

USO PEDAGÓGICO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

**PEDAGOGICAL USE OF EXTERNAL ASSESSMENT RESULTS FOR LEARNING
RECOVERY IN BASIC EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW**

Ciências Humanas • 10/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789002771](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789002771)

Lilian Alves Santos¹

RESUMO

O artigo analisa evidências sobre o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas para subsidiar ações de recomposição das aprendizagens na Educação Básica. Realizou-se revisão integrativa da literatura, com buscas em SciELO, Portal de Periódicos CAPES, ERIC e Google Acadêmico, considerando publicações de 2015 a 2025 em português, inglês ou espanhol. Após aplicação dos critérios de elegibilidade, oito estudos compuseram o corpus. A análise temática identificou quatro eixos: apropriação dos resultados e planejamento; mediação da gestão e formação profissional; articulação entre avaliação externa, diagnóstica e formativa; e riscos associados à responsabilização, ao ranqueamento e ao estreitamento curricular. Os achados indicam que a disponibilidade de indicadores não produz, isoladamente, melhoria da aprendizagem. A transformação dos dados em intervenção requer leitura pedagógica coletiva, triangulação com evidências internas, definição de habilidades prioritárias, planejamento de estratégias diferenciadas e monitoramento contínuo. Na recomposição, os resultados externos são mais úteis quando atuam como sinalizadores de tendências e desigualdades, enquanto avaliações diagnósticas e formativas orientam decisões próximas aos estudantes. Conclui-se que o uso pedagógico dos resultados depende de condições institucionais, formação para análise de dados e preservação da autonomia docente, evitando que a busca por metas substitua a garantia do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação externa; recomposição das aprendizagens; gestão pedagógica; uso de dados; Educação Básica.

ABSTRACT

This article analyzes evidence on the pedagogical use of external assessment results to support learning recovery actions in Basic

Education. An integrative literature review was conducted through searches in SciELO, the CAPES Journals Portal, ERIC, and Google Scholar, covering publications from 2015 to 2025 in Portuguese, English, or Spanish. After applying the eligibility criteria, eight studies comprised the corpus. Thematic analysis identified four axes: appropriation of results and planning; mediation by school management and professional development; articulation among external, diagnostic, and formative assessment; and risks associated with accountability, ranking, and curriculum narrowing. The findings indicate that merely providing indicators does not improve learning. Converting data into intervention requires collective pedagogical interpretation, triangulation with internal evidence, definition of priority skills, differentiated strategies, and continuous monitoring. In learning recovery, external results are most useful as indicators of trends and inequalities, while diagnostic and formative assessments guide decisions closer to students. The study concludes that pedagogical use depends on institutional conditions, data-literacy training, and the preservation of teacher autonomy, preventing target attainment from replacing the right to learn.

Keywords: external assessment; learning recovery; pedagogical management; data use; Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

As avaliações externas em larga escala tornaram-se componentes permanentes das políticas educacionais brasileiras. Seus resultados subsidiam diagnósticos de redes, monitoramento de metas, formulação de políticas e divulgação de indicadores de desempenho. No entanto, a existência de dados não assegura que eles sejam compreendidos pelos profissionais da escola nem convertidos em decisões pedagógicas capazes de melhorar a

aprendizagem. Entre a produção do indicador e a intervenção em sala de aula há um processo de interpretação, contextualização, planejamento e acompanhamento que depende de condições institucionais e conhecimentos específicos.

A discussão ganhou nova importância no período posterior à pandemia de Covid-19, quando redes de ensino passaram a estruturar políticas de recomposição das aprendizagens. A expressão designa um conjunto articulado de ações voltadas à garantia de direitos educacionais não consolidados, sem se limitar à repetição de conteúdos ou à recuperação pontual de notas. Ela pressupõe diagnóstico, priorização curricular, estratégias diferenciadas, ampliação de oportunidades de aprendizagem e monitoramento dos avanços. Nesse contexto, as avaliações podem oferecer informações relevantes, desde que sejam utilizadas como parte de um sistema de evidências e não como finalidade do trabalho escolar.

