REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

IDEB NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PATOS DE MINAS – 2023 E 2025

IDEB IN HIGH SCHOOL: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESULTS OF STATE SCHOOLS IN THE REGIONAL SUPERINTENDENCY OF EDUCATION OF PATOS DE MINAS – 2023 AND 2025

Monaliza Angélica Santana

Egberto Pereira dos Reis

Patrícia de Brito Rocha Teixeira

Luiz Otávio Costa Santana

Resumo: Este artigo analisa comparativamente os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) registrados para o Ensino Médio das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patos de Minas, considerando os anos de 2023 e 2025. Os dados foram consultados diretamente nas páginas oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e sistematizados pelos autores em uma base comparativa das escolas com registros nos dois períodos. O estudo tem como problema central compreender quais trajetórias de evolução ou redução podem ser identificadas entre as unidades escolares com dados comparáveis e quais implicações pedagógicas, formativas e de gestão podem ser discutidas a partir desses movimentos. Trata-se de pesquisa documental, de abordagem predominantemente quantitativa, com interpretação qualitativa dos achados, e análise descritiva restrita a dois pontos temporais. Foram analisados os valores de 2023 e 2025 de 29 escolas estaduais comparáveis; dessas, 27 apresentaram crescimento e duas apresentaram redução. A média aritmética simples, não ponderada, das 29 escolas comparáveis passou de 4,32 para 4,80, correspondendo a aumento médio de 0,48 ponto. O maior crescimento foi registrado pela Escola Estadual Doutor Paulo Borges, de Patos de Minas, de 3,4 para 4,8 (+1,4), seguida pela Escola Estadual Dona Guiomar de Melo, de 4,1 para 5,2 (+1,1). A análise pareada indicou diferença média de 0,48 ponto, com desvio-padrão das diferenças de 0,37 e intervalo de confiança de 95% entre 0,33 e 0,62; o teste t pareado apresentou $t(28)=6,85$, $p<0,001$, resultado corroborado pelo teste de Wilcoxon ($p<0,001$). Os resultados são discutidos à luz dos estudos sobre avaliação em larga escala, qualidade da educação, efeito-escola e desenvolvimento profissional docente, especialmente em diálogo com Soares, Andrade, Sousa, Gatti, Nóvoa, Marcelo García, Tardif, Fullan e Hargreaves. A análise evidencia que a elevação do Ideb não pode ser tomada isoladamente como prova de aumento da aprendizagem ou como efeito direto

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

de determinada prática escolar. Defende-se, portanto, uma apropriação pedagógica dos resultados que articule avaliação externa, avaliação interna, currículo, planejamento, formação e desenvolvimento professional docente e acompanhamento das aprendizagens. Conclui-se que os resultados constituem evidência relevante para a gestão das escolas com dados comparáveis e para a gestão regional, mas devem ser utilizados como ponto de partida para investigação dos processos que sustentam as trajetórias observadas.

Palavras-chave: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Avaliação em larga escala; Ensino Médio; Gestão educacional; Formação e Desenvolvimento profissional docente.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional em larga escala consolidou-se no Brasil como importante mecanismo de produção de informações sobre o funcionamento dos sistemas de ensino e sobre determinadas dimensões da aprendizagem dos estudantes. No âmbito federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante Saeb) produz informações para diferentes estratos educacionais e, desde 2005, divulga resultados também para municípios e escolas, enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) articula desempenho nas avaliações e no fluxo escolar em um indicador sintético. Por seu turno, o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - explicita que o Ideb reúne as médias de desempenho no Saeb e dados de aprovação e de reprovação provenientes do Censo Escolar, buscando, assim, combinar dimensões de aprendizagem e de fluxo escolar. (BRASIL, 2026b; BRASIL, 2026c).

Essa arquitetura dos indicadores é relevante para a compreensão do Ensino Médio (EM), etapa que ocupa posição estratégica na garantia do direito à educação, na consolidação das aprendizagens da Educação Básica e na preparação dos jovens para a continuidade dos estudos, para a participação cidadã e para o mundo do trabalho. A Lei nº 14.945/2024, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmou a necessidade de articulação entre formação geral básica e itinerários formativos e determinou que as propostas pedagógicas do EM considerem metodologias

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

investigativas, conexão com a vida comunitária e social do território, articulação entre saberes e desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa direção, a mesma legislação estabelece que os sistemas estaduais, com apoio do Ministério da Educação (MEC), desenvolvam políticas de formação e desenvolvimento professional docente relacionadas ao novo formato da etapa. (BRASIL, 2024).

No contexto mineiro, a análise dos resultados ganha especial relevância porque a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) disponibiliza instrumentos de apropriação pedagógica dos resultados, além de materiais específicos para os components curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como orientações e recursos relacionados ao Saeb e ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Somado a isso, o Portal das Avaliações da SEE/MG apresenta materiais pedagógicos destinados ao aprofundamento do conhecimento das equipes pedagógicas e docentes e disponibiliza, entre outros recursos, materiais do Saeb, mapas de avaliação e referências curriculares. (MINAS GERAIS, 2026c).

O presente estudo se insere nesse cenário, voltado às escolas estaduais de Ensino Médio jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas, abrangendo unidades localizadas em 14 municípios, a saber: Arapuá, Carmo do Paranaíba, Lagamar, Lagoa Formosa, Lagoa Grande, Matutina, Patos de Minas, Presidente Olegário, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gonçalo do Abaeté, São Gotardo, Tiros e Varjão de Minas. A fonte primária dos dados analisados provém do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): os valores foram consultados diretamente no site oficial do Instituto, nas páginas de divulgação do Ideb, e, posteriormente, sistematizados e sintetizados pelos autores para a comparação das escolas. A distinção terminológica é preservada neste estudo por rigor metodológico: o Saeb é o sistema de avaliação que produz, entre outros resultados, as médias de desempenho utilizadas no cálculo do Ideb; o indicador efetivamente analisado neste artigo é o Ideb, e não diretamente as médias de proficiência do Saeb.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

As perguntas que norteiam esse estudo são: (i) quais trajetórias de evolução ou de redução podem ser identificadas nos indicadores registrados para as escolas estaduais de Ensino Médio da SRE de Patos de Minas entre 2023 e 2025? e (ii) o que tais trajetórias permite discutir acerca da qualidade da educação, do trabalho pedagógico, da gestão escolar e do desenvolvimento profissional docente?

Diante desse quadro, justifica-se a pesquisa pela necessidade de superar uma leitura meramente classificatória dos resultados educacionais. Embora indicadores sintéticos sejam importantes para o monitoramento e para o planejamento, a produção acadêmica demonstra que a qualidade educacional é fenômeno multidimensional e que os resultados de avaliações em larga escala precisam ser interpretados em diálogo com diferentes dimensões, quais sejam: contexto, processos escolares, condições de ensino e de aprendizagem, dentre outras. Sob essa perspectiva, Sousa (2014) problematiza justamente a concepção de qualidade que pode ser produzida quando os resultados de avaliações em larga escala assumem posição excessivamente central na definição do que significa uma escola de qualidade. Gatti (2013), por sua vez, chama atenção para as implicações e limites dos usos das avaliações de larga escala, indicando a necessidade de compreensão crítica dos dados.

O objetivo geral do estudo é analisar comparativamente os valores do Ideb registrados para as escolas estaduais de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas - SRE de Patos de Minas - nos ciclos de 2023 e 2025, identificando trajetórias de evolução, estabilidade ou redução e discutindo suas implicações educacionais, pedagógicas, formativas e de gestão. Ademais, como objetivos específicos estabelecem-se: (a) identificar as escolas com dados comparáveis nos dois períodos; (b) calcular e descrever as variações do Ideb entre 2023 e 2025; (c) identificar as escolas que apresentaram maiores avanços e reduções; (d) discutir os resultados à luz da literatura nacional e internacional sobre avaliação, qualidade, efeito-escola e melhoria educacional; (e) relacionar a análise aos marcos normativos e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

orientações do MEC, Inep e SEE/MG; e (f) discutir o papel da formação e do desenvolvimento profissional docente na apropriação pedagógica dos resultados. Por se tratar de comparação entre apenas dois pontos temporais, o estudo descreve mudanças observadas entre 2023 e 2025, sem pretensão de caracterizar tendências de longo prazo.

A hipótese interpretativa que orienta a discussão não é causal, mas analítica: a identificação de trajetórias positivas pode constituir evidência relevante de mudança educacional, porém não permite, isoladamente, atribuir essa mudança a uma prática, política, gestão ou formação específica. A compreensão de causas exige dados adicionais e, potencialmente, investigação qualitativa nas unidades escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA, QUALIDADE E USOS DOS RESULTADOS

A avaliação educacional ocupa lugar central na formulação e no acompanhamento das políticas públicas contemporâneas. No Brasil, o Saeb tornou-se um dos principais dispositivos de produção de informações sobre a Educação Básica. Sob a perspectiva do Inep, a divulgação dos resultados possibilita conhecer o desempenho de sistemas, redes e escolas e subsidiar políticas educacionais. Entretanto, a existência de um indicador não significa que toda a complexidade da qualidade educacional esteja nele representada.

Essa questão foi amplamente discutida por Sousa (2014), que parte da relação necessária entre avaliação e concepção de qualidade. A autora, então, argumenta que as escolhas metodológicas, os indicadores selecionados e os usos dos resultados contribuem para produzir determinada ideia de qualidade. Assim, avaliar não é um ato

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

neutro: a definição do que é medido e de como os resultados serão utilizados interfere no modo como sistemas e escolas compreendem sua própria realidade.

Salienta-se que a contribuição de Sousa é particularmente importante para este estudo, porque impede que o crescimento dos indicadores seja interpretado como sinônimo automático de qualidade integral, de modo que o resultado quantitativo é uma evidência, mas precisa ser articulado a outros elementos. A própria organização do Saeb oferece informações mais amplas do que uma média única, incluindo indicadores contextuais, participação e distribuição dos estudantes em níveis de proficiência. Por isso, a leitura pedagógica dos resultados deve buscar compreender não somente o valor final, mas sua composição e seu contexto.

