados e o foco excessivo em indicadores quantitativos ainda são obstáculos significativos, pois podem induzir comportamentos de superficialidade na análise dos dados. Para superar esse desafio, é necessário equilibrar a dimensão técnica da avaliação, que fornece indicadores, com a dimensão ética e pedagógica, que confere sentido ao uso dos resultados. A avaliação, nesse sentido, deve ser vista como prática social, construída coletivamente e comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

No campo das políticas públicas, os resultados da pesquisa oferecem contribuições relevantes. Ao demonstrar a importância do uso pedagógico dos dados do Painel da Rede, o estudo reforça a necessidade de políticas de avaliação que ultrapassem a mera mensuração de desempenho e priorizem a formação docente e a reflexão pedagógica. A Secretaria Municipal da Educação pode, a partir desses achados, investir na criação de protocolos de uso pedagógico dos resultados, promover formações temáticas sobre análise de indicadores e incentivar práticas de planejamento baseadas em evidências. Além disso, o diálogo entre as avaliações externas (SAEB e SPAECE) e as avaliações internas da rede deve ser fortalecido, para que os resultados sirvam de base à formulação de políticas mais contextualizadas e coerentes com a realidade das escolas municipais.

Essas contribuições apontam para a importância de políticas públicas de avaliação que reconheçam o papel central do professor e da escola no processo de interpretação dos dados. Avaliar, nesse contexto, não é um ato burocrático, mas uma ação pedagógica e política, comprometida com o direito de todos à aprendizagem. Essa visão é reforçada por Esteban, ao afirmar que “a avaliação, concebida como prática de justiça pedagógica, não pode se limitar a constatar resultados. Avaliar é comprometer-se com o direito de todos aprenderem. É reconhecer as diferenças, valorizar os saberes trazidos pelos alunos e construir caminhos para que as dificuldades se transformem em possibilidades” (ESTEBAN, 2003, p. 91). Essa citação sintetiza a essência das políticas avaliativas que se pretende consolidar: aquelas que, em vez de

reproduzirem desigualdades, buscam corrigi-las, assegurando o direito de aprender e a equidade educacional.

As repercussões da pesquisa evidenciam que a avaliação educacional, quando integrada a práticas reflexivas, tem o potencial de transformar não apenas o trabalho docente, mas também a gestão escolar e as políticas públicas. O uso pedagógico dos dados avaliativos, sustentado pela formação continuada e pelo planejamento coletivo, fortalece a escola como espaço de aprendizagem e emancipação. A consolidação de uma cultura avaliativa crítica e colaborativa, portanto, depende de ações articuladas entre professores, gestores e instâncias de formulação de políticas, de modo que a avaliação deixe de ser um fim em si mesma e se torne um instrumento de transformação. Assim, as repercussões deste estudo reafirmam que a avaliação deve servir à aprendizagem e à justiça educacional, constituindo-se como eixo estruturante de uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva.

5.3 Recomendações e Perspectivas Futuras

A partir das análises e reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de consolidar ações formativas e estratégias de ampliação do uso pedagógico do Painel da Rede Municipal, de modo a fortalecer a integração entre os níveis macro e micro da avaliação educacional. As propostas que emergem deste estudo visam, sobretudo, contribuir para a construção de uma cultura avaliativa crítica e formativa na Rede Municipal de Fortaleza, valorizando o papel dos professores e gestores como protagonistas no processo de análise, interpretação e utilização dos dados avaliativos em favor da aprendizagem dos estudantes.

Em relação às ações formativas, os resultados apontam para a importância de promover programas de formação continuada voltados à leitura e ao uso pedagógico dos dados das avaliações internas e externas. Muitos docentes ainda demonstram dificuldades em compreender a lógica estatística dos indicadores e em transformar as informações obtidas em estratégias de ensino. A formação, portanto, deve priorizar o desenvolvimento de competências analíticas, críticas e reflexivas, permitindo que o professor reconheça os potenciais e os limites dos instrumentos avaliativos. Além do aspecto técnico, é essencial que as ações formativas contemplem a dimensão ética e pedagógica da avaliação, destacando-a como prática mediadora e promotora da aprendizagem. Essas formações podem ocorrer por meio de oficinas temáticas, grupos de estudo e ciclos de análise de resultados, em que os professores discutam os dados do Painel da Rede e das avaliações bimestrais, relacionando-os aos objetivos de ensino definidos pela BNCC e pelo DCRFor.

