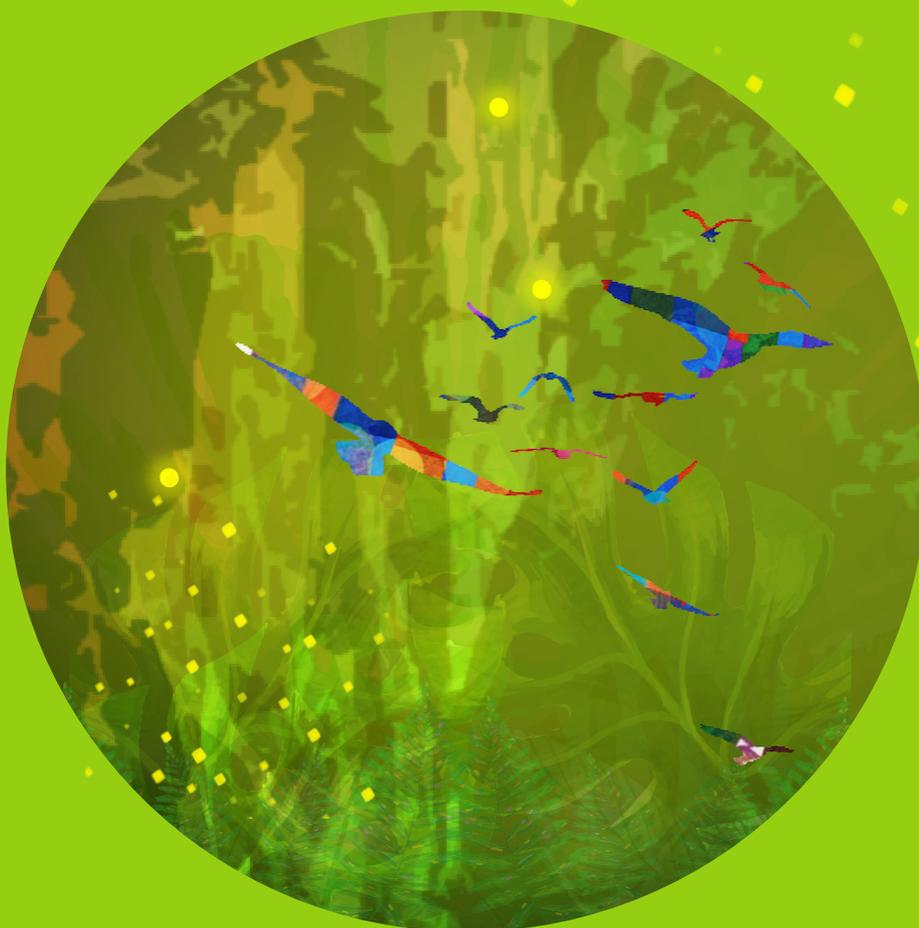


AVALIA MT

2023

Sistema de Avaliação
Educativa de
Mato Grosso



REVISTA DA ESCOLA
GESTÃO ESCOLAR

2023

AVALIA MT

Sistema de Avaliação Educacional
de Mato Grosso

Revista da Escola – Gestão Escolar



FICHA CATALOGRÁFICA

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação.

AVALIA MT – 2023 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

V. 2 (2023), Juiz de Fora – Anual.

Conteúdo: Revista da Escola – Gestão Escolar

SUMÁRIO

01

02

03

| | | |
|---|-----------|---|
| ■ | 4 | Apresentação |
| ■ | 6 | Entrevista |
| ■ | 12 | A Avaliação Externa em Larga Escala: perguntas frequentes |
| | 13 | 2.1. Por que avaliar a educação em Mato Grosso? |
| | 16 | 2.2. O que é avaliado no AVALIA MT? |
| | 17 | 2.3. Como é a avaliação no AVALIA MT? |
| | 18 | 2.4. Como são apresentados os resultados do AVALIA MT? |
| | 27 | 2.5. Como utilizar os resultados do AVALIA MT? |
| ■ | 29 | Protocolo para reuniões de análise dos resultados – Equipe Gestora |



APRESENTAÇÃO

Esta é a Revista da Escola – Gestão Escolar, publicação que faz parte da coleção de divulgação de resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (AVALIA MT) 2023.

O objetivo deste volume é auxiliar a equipe gestora da escola no processo de análise e uso dos resultados da avaliação somativa aplicada no final do ano de 2023. Os dados provenientes dessa avaliação são uma referência fundamental para que os gestores possam reorientar o planejamento da escola, a partir do diagnóstico das possíveis defasagens de aprendizagem observadas.

Os resultados da avaliação somativa 2023 podem ser consultados na área restrita da Plataforma de Avaliação e Monitoramento de Mato Grosso:



<https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/>

Esperamos que as informações disponíveis na plataforma e nesta Revista da Escola contribuam para o importante trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas das escolas mato-grossenses.

Boa leitura!

The background features a light blue and white floral pattern with various flower shapes. A vertical blue line is positioned to the left of the word 'ENTREVISTA'.

01

ENTREVISTA

OBJETIVO DA SEÇÃO:

Apresentar a entrevista realizada com o diretor escolar Webster Guerreiro Belmino.

PERFIL

Webster Guerreiro Belmino, diretor de uma escola pública em Beberibe, interior do Ceará, é licenciado em História (UECE), mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF) e Doutor em Educação (UECE). Assim como muitos educadores brasileiros, sua família de origem não teve acesso à escolarização básica. “Meus avós eram analfabetos, agricultores sem-terra, com baixo nível socioeconômico. Meus pais e tios, também trabalhadores rurais ou pequenos comerciantes, não tiveram possibilidade de frequentar a escola. Sou o primeiro da família a concluir formalmente os estudos em nível superior e pós-graduação”.

Seus primeiros contatos com a avaliação externa foram no final dos anos 1990, primeiramente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e depois com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE). Entre 2005 e 2008, já como educador da rede de ensino cearense, vivenciou as discussões e estudos em torno da ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e da criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). “Em 2008, com a formação do banco de gestores das escolas regulares e profissionais, a temática tornou-se ainda mais cotidiana”, lembra o gestor. Um ano depois, a oferta da especialização em Gestão Educacional da Rede Estadual de Ensino do Ceará (CAEd/UFJF/SEDUC-CE) colocaria, definitivamente, a discussão sobre avaliações externas em larga escala para todos os gestores da rede. Para Webster, o aprofundamento no tema ocorreria a partir de 2010, quando integrou a primeira turma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, também ofertado pelo CAEd/UFJF.

CASO DE GESTÃO DA SALA DE AULA

A escola onde Webster Guerreiro Belmino atua como gestor atende jovens do município e do entorno. São 540 vagas em uma instituição de tempo integral e integrada à profissionalização em nível técnico. A integração curricular nas áreas diversificadas, comum e técnica tem como proposta a formação integral dos estudantes. O desafio cotidiano de alcançar resultados de aprendizagem que garantam aos estudantes as condições para fortalecer seus projetos de vida tem, nas avaliações externas, um meio para análise e diagnóstico dos resultados dos processos educacionais. Para tanto, a escola organiza-se em momentos formativos gerais: no início do ano letivo, com a jornada pedagógica que mobiliza professores, gestores, estudantes e grêmios estudantis; mensalmente, com o estudo de temáticas direcionadas geral-

mente por colaboradores externos com domínio no assunto; e semanalmente, durante reuniões com o núcleo gestor para planejamento por área do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, além dos conteúdos técnicos). São realizadas avaliações diagnósticas no início de cada semestre, enturmação de estudantes de acordo com o desempenho na avaliação diagnóstica e externa, análise de dados do SPAECE, do SAEB e do ENEM e acompanhamento de indicadores internos (frequência e notas). Esse processo de acompanhamento contínuo inclui atenção equitativa aos estudantes, escuta ativa e compreensão dos desafios individuais, estratégias que contribuem para a qualidade educacional da escola.

ENTREVISTA

- ***Como era a sua escola em relação à apropriação e ao uso dos resultados da avaliação externa em larga escala no momento em que você assumiu a gestão escolar?***

Por se tratar de uma escola relativamente jovem, criada em 2011, já surgimos no contexto das avaliações externas em larga escala. No entanto, vários desafios estiveram presentes. Com a formação da equipe de professores e gestores, trabalhamos intensamente para nos apropriarmos conceitualmente da avaliação externa, entendendo que só é possível efetuar uma crítica consistente daquilo que se conhece. Nesse cenário, trabalhamos na perspectiva formativa de compreender a história das avaliações, suas intencionalidades e metodologias. Essa apropriação do saber da avaliação externa pareceu ser um bom caminho para que o cotidiano educacional não fosse de oposição à avaliação, e sim de reconhecimento de seus elementos que podem contribuir efetivamente para a prática escolar e para proporcionar aos estudan-

tes um nível de aprendizado que lhes permita integrar de forma protagonista no mundo.