A avaliação externa e a avaliação da aprendizagem respondem a perguntas distintas. A primeira permite observar tendências do sistema, comparar padrões de desempenho e identificar desigualdades. A segunda acompanha processos próximos aos estudantes, fornece devolutivas e apoia a regulação do ensino. Confundir essas funções pode gerar interpretações inadequadas: resultados agregados podem ser tratados como diagnóstico individual, ou o currículo pode ser reduzido às habilidades medidas nos testes. Articulá-las, por outro lado, amplia a capacidade de reconhecer dificuldades, definir prioridades e acompanhar intervenções.

A literatura registra tanto usos pedagógicos quanto usos superficiais, administrativos e associados à responsabilização. Cerdeira (2018) diferencia o uso pedagógico, que incide sobre planejamento e práticas de ensino, de usos voltados sobretudo à divulgação ou ao cumprimento de metas. Alavarse, Machado e Arcas (2017) destacam a formação necessária para explorar o potencial dos resultados, enquanto Lélis e Hora (2019) evidenciam as tensões entre informação, regulação e trabalho pedagógico. Estudos empíricos mostram que gestores e professores reconhecem a relevância dos indicadores, mas encontram dificuldades para interpretá-los e incorporá-los ao cotidiano (Becher, Tomasi e Justo, 2018; Hora e Lélis, 2020; Miranda, Garcia e Veraszto, 2020).

Diante desse problema, formulou-se a seguinte questão: o que a produção científica revela sobre condições, potencialidades e limites do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas em ações de recomposição das aprendizagens na Educação Básica? O objetivo foi analisar evidências científicas sobre esse uso, identificando estratégias de apropriação, papéis da gestão e dos docentes, formas de articulação entre avaliações e riscos para o currículo e a autonomia pedagógica.

2. AVALIAÇÃO EXTERNA, USO PEDAGÓGICO DE DADOS E RECOMPOSIÇÃO

As avaliações externas são conduzidas por agentes externos à unidade escolar e, quando realizadas em larga escala, produzem resultados generalizáveis para sistemas, redes ou conjuntos de escolas. Seus instrumentos são construídos a partir de matrizes de referência e possibilitam estimar proficiências, padrões de desempenho e distribuição de resultados. Essas informações são

úteis para a gestão pública, mas não abrangem toda a complexidade do currículo nem substituem a avaliação desenvolvida pelo professor.

O potencial pedagógico emerge quando os resultados são lidos como evidências que levantam perguntas. Em vez de concluir que uma turma ou escola “não aprendeu”, é necessário examinar quais habilidades foram avaliadas, quais grupos apresentaram maiores dificuldades, que condições influenciaram o resultado e que evidências internas confirmam ou contradizem o padrão observado. Esse movimento evita a leitura descontextualizada e aproxima o dado do planejamento.

Alavarse, Machado e Arcas (2017) demonstram que a comparação entre avaliações externas e registros dos professores pode revelar convergências e discrepâncias importantes. A apropriação qualificada exige conhecimentos sobre escalas, matrizes, itens e limites inferenciais. Cerdeira (2018) acrescenta que fatores organizacionais, como liderança, colaboração, acesso aos dados e formação, condicionam a passagem de um uso superficial para um uso pedagógico. Assim, a cultura de uso de evidências não resulta apenas da entrega de relatórios; ela precisa ser construída no trabalho coletivo.

Na recomposição das aprendizagens, esse princípio assume caráter operacional. Resultados externos podem sinalizar habilidades críticas e desigualdades persistentes, enquanto avaliações diagnósticas identificam necessidades atuais e avaliações formativas acompanham respostas às intervenções. Oliveira, Palacios e Bellato (2025) mostram, em experiências brasileiras, que o reagrupamento e outras estratégias de recomposição ganham efetividade quando a

avaliação formativa ocorre em momentos coerentes com o planejamento e quando as escolas dispõem de tempo e apoio para utilizar os dados.