Com o intuito de apoiar o trabalho docente e favorecer a apropriação pedagógica dos resultados avaliativos analisados neste estudo, elaborou-se um modelo de roteiro prático para que os professores realizem a análise integrada dos dados do Painel da Rede (ADR), das avaliações bimestrais internas e dos registros pedagógicos. O objetivo é fornecer um instrumento claro, aplicável e alinhado às demandas reais da prática docente, favorecendo a tomada de decisões pedagógicas baseadas em evidências.

Esse material, apresentado no Apêndice C: Modelo de Sugestão ao Professor para Análise Integrada dos Dados Avaliativos reúne orientações objetivas sobre como selecionar evidências, identificar habilidades prioritárias, interpretar os dados, planejar intervenções e acompanhar a evolução das aprendizagens. A inclusão desse modelo busca fortalecer uma cultura avaliativa formativa na escola, oferecendo aos professores um suporte concreto para transformar dados em ações pedagógicas e contribuir para práticas mais sistemáticas, intencionais e alinhadas ao currículo.

A gestão escolar também deve ser contemplada nesses processos formativos. Gestores e coordenadores pedagógicos desempenham papel central na mediação entre os dados e o trabalho docente, sendo responsáveis por promover espaços de reflexão coletiva e planejar intervenções de acordo com as necessidades identificadas. Para tanto, recomenda-se que as ações formativas voltadas à gestão abordem metodologias de acompanhamento pedagógico, leitura crítica de indicadores e estratégias de articulação entre currículo, avaliação e planejamento. Além disso, a Secretaria Municipal da Educação pode instituir comunidades de prática interescolares, permitindo a troca de experiências entre unidades que utilizam o Painel da Rede de forma bem-sucedida. A socialização de boas práticas favorece o aprendizado coletivo e contribui para o fortalecimento de uma cultura de colaboração entre as escolas.

Outro aspecto essencial é a ampliação do uso pedagógico do Painel da Rede Municipal. Embora a ferramenta já represente um avanço significativo na gestão das avaliações, ainda há potencial inexplorado para seu uso em sala de aula e no planejamento docente. O Painel pode ser incorporado como instrumento de monitoramento contínuo das aprendizagens, permitindo que professores acompanhem, em tempo real, o progresso de suas turmas e planejem intervenções imediatas. Recomenda-se que o sistema seja aprimorado para incluir recursos de análise qualitativa, como relatórios interpretativos e sugestões de práticas pedagógicas associadas a cada habilidade avaliada. Essa inovação tornaria a ferramenta mais acessível e útil ao trabalho do professor, aproximando o dado técnico da ação pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, Fernandes (2009, p. 45) ressalta que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de recolha e análise de informações, que permita a professores e alunos regularem e ajustarem o processo de ensino e aprendizagem em função das necessidades e potencialidades identificadas. Essa perspectiva reforça que a avaliação não se encerra no diagnóstico, mas se concretiza na ação, exigindo instrumentos flexíveis e acessíveis que favoreçam o planejamento pedagógico. Dessa forma, a ampliação do uso do PAINEL deve priorizar a integração de relatórios com o currículo e a disponibilização de formações que ensinem os docentes a interpretar os dados em diálogo com as habilidades previstas nos documentos normativos.