Um dos debates que permanece, em função de alterações periódicas na equipe de professores, é a necessidade de entendermos que um estudante no padrão de desempenho Muito Crítico (utilizando a escala do SPAECE) não possui condições adequadas para se inserir na sociabilidade contemporânea. Nosso desejo, nosso sonho coletivo, é que os alunos possam ocupar os bancos universitários (se assim o desejarem), em prosseguimento aos seus estudos. Para alcançarmos isso efetivamente, o desempenho nas avaliações externas precisa ser condizente com os sonhos que os estudantes almejam.

- ***A equipe escolar ainda demonstra alguma insegurança em relação ao uso das evidências oferecidas pela avaliação externa?***

Sem querer incorrer no risco de generalizações, acredito que existe uma necessidade premente de discutir os processos de formação de professores, com vistas a ampliar os conhecimentos práticos e teóricos relacionados às necessidades de uma

sala de aula. Em muitos casos, o processo formativo de licenciados não consegue fugir do centralismo individualista que domina as relações sociais vigentes, o que provoca, dentre outras coisas, aquele sentimento de que “se o aluno não apren-

deu é problema dele”. Sabemos que a maioria dos professores se empenha em oferecer o melhor, de acordo com as condições disponíveis. Mas isso é suficiente? É eficaz? Antes das avaliações externas, a resposta para isso variava de sala para sala de aula, de professor para professor, de modo bastante subjetivo. Com as avaliações externas, é como se a escola fosse desnudada no campo do desempenho dos estudantes. E quem está preparado para esse processo de desnudamento? Qual será o uso dos resultados dessas avaliações? Existe uma cadeia de comando nas diversas relações educacionais dentro e fora da escola, e essa

é uma circunstância com a qual os professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, técnicos e gestores das regionais e da secretaria precisam lidar. É fundamental haver transparência e confiança nas relações entre esses atores educacionais, para que não surjam dissabores a partir dos dados apurados pela avaliação. Por isso, a compreensão da natureza da avaliação externa, em diálogo com os fundamentos da educação e aliada à compreensão técnica, contribuiu para criarmos um contexto escolar de valorização das avaliações, sem deixar de entender seus limites, balizado pelas possibilidades de ação coletiva.

■ ***Em relação ao uso propriamente dos resultados, qual é o peso dos indicadores da avaliação externa no diagnóstico da aprendizagem na escola?***

De maneira geral, o primeiro período do ano letivo é dedicado a processos que envolvem o diagnóstico do nível de aprendizado dos estudantes, a inserção de conteúdos adequados ao momento e um esforço concentrado para o nivelamento da aprendizagem, no sentido do desenvolvimento de parâmetros basilares aos componentes curriculares diversos. Passamos a adotar este sistema a partir do que aprendemos com os colegas que compõem a rede de ensino público cearense.

Em um primeiro momento, utilizamos nossa própria avaliação, elaborada com base nos descritores e matrizes de referência do SPAECE para Língua Portuguesa e Matemática e nos do ENEM para as demais disciplinas. Aqui no Ceará existe o SISEDU (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional), criado pela SEDUC, que oferece duas aplicações de avaliações diagnósticas durante o ano letivo (no 1º e 2º semestre). A conjunção dessas duas avaliações nos ajuda a realizar um diagnóstico de nossos estudantes.

■ ***Que ações foram definidas com base no diagnóstico fundamentado nos resultados das avaliações externas?***

Um dos primeiros passos foi o reconhecimento da necessidade de termos um diagnóstico que tivesse parâmetro em relação aos objetivos da escola. Parece simples, e na verdade é, mas nem tudo que é simples é praticado ou valorado. Precisamos ter em mente que a escola se situa num campo complexo de ação, no entanto, pensar as necessidades de forma separada, pode contribuir para chegar ao conjunto do que se necessita. Entendendo realmente a necessidade do diagnós-

tico, partimos para possibilidades de executá-lo. Aprendemos muito em conjunto e a rede estadual proporciona possibilidades de avanço nesta área.

Com a realização do diagnóstico, passamos em seguida para a coleta, tabulação e organização dos dados. Eles nos dão o subsídio para que os planejamentos por área sejam baseados nas evidências que dispomos. Em geral, com os dados e planejamento seguimos para a fase de execução

de um plano de intervenção que já prevê novo acompanhamento diagnóstico para remodelagem de ações. Por exemplo, iniciamos com a enturmação de acordo com o padrão de desempenho: os alunos são agrupados em salas, independentemente de sua configuração formal (temos 4 salas de 3º ano e, na enturmação, o aluno não estará nesta configuração específica, e sim junto a estu-

dantes com desempenho similar). A partir de um tempo determinado no plano, realizamos outras avaliações para estabelecer a mobilidade ou a permanência do estudante nessa configuração. É importante lembrar que este momento é específico, dentro da carga horária semanal do aluno, e, durante o restante do tempo, o aluno permanece em sua turma de origem.

■ ***Em que medida os materiais de divulgação dos resultados contribuíram para a tomada de decisão sobre o que fazer para potencializar a apropriação de resultados na escola?***

Quando sai a notícia de que os resultados do SPAECE, do SAEB e do ENEM estão disponíveis, é um turbilhão de emoções. Os dedos nervosos não param de acessar os sistemas e ver como foi o desempenho da escola. Quem, nesse momento, ocupa cargo nas gestões escolares sabe bem o que é isso. Ter acesso a esses resultados proporciona uma condição de análise que precisa ser explorada em maior profundidade. São elementos preciosos que nos ajudam a entender se os procedimentos e ações adotados durante o nosso planejamento nos afastaram ou aproximaram daquilo que pretendíamos alcançar. Nossos resultados são a síntese do que desempenhamos, nas condições objetivas a que tivemos aces-

so, e devem ser avaliados dessa maneira. Não foi simples chegarmos a esse entendimento sobre a apropriação de resultados, mas não abrimos mão desse modelo. Outro elemento contributivo para nossa análise funda-se na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Ceará, bem como nos boletins de divulgação de resultados, que sempre abordam elementos importantes e contributivos com aspectos da realidade educacional. Nessas publicações, podemos encontrar materiais de estudo e sugestões de análise dos resultados, que são efetivos em contribuir para a interpretação dos dados obtidos pela avaliação externa.

■ ***As ações implementadas para a apropriação e o uso dos dados das avaliações externas incluíram ferramentas de gestão e monitoramento?***

De maneira geral, aprendemos com o método PDCA (planejar, fazer, checar e agir, em tradução livre) e a base de organização dos planos de ação da rede estadual cearense. Aqui na escola, a jornada pedagógica em janeiro é o primeiro grande passo, quando são definidas as estratégias estruturantes de atuação, a formação conceitual

e filosófica do ano e as metas gerais. A partir de fevereiro, com os dados das avaliações diagnósticas, iniciam-se processos de intervenção que culminam, em junho, com novo processo de diagnóstico; em agosto, retomam-se novas intervenções, que reverberarão nos meses de outubro e novembro, quando da aplicação da avaliação externa.

- *Considerando a curva de aprendizagem nesse processo, como, na sua opinião, pode ser otimizada a divulgação dos resultados da avaliação externa nas escolas?*

É importante observarmos que a cultura predominante em nossa formação e em nossas relações não se separa do universo digital que estamos inseridos. As redes sociais estão no nosso cotidiano, do acordar ao dormir. Quanto mais caminhamos na direção de integração do trabalho, no caso, os resultados e orientações pedagógicas das avalia-

ções externas com as redes, mais estaremos aproximando e diversificando o seu uso. Interessante observar que mesmo os boletins pedagógicos de edições anteriores têm uma validade imensa em seus conteúdos, podendo, por exemplo, serem utilizados nas formações ao longo do ano.