Gatti (2013) também alerta para os limites e as possibilidades das avaliações de larga escala. Em sua análise, a expansão desses mecanismos produziu importantes bases de informação, mas também trouxe desafios relacionados aos usos dos resultados, à responsabilização e ao risco de simplificação do fenômeno educacional. A avaliação pode contribuir para a melhoria, mas seu potencial depende das mediações realizadas pelos sistemas e pelas escolas.

Freitas et al. (2014) defendem que a avaliação precisa ser compreendida como parte de um sistema mais amplo de avaliação da escola e da política educacional. Nessa perspectiva, a avaliação externa não substitui a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem realizadas no cotidiano escolar. O valor dos dados externos aumenta quando eles são apropriados coletivamente, confrontados com outras evidências e transformados em decisões pedagógicas.

A literatura internacional sobre avaliação educacional também evidencia que a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala está diretamente relacionada ao fortalecimento das políticas públicas baseadas em evidências. Diante disso, os indicadores produzidos pelas avaliações externas cumprem importante função diagnóstica ao oferecer informações comparáveis sobre diferentes contextos

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

educacionais, subsidiando o planejamento, a definição de prioridades e o monitoramento de políticas. Todavia, tais indicadores não substituem o conhecimento produzido no interior das escolas, uma vez que expressam apenas parte da realidade educacional. Conforme argumenta Gatti (2013), a utilização dos resultados torna-se efetivamente relevante quando integrada a processos de análise pedagógica que considerem as especificidades dos contextos escolares, evitando interpretações simplificadoras dos fenômenos educativos.

Nessa mesma direção, Bonamino e Sousa (2012) destacam que a expansão das avaliações em larga escala no Brasil modificou significativamente a cultura de acompanhamento dos sistemas educacionais, ampliando a disponibilidade de informações para gestores, pesquisadores e escolas. Contudo, as autoras ressaltam que a existência de dados não garante, por si só, melhorias na aprendizagem, pois a transformação das informações em conhecimento pedagógico depende da capacidade institucional das redes de ensino de interpretar criticamente os resultados, relacionando-os às práticas curriculares, às condições de ensino e às desigualdades presentes nos diferentes territórios educacionais. Essa compreensão reforça que os indicadores devem constituir instrumentos de reflexão e não objetivos em si mesmos.

Ao discutir as políticas contemporâneas de avaliação, Gatti (2013) observa que a crescente centralidade atribuída aos indicadores decorre de um movimento internacional de fortalecimento das políticas de responsabilização e de gestão por resultados. Embora tais políticas tenham contribuído para ampliar a transparência dos sistemas educacionais e favorecer o monitoramento das redes de ensino, também suscitaram debates acerca dos riscos de reduzir a qualidade da educação ao desempenho obtido em testes padronizados. Nessa direção, a autora defende que os resultados das avaliações externas sejam compreendidos como parte de um conjunto mais amplo de evidências, articulando-se às análises qualitativas produzidas pelas escolas e pelos sistemas educacionais.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se à necessária articulação entre avaliação externa e avaliação da aprendizagem desenvolvida no cotidiano escolar. Sousa e Ferreira (2019) argumentam que essas modalidades de avaliação possuem finalidades distintas, embora complementares. Enquanto a avaliação em larga escala oferece informações relevantes para o planejamento das políticas públicas e para o acompanhamento dos sistemas de ensino, a avaliação realizada pelo professor permite compreender os processos individuais de aprendizagem, identificar dificuldades específicas e orientar intervenções pedagógicas contínuas. Assim, a aproximação entre ambas amplia as possibilidades de compreensão dos processos educativos e evita que a avaliação externa seja tomada como único parâmetro da qualidade escolar.

A partir desse contexto, a qualidade da educação deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que envolve não apenas resultados cognitivos, mas também condições relacionadas à oferta, à permanência, à equidade, à inclusão, ao desenvolvimento integral e à garantia do direito à aprendizagem. Conforme enfatiza Sousa (2014), diferentes concepções de qualidade produzem diferentes formas de avaliar e interpretar os resultados educacionais. Desse modo, indicadores sintéticos, como o Ideb, representam dimensões importantes da realidade escolar, porém não esgotam a complexidade dos processos educativos nem substituem análises sobre currículo, práticas pedagógicas, gestão escolar, formação docente e condições de funcionamento das instituições.

À luz dessas contribuições, torna-se evidente que a utilização pedagógica das avaliações em larga escala exige um movimento permanente de contextualização dos resultados. Mais do que identificar escolas com melhores ou com indicadores desafiadores, importa compreender quais processos institucionais, pedagógicos e organizacionais podem explicar determinadas trajetórias de desempenho. Em vista disso, os resultados das avaliações externas assumem maior potencial formativo quando

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

incorporados a diferentes processos no contexto escolar: planejamento coletivo, formação e desenvolvimento profissional docente, avaliação institucional e acompanhamento das aprendizagens, fortalecendo uma cultura de uso reflexivo das evidências educacionais em lugar de uma lógica meramente classificatória ou de responsabilização.

2.2 IDEB, SAEB E A INTERPRETAÇÃO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

O Ideb foi criado em 2007 e reúne dois componentes: fluxo escolar e desempenho médio nas avaliações. Essa composição possui implicação importante: uma alteração do Ideb pode resultar de mudanças em uma ou nas duas dimensões. Consequentemente, não se deve interpretar uma variação do índice final como se fosse uma variação equivalente da proficiência dos estudantes. (BRASIL, 2026b). Feitos esses esclarecimentos, destaca-se que essa distinção torna-se decisiva para a presente pesquisa.

A base documental fornecida apresenta os valores identificados como Ideb 2023 e Ideb 2025. Assim, a análise aqui empreendida é uma análise dos indicadores registrados na base e não uma análise dos valores referentes à proficiências dos estudantes no Saeb.

Andrade e Soares (2008) demonstram que o desempenho cognitivo dos estudantes é resultado de múltiplos fatores e que o efeito da escola precisa ser isolado por procedimentos estatísticos que controlem outras influências. Os autores utilizam dados históricos do Saeb e evidenciam que existem escolas com efeitos diferenciados sobre o desempenho dos estudantes. A contribuição é decisiva para a leitura dos dados desta pesquisa: uma escola que evolui no indicador merece ser investigada como unidade de aprendizagem institucional, mas não se pode atribuir automaticamente a mudança à escola sem controlar outros fatores. Esse cenário faz considerer que

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

> [o] desempenho cognitivo de um aluno, medido pela sua proficiência em testes padronizados, é fruto de suas opções pessoais, de seus antecedentes sociodemográficos, da estrutura e valores de sua família e da sociedade em que vive e, finalmente, da escola em que estuda. (ANDRADE; SOARES, 2008, p. 379)

Soares (2004), igualmente, destaca que o desempenho cognitivo é associado a fatores relativos à estrutura escolar, à família e ao próprio aluno. O conceito de efeito-escola, portanto, não significa que a escola seja a única responsável pelo resultado, mas que existem características institucionais que podem produzir diferenças no desempenho quando considerados os demais fatores.

A compreensão dos indicadores educacionais exige reconhecer que eles são construções estatísticas elaboradas para sintetizar dimensões complexas da realidade escolar. Embora o Ideb represente um importante avanço ao articular desempenho e fluxo escolar em um único indicador, sua interpretação requer cautela metodológica. Conforme destacam Bonamino e Sousa (2012), a evolução dos sistemas nacionais de avaliação demonstra que a utilização dos resultados passou de uma perspectiva predominantemente diagnóstica para modelos que, em diferentes contextos, passaram a influenciar políticas de responsabilização, gestão e acompanhamento das redes de ensino. Essa transformação alterou significativamente a relação entre avaliação, currículo e gestão escolar, tornando indispensável compreender não apenas os resultados produzidos, mas também os usos institucionais atribuídos a esses indicadores.

Bonamino e Sousa (2012) propõem que as avaliações em larga escala brasileiras podem ser compreendidas em três gerações. A primeira caracteriza-se pela função diagnóstica, sem consequências diretas para escolas ou professores; a segunda incorpora mecanismos de responsabilização simbólica, mediante ampla divulgação dos resultados; e a terceira associa os indicadores a incentivos ou consequências materiais para os sistemas e unidades escolares. Essa classificação contribui para compreender

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

que os indicadores educacionais não são instrumentos neutros, mas componentes de políticas públicas que produzem efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o currículo e sobre as práticas de gestão educacional.

Essa perspectiva amplia a compreensão do próprio Ideb. Embora concebido como indicador de monitoramento da qualidade da educação básica, seu uso pode assumir diferentes significados conforme a forma como é apropriado pelos sistemas educacionais. Quando empregado exclusivamente para classificação das escolas, corre-se o risco de induzir interpretações reducionistas acerca da qualidade da educação. Em contrapartida, quando utilizado como elemento de diagnóstico articulado a análises pedagógicas, avaliações institucionais e acompanhamento das aprendizagens, o indicador passa a constituir importante instrumento de planejamento e de melhoria educacional, favorecendo decisões fundamentadas em evidências.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre indicadores agregados e desigualdades educacionais. Valores médios sintetizam informações produzidas por grupos heterogêneos de estudantes, podendo ocultar diferenças importantes entre níveis de desempenho, contextos socioeconômicos, trajetórias escolares e condições de aprendizagem. Nesse sentido, a interpretação dos resultados deve considerar que indicadores sintéticos não revelam, isoladamente, como o desempenho está distribuído entre os diferentes grupos de estudantes nem quais fatores contribuíram para sua composição. Tal compreensão reforça a necessidade de complementar os dados quantitativos com análises qualitativas desenvolvidas pelas próprias escolas e redes de ensino.