A Secretaria Municipal pode, inclusive, desenvolver módulos complementares que possibilitem aos professores registrar intervenções realizadas, permitindo o acompanhamento do impacto pedagógico das ações adotadas. A democratização do acesso às informações também deve ser considerada. Ao permitir que estudantes e famílias compreendam os dados de desempenho de forma clara e contextualizada, o PAINEL da Rede pode contribuir para a transparência e para o fortalecimento da corresponsabilidade pela aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser um instrumento técnico restrito à escola e passa a assumir uma função social mais ampla, promovendo o engajamento da comunidade escolar. Essa proposta alinha-se à concepção freiriana de educação, segundo a qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Avaliar não é apenas medir o que o aluno aprendeu em termos de conteúdos formais, mas compreender as condições sociais, culturais e econômicas que determinam suas aprendizagens e dificuldades.

Por fim, a pesquisa abre caminhos para o desenvolvimento de novas investigações. Futuras pesquisas podem explorar, de forma mais aprofundada, os impactos concretos das ações formativas na prática pedagógica e no desempenho dos estudantes. Outra possibilidade é a realização de estudos comparativos entre escolas que utilizam o PAINEL de maneira intensiva e aquelas que ainda não o incorporaram ao seu cotidiano, analisando as diferenças no planejamento, nas intervenções e nos resultados de aprendizagem. Além disso, investigações sobre a percepção dos estudantes em relação às práticas avaliativas podem contribuir para compreender como eles interpretam os processos de avaliação e de feedback, ampliando a perspectiva sobre a função formativa da avaliação escolar. Também seria pertinente investigar as potencialidades do uso de tecnologias educacionais integradas ao PAINEL da Rede, visando ao desenvolvimento de ferramentas mais interativas e personalizadas.

As propostas de ações formativas, as sugestões de aprimoramento do Painel e os direcionamentos para pesquisas futuras apontam para um mesmo objetivo: consolidar uma cultura avaliativa transformadora, fundamentada no diálogo, na reflexão e na ação pedagógica consciente. Ao reconhecer a avaliação como instrumento de emancipação e justiça educacional, reafirma-se o compromisso com uma escola pública de qualidade, democrática e orientada pelo direito de todos aprenderem.

5.4 Considerações Finais

A avaliação educacional constitui um dos pilares fundamentais para a promoção da equidade no contexto escolar, uma vez que se configura não apenas como instrumento de medição do desempenho discente, mas, sobretudo, como ferramenta de compreensão dos processos de aprendizagem e de garantia do direito de aprender. No Brasil, a consolidação de políticas públicas voltadas à avaliação em larga escala representou um avanço significativo na busca por qualidade e justiça educacional, mas também trouxe desafios relacionados à apropriação pedagógica dos resultados. Nesse sentido, compreender a avaliação como caminho para a equidade implica ressignificar seu papel na escola, deslocando-a do campo meramente técnico e classificatório para o âmbito ético, formativo e inclusivo.

A equidade educacional exige uma prática avaliativa que reconheça as desigualdades históricas e sociais que permeiam o sistema de ensino, e que, a partir delas, oriente estratégias concretas de superação. Avaliar com compromisso ético significa diagnosticar as dificuldades, compreender suas causas e agir intencionalmente para que cada estudante alcance o máximo de seu potencial, independentemente de sua origem, classe social ou trajetória escolar. A avaliação, nessa perspectiva, torna-se instrumento de transformação e justiça social.

Autores como Maria Teresa Esteban (2003) defendem que a avaliação deve ser compreendida como prática de justiça pedagógica, pois é por meio dela que se pode garantir o direito de todos à aprendizagem. Para Esteban, avaliar não é apenas constatar resultados, mas comprometer-se com a aprendizagem de cada sujeito, respeitando suas diferenças e oferecendo oportunidades reais de avanço. Em uma de suas passagens mais emblemáticas, a autora afirma:

A avaliação, concebida como prática de justiça pedagógica, não pode se limitar a constatar resultados. Avaliar é comprometer-se com o direito de todos aprenderem. É reconhecer as diferenças, valorizar os saberes trazidos pelos alunos e construir caminhos para que as dificuldades se transformem em possibilidades. O desafio não está em medir, mas em criar condições para que o processo avaliativo contribua para a formação integral dos sujeitos. (ESTEBAN, 2003, p. 91).