- *Como os agentes intermediários, tanto no âmbito da secretaria quanto das regionais, podem contribuir para o fortalecimento da política de avaliação externa na escola?*

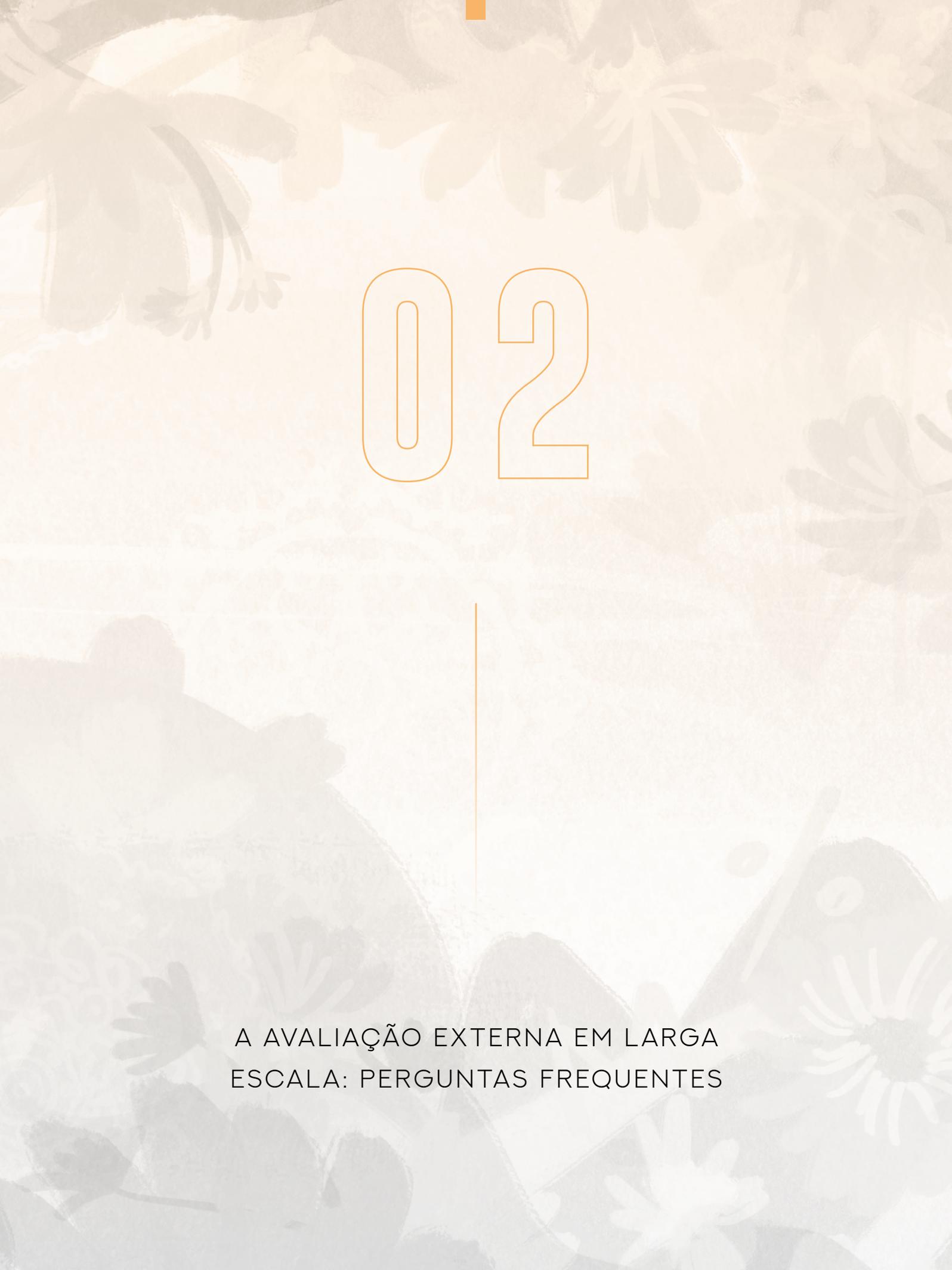
Comparações, generalizações, ranqueamento, são práticas nocivas ao potencial latente das avaliações. Existe uma linha muito tênue entre acreditar que estas avaliações são a síntese do que uma escola produz e o campo da descrença e desvalorização delas. O universo escolar é mais amplo do que a proficiência de seus estudantes,

mas ao mesmo tempo alcançar resultados desejáveis de aprendizados é condição *sine qua non* para o compromisso com a educação pública de qualidade. Se os funcionários que integram as instâncias superiores compreenderem isso, já é um grande avanço.

- *Quais são ainda os desafios da gestão escolar em relação ao uso dos resultados da avaliação externa para melhoria da aprendizagem dos estudantes?*

Precisamos ter cuidado com uma superprodução de resultados, no sentido de que é preciso encontrar equilíbrio entre a escassez de dados e uma quantidade enorme de informações, para podermos ter tempo de análise e ação. As escolas têm seus ritmos e suas culturas, e é preciso compreendê-las como universos particulares, isso demanda entendermos e apoiar as ações em meio a pro-

cessos que acompanhem atividades didáticas, avaliando constantemente e refazendo percursos sempre que necessários. Os resultados das avaliações potencializam o cotidiano, desde que haja clareza de que são meios para obtermos a finalidade da educação: o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e promotores de um mundo sustentável, em suas múltiplas dimensões.

The background features a light beige color with faint, stylized floral and leaf patterns in a darker shade. A thin, vertical orange line runs down the center of the page, starting from the top and ending just above the text.

02

A AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA
ESCALA: PERGUNTAS FREQUENTES

OBJETIVO DA SEÇÃO:

Responder às perguntas mais frequentes sobre a avaliação externa em larga escala.

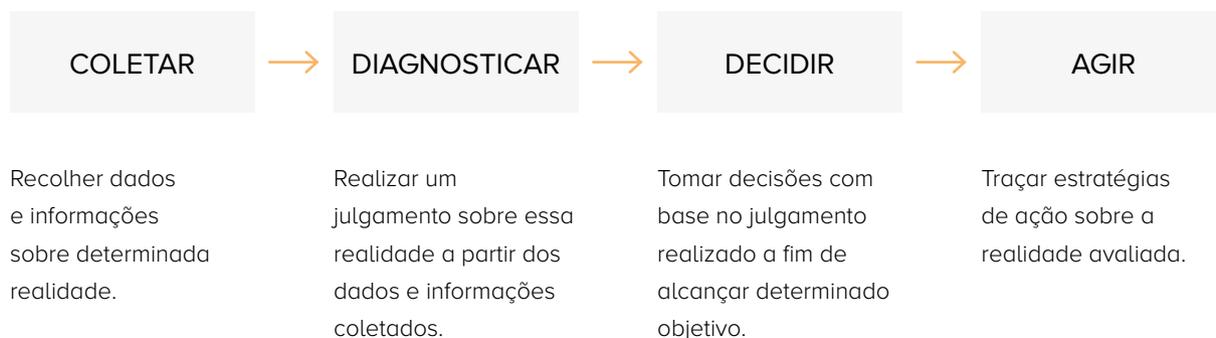
2.1. POR QUE AVALIAR A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO?

Antes de responder a essa pergunta, é necessário entender o sentido do termo avaliação.

Como se verifica no “Dicionário Online de Sinônimos”¹, o substantivo avaliação não se limita à ideia de aplicação de testes e subsequente divulgação de seus resultados. Ele também remete ao sentido dos termos: apreciação; aferição; ponderação; análise; parecer; crítica; observação; reflexão, entre diversos outros.

Desse modo, é possível concluir que avaliar consiste em um processo muito mais amplo do que habitualmente se supõe. Esquemáticamente, podemos entendê-lo da seguinte forma:

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO



Esse infográfico mostra que a aplicação de testes é somente o primeiro passo do processo de avaliação – o da coleta de informações. Há três passos seguintes, bastante complexos, envolvendo o diagnóstico (ou análise, ponderação, crítica etc.) dos dados obtidos; a tomada de decisão com base nesse diagnóstico; e a execução de uma ou mais ações a partir do que foi decidido.

Neste momento, cabe especificar o processo de avaliação da aprendizagem.

1. AVALIAÇÃO. In: Dicionário Online de Sinônimos. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/avaliacao/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

A avaliação da aprendizagem

De acordo com Moreto (2010, p. 119), a “[...] avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo, e não um acerto de contas”². Entretanto, muitas vezes os processos avaliativos são confundidos com uma espécie de “punição”, de onde provém o receio que muitos estudantes ainda demonstram diante de testes cognitivos.

É essencial mudar essa concepção de avaliação, que precisa ser entendida como um processo natural. Assim como, para sair de casa, decidimos qual roupa devemos usar analisando dados meteorológicos (hoje em dia facilmente acessíveis nos celulares), a avaliação da aprendizagem tem

como objetivo primordial fornecer dados a respeito do desenvolvimento dos estudantes em relação às competências e habilidades esperadas em determinado componente curricular e ano de escolaridade. Com base nessas informações, é possível decidir as ações a serem realizadas, a fim de promover a aprendizagem dos estudantes e seu consequente progresso na trajetória escolar.

Para melhor compreender os processos das avaliações educacionais, é importante conhecer as características gerais de uma avaliação interna e de uma avaliação externa.

AVALIAÇÃO INTERNA *VERSUS* AVALIAÇÃO EXTERNA



A avaliação interna ocorre no âmbito da escola. O professor de determinado componente curricular e ano de escolaridade leciona na unidade escolar em que ocorre o processo avaliativo, e é ele próprio quem elabora, aplica e corrige o teste para, a partir de seus resultados, analisar a aprendizagem de seus estudantes. A metodologia para aferição desses resultados é, usualmente, a Teoria Clássica dos Testes.

2. MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

A avaliação externa em larga escala constitui um procedimento avaliativo baseado na aplicação de testes e questionários padronizados para um universo mais amplo de estudantes. Agentes externos à escola elaboram os testes de cada componente curricular e ano de escolaridade, com tecnologias e metodologias bem definidas e específicas (como a Teoria de Resposta ao Item e a Teoria Clássica dos Testes, que serão detalhadas mais adiante). Esse processo avaliativo permite verificar, com base no desempenho dos estudantes nos testes, a qualidade e a efetividade do ensino ofertado a uma determinada população (estado ou município, por exemplo).

