

**GESTÃO BASEADA EM
EVIDÊNCIAS NA
ADMINISTRAÇÃO DA
EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS
PARA O
APERFEIÇOAMENTO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E DA QUALIDADE DO
ENSINO**

**EVIDENCE-BASED MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION:
PERSPECTIVES FOR IMPROVING EDUCATION POLICIES AND TEACHING
QUALITY**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 03/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790792065](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790792065)

Carliene de Souza Santos Aguiar¹

Cleiton Miranda Alves²

Edilton Pereira Nunes³

Valdirene Barros de Avila⁴

Luana Sousa e Silva Moraes⁵

Luis Carlos Ribeiro Alves⁶

Aloisio Marcelo Pschiski⁷

Murillo Nazareno Cavalcante Aguiar⁸

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima⁹

Agnaldo Braga Lima¹⁰

RESUMO

O artigo analisa a gestão baseada em evidências na administração da educação como abordagem capaz de qualificar a formulação, a implementação, o monitoramento e a revisão de políticas educacionais e decisões escolares. Parte-se da distinção entre decisão baseada exclusivamente em indicadores e decisão informada por evidências, esta última compreendida como integração entre dados administrativos, avaliações de aprendizagem, pesquisa científica, conhecimento profissional, contexto territorial e participação dos sujeitos da educação. Metodologicamente, realiza-se revisão narrativa e documental, articulando literatura sobre uso de evidências, gestão orientada por dados e melhoria escolar com documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, legislação educacional e normas de proteção de dados. A análise identifica cinco condições para uso qualificado de evidências: qualidade e interoperabilidade dos dados; capacidade analítica; liderança e cultura organizacional; mecanismos de tradução do conhecimento; e governança ética. Como contribuição metodológica, propõe-se o Ciclo GEBAE, composto por definição do problema, construção da teoria de mudança, seleção crítica de evidências, deliberação contextualizada, implementação, monitoramento e revisão. Conclui-se que evidências podem elevar a qualidade da gestão e do ensino quando utilizadas como suporte ao juízo profissional e à gestão democrática, evitando o fetichismo dos indicadores, a responsabilização simplista e inferências causais indevidas.

Palavras-chave: gestão educacional; políticas educacionais; uso de evidências; avaliação educacional; qualidade do ensino; tomada de decisão.

ABSTRACT

This article analyzes evidence-based management in educational administration as an approach capable of improving the formulation, implementation, monitoring and revision of education policies and school-level decisions. It distinguishes decision making based exclusively on indicators from evidence-informed decision making, understood as the integration of administrative data, learning assessments, scientific research, professional knowledge, territorial context and stakeholder participation. Methodologically, the study conducts a narrative and documentary review, connecting literature on evidence use, data-informed management and school improvement with documents from Brazil's National Institute for Educational Studies and Research, education legislation and data protection rules. The analysis identifies five conditions for high-quality evidence use: data quality and interoperability; analytical capacity; leadership and organizational culture; knowledge-translation mechanisms; and ethical governance. As a methodological contribution, the article proposes the GEBAE Cycle, comprising problem definition, theory-of-change construction, critical evidence selection, contextualized deliberation, implementation, monitoring and revision. It concludes that evidence can improve educational management and teaching quality when used to support professional judgment and democratic governance, while avoiding indicator fetishism, simplistic accountability and unwarranted causal inference.

Keywords: educational management; education policy; evidence use; educational assessment; teaching quality; decision making.

1. INTRODUÇÃO

A administração da educação opera em ambiente de alta complexidade. Secretarias, redes e escolas precisam tomar decisões sobre currículo, alocação de profissionais, formação docente, recuperação de aprendizagens, infraestrutura, inclusão, permanência, avaliação e uso de recursos, frequentemente sob restrições de tempo, orçamento e capacidade técnica. Nesse cenário, decisões guiadas apenas por tradição administrativa, pressão circunstancial ou intuição podem produzir baixa consistência, dificuldade de monitoramento e pouca aprendizagem institucional.

A expansão de sistemas de informação e de avaliações educacionais ampliou a disponibilidade de dados para os gestores. No Brasil, o Censo Escolar constitui a principal pesquisa estatística da educação básica, reunindo informações sobre escolas, matrículas, turmas, profissionais e rendimento. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por sua vez, combina testes cognitivos e questionários contextuais e produz indicadores para diferentes níveis do sistema. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) articula informações de fluxo escolar e desempenho. Esses instrumentos formam uma infraestrutura relevante para diagnóstico, acompanhamento e formulação de políticas educacionais (INEP, 2026a; INEP, 2026b; INEP, 2026c).

A disponibilidade de dados, entretanto, não assegura que decisões sejam melhores. Coburn e Turner (2011) demonstram que o uso de dados é um processo interpretativo e organizacional: os mesmos números podem produzir decisões diferentes conforme conhecimentos, rotinas, relações de poder e capacidades institucionais. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico também tem ressaltado que a relação entre pesquisa,

política e prática depende de mecanismos de mobilização do conhecimento, confiança, liderança, estruturas de apoio e clareza sobre a qualidade das evidências (OECD, 2022; OECD, 2023).