Essa concepção amplia o horizonte da avaliação, retirando-a da esfera burocrática e recolocando-a no centro das políticas e práticas educacionais voltadas à equidade. A avaliação formativa, diagnóstica e participativa propicia que o professor acompanhe continuamente o percurso de seus alunos, identifique as lacunas de aprendizagem e reorganize o ensino de forma a atender às necessidades específicas de cada grupo. Tal processo fortalece a escola como espaço de acolhimento e inclusão, reduzindo desigualdades e promovendo o desenvolvimento integral. Assim, a avaliação torna-se um meio de intervenção pedagógica e de transformação social, pois permite romper com a lógica excludente que historicamente marcou a educação brasileira.

A equidade, nesse contexto, não significa tratar todos de forma igual, mas garantir que cada estudante tenha acesso às condições necessárias para aprender e se desenvolver plenamente. Isso exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, que vá além da atribuição de notas e médias, e que reconheça a diversidade como ponto de partida para a ação pedagógica. Paulo Freire (1996) já alertava que o ato de avaliar deve estar impregnado de um compromisso ético e político com a emancipação dos sujeitos. Para ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e compreender o estudante implica reconhecer as condições sociais e culturais que influenciam seu processo de aprendizagem. Avaliar, portanto, é um ato político e humanizador, que demanda sensibilidade, empatia e responsabilidade.

No caso específico desta pesquisa, a análise da relação entre o Painel da Rede Municipal de Fortaleza e as avaliações bimestrais internas evidencia como a articulação entre dados macro e micro pode contribuir para a promoção da equidade educacional. Ao oferecer uma leitura ampla do desempenho dos estudantes em escala de rede e, simultaneamente, uma visão detalhada das aprendizagens em sala de aula, esses instrumentos possibilitam a construção de estratégias pedagógicas mais precisas e contextualizadas. O Painel da Rede, ao sistematizar os resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), fornece indicadores valiosos para identificar escolas, turmas e habilidades com maiores dificuldades, permitindo que gestores e professores direcionem esforços e recursos para as áreas mais críticas. Já as avaliações bimestrais internas, elaboradas pelos docentes, oferecem informações concretas sobre o cotidiano das aprendizagens, revelando nuances que as avaliações externas nem sempre captam. Quando essas duas dimensões dialogam, a escola ganha potência diagnóstica e capacidade de intervenção.

Esse diálogo entre o macro e o micro revela o potencial da avaliação como instrumento de justiça educacional. A leitura integrada dos resultados permite compreender que a aprendizagem não se esgota em números ou índices, mas se expressa em processos, percursos e contextos. O professor, ao se apropriar criticamente dos dados, pode elaborar ações pedagógicas ajustadas às reais necessidades de sua turma, garantindo que nenhum aluno seja deixado para trás. Essa prática materializa o princípio da equidade, pois reconhece que diferentes trajetórias demandam diferentes estratégias de ensino. Como destaca Luckesi (2011), avaliar é diagnosticar para decidir, é compreender o estágio de aprendizagem do aluno para agir com intencionalidade pedagógica.

A avaliação da aprendizagem escolar não pode ser reduzida a um ato mecânico de medir resultados. Avaliar é diagnosticar para decidir; é investigar a qualidade da aprendizagem para redirecionar os caminhos do ensino. Quando a avaliação se reduz a uma prova escrita, a uma nota ou conceito, ela perde sua função maior, que é a de favorecer a aprendizagem. Avaliar é um ato amoroso, comprometido com o desenvolvimento do ser humano, e não um instrumento de exclusão ou punição. (LUCKESI, 2011, p. 174).