Em resposta à pergunta que inicia esta subseção – Por que avaliar a educação em Mato Grosso? –, a avaliação externa em larga escala pode contribuir para melhorar o processo educacional no interior das escolas e, conseqüentemente, na rede de ensino como um todo a partir do diagnóstico de seus resultados. Esse diagnóstico pode subsidiar tomadas de decisão que permitam a execução de ações em todas as instâncias da rede, como se verifica no quadro a seguir.

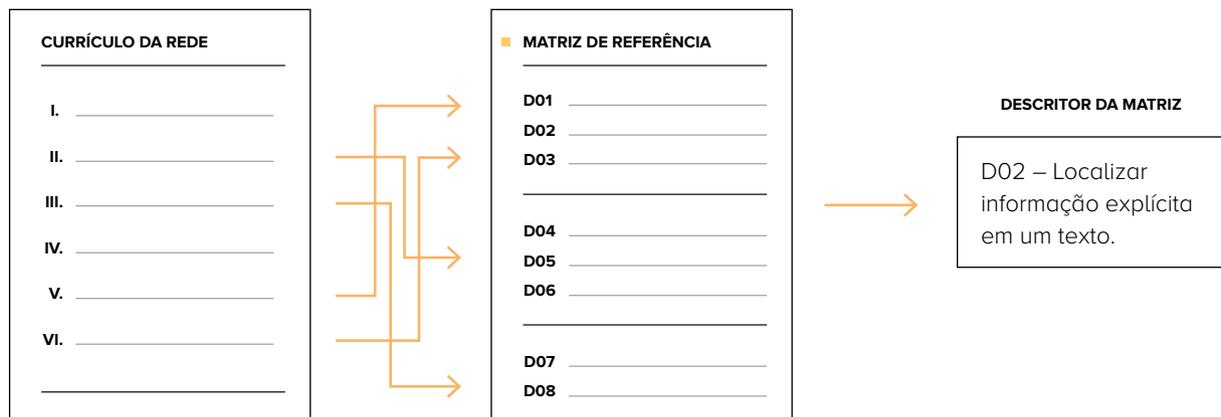
| Instância | Ação |
|-------------------------------------|--|
| Rede de ensino – Gestor | <ul style="list-style-type: none"> → Planejar e executar políticas públicas. → Criar metas de qualidade e equidade educacionais. → Implementar medidas de responsabilização. → Criar políticas de incentivos. → Promover formação continuada para professores. |
| Escola – Gestor | <ul style="list-style-type: none"> → (Re)Elaborar o projeto político-pedagógico da escola. → Monitorar a qualidade do ensino ofertado pela escola. → Realizar a avaliação institucional da escola. |
| Escola – Professor | <ul style="list-style-type: none"> → (Re)Planejar as atividades em sala de aula. → Elaborar projetos de intervenção pedagógica. → Elaborar projetos especiais. → Priorizar os alunos com dificuldades. → Promover atividades de reforço escolar. → Visualizar proativamente o desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da educação básica. |
| Comunidade – Estudante e familiares | <ul style="list-style-type: none"> → Acompanhar o desempenho escolar do estudante. → Analisar informações sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos. |

O primeiro passo para iniciar uma avaliação externa em larga escala é definir o público-alvo – estudantes e rede(s) – e a abrangência dessa avaliação – se amostral ou censitária, ou seja, se somente alguns ou todos os estudantes da rede avaliada realizarão os testes cognitivos, assim como quais componentes curriculares e anos de escolaridade deverão ser examinados. O passo seguinte consiste na definição do que se pretende avaliar.

2.2. O QUE É AVALIADO NO AVALIA MT?

Estabelecido o público-alvo da avaliação externa e a abrangência dessa avaliação, é necessário, agora, decidir o que deve ser avaliado.

Em uma avaliação externa em larga escala, são definidas habilidades a serem avaliadas em cada componente curricular e ano de escolaridade previstos. Essas habilidades são relacionadas nas chamadas matrizes de referência. É importante destacar que as matrizes de referência são uma parte do currículo da rede; as avaliações externas não têm o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes em todos os conteúdos presentes no currículo, e sim naquelas habilidades consideradas essenciais para que os estudantes avancem em sua trajetória escolar. Essas habilidades são descritas, nas matrizes de referência, por meio dos chamados descritores.



Desse modo, as matrizes de referência relacionam os conhecimentos e as habilidades para cada componente e ano de escolaridade avaliado, ou seja, elas detalham o que será avaliado, tendo em vista as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes em relação aos conteúdos escolares que podem ser aferidos por testes de proficiência em larga escala.

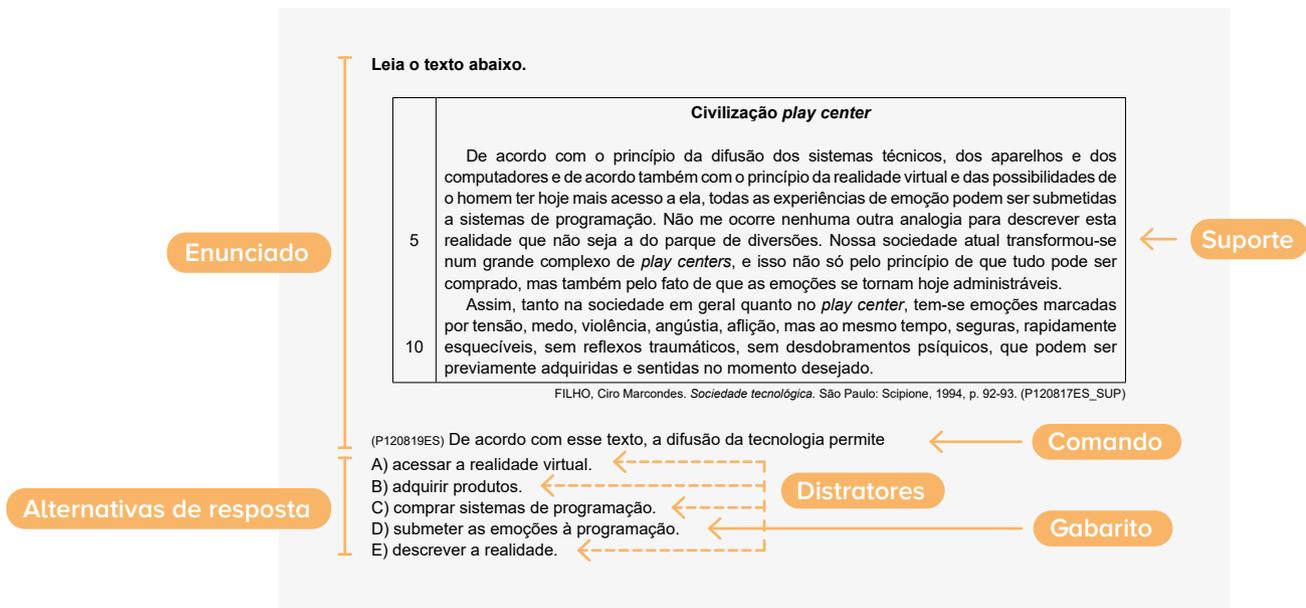
As matrizes de referência do AVALIA MT 2023 podem ser consultadas nos anexos das Revistas da Escola - Equipe Pedagógica e na plataforma do programa:



<https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/>

2.3. COMO É A AVALIAÇÃO NO AVALIA MT?

Os testes das avaliações externas são compostos por itens, elaborados com base nos descritores das matrizes de referência de cada componente curricular e ano de escolaridade. Um item é composto pelas seguintes partes:



Para a elaboração de um item de uma avaliação externa em larga escala, é essencial observar as seguintes orientações:

- O item deve avaliar uma única habilidade da matriz de referência – ele deve ser unidimensional.
- O suporte só é empregado quando necessário à resolução do item. Ele nunca é apresentado somente como ilustração.
- O enunciado deve trazer todas as informações necessárias à resolução do item.
- As alternativas de resposta do item não podem ser aleatórias. Elas devem ter uma justificativa plausível, sendo elaboradas considerando os possíveis erros dos estudantes.
- O item deve ser construído de forma que, ao analisar as alternativas de resposta, o estudante seja capaz de encontrar o gabarito. Não pode haver alternativa que induza o estudante ao erro (“pegadinha”).

Organização dos cadernos de teste

Depois de elaborados, os itens são agrupados em blocos que, por sua vez, compõem os cadernos de teste.



Essa metodologia, denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), permite em compor diferentes cadernos de teste com itens comuns entre si, e é empregada quando se pretende avaliar um conjunto bastante amplo de habilidades sem levar os estudantes a responderem cadernos muito extensos. Dessa forma, ao compilar os resultados de todos os estudantes, é possível obter informações fidedignas sobre todas as habilidades avaliadas nos testes.