O uso pedagógico, portanto, pode ser compreendido como um ciclo: leitura contextualizada das evidências; definição do problema de aprendizagem; planejamento de intervenção; implementação; acompanhamento formativo; e replanejamento. Nesse ciclo, o resultado externo é ponto de partida e não sentença, meta isolada ou roteiro automático de ensino.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de revisão integrativa da literatura, abordagem que possibilita reunir estudos com diferentes delineamentos, comparar resultados e produzir uma síntese interpretativa sobre um problema educacional. A revisão foi organizada nas etapas de delimitação da questão, definição da estratégia de busca, seleção das publicações, extração das informações, análise crítica e síntese temática.

As buscas foram realizadas em setembro de 2026 nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Education Resources Information Center (ERIC) e Google Acadêmico. Utilizaram-se combinações, em português e inglês, dos termos: “avaliação externa”, “avaliação em larga escala”, “resultados”, “uso pedagógico”, “apropriação”, “gestão escolar”, “planejamento pedagógico”, “external assessment”, “data use”, “school management” e “learning recovery”. Empregaram-se os operadores AND e OR, adequados às particularidades de cada base.

Foram incluídos artigos publicados entre 2015 e 2025, disponíveis integralmente, em português, inglês ou espanhol, que abordassem a interpretação ou utilização de resultados de avaliações externas na

Educação Básica, suas repercussões no planejamento ou sua articulação com intervenções de aprendizagem. Excluíram-se editoriais, resumos, textos duplicados, estudos exclusivamente psicométricos, produções sobre avaliação do ensino superior e trabalhos sem discussão do uso dos resultados no contexto escolar.

A seleção final reuniu oito artigos. Para cada estudo, foram extraídos autoria, ano, objeto, delineamento, contexto e achados pertinentes à questão. A análise temática, realizada por aproximação de sentidos, resultou em quatro eixos: a) apropriação e planejamento; b) gestão e formação; c) articulação das avaliações na recomposição; e d) tensões da responsabilização e do estreitamento curricular. A heterogeneidade metodológica e contextual das publicações impede generalizações causais, mas permite identificar convergências, contrastes e lacunas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Caracterização do Corpus

Os oito estudos selecionados foram publicados entre 2017 e 2025. Predominam pesquisas qualitativas e estudos realizados em redes públicas brasileiras, além de investigações quantitativas e revisões teóricas. O conjunto contempla avaliações nacionais, estaduais e municipais, com participação de gestores, professores e equipes pedagógicas. O Quadro 1 apresenta a síntese do corpus.

Quadro 1. Caracterização dos estudos incluídos

Estudo	Contexto/método	Contribuição principal
Alavarse, Machado e	Quatro escolas municipais de São Paulo;	A leitura pedagógica requer formação para compreender

Arcas (2017)	comparação entre avaliação externa e interna.	convergências, diferenças e limites dos resultados.
Cerdeira (2018)	Revisão e análise dos fatores associados ao uso de resultados em políticas de responsabilização.	Distingue usos superficiais e pedagógicos; liderança, colaboração e capacidade técnica favorecem o uso qualificado.
Becher, Tomasi e Justo (2018)	Professores e supervisores; Provinha Brasil e Prova Brasil de Matemática.	Os resultados pouco influenciavam planejamento; profissionais apontaram falta de formação para interpretá-los.
Lélis e Hora (2019)	Estudo sobre conceitos, significados e tensões da avaliação externa.	Reconhece potencial informativo, mas alerta para controle, competição e redução da qualidade a indicadores.
Hora e Lélis (2020)	Apropriação de avaliações externas e Ideb em escola básica amazônica.	A apropriação depende de mediação da gestão, discussão coletiva e relação com o contexto da escola.
Miranda, Garcia e Veraszto (2020)	Questionário com 54 gestores da rede pública paulista; análise fatorial.	Resultados orientam gestão e monitoramento, mas coexistem com mérito, bônus e lógica de auditoria.
Lima e Santos (2024)	Cinco escolas de Pernambuco; observações e entrevistas com 15 docentes.	Estratégias para elevar desempenho produziram planejamento, mas também treinamento e estreitamento curricular.
Oliveira, Palacios e Bellato (2025)	Recomposição e reagrupamento no Recife e em outras experiências brasileiras.	Avaliação formativa, autonomia contextualizada e apoio da rede são centrais para orientar e monitorar intervenções.