Essa citação sintetiza o sentido mais profundo da avaliação comprometida com a equidade. Avaliar é, antes de tudo, um ato de cuidado, um gesto de escuta e de reconhecimento da alteridade. É compreender que cada aluno traz consigo uma história, um ritmo e uma forma singular de aprender, e que cabe à escola criar as condições para que todos avancem. Nesse cenário, a avaliação deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser meio para promover a aprendizagem e reduzir desigualdades. A articulação entre as avaliações macro e micro discutidos nesta pesquisa revela que a equidade não se alcança apenas com políticas uniformes, mas com práticas pedagógicas situadas, baseadas em evidências e voltadas às especificidades de cada contexto escolar. O Painel da Rede Municipal de Fortaleza, ao disponibilizar dados organizados por escola, turma e habilidade, possibilita uma leitura territorializada das aprendizagens e, portanto, uma atuação mais justa e precisa. Essa perspectiva rompe com o paradigma da homogeneização, pois reconhece que cada escola e cada comunidade possuem realidades distintas que demandam respostas diferenciadas. A equidade, assim, se concretiza na capacidade de transformar dados em ações, diagnósticos em planejamento e resultados em oportunidades de aprendizagem.

Na etapa conclusiva deste estudo, evidencia-se que o diálogo entre o macro e o micro representa um avanço conceitual e prático na construção de uma cultura avaliativa integrada. O olhar macro, representado pelo Painel da Rede, oferece uma visão sistêmica da educação municipal, apontando tendências e desafios coletivos. O olhar micro, proveniente das

avaliações bimestrais e das práticas cotidianas dos professores, revela a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em cada sala de aula. Integrar esses dois níveis é compreender que a qualidade da educação depende tanto das políticas públicas quanto das ações concretas de cada docente. Essa integração amplia o alcance das práticas avaliativas e fortalece o vínculo entre gestão e prática pedagógica, transformando os dados em instrumentos de reflexão e ação.

Entre o macro e o micro, constrói-se um olhar integrado sobre a aprendizagem, capaz de unir teoria e prática, política e sala de aula, planejamento e execução. O professor deixa de ser mero executor de diretrizes e passa a ser protagonista do processo avaliativo, interpretando dados, identificando necessidades e promovendo intervenções pedagógicas baseadas em evidências. O gestor, por sua vez, assume papel de articulador, garantindo condições institucionais para que a avaliação cumpra seu papel formativo e emancipador. A escola, nesse modelo, torna-se espaço de aprendizagem contínua também para seus profissionais, que passam a enxergar na avaliação uma oportunidade de crescimento coletivo.

A equidade educacional, portanto, não é um ponto de chegada, mas um caminho permanente de reflexão, reconstrução e compromisso com o direito de todos à aprendizagem. O olhar integrado entre o macro e o micro permite perceber que a avaliação, quando utilizada de forma ética e pedagógica, é capaz de aproximar políticas públicas e práticas docentes, transformando diagnósticos em estratégias e resultados em avanços reais. A partir dessa perspectiva, a avaliação deixa de ser sinônimo de controle e passa a representar a materialização do compromisso social da escola com a formação integral dos estudantes. A pesquisa reafirma que o uso pedagógico das avaliações, tanto externas quanto internas, constitui um poderoso instrumento de equidade e qualidade educacional. O Painel da Rede Municipal de Fortaleza e as avaliações bimestrais, quando articulados de forma crítica e reflexiva, permitem compreender a aprendizagem em sua totalidade, ampliando as possibilidades de intervenção e promovendo práticas mais justas e humanizadoras.