Por isso, a literatura contemporânea tem preferido a expressão *evidence-informed*, ou decisão informada por evidências, em vez de uma compreensão rígida de *evidence-based*. A diferença não é meramente terminológica. Evidências não substituem valores públicos, prioridades democráticas, conhecimento profissional ou contexto. Elas qualificam o processo decisório, tornando pressupostos mais explícitos, alternativas mais comparáveis e resultados mais monitoráveis. Em educação, o que funciona em média pode não funcionar da mesma forma em uma escola, etapa, grupo social ou território específico (OECD, 2022).

No plano normativo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios como igualdade de condições de acesso e permanência, pluralismo de ideias, valorização dos profissionais e gestão democrática do ensino público. O uso de evidências, portanto, precisa ser compatível com essas finalidades e não pode ser reduzido a uma lógica tecnocrática de cumprimento de metas (Brasil, 1996).

O problema que orienta este estudo é: de que maneira a gestão baseada em evidências pode ser incorporada à administração da educação sem reduzir a qualidade do ensino a indicadores isolados nem enfraquecer a autonomia profissional e a gestão democrática? O objetivo é analisar fundamentos, fontes, condições organizacionais, riscos e estratégias metodológicas para o uso qualificado de evidências na formulação e no aperfeiçoamento de políticas educacionais e processos de gestão.

2. EVIDÊNCIA, DADO E DECISÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

2.1. Do Dado à Evidência: Uma Distinção Necessária

Dados são registros produzidos por sistemas administrativos, avaliações, pesquisas, observações ou processos pedagógicos. Tornam-se informação quando organizados para responder a uma questão e adquirem valor de evidência quando são avaliados quanto à validade, confiabilidade, pertinência e força para sustentar determinada inferência. Essa passagem exige interpretação. Uma taxa de abandono, por exemplo, descreve uma situação; para orientar uma intervenção, é preciso conhecer sua distribuição por escola, etapa, território e perfil dos estudantes, além de investigar mecanismos associados à saída da escola.

A evidência educacional é plural. Pode assumir a forma de resultados de avaliações, estudos experimentais e quase-experimentais, pesquisas qualitativas, estudos longitudinais, dados administrativos, sínteses sistemáticas, avaliações de implementação, auditorias, escuta de estudantes e famílias e conhecimento profissional acumulado. Cada fonte responde melhor a certos tipos de pergunta. Dados descritivos mostram “o que está acontecendo”; desenhos causais procuram estimar “o que produziu determinado efeito”; pesquisas qualitativas ajudam a compreender “como” e “por que” uma intervenção é vivida; e dados de implementação indicam se a política chegou ao público e foi executada como previsto.

A qualidade do uso de evidências depende, portanto, da correspondência entre pergunta e método. Uma decisão pode ser intensamente orientada por dados e ainda assim ser

epistemicamente frágil se os dados não forem adequados à pergunta. Do mesmo modo, uma evidência robusta em determinado contexto não pode ser automaticamente transportada para outra realidade sem análise de condições de implementação, recursos, público e objetivos.

Quadro 1. Tipos de evidência e sua utilidade na gestão educacional

Tipo de evidência	Pergunta principal	Exemplos	Uso gerencial mais adequado
Dados administrativos	O que está acontecendo?	Matrícula, frequência, fluxo, lotação, recursos	Diagnóstico, planejamento operacional e monitoramento.
Avaliações de aprendizagem	O que os estudantes demonstram saber e fazer?	Saeb, avaliações estaduais/municipais, avaliação formativa	Identificação de padrões de aprendizagem e priorização pedagógica.
Pesquisas causais	O que produz efeito, em determinadas condições?	Experimentos e quase-experimentos	Escolha entre intervenções quando existe evidência comparável.
Pesquisa qualitativa	Como e por que o fenômeno ocorre?	Entrevistas, grupos focais, observação	Compreensão de barreiras, experiência dos atores e mecanismos.
Sínteses de pesquisa	O que o conjunto de estudos sugere?	Revisões sistemáticas, meta-análises, revisões de escopo	Evitar decisões apoiadas em estudo isolado e mapear consistência.

Conhecimento profissional e comunitário	O que o contexto local revela?	Experiência docente, conselhos, famílias, estudantes	Adaptação, viabilidade, aceitabilidade e legitimidade da decisão.
---	--------------------------------	--	---

Fonte: elaboração própria.

2.2. De “Baseada” a “Informada” por Evidências

O movimento internacional em favor de políticas baseadas em evidências ganhou força com a demanda por maior efetividade e responsabilização pública. Na educação, a OECD (2007) já apontava a necessidade de aproximar pesquisa e política, destacando o papel de intermediários e de estruturas capazes de traduzir conhecimento científico para decisões concretas. A agenda amadureceu: estudos posteriores enfatizam que o uso de pesquisa não ocorre por simples transferência linear de resultados, mas por processos relacionais e sistêmicos de interpretação e adaptação.

A revisão sistemática de Hagevold, Forsström e Keles (2026) identifica confiança, relações, desenvolvimento de competências e estruturas sustentáveis como mecanismos recorrentes que condicionam o uso de pesquisa nas escolas. Em direção semelhante, Lorentzen e colaboradores (2026) mostram que o campo evoluiu de perspectivas racional-lineares para abordagens relacionais e, mais recentemente, sistêmicas. Esse deslocamento reforça que a evidência precisa ser integrada a outros conhecimentos e ao contexto institucional.