2.4. COMO SÃO APRESENTADOS OS RESULTADOS DO AVALIA MT?



Os resultados da avaliação somativa 2023 podem ser consultados na área restrita da plataforma do programa – Minha Página –, por meio do *card* Resultados do Avalia MT:

<https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caedigital.net/>

A produção da medida de desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala pode ser realizada através do uso de duas metodologias:

→ Teoria de Resposta ao Item (TRI)

→ Teoria Clássica dos Testes (TCT)

TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

A utilização dessa metodologia produz uma medida mais robusta do desempenho dos estudantes, uma vez que leva em consideração características importantes dos itens que compõem o teste e que são medidas antes de sua aplicação, por meio dos chamados pré-testes.

Ela consiste em um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferen-

ciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência.

Essa metodologia atribui ao desempenho do aluno uma proficiência (e não uma nota), associada ao conhecimento que o aluno demonstra em relação às habilidades elencadas na matriz de referência que dá origem ao teste.

O QUE É PROFICIÊNCIA?

É um valor estimado do conhecimento do estudante, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para a definição da proficiência de um estudante, consideram-se as tarefas que ele é capaz de realizar na resolução dos itens do teste.

Como exemplo hipotético, vamos mostrar como seria construída uma “escala” para medir altura, considerando que nossa altura afeta nossas ações e o que somos capazes de fazer.

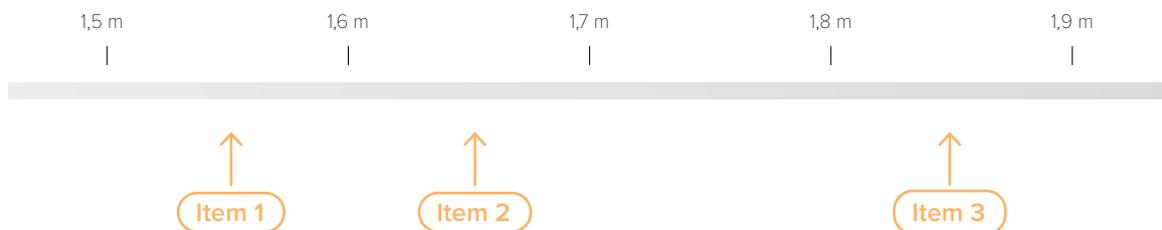
Sugerimos três possíveis questionamentos, que poderiam servir como base para a elaboração de itens de um “teste” que busque aferir a altura dos sujeitos avaliados:

1. Você consegue guardar as malas no bagageiro interno de um ônibus de viagem?
2. Você consegue subir ou descer dois degraus de cada vez em uma escada?
3. Para conversar com a maioria das pessoas, você precisa olhar para baixo?

Aplicado esse “teste”, três pessoas avaliadas deram as seguintes respostas:

| “Itens” do teste | Pessoas “avaliadas” | | |
|--|---------------------|----------|----------|
| | Carolina | Leonardo | Priscila |
| ITEM 1: Você consegue guardar as malas no bagageiro interno de um ônibus de viagem? | Sim | Sim | Sim |
| ITEM 2: Você consegue subir ou descer dois degraus de cada vez em uma escada? | Não | Sim | Sim |
| ITEM 3: Para conversar com a maioria das pessoas, você precisa olhar para baixo? | Não | Não | Sim |

Esses “itens” podem ser posicionados em uma escala de altura, como se verifica na imagem abaixo:



O item 1 corresponde a pessoas com altura entre 1,5m e 1,6m; o item 2, a pessoas com altura entre 1,6m e 1,7m; e o item 3, a pessoas com altura acima de 1,8m.

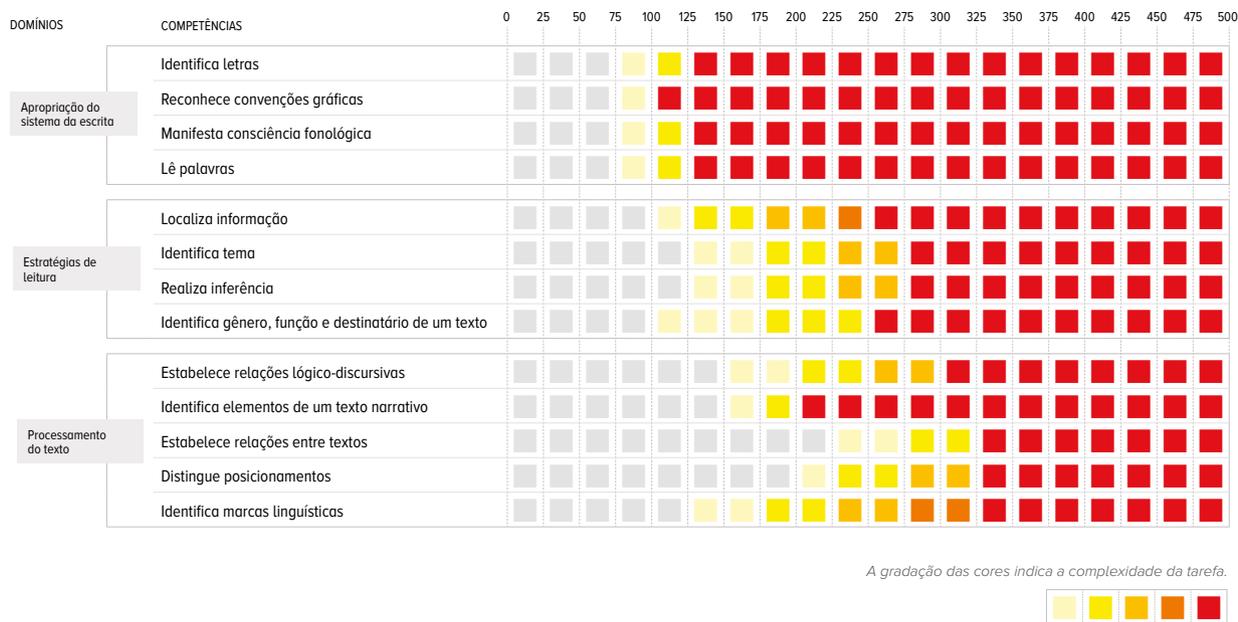
De acordo com as respostas de Carolina, Leonardo e Priscila aos itens desse “teste” de altura, podemos dizer que, possivelmente, cada um deles possui uma altura situada nos seguintes intervalos:



As medidas de proficiência obtidas pelos estudantes nos testes cognitivos são traduzidas, mediante uma escala de proficiência, em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar desses estudantes. A escala revela, para o professor, as competências e habilidades que seus estudantes desenvolveram, ao apresentar os resultados

dos testes em uma régua onde os valores de proficiência alcançados são distribuídos de forma ordenada e organizados em intervalos que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de proficiência.

A escala de proficiência de Língua Portuguesa utilizada para a divulgação dos resultados do AVALIA MT 2023 pode ser representada da seguinte forma:



Como é calculada a proficiência?

Para o cálculo da proficiência do estudante, a TRI leva em conta três parâmetros dos itens do teste:

Discriminação (Parâmetro a)

Diz respeito à capacidade de o item discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que ainda não as desenvolveram.

Dificuldade (Parâmetro b)

Tem como base o nível de exigência do item para que seja respondido corretamente. De acordo com o grau de dificuldade, os itens são classificados em fáceis, médios ou difíceis.

Probabilidade de acerto ao acaso (Parâmetro c)

Busca identificar os acertos estatisticamente improváveis, que serão considerados acertos ao acaso (“chutes”) e excluídos do cálculo da proficiência. Se for constatado que o aluno errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou muitos de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

É importante destacar que:

→ para os estudantes que fizeram o mesmo modelo de caderno, ter um percentual de acerto maior no teste não significa necessariamente ter uma proficiência maior;

→ o modelo da TRI pressupõe que o indivíduo vá acertando dos itens mais fáceis para os mais difíceis;

Numa situação em que dois alunos acertam a mesma quantidade de itens no teste, o aluno que acertou menos os itens fáceis, em relação aos médios e difíceis, terá uma proficiência menor do que o aluno que apresentou um padrão de respostas mais alinhado com o desempenho esperado, ou seja, acertou menos os itens difíceis e acertou mais os itens médios e mais ainda os itens fáceis.

→ a TRI sempre calcula a chance de o aluno ter “chutado” o item (acerto ao acaso).

Normalmente, os alunos acertam menos os itens difíceis e acertam mais os itens fáceis; entretanto, existem as situações de acerto ao acaso. Nessa modelagem, a penalização na produção de medidas é maior quando o aluno acerta menos os itens fáceis, em relação aos médios e difíceis.