A conclusão maior deste trabalho aponta para a necessidade de consolidar uma cultura avaliativa comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano, em que a avaliação não seja apenas uma medida, mas um meio de garantir que todos aprendam, avancem e participem ativamente da construção de uma educação pública democrática, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB*. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- CEARÁ. *Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE*. Fortaleza: SEDUC, 2007. Disponível em: <http://www.sece.ce.gov.br/spaeece>. Acesso em: 15 set. 2025.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Porto: Porto Editora, 2009.
- FERNANDES, Reynaldo. *O papel das avaliações em larga escala nas políticas educacionais*. Brasília: INEP, 2013.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. *Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede – ADR*. Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2025.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. *Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor*. Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/noticia/fortaleza-lanca-documento-curricular-referencial>. Acesso em: 15 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (IBADE/IBANDCE). *Relatório de desempenho educacional do Ceará – 2024*. Fortaleza: IBADE, 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório SAEB – Resultados nacionais e estaduais*. Brasília: INEP, 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- PINHALZINHO (SP). *Habilidades essenciais – Língua Portuguesa 5º ano*. Pinhalzinho: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.pinhalzinho.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/HABILIDADES%20ESSENCIAIS%20%20-%20LINGUA%20PORTUGUESA%205%C2%BA%20ANO.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). *Relatório do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE*. Fortaleza: SEDUC, 2021.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (SME). *Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor*. Fortaleza: SME, 2020.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (SME). *Painel de Resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede – ADR*. Fortaleza: SME, 2023.
- VIANA, V. A. *Avaliação educacional: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2014.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: uma perspectiva histórica*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14–35, 2014.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx: xxxxxxxxxxxxxx”, a ser desenvolvida pela aluna **ANTONIO RENAN LIMA DANTAS**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM xxxxxxxxdo CENTRO DE**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profª. **Dra.**, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável
Nome completo do responsável
CPF
CNPJ
Carimbo

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa -

CEPEu.....

(pesquisador responsável/pesquisador colaborador) do estudo intitulado

.....

declaro que:

1. Tenho conhecimento e assumo o compromisso de cumprir os termos da Resolução (nº 466/2012 ou nº 510/2016) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.
2. Só será dado início ao estudo após emissão do parecer de aprovação do CEP/CCS–UFPB;
3. Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;
4. Todos os dados e materiais obtidos no desenvolvimento do estudo proposto serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes e apreciação prévia do CEP;
5. Todos os documentos e dados obtidos durante a coleta de dados, serão arquivados ao final da pesquisa, sob minha responsabilidade por cinco anos. Após este período serão destruídos de forma adequada.
6. A publicização dos resultados da pesquisa só será realizada para fins científicos, com apresentação em eventos relacionados à área da saúde de interesse do tema, ou em jornais científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
7. Comunicarei ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da UFPB, resultados do estudo por meio de relatórios parciais e relatório final, como também quaisquer alterações, suspensão ou encerramento da pesquisa por meio de emendas notificadas apresentadas com a devida justificativa.

João Pessoa, de de

Pesquisador Responsável/Colaborador (nome): CPF:

Assinatura:

APÊNDICE C – MODELO DE SUGESTÃO AO PROFESSOR PARA ANÁLISE INTEGRADA DOS DADOS AVALIATIVOS

MODELO DE SUGESTÃO PARA ANÁLISE DOCENTE

1. Seleção das Evidências:

- Resultados do Painel da Rede (ADR)
- Notas e itens das Avaliações Bimestrais Internas
- Registros da rotina (atividades, portfólios, produções textuais, cadernos, observações)

2. Identificação das Habilidades Prioritárias:

- Relacionar os descritores avaliados às habilidades da BNCC e DCRFor.
- Destacar as habilidades com menor percentual de acerto ou menor consolidação.

3. Leitura Pedagógica dos Dados:

- Quais padrões aparecem na turma?
- Quais dificuldades são coletivas? Quais são individuais?
- Há discrepâncias entre os dados macro (ADR) e micro (avaliações internas)?

4. Planejamento das Intervenções:

- Definir ações específicas para cada habilidade prioritária.
- Organizar intervenções por grupos (estudantes com perfil semelhante).
- Selecionar estratégias didáticas alinhadas a cada necessidade identificada.

5. Acompanhamento e Reavaliação:

- Aplicar mini atividades diagnósticas quinzenais.
- Registrar avanços e replanejar sempre que necessário.
- Comparar os novos resultados com os anteriores para medir evolução.

6. Reflexão Coletiva:

- Discutir os resultados com a coordenação pedagógica.
- Registrar as ações no plano de intervenção da turma.
- Incorporar ajustes ao planejamento bimestral.