Do ponto de vista metodológico, essa discussão aproxima-se da literatura sobre eficácia escolar, que recomenda distinguir cuidadosamente associação estatística e causalidade. Conforme demonstram Andrade e Soares (2008), diferenças observadas entre escolas não podem ser automaticamente atribuídas às práticas pedagógicas desenvolvidas em cada instituição, uma vez que múltiplos fatores individuais, familiares,

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

sociais e contextuais influenciam os resultados educacionais. A identificação de trajetórias positivas constitui evidência relevante para orientar novas investigações, mas não autoriza, por si só, inferências causais acerca dos fatores responsáveis pelas mudanças observadas.

À luz dessas considerações, os indicadores produzidos pelo Saeb e sintetizados pelo Ideb devem ser compreendidos como instrumentos de monitoramento capazes de subsidiar decisões pedagógicas e administrativas, desde que interpretados em conjunto com outras evidências produzidas no cotidiano escolar. Essa perspectiva desloca a centralidade do indicador para os processos educativos que lhe dão origem, reforçando que a finalidade da avaliação em larga escala consiste menos em estabelecer hierarquias entre escolas e mais em ampliar a capacidade dos sistemas educacionais de compreender sua própria realidade, identificar desafios, formular intervenções e acompanhar, de forma contínua, a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes

2.3 EFEITO-ESCOLA: MELHORIA E APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL

O efeito-escola trata-se da parcela de responsabilidade e do impacto real que uma instituição de ensino exerce sobre o aprendizado e o progresso acadêmico dos seus alunos, isolando fatores que não dependem da ação pedagógica. A partir desse conceito, a literatura sobre efeito-escola oferece uma perspectiva especialmente fecunda para interpretar os resultados encontrados. Em vez de observar apenas o ranking das escolas, essa abordagem pergunta quanto e em que condições as escolas contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. Soares e Alves (2007) destacam a importância de metodologias capazes de combinar evidências quantitativas e qualitativas para compreender os efeitos das escolas.

Esse enfoque desloca o olhar do simples resultado para a trajetória. Uma escola que parte de um indicador baixo e apresenta crescimento expressivo constitui um caso

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

que merece ser estudado. Da mesma forma, uma escola que permanece em patamar elevado pode possuir práticas consolidadas que merecem ser preservadas. A análise de trajetórias, portanto, é mais informativa do que uma ordenação baseada somente no valor final.

Fullan (2007) contribui para essa discussão ao compreender a mudança educacional como processo complexo, dependente da capacidade individual e institucional de aprender, colaborar e sustentar transformações. A melhoria escolar não decorre simplesmente da adoção de uma técnica; envolve cultura organizacional, liderança, colaboração, conhecimento profissional e capacidade de interpretar o contexto.

Hargreaves e Fullan (2012) aprofundam essa perspectiva por meio do conceito de capital profissional, ressaltando a importância de conhecimentos, julgamento profissional e colaboração entre docentes. Para redes de ensino, isso implica utilizar os resultados das avaliações como instrumentos de aprendizagem profissional coletiva, e não apenas como mecanismos de comparação e responsabilização. A literatura sobre eficácia escolar consolidou-se internacionalmente a partir da constatação de que escolas situadas em contextos socioeconômicos semelhantes podem produzir resultados significativamente distintos quanto ao desenvolvimento das aprendizagens. Esse movimento representou uma importante mudança de perspectiva na pesquisa educacional, ao deslocar o foco explicativo exclusivamente das condições sociais dos estudantes para incluir a análise das características institucionais das escolas. Embora fatores socioeconômicos permaneçam determinantes para explicar grande parte das diferenças de desempenho, as investigações passaram a demonstrar que determinadas práticas organizacionais, pedagógicas e de gestão também exercem influência relevante sobre os resultados educacionais.

No contexto brasileiro, Soares e Alves (2007) destacam que o conceito de efeito-escola não corresponde à simples comparação entre médias de desempenho de diferentes instituições. Trata-se, antes, da estimativa da contribuição específica da escola

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

para o progresso dos estudantes, controlando-se, por meio de procedimentos estatísticos apropriados, características individuais, familiares e contextuais que também influenciam a aprendizagem. Essa compreensão é particularmente importante para evitar interpretações reducionistas dos indicadores produzidos pelas avaliações em larga escala, uma vez que diferenças observadas entre escolas nem sempre refletem exclusivamente a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em cada unidade.

Outro aspecto amplamente destacado pela literatura refere-se ao caráter multidimensional da eficácia escolar. Teddlie e Reynolds (2000), ao sistematizarem pesquisas internacionais sobre eficácia escolar, e Sammons, Hillman e Mortimore (1995), em revisão da literatura sobre escolas eficazes, evidenciam que a eficácia escolar não se caracteriza pela adoção de uma prática isolada, mas pela articulação de diferentes fatores institucionais, entre os quais se destacam liderança pedagógica, expectativas elevadas em relação às aprendizagens, acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes, utilização pedagógica das avaliações, clima escolar favorável, planejamento coletivo e desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Essa compreensão afasta explicações simplistas e reforça que a melhoria escolar resulta da interação entre múltiplas dimensões organizacionais.

Nessa direção, Fullan (2007) argumenta que mudanças educacionais sustentáveis dependem da construção de capacidade institucional, conceito que ultrapassa a implementação de programas ou projetos específicos. Para o autor, escolas que conseguem manter processos consistentes de melhoria desenvolvem competências coletivas relacionadas à aprendizagem organizacional, à colaboração entre profissionais, à liderança compartilhada e à capacidade de interpretar criticamente evidências produzidas pelas avaliações. Sob essa perspectiva, os resultados das avaliações externas deixam de representar um fim em si mesmos para constituírem insumos destinados ao fortalecimento da aprendizagem institucional e ao aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Essa compreensão aproxima-se do conceito de capital profissional desenvolvido por Hargreaves e Fullan (2012). Os autores defendem que a melhoria sustentável da qualidade da educação depende da combinação entre capital humano, capital social e capital decisório. O primeiro relaciona-se aos conhecimentos e competências individuais dos professores; o segundo refere-se à qualidade das relações colaborativas estabelecidas no interior da escola; e o terceiro diz respeito à capacidade de julgamento profissional construída pela experiência e pela reflexão sobre a prática. Assim, escolas que desenvolvem ambientes colaborativos tendem a ampliar sua capacidade de interpretar dados, compartilhar conhecimentos e construir respostas pedagógicas mais consistentes diante dos desafios identificados pelas avaliações educacionais.

À luz dessas contribuições, a análise das trajetórias observadas nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas deve privilegiar uma perspectiva investigativa, e não classificatória. Diante disso, identificar unidades escolares que apresentaram crescimento mais expressivo constitui importante ponto de partida para compreender processos institucionais de mudança, mas não autoriza atribuições causais imediatas. Em consonância com a literatura sobre eficácia escolar, os resultados encontrados neste estudo indicam a necessidade de futuras investigações qualitativas que examinem aspectos como liderança pedagógica, cultura organizacional, acompanhamento das aprendizagens, práticas colaborativas, desenvolvimento profissional docente e utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas, buscando compreender quais condições efetivamente contribuíram para as trajetórias identificadas.

2.4 ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E DIREITO À APRENDIZAGEM

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Para efeitos deste trabalho, a discussão dos indicadores precisa ser situada nas especificidades do Ensino Médio. O alicerce dessa questão está na LDB por estabelecer as finalidades da etapa, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Para além desse aparato legal, a Lei nº 14.945/2024 atualizou a organização da etapa e estabeleceu uma formação geral básica articulada aos itinerários formativos, além de determinar que as propostas pedagógicas considerem metodologias investigativas, conexão com o território, articulação de saberes e desenvolvimento integral. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2024).

Essa legislação também determina que os sistemas estaduais desenvolvam políticas, programas e projetos de formação e desenvolvimento profissional para docentes do Ensino Médio, com orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas à nova configuração da etapa. Dessa forma, a política curricular e a política de desenvolvimento profissional docente não podem ser tratadas separadamente.

No âmbito de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio apresenta aprendizagens essenciais organizadas por áreas do conhecimento e orienta a implementação curricular. A SEE/MG mantém, então, planos de curso para 2025 nas quatro áreas do Ensino Médio e materiais de apoio pedagógico destinados às escolas. (MINAS GERAIS, 2021; MINAS GERAIS, 2026a).

Consequentemente, a leitura dos resultados precisa ser articulada ao currículo efetivamente desenvolvido. Uma melhoria no indicador é pedagogicamente significativa quando se relaciona à garantia do direito de aprender, à ampliação das oportunidades educacionais e à redução de desigualdades, e não apenas à obtenção de uma pontuação superior.

Essa compreensão exige, contudo, ampliar o próprio conceito de currículo, que não pode ser reduzido ao conjunto de documentos normativos, componentes

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

curriculares, habilidades ou conteúdos formalmente prescritos pelos sistemas de ensino. Gimeno Sacristán (2000) compreende o currículo como uma construção social que se concretiza em diferentes níveis, envolvendo prescrições, interpretações, práticas e experiências educativas. Nessa perspectiva, existe uma diferença fundamental entre o currículo prescrito e aquele que efetivamente se realiza nas instituições escolares. As escolhas realizadas pelos professores, as condições objetivas de trabalho, os materiais disponíveis, as formas de organização do ensino e as experiências dos estudantes interferem diretamente naquilo que efetivamente é ensinado e aprendido.

Essa concepção é particularmente relevante para a análise do Ensino Médio, pois os resultados das avaliações externas não podem ser interpretados como expressão isolada da qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Eles se inscrevem em uma realidade curricular marcada por diferentes condições de implementação. A distância entre o currículo formalmente estabelecido e o currículo efetivamente desenvolvido pode decorrer de múltiplos fatores, entre eles as condições de trabalho docente, a organização dos tempos e espaços escolares, as trajetórias escolares dos estudantes, as desigualdades sociais e as próprias condições institucionais de realização do ensino. Assim, interpretar um indicador educacional implica considerar as mediações que atravessam o processo pelo qual uma determinada política curricular se transforma em experiência escolar.