Fonte: elaboração própria com base nos estudos selecionados (2026).

4.2. Apropriação dos Resultados e Planejamento Pedagógico

A primeira convergência do corpus é que disponibilizar dados não equivale a utilizá-los. Becher, Tomasi e Justo (2018) observaram que professores e supervisores recebiam informações das avaliações, porém elas pouco alteravam o planejamento. A atenção concentrava-se nos índices divulgados, sem integração sistemática com o projeto pedagógico ou com as necessidades observadas ao longo da escolarização. Esse achado evidencia uma distância entre a política de avaliação e o trabalho pedagógico.

Apropriar-se de um resultado implica compreender sua produção e atribuir-lhe significado no contexto da escola. Relatórios com percentuais, níveis de proficiência ou descritores precisam ser traduzidos em perguntas pedagógicas: quais aprendizagens aparecem fragilizadas? O padrão ocorre em todas as turmas ou em grupos específicos? As avaliações internas apresentam o mesmo sinal? Que experiências de ensino antecederam o resultado? Sem essa problematização, o indicador tende a gerar ações genéricas ou treinamento para testes.

Alavarse, Machado e Arcas (2017) mostram que avaliações internas e externas não devem ser tratadas como medidas intercambiáveis. Elas possuem finalidades, instrumentos e tempos diferentes. Entretanto, o cotejamento entre ambas pode enriquecer a análise. Divergências podem indicar diferentes oportunidades de demonstrar conhecimentos, critérios de correção distintos ou aspectos do currículo que não foram captados pelo teste externo.

Convergências, por sua vez, ajudam a confirmar prioridades para intervenção.

Cerdeira (2018) identifica que o uso pedagógico envolve práticas como reorganização de conteúdos, definição de metas de aprendizagem, acompanhamento de grupos e avaliação das ações realizadas. Para a recomposição, esse processo deve evitar a seleção indiscriminada de descritores. Uma habilidade prioritária precisa ser escolhida por sua centralidade curricular, por funcionar como condição para outras aprendizagens e por estar efetivamente fragilizada segundo múltiplas evidências.

4.3. Gestão Pedagógica, Colaboração e Formação Profissional

O segundo eixo evidencia a centralidade da gestão pedagógica. Hora e Lélis (2020) mostram que a apropriação dos resultados depende de como a informação circula na escola e de quais espaços são criados para discuti-la. A mera apresentação de índices em reunião não produz compreensão compartilhada. A equipe gestora precisa organizar tempos de estudo, assegurar acesso aos relatórios, apoiar a formulação de hipóteses e acompanhar as decisões construídas pelo coletivo.

A formação para o uso de dados deve combinar dimensão técnica e pedagógica. A dimensão técnica abrange matriz de referência, escala de proficiência, níveis de desempenho, percentuais de acerto, interpretação de itens e limites das inferências. A dimensão pedagógica relaciona essas informações ao currículo, às avaliações elaboradas pelos professores, aos registros de aprendizagem e às condições concretas dos estudantes. A formação restrita à leitura de gráficos corre o risco de fortalecer uma cultura burocrática; a

formação exclusivamente metodológica pode ignorar o que os dados realmente permitem afirmar.

Miranda, Garcia e Veraszto (2020) identificaram que gestores reconhecem as avaliações como instrumentos de orientação e monitoramento, mas suas concepções também refletem políticas de mérito e bonificação. Essa coexistência é relevante: um mesmo indicador pode apoiar decisões pedagógicas ou reforçar mecanismos de pressão. A finalidade não está inscrita no dado; ela é definida pelas relações institucionais e pelos usos construídos.

Para a recomposição, a liderança produtiva é aquela que transforma a reunião de resultados em ciclo de ação. Isso inclui definir responsáveis, selecionar poucas prioridades, assegurar materiais e formação, acompanhar a execução e reavaliar as aprendizagens. Também pressupõe participação docente, pois são os professores que conhecem as trajetórias dos estudantes e executam as intervenções. Uma política vertical, que prescreve procedimentos sem considerar contexto e saber profissional, tende a reduzir adesão e efetividade.