A opção por gestão informada por evidências protege a administração educacional de duas simplificações. A primeira é a

crença de que números decidem por si. A segunda é a ideia de que experiência profissional, participação e valores dispensam investigação empírica. A gestão qualificada exige articulação: o dado disciplina a intuição; o conhecimento profissional contextualiza o dado; a participação social explicita prioridades e consequências; e a pesquisa ajuda a estimar plausibilidade, risco e efetividade.

3. METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura e análise documental. A escolha metodológica é compatível com o objetivo de integrar conceitos, pesquisas e instrumentos de gestão provenientes de campos que nem sempre utilizam a mesma terminologia, como administração educacional, avaliação, política pública, uso de dados e mobilização de conhecimento.

O corpus teórico foi construído a partir de obras e estudos reconhecidos sobre uso de evidências e dados em educação, complementados por publicações recentes da OECD sobre cultura de pesquisa, qualidade do uso de evidências e ensino de alta qualidade. Foram também considerados estudos de síntese publicados em 2026, com a finalidade de incorporar desenvolvimentos recentes do campo. No componente documental brasileiro, foram utilizados materiais oficiais do Inep sobre Censo Escolar, Saeb e Ideb, a Lei nº 9.394/1996 e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

A análise foi organizada em cinco categorias: a) infraestrutura e qualidade dos dados; b) capacidade analítica; c) liderança, cultura e rotinas organizacionais; d) tradução e integração de conhecimentos;

e) governança ética e democrática. A partir dessas categorias, foi elaborada uma proposta de ciclo decisório aplicável a secretarias, redes e escolas, denominada Ciclo GEBAE – Gestão Educacional Baseada em Evidências.

A revisão não pretende ser sistemática nem estimar efeitos agregados de intervenções. Seu propósito é analítico e propositivo, com ênfase na coerência entre evidência, pergunta de gestão, contexto e processo de implementação. Consequentemente, as recomendações devem ser entendidas como estrutura para decisão e não como protocolo universal.

4. A INFRAESTRUTURA BRASILEIRA DE EVIDÊNCIAS EDUCACIONAIS

4.1. Censo Escolar: Base para Diagnóstico e Planejamento

O Censo Escolar é realizado anualmente e reúne informações de todas as escolas públicas e privadas sobre estabelecimentos, gestores, turmas, estudantes e profissionais, além de movimento e rendimento escolar. O Inep o define como a principal pesquisa estatística da educação básica e destaca sua utilização na produção de indicadores e na operacionalização de políticas públicas (INEP, 2026a).

Para a administração educacional, seu valor ultrapassa a função estatística. Matrículas por etapa, localização, dependência administrativa, modalidades, características de infraestrutura e dados de fluxo permitem mapear demanda, dimensionar oferta, identificar gargalos e acompanhar mudanças. Contudo, a qualidade das decisões depende da qualidade do preenchimento. Erros

cadastrais, defasagens e categorias excessivamente agregadas podem produzir diagnósticos imprecisos.

Uma gestão baseada em evidências deve tratar a produção do dado como etapa da própria política. Isso implica atribuição clara de responsabilidades, validação, documentação de conceitos, interoperabilidade e rotinas de correção. Dados ruins não são um problema técnico periférico; constituem risco decisório.

4.2. Saeb e Ideb: Aprendizagem, Contexto e Síntese

O Saeb é um sistema nacional de avaliação externa em larga escala que combina testes cognitivos e questionários e produz informações sobre aprendizagem e fatores contextuais. O Inep registra que seus resultados subsidiam formulação, aprimoramento e monitoramento de políticas educacionais, além de compor o Ideb em conjunto com dados de fluxo do Censo Escolar (INEP, 2026b).

O Ideb sintetiza, em uma escala de zero a dez, aprovação escolar e desempenho médio. A vantagem de um índice sintético é facilitar comunicação, comparação temporal e monitoramento. Sua limitação decorre da mesma síntese: indicadores compostos não explicam, sozinhos, os mecanismos que produziram o resultado. Uma escola pode alterar seu Ideb por mudanças de fluxo, desempenho ou ambos, e a estratégia de melhoria será diferente em cada caso.

Em 2026, o Inep divulgou resultados referentes a 2025 e informou avanços nas três etapas agregadas da educação básica, mantendo, para aquela edição, a metodologia de cálculo utilizada historicamente. O ponto metodológico mais importante para a gestão não é a celebração ou crítica de uma média nacional, mas o

uso do indicador como porta de entrada para perguntas mais específicas: quais grupos avançaram, onde persistem desigualdades, em que habilidades se concentram dificuldades e quais condições escolares ajudam a explicar a variação (INEP, 2026c).

4.3. O Dado Local Como Complemento Indispensável

Grandes sistemas nacionais são necessários, mas insuficientes para decisões cotidianas. Redes e escolas produzem evidências de maior frequência e granularidade: presença, participação, avaliações formativas, registros de recuperação, encaminhamentos, observação de sala, execução orçamentária, manutenção, clima escolar e demanda por serviços de apoio.