Vamos imaginar um teste hipotético de 9º ano do Ensino Fundamental com vinte e seis itens, sendo oito de dificuldade baixa, dez de dificuldade média e oito de dificuldade alta. Os resultados hipotéticos de quatro estudantes que participaram desse teste estão listados a seguir.

| ESTUDANTE | ITENS DO TESTE | | | PROFICIÊNCIA DO ESTUDANTE |
|--|-------------------|-----------------------|------------------|---------------------------|
| | Dificuldade baixa | Dificuldade média | Dificuldade alta | |
|  Marcela | ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ | ✗ ✓ ✗ ✓ ✓ ✗ ✓ ✓ ✗ ✗ | ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ | 334 |
|  Jorge | ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✓ | ✓ ✓ ✓ ✗ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ | ✗ ✓ ✓ ✗ ✗ ✓ ✗ ✗ | 188 |
|  Fabiana | ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ ✗ | ✓ ✗ ✗ ✗ ✓ ✗ ✓ ✓ ✗ ✗ | ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ | 152 |
|  Matheus | ✗ ✓ ✓ ✓ ✗ ✓ ✓ ✓ | ✓ ✓ ✗ ✗ ✗ ✗ ✓ ✗ ✗ ✗ | ✗ ✗ ✗ ✓ ✗ ✗ ✗ ✗ | 293 |

(Fonte: <https://www.estadao.com.br/educacao/mateus-prado/o-primeiro-simulado-que-te-ajuda-a-entender-o-calculo-da-nota-do-enem/>. Acesso em: 12 dez. 2023. Adaptado para fins didáticos.)

| Marcela | Jorge | Fabiana | Matheus |
|---|---|--|--|
| <p><u>Marcela</u> acertou os oito itens de dificuldade baixa, cinco dos dez itens de dificuldade média e nenhum item de dificuldade alta. Esse comportamento em relação ao resultado do teste é considerado coerente, pois espera-se que a maioria dos estudantes acerte a maior parte dos itens mais fáceis, uma parte dos itens de dificuldade média e poucos itens de maior grau de dificuldade.</p> | <p>Por sua vez, <u>Jorge</u> acertou nove itens de dificuldade média e três itens de dificuldade alta. Entretanto, como o comportamento esperado seria que ele resolvesse mais do que um item de dificuldade baixa antes de alcançar o nível médio, seu resultado não foi coerente com a escala de proficiência. Assim, conforme a metodologia da TRI, sua proficiência foi mais baixa do que a obtida por Marcela.</p> | <p>O resultado alcançado por <u>Fabiana</u> é ainda menos coerente, pois ela acertou os oito itens de dificuldade alta, mas errou todos os itens de dificuldade baixa, situação estatisticamente improvável. De acordo com a TRI, como a estudante não demonstrou ter desenvolvido as habilidades necessárias para acertar os itens mais fáceis, os acertos dos itens difíceis são considerados acertos ao acaso (“chutes”) e, por isso, sua proficiência foi mais baixa que a de Jorge.</p> | <p><u>Matheus</u> obteve um resultado próximo ao de Marcela, visto que ele acertou seis itens de dificuldade baixa, quatro de dificuldade média e um de dificuldade alta. Esse comportamento é considerado coerente e, por esse motivo, ele alcançou uma proficiência maior que a aferida nos resultados de Jorge e Fabiana.</p> |

De acordo com a proficiência obtida, os estudantes podem ser alocados em um dos chamados padrões de desempenho.

O QUE SÃO OS PADRÕES DE DESEMPENHO?

Os padrões de desempenho estudantil correspondem a uma especificação das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em determinado componente curricular e ano de escolaridade. Essa especificação está relacionada a intervalos numéricos da escala de proficiência.

No caso do AVALIA MT 2023, esses intervalos são:

Padrões de desempenho em Língua Portuguesa

| Etapa | Abaixo do Básico | Básico | Proficiente | Avançado |
|--------------|-------------------------|---------------|--------------------|-----------------|
| 2º ano EF | Até 400 | 401 a 500 | 501 a 600 | 601 ou mais |
| 5º ano EF | Até 150 | 151 a 200 | 201 a 250 | 251 ou mais |
| 9º ano EF | Até 175 | 176 a 225 | 226 a 275 | 276 ou mais |
| 3ª série EM | Até 200 | 201 a 275 | 276 a 325 | 326 ou mais |

Padrões de desempenho em Matemática

| | | | | |
|-------------|---------|-----------|-----------|-------------|
| 2º ano EF | Até 350 | 351 a 450 | 451 a 550 | 551 ou mais |
| 5º ano EF | Até 175 | 176 a 225 | 226 a 300 | 301 ou mais |
| 9º ano EF | Até 200 | 201 a 250 | 251 a 325 | 326 ou mais |
| 3ª série EM | Até 250 | 251 a 300 | 301 a 375 | 376 ou mais |

Observação: Na escala de alfabetização em Língua Portuguesa do Avalia MT 2023, são considerados alfabetizados os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que alcançaram, no mínimo, 601 pontos de proficiência. Os estudantes cujo desempenho se situa no intervalo entre 501 e 600 pontos de proficiência estão em processo de alfabetização, ou seja, as habilidades referentes a esse aspecto ainda não foram totalmente consolidadas.

| Padrão de desempenho | Descrição |
|-------------------------|---|
| Abaixo do Básico | <p>Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados.</p> <p>Os estudantes que se encontram neste padrão revelam uma grande carência de aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, acompanhá-los individualmente, promovendo ações pedagógicas de recuperação das aprendizagens.</p> |
| Básico | <p>Padrão considerado básico para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados.</p> <p>Os estudantes situados neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes ao ano de escolaridade em que estão matriculados, demandando estratégias de reforço das aprendizagens.</p> |
| Proficiente | <p>Padrão considerado adequado para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados.</p> <p>Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais esperadas para o ano de escolaridade em que se encontram. Dessa forma, é preciso incentivá-los mediante ações de aprofundamento das aprendizagens.</p> |
| Avançado | <p>Padrão de desempenho desejável para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados.</p> <p>Os estudantes alocados neste padrão apresentam um desempenho além* do esperado para o ano de escolaridade em que estão situados, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.</p> |



A descrição pedagógica dos níveis de proficiência que compõem os padrões de desempenho pode ser consultada no anexo das Revistas da Escola - Equipe Pedagógica e na plataforma do programa:

<https://avaliacaoemontoramentomatogrosso.caeddigital.net/>

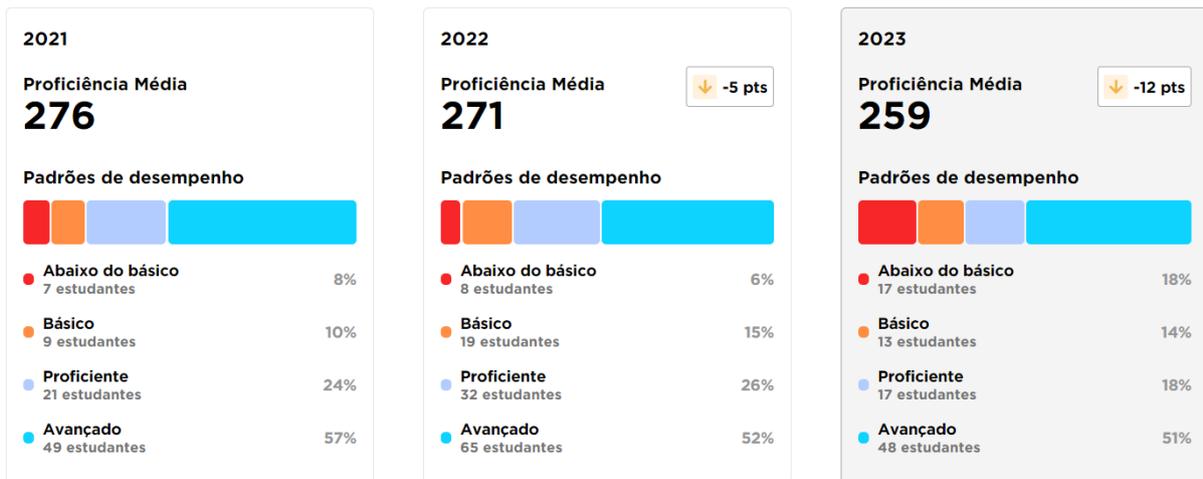
* No caso específico do 2º ano do Ensino Fundamental, os estudantes alocados no padrão Avançado apresentam o desempenho esperado para o ano de escolaridade em que estão situados, sendo dessa forma considerados alfabetizados.

Como os resultados de TRI são apresentados na plataforma?