A discussão sobre currículo também envolve uma questão central para o direito à aprendizagem: qual conhecimento a escola deve garantir a todos os estudantes? Young (2007; 2014) chama atenção para a especificidade do conhecimento escolar e para a necessidade de que a escola assegure aos estudantes acesso a conhecimentos que lhes permitam ultrapassar os limites das experiências imediatas. A defesa do conhecimento escolar, nessa perspectiva, não significa desconsiderar os saberes e as experiências dos estudantes, mas reconhecer que uma das funções sociais da escola consiste justamente

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

em ampliar suas possibilidades de compreensão do mundo por meio do acesso a formas sistematizadas de conhecimento.

Essa questão assume especial importância quando se discute equidade. A garantia do direito à aprendizagem não pode significar simplesmente oferecer a todos uma mesma lista de conteúdos ou oportunidades formalmente idênticas. Se os estudantes chegam à escola em condições sociais, culturais e educacionais distintas, a igualdade de acesso às experiências escolares precisa ser acompanhada de condições pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades que interferem nas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a equidade educacional requer que a escola não naturalize as diferenças de origem social como diferenças de capacidade ou de mérito, mas desenvolva estratégias que ampliem efetivamente as oportunidades de apropriação do conhecimento.

Moreira e Candau (2007) também contribuem para essa discussão ao compreenderem o currículo em sua relação com conhecimento, cultura e poder. O currículo envolve escolhas sobre aquilo que será considerado relevante para a formação dos estudantes e, portanto, não constitui uma seleção neutra ou puramente técnica. Ao definir conhecimentos, linguagens, valores e experiências que serão privilegiados no processo educativo, o currículo participa da produção de determinadas formas de compreender a sociedade e de posicionar os sujeitos diante dela. Por essa razão, discutir o currículo do Ensino Médio implica discutir também quais conhecimentos devem ser assegurados como direito de todos os jovens.

Nessa mesma direção, Lopes e Macedo (2011) destacam que as teorias curriculares constituem diferentes formas de compreender as disputas em torno do conhecimento, da cultura e dos sujeitos da educação. O currículo é produzido em meio a disputas de sentidos e não pode ser compreendido apenas como uma técnica de organização do ensino. Tal perspectiva permite problematizar a tendência de tratar as políticas curriculares contemporâneas como se fossem processos exclusivamente

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

técnicos, nos quais bastaria estabelecer competências, habilidades e resultados esperados para assegurar sua concretização nas escolas. Entre a formulação de uma política curricular e sua realização existem sujeitos, instituições, relações de poder, interpretações e condições concretas que precisam ser considerados.

A partir desse entendimento, o direito à aprendizagem não deve ser confundido com o direito à obtenção de determinado resultado em uma avaliação externa. Embora os indicadores educacionais possam produzir evidências importantes sobre determinados aspectos da aprendizagem, eles representam apenas uma dimensão de um fenômeno mais amplo. O direito à educação envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e formação humana, o que exige considerar tanto os conhecimentos sistematizados quanto as condições pedagógicas e sociais necessárias para sua apropriação. Em síntese, a avaliação pode contribuir para tornar determinadas desigualdades visíveis, mas não deve substituir a própria concepção de qualidade educacional.

Essa distinção é fundamental porque existe o risco de que o currículo seja progressivamente reorganizado em função daquilo que é mensurado. Quando os resultados das avaliações externas passam a orientar de maneira excessivamente direta a definição do que deve ser ensinado, pode ocorrer um estreitamento curricular, no qual conhecimentos e experiências que não aparecem diretamente nos instrumentos avaliativos tendem a perder espaço. O problema, nesse caso, não reside na existência da avaliação, mas na transformação de seus indicadores em finalidade do processo educativo. O desafio consiste em utilizar as evidências produzidas pelas avaliações como elementos para a reflexão pedagógica, preservando a amplitude formativa do currículo.

Young (2007) permite reforçar essa discussão ao destacar que a escola possui uma responsabilidade específica de possibilitar o acesso a conhecimentos que não estão disponíveis de maneira equivalente em todos os contextos sociais. Desse ponto de vista, uma política comprometida com a equidade não deveria reduzir as expectativas de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

aprendizagem dos estudantes que vivem em contextos de maior vulnerabilidade. Ao contrário, a democratização do conhecimento exige que a escola assegure a todos, especialmente àqueles que historicamente tiveram menor acesso aos bens culturais e científicos, oportunidades efetivas de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Nesse sentido, a análise dos resultados do Ensino Médio precisa articular três dimensões inseparáveis: o currículo prescrito pelas políticas educacionais, o currículo efetivamente realizado nas escolas e os resultados de aprendizagem observados. Nenhuma dessas dimensões, isoladamente, é suficiente para explicar a qualidade da educação. A análise dos indicadores ganha maior densidade quando permite perguntar não apenas se os resultados melhoraram, mas quais aprendizagens foram favorecidas, quais estudantes tiveram suas oportunidades ampliadas, quais desigualdades permanecem e em que medida as condições pedagógicas e curriculares oferecidas pelas escolas contribuíram para esses resultados.

Em vista do exposto, é preciso considerar que a avaliação externa pode constituir uma importante fonte de evidências para a gestão pedagógica, desde que seus resultados sejam interpretados à luz de uma concepção mais ampla de currículo e de direito à educação. A finalidade não deve ser simplesmente produzir escolas capazes de alcançar melhores posições nos indicadores, mas fortalecer processos educativos que assegurem aos estudantes acesso ao conhecimento, desenvolvimento intelectual, participação social e possibilidades de construção autônoma de seus projetos de vida. A qualidade educacional, nessa perspectiva, não se esgota na performance mensurada: ela se relaciona à capacidade da escola de garantir, em condições socialmente desiguais, o direito de todos à aprendizagem e à formação integral.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

2.5 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A relação entre avaliação e desenvolvimento profissional docente é central para este estudo. Marcelo García (1999) compreende o desenvolvimento profissional como processo contínuo de evolução e aperfeiçoamento das competências profissionais, o que implica superar uma concepção de formação reduzida a eventos isolados. Essa perspectiva também reconhece o professor como sujeito de conhecimento, cujos saberes profissionais se constroem na articulação entre formação, experiência, contexto institucional e reflexão sobre problemas concretos do trabalho pedagógico. A escola pode constituir espaço privilegiado de desenvolvimento quando os problemas concretos do trabalho pedagógico se transformam em objetos de estudo e reflexão.

Nóvoa (1992) também defende uma formação centrada na reflexão sobre a prática e na construção da identidade profissional. Para o autor, a formação docente não se reduz à acumulação de cursos. Ela envolve experiências, reflexão, produção de saberes e construção coletiva da profissão.

> “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 25)

Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, destaca que os conhecimentos mobilizados pelos professores são plurais e provêm de diferentes fontes, incluindo formação, currículos, instituições e experiência profissional. Essa compreensão é relevante para a apropriação dos resultados do Saeb: professores não devem ser tratados como simples receptores de dados externos, mas como profissionais que sejam detentores de conhecimentos sobre seus estudantes e sobre o contexto escolar e que precisam confrontá-los com as evidências produzidas pela avaliação.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

A formação e desenvolvimento profissional docente orientada pelos dados, portanto, não significa treinar professores para elevar indicadores. Significa, sim, criar condições para que docentes, especialistas e gestores aprendam a interpretar evidências, formular hipóteses sobre dificuldades e potencialidades, planejar intervenções, acompanhar sua implementação e avaliar seus efeitos. A adoção dessa postura aproxima avaliação e desenvolvimento profissional.

No caso mineiro, essa articulação encontra respaldo nas ações da SEE/MG. Exemplo disso é o Portal das Avaliações que é um recurso no qual estão disponibilizados materiais pedagógicos destinados às equipes pedagógicas e aos professores, incluindo materiais de Língua Portuguesa e Matemática para anos finais e Ensino Médio, materiais do Saeb e o CRMG. A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional também oferece ações relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas. (MINAS GERAIS, 2026c; MINAS GERAIS, 2026b).

A adoção de tal postura encontra importante aproximação com Libâneo (2013), para quem a prática educativa escolar possui uma dimensão intencional e sistemática, não podendo ser reduzida à espontaneidade ou à simples reprodução da experiência cotidiana. O trabalho docente envolve conhecimentos didáticos, domínio dos conteúdos, compreensão dos processos de aprendizagem e capacidade de organizar situações pedagógicas que possibilitem aos estudantes apropriarem-se do conhecimento. A formação profissional, portanto, precisa contribuir para que o professor compreenda criticamente as relações entre objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e condições concretas do ensino.

A contribuição de Paulo Freire amplia essa compreensão ao situar a prática docente no campo da reflexão crítica e da autonomia. Para Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática e compreensão de que ensinar não significa simplesmente transferir conhecimento. Para além disso, a formação permanente, nessa perspectiva, está

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

vinculada à capacidade do educador de interrogar a própria prática e de compreender o contexto histórico e social em que ela se desenvolve. A prática educativa não é, portanto, uma atividade meramente técnica, pois envolve escolhas, valores, relações humanas e posicionamentos diante da realidade.

Essa concepção é particularmente importante quando se trata da utilização de resultados de avaliações externas. Uma leitura tecnicista dos dados poderia conduzir à ideia de que, diante de determinado desempenho, basta identificar a habilidade não consolidada e aplicar uma atividade destinada à sua recuperação. Uma perspectiva crítica, entretanto, exige perguntas mais amplas, tais como: quais condições produziram aquele resultado? Quais conhecimentos os estudantes já construíram? Quais obstáculos pedagógicos interferem na aprendizagem? Desse modo, o dado deixa de funcionar como sentença sobre o trabalho docente e passa a constituir objeto de investigação pedagógica.