A proximidade do dado local permite ciclos mais rápidos de aprendizagem institucional, mas também aumenta riscos de interpretação precipitada. Uma avaliação diagnóstica interna pode orientar reensino, porém não deve ser convertida automaticamente em ranking de professores ou turmas. O valor da evidência depende do uso para o qual foi desenhada e da qualidade de sua interpretação.

Quadro 2. Ecossistema de evidências para a administração da educação

Fonte	Periodicidade típica	Escala	Decisões que pode apoiar	Cuidado interpretativo
Censo Escolar	Anual	Nacional a escola	Oferta, matrícula, fluxo, pessoal,	Natureza declaratória e defasagem temporal.

			infraestrutur a	
Saeb	Bienal	Nacional a escola/rede, conforme critérios	Aprendizage m, equidade, fatores contextuais	Não usar resultado agregado para inferir causa individual.
Ideb	Bienal	País, rede, município, escola	Monitorame nto sintético de fluxo e desempenh o	Decompor componentes antes de decidir intervenção.
Avaliação local/format iva	Contínua ou periódica	Aluno, turma, escola, rede	Reensino, agrupament o pedagógico, apoio	Exigir validade para a finalidade e evitar uso punitivo.
Dados administrati vos locais	Contínua	Aluno, escola, rede	Frequência, recursos, transporte, pessoal	Qualidade cadastral, interoperabili dade e proteção de dados.
Escuta qualitativa	Sob demanda	Comunidad e, grupo, escola	Barreiras, implementa ção, clima e experiência	Amostragem, mediação e análise transparente.

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2026a; 2026b; 2026c).

5. COMO A EVIDÊNCIA MELHORA O CICLO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

5.1. Definição do Problema

Políticas fracassam frequentemente antes da escolha da solução, quando o problema é formulado de maneira genérica ou com causalidade implícita. “Baixo desempenho”, por exemplo, pode ocultar problemas diferentes: baixa frequência, defasagem curricular, rotatividade docente, ausência de materiais, transição entre etapas, dificuldades específicas de alfabetização ou desigualdades territoriais. Uma gestão baseada em evidências decompõe o problema antes de selecionar a intervenção.

A formulação deve combinar magnitude, distribuição e mecanismo. Magnitude responde quantos são afetados; distribuição identifica quem e onde; mecanismo propõe por que o problema ocorre. Sem essa decomposição, há risco de políticas uniformes para problemas heterogêneos.

5.2. Escolha e Desenho de Intervenções

Após definir o problema, o gestor precisa comparar alternativas. A pergunta deixa de ser “qual programa parece interessante?” e passa a incluir: que evidência sustenta o mecanismo de ação? Em que população foi testado? Quais recursos exige? Que efeitos indesejados foram observados? A rede possui capacidade para implementar? Há alternativas mais simples ou de menor custo?

A pesquisa científica fornece estimativas e mecanismos, mas a transferibilidade depende do contexto. OECD (2022) ressalta que evidência de efetividade média pode ter pouca relevância, ou produzir efeito diferente, quando aplicada a condições distintas. A decisão, portanto, deve incorporar análise de contexto, teoria de mudança e viabilidade.

5.3. Implementação Como Produção de Evidência

Implementar não é executar passivamente um desenho. É testar a política em condições reais, registrar adesão, alcance, fidelidade, adaptações e obstáculos. Uma intervenção pode ser teoricamente adequada e falhar porque professores não receberam formação suficiente, materiais chegaram depois do calendário, o sistema digital não funcionou ou as escolas não compreenderam o propósito.

Por isso, dados de implementação devem ser planejados desde o início. Monitorar apenas o resultado final impede distinguir teoria inadequada de execução incompleta. A administração aprende quando consegue responder não apenas “funcionou?”, mas também “foi implementado como previsto?”, “para quem?”, “em quais condições?” e “a que custo?”.

5.4. Monitoramento, Avaliação e Revisão

Monitoramento acompanha a trajetória da política; avaliação busca julgar mérito, resultados, processos ou efeitos. Ambos devem alimentar decisão. Indicadores sem rotina decisória tornam-se produção burocrática. O desenho de governança deve definir quem analisa, em que periodicidade, com quais critérios e quais decisões podem ser acionadas por determinado sinal.

A revisão deve aceitar a possibilidade de interromper, adaptar ou escalar uma política. A gestão baseada em evidências não é compromisso com a solução originalmente escolhida, mas com a aprendizagem sobre o problema público. Essa disposição reduz o viés de confirmação e o custo de persistir em ações pouco efetivas.

6. LIDERANÇA, CULTURA E CAPACIDADE ORGANIZACIONAL

A infraestrutura de dados é necessária, mas o uso depende de pessoas e rotinas. Coburn e Turner (2011) mostram que o significado dos dados é construído socialmente; não emerge automaticamente dos painéis. A equipe precisa de tempo, competências analíticas e espaços de interpretação coletiva. Sem isso, plataformas sofisticadas podem produzir apenas relatórios que não alteram práticas.

Estudos de escolas que fazem uso profundo de pesquisa destacam a interação entre cultura, liderança, processos e estruturas. Farley-Ripple, Mead e Tilley (2023) descrevem um “diamante virtuoso” em que esses quatro elementos se reforçam. Lideranças criam expectativas de investigação, protegem tempo para colaboração, conectam problemas locais a fontes de conhecimento e estabelecem rotinas para rever decisões.