Na área restrita da plataforma do programa, é possível consultar os resultados da escola calculados com base na TRI, clicando no *card* Resultados do Avalia MT. A proficiência e os padrões de desempenho alcançados no teste são apresentados de acordo com o componente curricular e o ano de escolaridade selecionados, da seguinte forma:

Escola

Escola Município Regional Rede



Turma

Participação e desempenho Acerto por habilidade

| Turma | Previstos | Avaliados | Avaliados (%) entre os previstos | Proficiência média | Abaixo do básico | Básico | Proficiente | Avançado |
|---------|-----------|-----------|----------------------------------|--------------------|------------------|--------|-------------|----------|
| TURMA A | 29 | 29 | 100 | 234 | 7% | 24% | 28% | 41% |
| TURMA B | 27 | 26 | 96 | 221 | 12% | 31% | 27% | 31% |

Estudante

Participação e desempenho Acerto por habilidade

| Estudante | Avaliado | Proficiência | Padrão de Desempenho |
|-------------|----------|--------------|----------------------|
| ESTUDANTE 1 | Sim | 331 | Avançado |
| ESTUDANTE 2 | Sim | 297 | Proficiente |

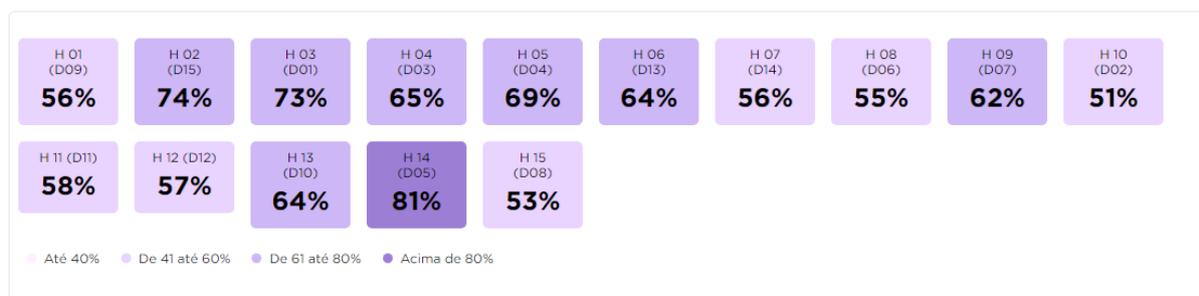
TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT)

A medida de desempenho que emprega essa metodologia é calculada de uma forma muito próxima das notas dadas pelas avaliações habitualmente realizadas pelos professores em sala de aula. Na avaliação externa, essa medida consiste, basicamente, no percentual ou no quantitativo de acertos para cada habilidade avaliada.

Como os resultados de TCT são apresentados na plataforma?

Também na área restrita da plataforma, é possível conferir os resultados da escola calculados com base na TCT. De acordo com o componente curricular e o ano de escolaridade selecionados, esses resultados são apresentados da seguinte forma:

Escola



Turma

| Turma | Participação e desempenho | | | | | Acerto por habilidade | | | | | |
|---------|---------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | H 01 (%) | H 02 (%) | H 03 (%) | H 04 (%) | H 05 (%) | H 06 (%) | H 07 (%) | H 08 (%) | H 09 (%) | H 10 (%) | H 11 (%) |
| TURMA A | - | - | 47 | - | 100 | 47 | 67 | - | 50 | 53 | - |
| TURMA B | - | - | 94 | 44 | 44 | - | 78 | - | 22 | 56 | 83 |

Estudante

| Estudante | Participação e desempenho | | | | | Acerto por habilidade | | | | | | | | | |
|-------------|---------------------------|------|------|------|------|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | H 01 | H 02 | H 03 | H 04 | H 05 | H 06 | H 07 | H 08 | H 09 | H 10 | H 11 | H 12 | H 13 | H 14 | H 15 |
| ESTUDANTE 1 | 1/1 | 1/1 | 2/2 | 1/1 | 1/2 | 1/1 | 2/2 | 2/2 | 1/2 | 1/1 | 2/2 | 1/2 | 1/1 | 1/1 | 1/1 |
| ESTUDANTE 2 | 2/2 | 1/1 | 2/2 | 1/1 | 1/1 | 1/1 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | - | 1/1 | 2/2 | 2/2 | 1/1 |

2.5. COMO UTILIZAR OS RESULTADOS DO AVALIA MT?

A avaliação externa é uma importante fonte de dados para compor o diagnóstico que a escola realiza, em relação ao desempenho dos estudantes. Entretanto, é preciso utilizar essas informações de maneira adequada e eficaz. A seguir, apresentamos algumas orientações para o uso desses resultados na escola e em cada sala de aula.

Proficiência média

- A proficiência média da escola, ou da turma, é um indicador importante para ser analisado ao longo do tempo. Ele informa se a escola tem conseguido melhorar o desempenho geral dos seus estudantes, isto é, se a escola agrega, ao longo do tempo, mais qualidade ao ensino que oferece.
- Portanto, a proficiência média é um importante indicador de monitoramento para a escola, mas não deve ser usada para pensar as estratégias pedagógicas, por exemplo, pois, como o próprio nome diz, trata-se da média de desempenho. Em torno desta média, há estudantes com diferentes níveis de desempenho, e esses níveis informam mais para o trabalho pedagógico. Para essa ação, os melhores indicadores são os padrões de desempenho e o acerto nas habilidades avaliadas.
- As habilidades, os processos cognitivos, bem como os objetos de conhecimento envolvidos em cada componente curricular avaliado, são diferentes. Portanto, os resultados precisam ser analisados considerando as escalas de cada componente curricular.
- Por exemplo, uma proficiência de Língua Portuguesa não pode ser interpretada como maior ou menor que uma de Matemática, pois cada uma possui uma escala de referência distinta.

Padrões de desempenho

- Os padrões de desempenho são níveis, ou perfis, obtidos a partir da descrição pedagógica da escala de proficiência. Cada padrão descreve as habilidades que estão compreendidas naquele intervalo.
- Os padrões mais baixos – alocados à esquerda da escala – contêm as habilidades mais elementares, insuficientes para os estudantes que estão concluindo determinado ano de escolaridade. Ao contrário, os padrões mais à direita apresentam as habilidades esperadas para aquele ano avaliado.
- O planejamento pedagógico precisa levar em consideração toda essa descrição, pois, em uma turma, por exemplo, há estudantes distribuídos por toda a escala, ocupando os diferentes padrões de desempenho.
- Aqueles estudantes com desempenho característico dos padrões mais baixos requerem intervenções diferentes daquelas utilizadas para os estudantes que demonstram terem consolidado as habilidades esperadas para o seu ano de escolaridade.

- Um mesmo estudante pode apresentar padrões de desempenho distintos, a depender do componente curricular. Por isso, é preciso analisar os resultados de cada componente de forma separada.
- No entanto, ao realizar o planejamento pedagógico, é possível – e fundamental – que todos os resultados de cada estudante sejam analisados. Sobretudo, é importante refletir sobre o processo de aprendizagem dos estudantes nos diferentes componentes curriculares.

Percentual de acerto nas habilidades

- Os percentuais de acerto nas habilidades é um dos indicadores mais utilizados pelos professores. Isso ocorre porque a forma de interpretá-los é mais próxima daquilo que é feito em sala de aula, por meio das avaliações internas.
- Entretanto, é preciso realizar essa interpretação com alguns cuidados: por exemplo, uma mesma habilidade pode ter níveis de complexidade diferentes e, por isso, quando se observa apenas a média de acerto, não é possível identificar essas nuances. Além disso, o desenvolvimento de uma habilidade é resultado do desenvolvimento de um conjunto de outras habilidades mais ou menos relacionadas a ela. Portanto, um equívoco muito comum entre os professores é tentar “trabalhar” somente as habilidades que apresentam menores percentuais de acerto. O caminho não é esse!
- É preciso analisar todas as habilidades avaliadas, relacionando-as ao currículo e ao planejamento pedagógico. Essa análise permite identificar as lacunas e as possibilidades de intervenção. Olhando de modo conjunto e articulado – avaliação, currículo, planejamento e estratégias de ensino – é que se consegue usar, adequadamente, os resultados das avaliações, sobretudo em relação ao indicador “acerto por habilidade”.
- É essencial verificar não só as habilidades menos acertadas, mas também o comportamento dos estudantes em relação às demais habilidades, lembrando que o desenvolvimento da aprendizagem é um *continuum*. Ao analisar os resultados das avaliações por meio das habilidades, é necessário olhar em duas direções: para os anos de escolaridade anteriores àquele avaliado e para os subsequentes.
- Um passo fundamental consiste em observar para quais habilidades consideradas pré-requisitos importantes não foram desenvolvidas estratégias de ensino suficientes e que, portanto, necessitam ser retomadas. Por outro lado, deve-se pensar sobre quais habilidades ficarão comprometidas no futuro, caso essas que ainda apresentam baixos percentuais de acerto não forem consolidadas pelos estudantes neste momento.
- Outro movimento importante em relação a esse indicador é observar a matriz de referência que dá origem aos testes das avaliações externas. As habilidades ali contidas são extraídas dos currículos e têm como objetivo a elaboração de itens para esses testes. Entretanto, elas não esgotam o currículo, que precisa continuar norteando o trabalho pedagógico.
- As matrizes são documentos importantes para a elaboração dos testes e constituem um instrumento de monitoramento do currículo, mas não são o currículo em si.

The background features a light pink and white floral pattern. A vertical line is positioned to the left of the page number.