Freire (1996) permite compreender, ainda, que a reflexão sobre a prática precisa estar acompanhada da possibilidade de transformação dessa prática. Não se trata apenas de analisar os resultados, mas de produzir um movimento permanente entre ação, reflexão e nova ação. Essa concepção reforça a necessidade de compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente como processo de reflexão crítica sobre problemas reais do cotidiano escolar, no qual a avaliação constitui uma das fontes de informação, e não a única.

A formação docente também precisa ser compreendida em sua dimensão coletiva. Nóvoa (1992) enfatiza a importância de espaços de trabalho e de reflexão compartilhada na construção da profissionalidade docente. A escola, nesse sentido, não é apenas o local em que o professor aplica conhecimentos adquiridos em outros espaços; pode constituir um lugar de produção profissional, desde que existam condições institucionais para o diálogo, o estudo, a análise das práticas e a construção coletiva de alternativas. A apropriação dos resultados das avaliações externas ganha maior potencial formativo

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

quando ocorre em espaços coletivos nos quais professores, especialistas e gestores possam confrontar diferentes interpretações e construir respostas pedagógicas contextualizadas.

Essa dimensão coletiva é especialmente relevante porque os resultados educacionais não são produzidos exclusivamente pela atuação individual de um professor. Eles são atravessados pelo currículo, pela organização escolar, pelas condições de trabalho, pelas trajetórias dos estudantes, pelas políticas educacionais e pelas relações estabelecidas no interior das instituições. A responsabilização individual do docente por resultados complexos tende, portanto, a obscurecer a natureza institucional e social do fenômeno educacional. O desenvolvimento profissional precisa ser acompanhado de condições concretas de trabalho, tempo para planejamento e estudo, colaboração entre profissionais e políticas de valorização docente.

Nesse ponto, torna-se necessário problematizar a crescente presença de mecanismos de responsabilização, mensuração e comparação no campo educacional. Utilizar indicadores pode produzir informações relevantes para o planejamento das políticas públicas, mas sua transformação em mecanismo central de regulação do trabalho docente pode deslocar a finalidade da avaliação. Quando o desempenho mensurado passa a funcionar como principal parâmetro de qualidade, existe o risco de que professores e escolas sejam pressionados a orientar suas práticas prioritariamente para aquilo que será avaliado.

Essa questão pode ser compreendida no interior das transformações associadas à racionalidade neoliberal na educação. Laval (2004) analisa a emergência de uma concepção de escola submetida cada vez mais às exigências de eficiência, competitividade e adaptação às demandas econômicas. Nessa lógica, a educação tende a ser interpretada a partir de categorias próprias da gestão empresarial, e os resultados mensuráveis assumem posição privilegiada na definição da qualidade. A escola passa,

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

assim, a ser pressionada a demonstrar produtividade e eficiência, enquanto dimensões formativas menos imediatamente quantificáveis podem ser secundarizadas.

Apple (2006), ao analisar as relações entre currículo, ideologia e poder, contribui para compreender que as políticas educacionais não são neutras e que as formas de seleção, organização e avaliação do conhecimento possuem implicações sociais e políticas. A centralidade atribuída a determinados resultados, conteúdos e competências precisa, portanto, ser examinada criticamente, especialmente quando os mecanismos de avaliação passam a orientar fortemente as práticas curriculares e a definição do que conta como sucesso escolar.

Ball (2003), por sua vez, chama atenção para os efeitos da performatividade sobre o trabalho dos profissionais da educação. Em contextos marcados pela comparação, mensuração e demonstração permanente de resultados, os sujeitos podem ser levados a reorganizar suas práticas para responder às expectativas dos indicadores. A performatividade não se limita a produzir mecanismos externos de controle; ela pode modificar a própria maneira como professores e instituições compreendem seu trabalho, fazendo com que o valor da prática educativa seja progressivamente associado àquilo que pode ser demonstrado e mensurado.

Essa crítica não significa rejeitar a avaliação externa ou negar a importância da produção de evidências sobre a aprendizagem. Ao contrário, os indicadores podem desempenhar função relevante na identificação de desigualdades, no planejamento de políticas e no acompanhamento das aprendizagens. O problema emerge quando o indicador deixa de ser compreendido como uma evidência entre outras e passa a constituir a própria definição de qualidade educacional. Uma política de avaliação comprometida com o direito à educação precisa preservar a capacidade dos profissionais de interpretar os dados criticamente, relacionando-os às condições concretas de ensino e às múltiplas dimensões da formação dos estudantes.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Nessa perspectiva, a formação e o desenvolvimento profissional docente precisa assumir uma função também política e pedagógica. Formar professores para interpretar resultados não pode significar apenas capacitá-los tecnicamente para ler gráficos, índices ou descritores. Significa desenvolver condições para que compreendam os limites e as possibilidades dos instrumentos avaliativos, relacionem os resultados ao currículo e às práticas pedagógicas, reconheçam as desigualdades que atravessam as trajetórias escolares e construam coletivamente respostas que ampliem as oportunidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de formar profissionais capazes de utilizar os dados sem se submeterem a eles.

A contribuição de Libâneo (2013) e Freire (1996) permite sustentar essa posição a partir de uma concepção de educação que reconhece a intencionalidade do ensino, a especificidade do trabalho pedagógico e a dimensão ética e política da prática educativa. A formação profissional docente não pode ser reduzida à aquisição de procedimentos destinados à melhoria de indicadores, porque ensinar envolve a mediação entre o estudante e o conhecimento, a organização intencional das condições de aprendizagem e a formação de sujeitos capazes de compreender e participar criticamente da realidade. A formação e o desenvolvimento profissional docente, quando orientada por essa concepção, torna-se espaço de desenvolvimento profissional e também de fortalecimento da autonomia pedagógica dos professores.

Desse modo, a articulação entre avaliação e desenvolvimento profissional docente deve ser compreendida em uma perspectiva que preserve simultaneamente a importância das evidências e a complexidade do trabalho educativo. Os resultados podem provocar perguntas, orientar investigações e subsidiar decisões, mas não devem produzir respostas automáticas nem substituir o julgamento profissional dos educadores. A apropriação pedagógica dos dados depende da existência de espaços institucionais de estudo, diálogo e reflexão, nos quais os profissionais possam transformar informações quantitativas em conhecimento sobre sua própria realidade escolar.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Em síntese, compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente nessa perspectiva significa reconhecer que a melhoria da aprendizagem não decorre simplesmente da responsabilização dos professores pelos resultados. Ela exige políticas de formação permanente, valorização profissional, condições adequadas de trabalho, fortalecimento da autonomia pedagógica e construção coletiva de conhecimentos sobre o ensino. Ao mesmo tempo, exige uma postura crítica diante de modelos que reduzem a qualidade educacional à performance mensurada. A educação pública não pode ter como horizonte exclusivo a produção de indicadores favoráveis, pois sua finalidade ultrapassa a lógica da produtividade: envolve a garantia do direito ao conhecimento, a formação humana, a autonomia intelectual e a participação crítica dos estudantes na sociedade.

3 METODOLOGIA

Este estudo consiste em pesquisa documental, de abordagem predominantemente quantitativa, com interpretação qualitativa dos achados e caráter descritivo e analítico. O corpus empírico é constituído pelos valores do Ideb do Ensino Médio, referentes a 2023 e 2025, consultados diretamente nas páginas oficiais de resultados do Inep e sistematizados pelos autores. O documento de trabalho utilizado na organização da análise constitui-se uma síntese dos dados oficiais; a fonte primária dos valores é o Inep. Foram identificadas as escolas estaduais da jurisdição da SRE de Patos de Minas e selecionadas exclusivamente aquelas com valores simultaneamente disponíveis nos dois anos. Assim, a unidade de análise é a escola e a comparação envolve somente dois pontos temporais, 2023 e 2025. O estudo não estima efeito-escola; limita-se a descrever e analisar a variação do Ideb das escolas com dados comparáveis.

A análise foi realizada em quatro etapas. Na primeira, procedeu-se à consulta e sistematização dos resultados oficiais do Ideb e à identificação das unidades escolares e dos municípios. Na segunda, foram selecionadas exclusivamente as escolas com valores

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

simultaneamente disponíveis para 2023 e 2025. Na terceira, calculou-se a variação absoluta de cada unidade, mediante a fórmula Δ = Ideb 2025 – Ideb 2023. Na quarta, foram calculadas estatísticas descritivas de posição e dispersão, realizada análise pareada das 29 escolas comparáveis e examinada a relação entre o nível inicial e a variação observada; em seguida, os resultados foram interpretados à luz da literatura científica e dos documentos normativos e pedagógicos oficiais.

Não foram imputados valores ausentes. Escolas com valor em apenas um dos períodos foram mantidas na descrição da base, mas não foram classificadas como escolas que evoluíram ou regrediram. Essa decisão decorre do princípio de que ausência de informação não equivale a redução ou crescimento. É importante ressaltar que a falta desses registros na base de dados pode estar relacionada a pontos como: participação de menos de 80% de estudantes no dia da aplicação da avaliação ou número de matrícula menor que o exigido para a realização da prova. Do mesmo modo, não foram feitas inferências causais sobre os fatores responsáveis pela mudança dos indicadores.

Para a análise quantitative, foram calculadas a média aritmética simples, não ponderada, a mediana e medidas de dispersão dos 29 pares de observações comparáveis. As médias de 4,32 em 2023 e 4,80 em 2025 são médias simples não ponderadas das escolas comparáveis e não representam um índice oficial da SRE. Para a análise pareada, foi aplicado o teste t para amostras dependentes e, como verificação não paramétrica, o teste de Wilcoxon dos postos sinalizados. Esses testes são apresentados como análise estatística exploratória da diferença entre os dois pontos temporais, não como estimativa de efeito causal nem como generalização para outras populações escolares. A interpretação qualitativa foi desenvolvida por aproximação temática, relacionando os achados a quatro eixos: avaliação e qualidade; efeito-escola; currículo e gestão pedagógica; formação e desenvolvimento profissional docente.