A capacidade analítica não significa formar todos os profissionais como estatísticos. Significa desenvolver letramento de dados: compreender denominadores, tendências, distribuição, incerteza, validade, correlação, desagregação e limites da inferência. Gestores também precisam saber formular perguntas, reconhecer quando devem buscar apoio especializado e comunicar evidências sem exagerar conclusões.

A cultura é decisiva porque o uso de evidências pode ser percebido como apoio ou vigilância. Quando indicadores são associados predominantemente a punição, escolas e profissionais tendem a ocultar problemas, otimizar métricas ou reduzir o espaço para experimentação. Quando os dados são utilizados para aprendizagem, a organização aumenta sua capacidade de detectar falhas e corrigi-las.

Quadro 3. Capacidades institucionais para uso qualificado de evidências

Capacidade	Descrição	Prática organizacional correspondente
Formulação de problemas	Transformar demanda genérica em pergunta analisável.	Reuniões de diagnóstico com problema, população, mecanismo e meta explícitos.
Letramento de dados	Interpretar medidas, tendências e limites.	Formação aplicada sobre indicadores reais da rede.
Leitura de pesquisa	Avaliar pertinência e qualidade de estudos.	Protocolos simples de leitura crítica e sínteses executivas.
Integração de fontes	Combinar quantitativo, qualitativo e conhecimento profissional.	Triangulação antes de decisões de alto impacto.
Implementação	Monitorar alcance, adesão, fidelidade e adaptação.	Plano de implementação com indicadores de processo.
Aprendizagem organizacional	Rever decisões com base em resultados e contexto.	Ciclos periódicos de revisão com registro de decisões.

Fonte: elaboração própria.

7. O CICLO GEBAE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Como síntese das evidências analisadas, propõe-se o Ciclo GEBAE – Gestão Educacional Baseada em Evidências. O modelo não pretende substituir métodos de avaliação ou planejamento já existentes. Sua finalidade é oferecer uma sequência mínima de

perguntas para reduzir decisões intuitivas, explicitar pressupostos e transformar implementação em processo de aprendizagem.

O ciclo possui sete etapas interdependentes. A primeira define o problema e seus recortes. A segunda constrói uma teoria de mudança, explicitando mecanismos e resultados esperados. A terceira seleciona e qualifica evidências. A quarta promove deliberação contextualizada, incorporando viabilidade, equidade, custo, conhecimento profissional e participação. A quinta implementa com plano operacional. A sexta monitora processo e resultado. A sétima revisa a decisão, podendo manter, adaptar, ampliar ou interromper a intervenção.

Quadro 4. Ciclo GEBAE de decisão educacional

Etapas	Pergunta orientadora	Produto mínimo
1. Definir	Qual é exatamente o problema, para quem e onde?	Problema delimitado, linha de base e grupos afetados.
2. Explicar	Por quais mecanismos o problema é produzido ou mantido?	Teoria de mudança e hipóteses testáveis.
3. Evidenciar	Que dados e pesquisas sustentam ou contradizem as hipóteses?	Matriz de evidências com qualidade, relevância e lacunas.
4. Deliberar	Qual alternativa é mais plausível, viável, equitativa e legítima?	Decisão justificada e critérios explícitos.
5. Implementar	Quais recursos, responsabilidades e cronograma são necessários?	Plano de implementação e gestão de riscos.

6. Monitorar	O que indica execução, alcance, qualidade e resultado?	Painel enxuto de processo, resultado e equidade.
7. Revisar	O que deve ser mantido, adaptado, escalado ou interrompido?	Registro decisório e nova versão da teoria de mudança.

Fonte: elaboração própria.

A etapa de deliberação é central porque impede que o modelo se torne tecnocrático. Uma política pode apresentar evidência favorável e ainda ser inadequada se ampliar desigualdades, exigir capacidade inexistente ou conflitar com prioridades legitimamente definidas. Evidência informa a decisão; não elimina a responsabilidade política, ética e administrativa por decidir.

O ciclo também permite diferenciar intensidade decisória. Decisões de baixo custo e fácil reversão podem utilizar testes rápidos e dados locais. Decisões de alto custo, difícil reversão ou grande impacto sobre direitos exigem padrão mais elevado de evidência, análise de riscos, participação e avaliação.

8. RISCOS DO USO INADEQUADO DE EVIDÊNCIAS

8.1. Fetichismo do Indicador

Indicadores são representações parciais da realidade. Quando a métrica passa a ser tratada como o próprio objetivo, há risco de estreitamento curricular, ensino voltado exclusivamente ao teste, manipulação de registros ou negligência de dimensões não mensuradas. O princípio gerencial deve ser: medir para

compreender e melhorar, não melhorar apenas aquilo que é facilmente mensurável.

8.2. Correlação Não é Causalidade

Dados administrativos são excelentes para identificar padrões, mas associações não demonstram, por si, efeito causal. Escolas com maior frequência podem ter melhor desempenho, mas isso não significa que qualquer intervenção que aumente presença produzirá automaticamente o mesmo efeito. Variáveis de contexto e seleção precisam ser consideradas. Decisões causais exigem desenho analítico compatível.