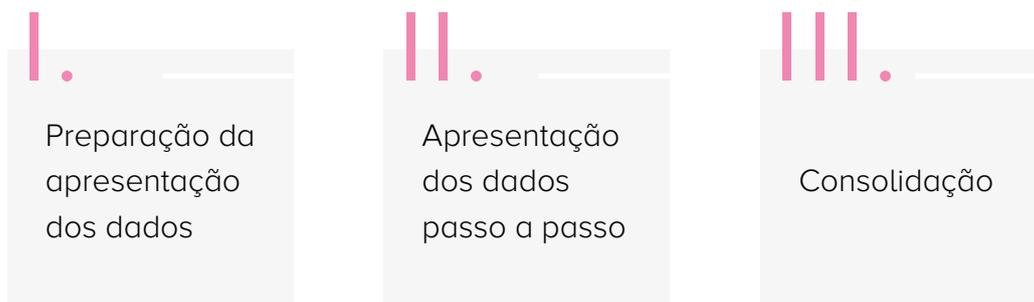
03

PROTOCOLO PARA REUNIÕES DE ANÁLISE DOS
RESULTADOS – EQUIPE GESTORA

OBJETIVO DA SEÇÃO:

Apresentar sugestão de protocolo para organização de reuniões de análise dos resultados da avaliação externa em larga escala.

Estrutura do protocolo



I. PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

1. Quais serão os profissionais envolvidos nesta preparação?

Diretor(a) e vice-diretor(a).

2. Quais fontes de dados serão utilizadas?

Resultados do AVALIA MT 2023.

3. Como preparar e apresentar esses dados?

Analisar previamente os dados e selecionar o que está no escopo do protocolo, elaborar gráficos e/ou tabelas e preparar uma apresentação em PowerPoint.

II. DINÂMICA DA REUNIÃO

Profissionais envolvidos:

Diretor(a), vice-diretor(a) e coordenadores(as) pedagógicos(as).

Distribuição de tarefas:

- O(A) diretor(a) e o(a) vice-diretor(a) têm a função de preparar e apresentar os dados. Caso a escola não tenha vice-diretor(a), essa tarefa fica a cargo do(a) do diretor(a).
- O(A) diretor(a) e o vice-diretor(a) têm o papel de organizar um debate acerca dos dados apresentados e estimular a participação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).
- Os(As) coordenadores(as) pedagógicos(as) estabelecem hipóteses que ajudem a entender a situação da escola.
- O(A) vice-diretor(a) assume a função de registrar e avaliar o debate ocorrido durante a reunião. Caso a escola não possa contar com o apoio desse profissional, o(a) diretor(a) designa um(a) coordenador(a) pedagógico(a) para cumprir essa tarefa.

Etapas da reunião e tempo de duração:

- **Orientação** (5 minutos):
- O(A) diretor(a) apresenta a dinâmica da reunião, explicando o objetivo, o papel de cada um e o tempo que deve ser gasto em cada etapa. Após isso, ele conduz a exposição dos dados, em conjunto com o(a) vice-diretor(a).
- **Apresentação, debate e registro dos dados** (1h – 1h30):

Apresentação

O(A) diretor(a) ou o(a) vice-diretor(a) faz uma apresentação de acordo com os passos elencados a seguir:

- 1º passo: Apresentar gráfico 1
- 2º passo: Apresentar gráfico 2
- 3º passo: Apresentar tabela 1

E assim sucessivamente.

Debate

A apresentação do(a) diretor(a) e do(a) vice-diretor(a) vai sendo alimentada pelos comentários/observações dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre os dados de cada gráfico (comentar gráfico por gráfico), com o intuito de ser criada uma compreensão coletiva das conquistas alcançadas e dos desafios a serem enfrentados pela escola.

Para que o debate seja produtivo, sugerimos que o papel do(a) diretor(a) seja o de incentivador, estimulando a equipe gestora a refletir. O(A) coordenador(a) também contribui com comentários para ajudar os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) a entrarem em acordo sobre possíveis problemas de desempenho.

Registro

É necessário designar um(a) profissional – que pode ser o(a) vice-diretor(a) – para cumprir o papel de registrar pontos de atenção relativos a cada gráfico e/ou tabela apresentados, que dizem respeito à compreensão coletiva dos problemas de desempenho observados pelo grupo.

III. CONSOLIDAÇÃO

Para consolidar o debate promovido durante a reunião, propomos, a seguir, um formulário para registro das conclusões obtidas a partir da análise do desempenho dos estudantes realizada pela equipe gestora da escola.

AVALIA MT 2023

REGISTRO DA ANÁLISE DOS DADOS DE DESEMPENHO

| |
|-----------------------------------|
| Escola: |
| Diretor(a): |
| Vice-diretor(a): |
| Componente curricular: |
| Ano de escolaridade: |
| Data e horário da reunião: |

Os registros da análise devem expressar os acordos do grupo sobre a coerência dos dados com as impressões que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm da escola [validação dos dados], as hipóteses sobre os possíveis fatores que concorrem para os resultados evidenciados pela análise [fatores] e outras fontes de dados que poderiam aprofundar a análise [dados adicionais].

Perguntas para orientar o debate sobre cada gráfico/tabela analisado [Sugestões]

Conclusões

| | |
|--|--|
| Que fatores, segundo os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), podem contribuir para o desempenho dos estudantes da escola, em comparação com os dados gerais da rede de ensino? | |
| Fatores como infrequência, reprovações anteriores e atraso escolar poderiam caracterizar as defasagens de aprendizagem possivelmente observadas na escola e em cada turma? | |
| A forma como os alunos são enturmados pode ser um fator explicativo para as diferenças de desempenho? | |
| A forma como os professores são designados para cada uma das turmas pode ser um fator explicativo para as diferenças de desempenho? | |
| As diferentes estratégias didáticas adotadas pelos professores pode ser um fator explicativo para as diferenças de desempenho? | |
| Há fatores específicos relacionados à gestão escolar e/ou pedagógica que podem estar associados ao desempenho dos alunos? | |



Governador do Estado de Mato Grosso

Mauro Mendes Ferreira

Vice-Governador do Estado de Mato Grosso

Otaviano Olavo Pivetta

Secretário de Educação

Alan Resende Porto

Secretário Adjunto Executivo

Amauri Monge Fernandes

Secretária Adjunta de Gestão Educacional

Nadine Moreira da Silva Botelho

Secretária Adjunta de Gestão Regional

Mozara Zasso Spencer Guerreiro

Secretária Adjunta de Gestão de Pessoas

Flavia Emanuelle de Souza Soares

Secretária Adjunta de Administração Sistêmica

Eliane Paula da Silva

Secretário Adjunto de Infraestrutura e Patrimônio

Harley Rafael Leopoldo Pereira

Superintendente da Educação Básica

Letícia Barbosa Ceron

Superintendente de Diversidades

Andréia Reis Juiz

Coordenadora da Avaliação da Educação Básica

Suzana Fabrim Aguiar

**Coordenador do Ensino Fundamental e
Educação Infantil**

Paulo Roberto Santana Júnior

Coordenador do Ensino Médio

André Riul

Coordenador da Educação de Jovens e Adultos

Divanea Granjeiro Arruda

Coordenadora da Educação do Campo e Quilombola

Ruthnéia Cavalcante Pereira de Moraes

Coordenador da Educação Escolar Indígena

Lucas de Albuquerque Oliveira

Coordenadora da Educação Especial

Paula Souza da Cunha

**Equipe Técnica Pedagógica da Coordenadoria de
Avaliação da Educação Básica**

Cristiane dos Santos Silva

Gláucia Ribeiro

José Carlos de Lima

Kelly Katia Damasceno

Nivaldo Vitor da Silva

Ricardo Sávio Aguiar de Souza

Sidnei Rogério Ferreira

**União dos Dirigentes Municipais de
Educação – Seccional Mato Grosso**

**Presidente da União dos Dirigentes Municipais de
Educação – Undime - MT**

Silvio Fidélis

**Vice-Presidente da União dos Dirigentes Municipais de
Educação – Undime - MT**

Eduardo Ferreira da Silva

Secretária Executiva – Undime - MT

Vanilda Carvalho Mendes



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Marcus Vinicius David

Coordenador Geral do CAEd/UFJF

Wagner Silveira Rezende

Diretora da Fundação CAEd/UFJF

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Diretora Superintendente da Fundação CAEd/UFJF

Eleuza Maria Rodrigues Barboza

Coordenação da Pesquisa Aplicada ao Design e Tecnologias da Comunicação

Edna Rezende Silveira de Alcântara

Coordenação da Pesquisa Aplicada ao Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Eliane Medeiros Borges

EQUIPES TÉCNICAS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Waldirene Maria Barbosa

INSTRUMENTOS CONTEXTUAIS E INDICADORES

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO

Mayra Moreira de Oliveira

DESIGN E AUDIOVISUAL

Ana Paula Romero Andrade

MEDIDAS EDUCACIONAIS

Wellington Silva