4.4. Articulação Entre Avaliação Externa, Diagnóstica e Formativa

Os estudos permitem distinguir três funções complementares. A avaliação externa oferece uma visão sistêmica e ajuda a localizar tendências, desigualdades e áreas persistentes de dificuldade. A avaliação diagnóstica verifica a situação atual dos estudantes antes da intervenção. A avaliação formativa acompanha o percurso, fornece devolutivas e orienta ajustes. A recomposição exige a articulação dessas funções.

Resultados externos são geralmente divulgados após um intervalo que limita sua utilização como retrato imediato da turma. Além disso, podem referir-se a estudantes ou etapas diferentes dos que estão sendo atendidos no momento do planejamento. Por isso, devem orientar a investigação inicial, mas precisam ser confirmados por tarefas diagnósticas, produções dos estudantes, observações docentes e registros de frequência e participação.

Oliveira, Palacios e Bellato (2025) evidenciam essa articulação ao analisar estratégias de reagrupamento. A formação dos grupos depende de evidências sobre níveis de aprendizagem, mas esses agrupamentos não podem tornar-se rótulos permanentes. Avaliações formativas precisam verificar progressos e permitir mobilidade. Os autores também mostram que calendário, infraestrutura, disponibilidade de profissionais, apoio da secretaria e autonomia da escola influenciam a implementação.

Com base na síntese, propõe-se um ciclo de uso pedagógico em seis movimentos: (1) localizar tendências nos dados externos; (2) contextualizar os resultados com informações da escola; (3) aplicar ou analisar evidências diagnósticas próximas aos estudantes; (4) definir habilidades estruturantes e estratégias diferenciadas; (5) acompanhar por avaliação formativa; e (6) replanejar, registrando avanços, permanências e novas necessidades. O ciclo impede que a ação termine na divulgação dos resultados e torna explícita a conexão entre evidência e decisão.

4.5. Responsabilização, Estreitamento Curricular e Limites do Uso

O quarto eixo reúne tensões que não podem ser ignoradas. Lélis e Hora (2019) observam que as avaliações externas se inserem em

políticas de regulação e podem associar qualidade educacional a resultados mensuráveis. Quando metas, rankings e recompensas dominam o processo, escolas podem concentrar esforços nos componentes avaliados, selecionar estudantes, intensificar simulados e orientar o ensino pelo formato dos itens.

Lima e Santos (2024) identificaram, em escolas pernambucanas, estratégias e táticas voltadas à melhoria do desempenho no SAEPE. Algumas favoreceram planejamento e acompanhamento; outras produziram treinamento e estreitamento curricular. O achado demonstra que utilizar resultados não é sinônimo automático de uso pedagógico. É necessário avaliar se a ação amplia oportunidades de aprendizagem ou apenas aumenta a familiaridade com o teste.

A recomposição é particularmente vulnerável a esse desvio. A urgência de melhorar indicadores pode levar à redução do currículo a listas de habilidades ou à repetição de exercícios padronizados. Embora a priorização seja necessária, ela deve preservar conhecimentos essenciais, integração entre áreas e formação ampla. O objetivo é garantir aprendizagens que permitam prosseguir na escolarização, e não produzir ganhos efêmeros em uma medida.

Outro limite é atribuir à escola responsabilidade exclusiva por resultados condicionados por desigualdades sociais, infraestrutura, rotatividade de profissionais, frequência e políticas da rede. Os dados devem apoiar a distribuição equitativa de suporte, e não apenas classificar unidades. Uma leitura ética combina responsabilidade institucional, apoio técnico, recursos e participação dos profissionais na definição das respostas.

5. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A síntese permite estabelecer princípios para redes e escolas que pretendem utilizar avaliações externas na recomposição. Primeiro, toda análise deve começar por uma pergunta pedagógica, e não pelo desejo abstrato de elevar o índice. Segundo, resultados externos devem ser triangulados com avaliações internas, produções, frequência e informações contextuais. Terceiro, a equipe precisa selecionar poucas habilidades estruturantes e explicitar por que elas são prioritárias.