8.3. Responsabilização Simplista e Uso Punitivo

Resultados de aprendizagem dependem de múltiplos níveis: condições socioeconômicas, trajetórias anteriores, organização da rede, composição das turmas, recursos, práticas pedagógicas e políticas. Atribuir desempenho agregado diretamente a um professor ou gestor pode produzir inferência injustificada. A responsabilização adequada combina transparência, apoio, análise de contexto e responsabilidade distribuída.

8.4. Privacidade, Segurança e Proteção de Crianças e Adolescentes

A expansão de painéis e integração de bases amplia capacidade analítica, mas também riscos à privacidade. A Lei Geral de Proteção de Dados estabelece princípios e requisitos para tratamento de dados pessoais e determina que dados de crianças e adolescentes sejam tratados em seu melhor interesse. Para a gestão educacional, isso implica minimização de dados, controle de acesso, finalidade

definida, segurança, transparência e preferência por anonimização ou agregação quando a identificação individual não for necessária (Brasil, 2018).

O princípio é especialmente relevante para modelos preditivos de evasão, risco ou desempenho. Classificações automatizadas podem reproduzir desigualdades se variáveis de origem social funcionarem como proxies de vulnerabilidade e passarem a determinar expectativas ou oportunidades. Sistemas analíticos devem ser auditáveis, revisáveis e subordinados a decisão humana responsável.

Quadro 5. Riscos e salvaguardas na gestão baseada em evidências

Risco	Manifestação	Salvaguarda
Fetichismo da métrica	Meta substitui finalidade educativa.	Painel equilibrado e análise qualitativa complementar.
Causalidade indevida	Associação é tratada como efeito.	Adequar método à pergunta e explicitar incerteza.
Gaming	Atores otimizam o indicador sem melhorar a realidade.	Múltiplas medidas, auditoria e foco em aprendizagem.
Uso punitivo	Dado é usado para culpa individual.	Responsabilidade distribuída, contexto e apoio.
Viés algorítmico	Modelo reproduz desigualdades históricas.	Auditoria de equidade, explicabilidade e revisão humana.
Violação de privacidade	Exposição ou uso excessivo de dados pessoais.	Minimização, acesso por perfil, segurança e LGPD.

Fonte: elaboração própria.

9. EVIDÊNCIAS, EQUIDADE E QUALIDADE DO ENSINO

Qualidade educacional não pode ser reduzida a média de desempenho. Sistemas de avaliação e gestão precisam observar distribuição de oportunidades e resultados. Uma média crescente pode coexistir com ampliação de desigualdades entre territórios, grupos raciais, estudantes com deficiência ou níveis socioeconômicos. Por isso, toda análise de desempenho deve, quando tecnicamente e eticamente possível, incluir medidas de equidade.

A desagregação é útil para identificar diferenças, mas exige cuidado para não estigmatizar grupos. O objetivo é detectar barreiras produzidas pelo sistema e orientar suporte adicional. Evidências de desigualdade devem gerar perguntas sobre acesso a professores experientes, tempo de aprendizagem, recursos, clima, transporte, acessibilidade, conectividade e continuidade pedagógica.

A gestão baseada em evidências também contribui para qualidade ao deslocar a discussão de preferências abstratas para problemas concretos de ensino. Avaliação formativa, feedback, tempo de aprendizagem e interação em sala possuem bases de pesquisa relevantes, mas sua adoção requer integração com conhecimento profissional. OECD (2025) destaca que as melhores práticas emergem de sinergia entre evidência científica e conhecimento profissional, não de substituição do professor por prescrições externas.

10. ESTRATÉGIAS PARA INSTITUCIONALIZAR O USO DE EVIDÊNCIAS

A institucionalização exige estruturas permanentes. Projetos dependentes de um gestor ou consultoria tendem a desaparecer com mudanças de equipe. Redes de ensino podem criar núcleos de dados e evidências com função de apoiar, e não substituir, unidades pedagógicas; instituir rotinas de revisão trimestral; produzir sínteses breves de pesquisa; formar lideranças; e manter dicionários de indicadores e documentação metodológica.

Uma estratégia de alto impacto é reduzir o volume de indicadores e aumentar a qualidade do diálogo. Painéis extensos geram carga cognitiva e favorecem leitura superficial. É preferível selecionar um conjunto pequeno de medidas alinhadas à teoria de mudança, acompanhado de perguntas orientadoras e possibilidade de aprofundamento.

Outra estratégia é criar comunidades de investigação profissional. Equipes escolares podem formular problema, examinar evidências locais, testar pequena mudança, acompanhar resultados e compartilhar aprendizagem. Esse processo aproxima gestão e pedagogia, fortalece agência profissional e evita que a evidência seja percebida como comando externo.

A tradução do conhecimento também merece investimento. Pesquisas acadêmicas podem ser metodologicamente robustas e pouco utilizáveis se não forem convertidas em linguagem, formatos e tempos compatíveis com a decisão. Sínteses executivas devem informar pergunta, população, desenho, tamanho do efeito quando pertinente, limitações, contexto e implicações, sem transformar resultado de estudo em receita universal.