Como limitação, destaca-se que a base sistematizada para esta pesquisa não reúne, para as 29 escolas comparáveis, as médias de proficiência em Língua Portuguesa

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

e Matemática, a distribuição dos estudantes nos níveis das escalas, os dados de participação, os indicadores contextuais e os componentes de fluxo necessários para decompor as alterações do Ideb. Embora a metodologia do Ideb combine desempenho no Saeb e fluxo escolar do Censo Escolar, a presente base não permitiu decompor a variação de cada escola entre esses componentes. Por isso, permanece como limitação central a impossibilidade de determinar quanto da mudança observada no índice decorreu de desempenho e quanto decorreu de fluxo. Assim, os resultados permitem identificar trajetórias do Ideb, mas não permitem afirmar, isoladamente, que determinado crescimento decorreu exclusivamente de aumento da aprendizagem ou de determinada ação escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A base analisada reúne escolas estaduais de Ensino Médio distribuídas em 14 municípios da jurisdição da SRE de Patos de Minas. Há unidades com valores registrados apenas para 2023, outras apenas para 2025 e um conjunto de 29 escolas com registros nos dois períodos. Somente estas últimas foram utilizadas na comparação longitudinal.

Entre as 29 escolas comparáveis, 27 apresentaram crescimento e duas apresentaram redução. Em termos proporcionais, 93,1% das escolas com dados nos dois períodos apresentaram elevação do Ideb, enquanto 6,9% apresentaram redução. Não houve escola com valor exatamente igual nos dois períodos. A média aritmética simples, não ponderada, passou de 4,32 em 2023 para 4,80 em 2025, aumento médio de 0,48 ponto. O desvio-padrão dos valores diminuiu de 0,52 para 0,31, enquanto a mediana passou de 4,3 para 4,8. Para a diferença entre os dois anos, o desvio-padrão foi de 0,37 ponto, a mediana foi de +0,4 e os valores variaram de −0,2 a +1,4 ponto.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Esse resultado constitui um achado relevante: entre as escolas com dados comparáveis, observa-se predominância de trajetórias ascendentes entre 2023 e 2025. Contudo, essa constatação precisa ser interpretada com cautela. Como o Ideb combina fluxo e desempenho, não é possível concluir a partir do crescimento do indicador que a proficiência tenha aumentado na mesma magnitude. O crescimento observado deve ser compreendido como mudança no indicador registrado.

Esses casos são particularmente importantes para a discussão sobre efeito-escola e melhoria. Não se pode afirmar, com os dados disponíveis, que as escolas foram responsáveis causalmente por toda a mudança observada. Mais precisamente, este estudo não estima efeito-escola: a identificação de diferenças entre os valores do Ideb descreve trajetórias observadas, enquanto a estimação de efeito-escola exigiria modelos estatísticos e controles para características individuais, familiares, sociais e institucionais. Entretanto, as trajetórias constituem evidências suficientes para justificar investigações sobre os processos institucionais ocorridos entre os ciclos avaliativos. Andrade e Soares (2008) mostram que escolas podem apresentar efeitos diferenciados sobre o desempenho dos estudantes e que tais diferenças podem conter informações relevantes para a gestão pedagógica.

Pontua-se em relação as linhas tracejadas representam as medianas do Ideb 2023 (4,3) e da variação (0,4); a linha contínua representa a tendência linear descritiva. A associação inversa observada não permite estabelecer causalidade.

Medida	**Ideb 2023**	**Ideb 2025**	**Diferença (2025–2023)**
Média simples não ponderada	4,32	4,80	0,48
Desvio-padrão	0,52	0,31	0,37
Mediana	4,3	4,8	0,4

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Mínimo	3,3	4,2	-0,2
Máximo	5,5	5,4	1,4
Intervalo interquartil	4,1–4,7	4,5–5,0	0,3–0,7

TABELA 2 – Estatísticas descritivas dos 29 pares de Ideb.

A tabela apresenta as Médias simples e não ponderadas, sendo que a coluna de diferença corresponde à variação de cada escola entre 2023 e 2025.

A análise pareada reforça a predominância do aumento observado: a diferença média entre 2025 e 2023 foi de 0.48 ponto, com intervalo de confiança de 95% entre 0.33 e 0.62. O teste t para amostras dependentes resultou em $t(28)=6.85$, $p<0,001$, e o teste de Wilcoxon apresentou $p<0,001$. O tamanho de efeito padronizado da diferença (d de Cohen para medidas dependentes) foi de 1.27. Esses resultados indicam uma diferença estatística consistente entre os dois pontos observados nas 29 escolas comparáveis, mas não permitem atribuir causalidade à mudança nem estimar efeito-escola.

Também foi examinada a relação entre o nível inicial e a variação: a correlação entre o Ideb de 2023 e a diferença 2025–2023 foi r=-0.81. A associação inversa indica que, nesta base, escolas com menor valor inicial tenderam a apresentar maiores variações positivas. Esse padrão é compatível com um componente de regressão à média e/ou convergência entre escolas, especialmente porque há apenas duas medidas temporais e porque indicadores observados contêm variabilidade e erro de medida. Não é possível, com esses dados, separar estatisticamente regressão à média de melhoria efetiva, conforme dito anteriormente, pelo dado final não é possivel identificar se o crescimento está associado ao desempenho e/ou ao fluxo. Portanto, cabe a cada unidade escolar fazer a análise detalhada e reflexiva sobre seus dados a partir do boletim de desempenho divuldado no site do inep.

Como classificação analítica exploratória, foram utilizadas as medianas observadas como pontos de corte: Ideb 2023 de 4.3 e variação de 0.4. Esse

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

procedimento identifica quatro perfis descritivos: 10 escolas com menor nível inicial e maior/igual variação; 5 com maior/igual nível inicial e maior/igual variação; 4 com menor nível inicial e menor variação; e 10 com maior/igual nível inicial e menor variação. A classificação não constitui ranking nem juízo de qualidade, servindo apenas para organizar a leitura conjunta de nível inicial e magnitude da mudança.

A distribuição das trajetórias mostra que o crescimento não se concentra exclusivamente em escolas que já possuíam valores altos. Algumas das maiores variações partiram de patamares inferiores. A EE Doutor Paulo Borges, em Patos de Minas, passou de 3,4 para 4,8, apresentando crescimento de 1,4 ponto, o maior da base. A EE Dona Guiomar de Melo passou de 4,1 para 5,2, aumento de 1,1 ponto. A EE Professor Zama Maciel e a EE João Pereira Brandão cresceram 1,0 ponto, passando respectivamente de 3,5 para 4,5 e de 3,3 para 4,3.

Esses casos são particularmente importantes para a discussão sobre efeito-escola e melhoria. Não se pode afirmar, com os dados disponíveis, que as escolas foram responsáveis causalmente por toda a mudança observada. Entretanto, as trajetórias constituem evidências suficientes para justificar uma investigação sobre os processos institucionais ocorridos entre os ciclos avaliativos. Andrade e Soares (2008) mostram que escolas podem apresentar efeitos diferenciados sobre o desempenho dos estudantes e que tais diferenças podem conter informações relevantes para a gestão pedagógica.

A literatura de Soares e colaboradores é importante justamente porque demonstra que o desempenho escolar é produzido por múltiplos fatores. O efeito da escola não deve ser confundido com responsabilização individual ou institucional simplista. O desempenho dos estudantes relaciona-se a características pessoais, familiares, sociais e escolares. No contexto da preparação para o Saeb 2025, a SEE/MG registrou mobilização das 47 Superintendências Regionais de Ensino e das escolas da rede estadual, com intensificação de atividades de recomposição da aprendizagem e preparação para a avaliação. A Resolução SEE nº 5.198/2025 também estabeleceu

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

critérios de participação e modalidades de premiação relacionadas à participação, ao fluxo e ao desempenho. Essas ações constituem elementos do contexto institucional do período, mas o presente estudo não dispõe de desenho de pesquisa que permita estimar sua contribuição específica para as variações do Ideb observadas nas 29 escolas.

A partir desse cenário, a discussão sobre qualidade exige cautela. Sousa (2014) argumenta que a avaliação em larga escala pode induzir determinada concepção de qualidade quando seus resultados assumem centralidade na política educacional. O crescimento observado entre as escolas comparáveis é relevante como evidência descritiva, mas não esgota a análise da qualidade, pois é necessário considerar equidade, permanência, participação, currículo, condições de trabalho, práticas pedagógicas e desenvolvimento integral.

A EE Professor Zama Maciel passou de 3,5 para 4,5, enquanto a EE João Pereira Brandão, de Varjão de Minas, passou de 3,3 para 4,3. O fato de escolas situadas em diferentes territórios apresentarem variações de magnitude semelhante reforça a importância de não interpretar o resultado como fenômeno exclusivamente municipal. Há uma diversidade territorial que deve ser considerada em qualquer política regional de acompanhamento.

Outros avanços expressivos também merecem destaque. A EE Professor Antônio Dias Maciel passou de 4,1 para 5,0 (+0,9); a EE Doutor Adiron Gonçalves Boaventura, de Rio Paranaíba, passou de 3,9 para 4,8 (+0,9); a EE Agrotécnica Afonso Queiroz passou de 4,2 para 5,0 (+0,8); a EE São Pio X, de São Gotardo, passou de 3,9 para 4,6 (+0,7); e a EE Américo Alves, de Lagamar, passou de 4,3 para 4,9 (+0,6).