Quarto, a intervenção deve ser diferenciada. Estudantes podem necessitar de mediação intensiva, reagrupamentos temporários, sequências específicas, tutoria entre pares ou ampliação do tempo de aprendizagem. Quinto, o monitoramento deve utilizar instrumentos breves e frequentes, capazes de orientar ajustes, sem transformar a rotina em sucessão de testes. Sexto, os resultados precisam retornar aos professores e estudantes em linguagem compreensível e com indicações de próximos passos.

A gestão da rede deve garantir relatórios acessíveis, formação, materiais, tempo coletivo e suporte às escolas com maiores desafios. A gestão escolar deve coordenar o ciclo, preservar o sentido formativo e impedir que o acompanhamento se converta em cobrança descontextualizada. Aos professores cabe interpretar as evidências à luz do currículo e da experiência com os estudantes, planejar intervenções e produzir novos registros. Aos estudantes deve ser assegurada devolutiva que reconheça avanços e torne visíveis metas alcançáveis.

Esses princípios podem orientar conselhos de classe, reuniões pedagógicas e planos de intervenção. Em vez de apresentar apenas percentuais, a equipe pode organizar a discussão em quatro perguntas: o que os dados sugerem; que outras evidências confirmam a hipótese; qual ação será realizada; e como saberemos se funcionou. Essa estrutura simples fortalece o vínculo entre análise e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão mostrou que os resultados das avaliações externas podem contribuir para a recomposição das aprendizagens, mas seu potencial depende dos usos construídos pelas redes e escolas. Os indicadores são adequados para sinalizar tendências, desigualdades e áreas que merecem investigação. Não são suficientes, contudo, para diagnosticar individualmente estudantes nem para prescrever intervenções.

A transformação dos resultados em ação pedagógica requer formação para leitura de dados, mediação da gestão, participação docente, triangulação de evidências e acompanhamento formativo. Quando essas condições estão presentes, os dados podem apoiar priorização curricular, planejamento diferenciado, reagrupamentos flexíveis e monitoramento. Quando prevalecem responsabilização, premiação e ranqueamento, cresce o risco de treinamento, estreitamento curricular e perda de autonomia.

Conclui-se que o uso pedagógico deve ser avaliado por sua capacidade de ampliar oportunidades reais de aprendizagem, e não apenas por elevar indicadores. A recomposição precisa preservar o currículo, considerar desigualdades e combinar orientação da rede

com autonomia contextualizada da escola. Estudos futuros podem acompanhar intervenções ao longo do tempo, comparar modelos de formação para uso de dados e investigar efeitos concretos sobre diferentes grupos de estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.054.AO01.

BECHER, Ednei Luís; TOMASI, Fabiola Maria Arioli; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Provinha e Prova Brasil de Matemática nas práticas pedagógicas dos professores de Matemática. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 23, n. 1, p. 59-81, jan./jun. 2018. DOI: 10.18817/pef.v23i1.1653.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 613-634, maio/ago. 2018. DOI: 10.21573/vol34n22018.76015.

HORA, Dinair Leal da; LÉLIS, Luziane Said Cometti. O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, p. 39-54, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49408.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. Avaliação externa: conceitos, significados e tensões. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 4, p. 549-575, out./dez. 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1025.

LIMA, José Mawison Cândido de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Estratégias e táticas utilizadas para melhorar o desempenho na avaliação externa: o caso de professores e gestores que jogam com as regras do jogo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 40, n. 1, e130440, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.130440.

MIRANDA, Nonato Assis de; GARCIA, Paulo Sérgio; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 251-268, jan./mar. 2020. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p251-268.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; PALACIOS, Carlos; BELLATO, Caíque Cunha. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 39, n. 115, e39115037, 2025. DOI: 10.1590/s0103-4014.202539115.003.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Graduada em Ciências Biológicas pela Unimontes e em Pedagogia pelo Centro Universitário Única. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica. Professora efetiva de Ciências e Biologia da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4322873405361079>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3629-3792>.