Por fim, a gestão deve registrar decisões. Um “diário decisório” simples, contendo problema, evidências consideradas, alternativas, critérios, decisão, responsáveis e data de revisão, aumenta transparência e memória institucional. A documentação permite que mudanças futuras sejam analisadas como evolução do conhecimento e não como sucessão de preferências pessoais.

Quadro 6. Roteiro prático para reuniões de decisão baseada em evidências

Pergunta	Critério de qualidade
Qual decisão precisa ser tomada?	A decisão é explícita e está sob governabilidade do grupo.
Qual problema estamos tentando resolver?	Há linha de base, população e contexto definidos.
Que evidências temos?	Fontes múltiplas, com qualidade e limitações registradas.
Que evidências faltam?	Incertezas são reconhecidas e, se necessário, investigadas.
Quais alternativas existem?	Há comparação de benefícios, riscos, custos e equidade.
Como saberemos se funcionou?	Indicadores de processo e resultado estão definidos antes da execução.
Quando revisaremos?	Existe data, responsável e regra de adaptação ou interrupção.

Fonte: elaboração própria.

11. IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No nível sistêmico, a gestão baseada em evidências sugere mudança na própria arquitetura das políticas. Programas deveriam nascer com problema delimitado, teoria de mudança, critérios de elegibilidade, indicadores de implementação, estratégia de avaliação e regra de revisão. Isso reduz a separação entre formulação e avaliação e transforma a política em processo cumulativo de aprendizagem.

A segunda implicação é federativa. O Brasil possui grande diversidade de capacidade administrativa entre redes. Exigir uso sofisticado de dados sem suporte técnico pode ampliar desigualdades de gestão. União e estados podem desempenhar papel de infraestrutura, oferecendo padrões, formação, ferramentas abertas, assistência técnica e sínteses de pesquisa que municípios e escolas adaptem às realidades locais.

A terceira implicação é democrática. Evidências qualificam a deliberação pública quando tornam visíveis resultados, desigualdades e trade-offs. Não devem ser mobilizadas como argumento de autoridade para encerrar debate. A gestão democrática prevista na legislação educacional é compatível com o uso de evidências justamente porque ambos podem ampliar transparência: a evidência explicita o que se sabe e o que não se sabe; a participação explicita valores, prioridades e experiências.

A quarta implicação é profissional. Políticas de evidência precisam investir em professores, coordenadores e gestores como intérpretes e produtores de conhecimento. Um sistema que centraliza análise e distribui apenas metas perde informação contextual e reduz capacidade adaptativa. O desafio é construir uma cadeia de

evidências em que dados nacionais orientem diagnóstico, redes apoiem interpretação e escolas produzam aprendizagem local.

12. CONCLUSÃO

A gestão baseada em evidências oferece uma oportunidade relevante para aperfeiçoar a administração da educação, mas seu potencial depende de como se define “evidência” e de como ela entra no processo decisório. O simples aumento da quantidade de dados não produz automaticamente melhores políticas. Evidências precisam ser válidas para a pergunta, interpretadas por equipes competentes, integradas ao conhecimento profissional e contextualizadas por critérios de equidade, viabilidade e legitimidade.

O Brasil dispõe de infraestrutura informacional robusta, com Censo Escolar, Saeb, Ideb e sistemas locais capazes de apoiar diagnóstico e monitoramento. O desafio é avançar da produção de indicadores para a construção de rotinas institucionais de aprendizagem. Isso requer governança de dados, formação, tradução do conhecimento, liderança, tempo para colaboração e mecanismos de revisão de políticas.

O Ciclo GEBAE proposto neste artigo organiza esse percurso em sete etapas: definir, explicar, evidenciar, deliberar, implementar, monitorar e revisar. Sua contribuição central é reposicionar a evidência como elemento de uma decisão pública responsável, e não como substituta da decisão. Políticas e práticas educacionais melhoram quando a administração consegue combinar rigor analítico com experiência profissional, participação democrática e compromisso com os direitos dos estudantes.

A qualidade do ensino, nessa perspectiva, não é produto de um indicador isolado, mas resultado de um sistema capaz de identificar problemas com precisão, escolher respostas plausíveis, implementar com qualidade, aprender com resultados e corrigir trajetórias. A gestão baseada em evidências é, em última análise, uma disciplina institucional de perguntar, testar, aprender e prestar contas de forma tecnicamente responsável e socialmente legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709compilado.htm. Acesso em: 24 set. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 24 set. 2026.

COBURN, Cynthia E.; TURNER, Erica O. Research on data use: a framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, v. 9, n. 4, p. 173-206, 2011.

DATNOW, Amanda; PARK, Vicki. *Data-driven leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

EARL, Lorna M.; KATZ, Steven. *Leading schools in a data-rich world: harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

FARLEY-RIPPLE, Elizabeth N.; MEAD, Hilary; TILLEY, Katherine. Organising for research use: lessons from four deep-use schools. In: OECD. Who really cares about using education research in policy and practice? Developing a culture of research engagement. Paris: OECD Publishing, 2023.

HAGEVOLD, Camilla Gramstad; FORSSTRÖM, Sanna Erika; KELES, Serap. Research on research use in schools: a systematic review with a framework synthesis. Educational Research Review, art. 100825, 2026. DOI: 10.1016/j.edurev.2026.100825.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar. Brasília, DF: Inep, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 24 set. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ideb avança em todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Inep, 5 ago. 2026c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ideb/ideb-avanca-em-todas-as-etapas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 set. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, DF: Inep, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 24 set. 2026.