Esses resultados mostram que a evolução foi heterogênea em magnitude, embora homogênea em direção para a grande maioria das unidades. Há avanços discretos, como +0,1 ou +0,2, e avanços expressivos, próximos ou superiores a 1,0 ponto. Uma leitura exclusivamente baseada no percentual de escolas que melhoraram ocultaria essa diferença de intensidade.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Em termos práticos, a análise das escolas com dados comparáveis poderia organizar ciclos de apropriação dos resultados. No primeiro momento, cada escola realizaria diagnóstico de sua trajetória, distinguindo nível, variação e componentes disponíveis. No segundo, professores e equipe pedagógica confrontariam os resultados externos com avaliações internas, registros de aprendizagem, frequência, participação e planejamento. No terceiro, seriam formuladas hipóteses pedagógicas e ações de intervenção. No quarto, os efeitos seriam acompanhados por meio de novas evidências. Esse ciclo de gestão pedagógica orientada por evidências constitui um modelo propositivo dos autores, elaborado a partir da articulação entre os achados desta pesquisa e a literatura discutida, e não uma descrição de uma política oficialmente implementada pela SEE/MG.

Essa observação reforça a necessidade de analisar conjuntamente nível e trajetória. O nível informa a posição da escola em determinado momento; a trajetória informa a direção e a intensidade da mudança. Uma escola com valor final mais alto pode ter apresentado pequena redução, enquanto outra pode ter experimentado grande crescimento partindo de patamar inferior. Essas situações têm significados educacionais diferentes.

A literatura de Soares (2004) e de Andrade e Soares (2008) é importante justamente porque demonstra que o desempenho escolar é produzido por múltiplos fatores. O efeito da escola não deve ser confundido com responsabilização individual ou institucional simplista. O desempenho dos estudantes relaciona-se a características pessoais, familiares, sociais e escolares. Quanto às questões escolares, é preciso mencionar que, no ano de 2025, a SEE/MG promoveu uma campanha de mobilização no segundo semestre do referido ano a fim de acompanhar as escolas em uma tentativa de melhoria dos índices relacionados tanto a desempenho, quanto a fluxo. Para isso, cada SRE designou um analista educacional ou um membro do Plano de Recomposição das Aprendizagens para fazer o acompanhamento sistemático de cada escola. Em termos de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

desempenho, minimamente, esse articulador foi responsável por acompanhar a implementação do material de apoio enviado pela secretraria, o planejamento dos professors e o envolvimento dos estudantes. Quanto ao fluxo, a escola foi acompanhada de modo que analisasse os índices de reprovação, levando em conta o boletim de desempenho do ultimo este. Em síntese, cada escola foi conduzida a (re)pensar suas práticas visando a alcançar um possível melhor resultado.

A partir desse cenário, a discussão sobre qualidade exige cautela. Sousa (2014) argumenta que a avaliação em larga escala pode induzir determinada concepção de qualidade quando seus resultados assumem centralidade na política educacional. O crescimento identificado na SRE é relevante, mas não esgota a análise da qualidade, isso porque é necessário considerar equidade, permanência, participação, currículo, condições de trabalho, práticas pedagógicas e desenvolvimento integral.

Essa perspectiva encontra respaldo na legislação atual do Ensino Médio, visto que a Lei nº 14.945/2024 estabelece que as propostas pedagógicas devem considerar metodologias investigativas, conexão com a vida comunitária e social, articulação entre saberes e desenvolvimento integral. A legislação também determina que os sistemas desenvolvam políticas de formação e desenvolvimento professional docente relacionadas à nova organização curricular. Portanto, a melhoria dos indicadores precisa ser articulada a um projeto pedagógico mais amplo.

No contexto da SEE/MG, o CRMG e os materiais pedagógicos disponibilizados pela Secretaria oferecem instrumentos para que os resultados sejam relacionados às habilidades e às aprendizagens previstas no currículo. A Secretaria mantém planos de curso do Ensino Médio por área do conhecimento e disponibiliza materiais de apoio e recursos de apropriação dos resultados. Isso cria condições institucionais para que a análise do indicador seja convertida em planejamento pedagógico.

Entretanto, transformar dados em ação requer desenvolvimento profissional. Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992) permitem compreender a formação como

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

processo contínuo de aprendizagem profissional, enquanto Tardif (2014) evidencia a pluralidade dos saberes docentes. A apropriação do Saeb/Ideb, afinal, deve ser realizada em espaços coletivos de estudo, nos quais professores possam relacionar os dados externos aos conhecimentos construídos no cotidiano da escola.

Em termos práticos, a análise regional poderia organizar ciclos de apropriação dos resultados. No primeiro momento, cada escola realizaria diagnóstico de sua trajetória, distinguindo nível, variação e componentes disponíveis. No segundo, professores e equipe pedagógica confrontariam os resultados externos com avaliações internas, registros de aprendizagem, frequência, participação e planejamento. No terceiro, seriam formuladas hipóteses pedagógicas e ações de intervenção. No quarto, os efeitos seriam acompanhados por meio de novas evidências.

Outro aspecto metodologicamente relevante diz respeito às unidades com dados ausentes. A base registra, por exemplo, escolas que possuem apenas valor de 2025, como a EE Abner Afonso, o Colégio Tiradentes PMMG, a EE Professor René de Deus Vieira, a EE Presidente Vargas, a EE de Ponte Firme, a EE Coronel Oscar Prados e a EE Coronel Hermenegildo Ladeira. Também há escolas com valor em 2023 e ausência em 2025, como a EE Afonso Corrêa e a EE Coronel Cristiano. Essas unidades não foram classificadas como escolas que evoluíram ou regrediram. Não se atribuem causas à ausência desses registros, porque a presente pesquisa não investigou os motivos específicos de cada caso.

A página oficial do Inep atualmente disponibiliza os resultados do Ideb até 2025, inclusive resultados por escola. Os resultados do Ideb e do Saeb referentes a 2025 foram divulgados oficialmente pelo Inep em agosto do ano de 2026. Assim, reitera-se que os valores de 2023 e 2025 utilizados na comparação são tratados como resultados oficiais do Ideb por escola, consultados no portal do Inep e sistematizados pelos autores.

Em síntese, diante do já exposto, entre as 29 escolas com dados comparáveis, os resultados apontam predominância de trajetórias ascendentes, mas a principal

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

contribuição analítica está em deslocar o foco da pergunta 'quais escolas melhoraram?' para perguntas mais complexas: 'quanto melhoraram?', 'a partir de qual patamar?', 'quais condições podem ter sustentado a mudança?' e 'como transformar os resultados em conhecimento institucional?'. A resposta às duas últimas questões exige investigação complementar.

O acesso aos dados deve ser responsável por promover ações em cadeia. O ciclo apresentado representa um processo contínuo de gestão pedagógica orientada por evidências, no qual os dados educacionais constituem o ponto de partida para a tomada de decisões. Inicialmente, os dados são coletados e analisados, permitindo sua interpretação à luz do contexto escolar e das necessidades dos estudantes. A partir dessa análise, promove-se a reflexão coletiva entre os profissionais da educação, favorecendo o desenvolvimento profissional e a construção de conhecimentos necessários à qualificação das práticas pedagógicas. Esse processo subsidia o planejamento de ações, seguido pela intervenção pedagógica e pelo acompanhamento sistemático de sua implementação e de seus resultados. Por fim, a nova avaliação possibilita verificar os avanços alcançados, identificar desafios persistentes e produzir novos dados, reiniciando o ciclo e fortalecendo uma cultura de acompanhamento, aprendizagem institucional e melhoria contínua. A proposta desloca o uso dos resultados de uma lógica classificatória para uma lógica formativa.

TABELA 1 – ESCOLAS COM DADOS COMPARÁVEIS E VARIAÇÃO DO IDEB

Município	Escola	2023	2025	Δ
Arapuá	EE Manoel Gonçalves Boaventura	5,5	5,4	-0,1
Carmo do Paranaíba	EE Amadeu Gonçalves Boaventura	4,1	4,4	+0,3
Carmo do Paranaíba	EE Professor José Hugo Guimarães	4,8	4,9	+0,1

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Carmo do Paranaíba	EE Antônio Atanásio	4,8	5,2	+0,4
Lagamar	EE Américo Alves	4,3	4,9	+0,6
Lagoa Formosa	EE Nossa Senhora da Piedade	4,4	4,6	+0,2
Lagoa Formosa	EE José Marciano Brandão	5,2	5,3	+0,1
Lagoa Grande	EE Santa Terezinha	4,4	4,8	+0,4
Matutina	EE Ana Rocha	4,1	4,4	+0,3
Patos de Minas	EE Doutor Paulo Borges	3,4	4,8	+1,4
Patos de Minas	EE Deiro Eunápio Borges	4,3	4,8	+0,5
Patos de Minas	EE Abílio Caixeta de Queiroz	4,4	4,9	+0,5
Patos de Minas	EE Dona Guiomar de Melo	4,1	5,2	+1,1
Patos de Minas	EE Marcolino de Barros	3,9	4,5	+0,6
Patos de Minas	EE Professor Antônio Dias Maciel	4,1	5,0	+0,9
Patos de Minas	EE Professor Zama Maciel	3,5	4,5	+1,0
Patos de Minas	EE Juca Mandu	4,8	5,1	+0,3
Patos de Minas	EE Agrotécnica Afonso Queiroz	4,2	5,0	+0,8
Patos de Minas	EE Arlindo Porto	4,7	5,0	+0,3
Patos de Minas	EE Eustáquio José da Silva	5,3	5,1	-0,2
Patos de Minas	EE Professora Paulina de Melo Porto	4,5	4,8	+0,3
Presidente Olegário	EE Padre José André Caldeira Coimbra	4,3	4,7	+0,4
Rio Paranaíba	EE Doutor Adiron Gonçalves Boaventura	3,9	4,8	+0,9
Santa Rosa da Serra	EE Antero Magalhães de Aguiar	4,8	5,0	+0,2
São Gonçalo do Abaeté	EE Zico Mendonça	4,1	4,4	+0,3
São Gotardo	EE São Pio X	3,9	4,6	+0,7
São Gotardo	EE José Caetano Ribeiro	4,1	4,2	+0,1
Tiros	EE Padre José Coelho	4,1	4,5	+0,4
Varjão de Minas	EE João Pereira Brandão	3,3	4,3	+1,0

Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados oficiais do Ideb por escola, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), edições 2023 e 2025.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

Outro aspecto metodologicamente relevante diz respeito às unidades com dados ausentes. A base registra, por exemplo, escolas que possuem apenas valor de 2025, como a EE Abner Afonso, o Colégio Tiradentes PMMG, a EE Professor René de Deus Vieira, a EE Presidente Vargas, a EE de Ponte Firme, a EE Coronel Oscar Prados e a EE Coronel Hermenegildo Ladeira. Também há escolas com valor em 2023 e ausência em 2025, como a EE Afonso Corrêa e a EE Coronel Cristiano. Essas unidades não foram classificadas como escolas que evoluíram ou regrediram. Salienta-se que a ausência de resultados de determinadas escolas na base de dados pode estar relacionada ao não atendimento dos critérios estabelecidos pelo Inep para a divulgação dos resultados por unidade escolar. Conforme o art. 22 da Portaria Inep nº 435, de 3 de julho de 2025, que estabelece as diretrizes para a realização do Saeb 2025, a divulgação dos resultados das escolas participantes das aplicações censitárias está condicionada, entre outros requisitos, ao registro de, no mínimo, 10 estudantes da etapa avaliada presentes no momento da aplicação e à obtenção de taxa de participação de pelo menos 80% dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada, considerando os dados finais da Matrícula Inicial do Censo Escolar 2025. Assim, a ausência de determinado resultado escolar não permite, por si só, atribuir-lhe uma causa específica sem a consulta aos registros do Inep.Enfim, a ausência de dado é uma condição analítica própria.

Este estudo analisou comparativamente os valores do Ideb de escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à SRE de Patos de Minas, considerando os anos de 2023 e 2025. A análise temporal foi realizada somente para as 29 escolas que apresentaram registros nos dois períodos, evitando inferências a partir de dados ausentes. Os achados, portanto, dizem respeito exclusivamente a esse conjunto de escolas comparáveis e não devem ser generalizados para todas as unidades da SRE.

Os resultados evidenciaram predominância expressiva de trajetórias ascendentes: 27 das 29 escolas comparáveis apresentaram crescimento, enquanto duas apresentaram redução. O maior crescimento foi observado na EE Doutor Paulo Borges (+1,4), seguida

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

pela EE Dona Guiomar de Melo (+1,1), enquanto EE Professor Zama Maciel e EE João Pereira Brandão apresentaram crescimento de 1,0 ponto. Em conjunto, esses resultados confirmam uma trajetória predominantemente ascendente entre as escolas com dados comparáveis, sem autorizar, contudo, inferências causais sobre os fatores associados às mudanças observadas.

Embora o cenário seja predominantemente positivo, a análise demonstrou que o crescimento do Ideb não pode ser confundido automaticamente com crescimento equivalente da aprendizagem. O Ideb é composto por desempenho e fluxo; contudo, a presente pesquisa, em razão de seu objetivo e de seu recorte analítico, concentrou-se na comparação da trajetória do indicador entre os anos de 2023 e 2025, não tendo como propósito realizar a decomposição de sua variação entre esses componentes. Do mesmo modo, não constituiu objetivo da investigação estabelecer relações causais entre práticas escolares, políticas específicas e resultados, mas analisar comparativamente o comportamento do indicador no conjunto das escolas com dados comparáveis. Dessa forma, os resultados contribuem para a compreensão das tendências observadas no período analisado, preservando os limites interpretativos próprios do desenho da pesquisa.

Para as escolas com dados comparáveis, a principal implicação é transformar os resultados em processos de aprendizagem institucional. As escolas que apresentaram maiores crescimentos podem ser estudadas para identificar processos de gestão pedagógica, organização curricular, acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento profissional. As escolas que apresentaram redução, por sua vez, não devem ser imediatamente responsabilizadas, mas convidadas a analisar sua trajetória, suas condições contextuais e suas evidências internas.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou comparativamente os valores do Ideb de escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à SRE de Patos de Minas, considerando os anos de 2023 e 2025. A análise temporal foi realizada somente para as 29 escolas que apresentaram registros nos dois períodos, evitando inferências a partir de dados ausentes. Os achados, portanto, dizem respeito exclusivamente a esse conjunto de escolas comparáveis e não devem ser generalizados para todas as unidades da SRE, uma vez que essa SRE possui outras escolas e também escolas com outras etapas da Educação Básica.

Os resultados evidenciaram predominância expressiva de trajetórias ascendentes: 27 das 29 escolas comparáveis apresentaram crescimento, enquanto duas apresentaram redução. A média aritmética simples, não ponderada, dos indicadores passou de 4,32 para 4,80, com aumento médio de 0,48 ponto; a análise pareada encontrou diferença estatisticamente consistente entre os dois pontos temporais, acompanhada de redução da dispersão dos valores. O maior crescimento foi observado na EE Doutor Paulo Borges (+1,4), seguida pela EE Dona Guiomar de Melo (+1,1), enquanto EE Professor Zama Maciel e EE João Pereira Brandão apresentaram crescimento de 1,0 ponto.

Embora o cenário seja predominantemente positivo, a análise demonstrou que crescimento do Ideb não pode ser confundido automaticamente com crescimento equivalente da aprendizagem. O Ideb é composto por desempenho e fluxo; além disso, a base utilizada não contém as informações necessárias para decompor a variação. Assim, a pesquisa identifica trajetórias do indicador, mas não estabelece relações causais entre práticas escolares, políticas específicas e resultados. A presença de apenas dois pontos temporais também recomenda cautela diante da possibilidade de regressão à média e de instabilidade das medidas.

Do ponto de vista teórico, a análise confirma a relevância de compreender a avaliação em larga escala como instrumento de produção de evidências e não como

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

medida totalizante da qualidade. Sousa, Gatti, Soares e Andrade contribuem para uma leitura que reconhece tanto a utilidade dos indicadores quanto os riscos de sua utilização descontextualizada. A escola precisa ser analisada como instituição inserida em contextos sociais e educacionais complexos. No caso deste estudo, essa cautela é reforçada pelo fato de que o indicador analisado é o Ideb e de que não foi estimado efeito-escola.

Para as escolas com dados comparáveis, a principal implicação é transformar os resultados em processos de aprendizagem institucional. As escolas que apresentaram maiores crescimentos podem ser estudadas para identificar processos de gestão pedagógica, organização curricular, acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento profissional. As escolas que apresentaram redução, por sua vez, não devem ser imediatamente responsabilizadas, mas convidadas a analisar sua trajetória, suas condições contextuais e suas evidências internas.

A formação e o desenvolvimento profissional docente aparecem como dimensão estratégica. A leitura dos dados exige competências para interpretar indicadores, relacioná-los ao currículo, formular hipóteses pedagógicas e acompanhar intervenções. Nesse sentido, a formação e o desenvolvimento professional docente precisa estar vinculada aos problemas concretos da escola, valorizando os saberes docentes e promovendo colaboração profissional.

Para estudos futuros, recomenda-se ampliar a base de análise incorporando médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, distribuição dos estudantes nos níveis das escalas, taxas de participação, indicadores contextuais, fluxo escolar, dados de avaliações internas e características socioeducacionais dos territórios. Recomenda-se também uma segunda etapa qualitativa, com estudo de casos das escolas que apresentaram maiores avanços e das unidades que apresentaram redução, utilizando entrevistas, análise documental e observação de práticas pedagógicas. A

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

decomposição do Ideb entre desempenho e fluxo constitui, igualmente, uma frente prioritária para aprofundar a interpretação das mudanças observadas.

Conclui-se que os resultados das 29 escolas comparáveis revelam uma predominância de trajetórias ascendentes do Ideb entre 2023 e 2025, mas seu significado educacional não se encerra na elevação do indicador. O desafio é converter números em conhecimento, conhecimento em reflexão profissional e reflexão em ação pedagógica. A avaliação cumpre plenamente sua função quando contribui para que escolas e sistemas compreendam melhor sua realidade e ampliem as condições para que todos os estudantes aprendam. Novas pesquisas deverão incorporar os componentes de desempenho e fluxo, dados de participação, informações contextuais, avaliações internas e investigação qualitativa das escolas, permitindo avançar da descrição das trajetórias para a compreensão dos processos que as sustentam.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, 2008. DOI: 10.18222/eae194120082067.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb: resultados 2005–2025**. Brasília, DF: Inep, 2026a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): apresentação**. Brasília, DF: Inep, 2026b.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb: resultados**. Brasília, DF: Inep, 2026c.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e qualidade da educação**. Cadernos ANPAE, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação em larga escala no Brasil: entre limites e possibilidades. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes e escolas, desafios e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2013.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Minas Gerais inicia aplicação das provas do Saeb 2025 nesta quarta-feira (22/10)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.198, de 10 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Prêmio Escola Transformação 2025**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Planos de Curso 2025 – Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2026a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2026b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal das Avaliações: Saeb e materiais pedagógicos**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2026c.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: Office for Standards in Education, 1995.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004. DOI: 10.15366/reice2004.2.2.006.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 12/08/2026 - **Accepted:** 17/09/2026
Vol: 13.20
DOI: 10.66104/y2jjz366
Pages: 1-46

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeito-escola e estratificação escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, 2019. DOI: 10.5935/2175-3520.20190003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014. DOI: 10.1590/S1414-40772014000200008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. **The international handbook of school effectiveness research**. London: Falmer Press, 2000.

YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Knowledge, curriculum and the future school. In: YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn; ROBERTS, Martin (ed.). **Knowledge and the future school: curriculum and social justice**. London: Bloomsbury Academic, 2014. p. 8-40.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

CC BY