LAWLOR, Jennifer et al. Approaches to measuring use of research evidence in K-12 settings: a systematic review. Educational Research

Review, v. 27, p. 218-228, 2019. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.04.002.

LORENTZEN, Marte et al. Research on research use in education: a systematic scoping review. *Journal of Professional Capital and Community*, v. 11, n. 3, p. 277-292, 2026. DOI: 10.1108/JPCC-07-2025-0072.

OECD. *Everybody cares about using education research sometimes*. Paris: OECD Publishing, 2025a.

OECD. *Evidence in education: linking research and policy*. Paris: OECD Publishing, 2007. DOI: 10.1787/9789264033672-en.

OECD. *Unlocking high-quality teaching*. Paris: OECD Publishing, 2025b. DOI: 10.1787/f5b82176-en.

OECD. *Who cares about using education research in policy and practice? Strengthening research engagement*. Paris: OECD Publishing, 2022. DOI: 10.1787/d7ff793d-en.

OECD. *Who really cares about using education research in policy and practice? Developing a culture of research engagement*. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/bc641427-en.

APÊNDICE A – MATRIZ DE DECISÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS

A matriz a seguir pode ser utilizada em secretarias, regionais e escolas para documentar decisões relevantes. Seu propósito é tornar explícito o raciocínio que conecta problema, evidências, alternativa escolhida e critérios de revisão. O instrumento pode ser simplificado para decisões escolares ou ampliado em políticas de maior escala.

Quadro A1 – Matriz de registro da decisão

Campo	Pergunta de preenchimento
Problema	Qual problema está sendo enfrentado? Qual população, território e linha de base?
Hipóteses	Quais mecanismos podem explicar o problema?
Evidências	Quais dados, pesquisas e conhecimentos profissionais foram considerados?
Qualidade	Quais limitações, vieses e incertezas existem?
Alternativas	Que opções foram comparadas?
Equidade	Quais grupos podem ser beneficiados ou prejudicados?
Viabilidade	Há capacidade técnica, orçamento, tempo e governança?
Decisão	Qual alternativa foi selecionada e por quê?
Implementação	Quem fará o quê, quando e com quais recursos?
Monitoramento	Quais indicadores de processo, resultado e equidade serão acompanhados?
Revisão	Em que data e sob quais critérios a decisão será revista?

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE B – CHECKLIST DE QUALIDADE DO USO DE EVIDÊNCIAS

1. O problema está formulado de modo específico e mensurável, sem confundir sintoma com causa?
2. A equipe utilizou mais de uma fonte de evidência quando a decisão é de alto impacto?

3. As evidências são pertinentes à população, etapa, território e finalidade da decisão?
 4. Correlações foram distinguidas de evidências causais?
 5. As limitações e incertezas foram registradas de forma explícita?
 6. O conhecimento profissional e a experiência dos estudantes, famílias e comunidades foram considerados quando pertinentes?
 7. Decisão foi analisada quanto a efeitos distributivos e equidade?
 8. Há teoria de mudança ou lógica clara conectando ação e resultado esperado?
 9. O plano de implementação possui responsáveis, recursos, cronograma e indicadores de processo?
 10. Existe data e regra de revisão, inclusive possibilidade de adaptar ou interromper a ação?
 11. O tratamento de dados observa necessidade, finalidade, segurança e proteção de crianças e adolescentes?
 12. A decisão e suas justificativas foram documentadas para aprendizagem e prestação de contas?
-

¹ Doutoranda em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Graduada em Pedagogia pela Faculdade Única e em Administração pela FARES. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6914-5314>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8423755079558794>.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialista em Educação Ambiental, Biodiversidade e Cultura Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela Faculdade Iguaçu e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), e Graduado em Direito pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA) e em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9999-5088>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2494030226917775>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Com Extensão Universitária em Gestão Escolar pela Faculdade de Ensino Superior (FACPRISMA) e em Ensino de Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2093-8448>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestra Profissional em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Especialista em Acupuntura pelo CIEPH, MBA em Gestão Hospitalar e Especialista em Enfermagem do Trabalho pela FATEC, Especialista em Saúde da Família pelo IBPEX, e Graduada em Enfermagem pela Universidade do Planalto

Catarinense (UNIPLAC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0829-2767>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8910163426990646>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Plus e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Doutor em Educación Basada en Competencias pelo Centro Universitario Mar de Cortés (México), Mestre em Educação pela Universidad del Salvador (Argentina), Especialista em Gestão Escolar Integrada a Práticas Pedagógicas pela Universidade Candido Mendes (UCAM), e Graduado em Filosofia pelo ITEP/UCB, em Administração Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7606-9472>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9634019972654177>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Especialista em Motricidade Esportiva e Escolar pela Universidade do Contestado (UnC - Mafra) e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), e Graduado em Educação Física pela Universidade do Contestado (UnC - Mafra). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Mestrando em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Gestão Pública, História e Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Mestra em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional e Graduada em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Doutor e Mestre em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Matemática e em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)