

Pontes para o Saber: A Força da União na Construção de Resultados Educacionais

Andréa Perez Leinat

Formadora da Unidocência – DRE de Pontes e Lacerda/MT

Andreia Francisca Coelho

Formadora da Matemática – DRE de Pontes e Lacerda/MT

Laurinda Maciel

Semec - Pontes e Lacerda /MT

Dileide Damiana Francisca

Semec /Pontes e Lacerda/MT

Resumo

O artigo investiga como a colaboração entre diferentes atores sociais pode potencializar a qualidade da educação básica. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, o estudo analisa iniciativas que integram esforços coletivos para superar desafios educacionais, com base em revisão bibliográfica de autores como Epstein (2011), Henderson & Mapp (2002) e Brasil (2014). Assim, objetiva identificar estratégias eficazes de articulação entre instituições e comunidades que contribuam para a melhoria de indicadores educacionais, como proficiência, redução da evasão e equidade. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, com análise de publicações científicas, documentos governamentais e relatórios de organizações não governamentais. Os dados evidenciam que a construção de "pontes" entre atores sociais se mostra decisiva para resultados educacionais sustentáveis. Iniciativas que combinam *accountability* institucional e participação democrática tendem a gerar impactos mais profundos, especialmente em contextos de desigualdade.

Palavras-chave: Colaboração educacional; Políticas públicas; Equidade; Aprendizagem coletiva.



Recebido em: fev. 2025; Aceito em: junho 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.672

Visadas Investigativas Multitemáticas: Educação, Formação e Ciência

Agosto, 2025, v. 3, n. 29

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Bridges to Knowledge: The Strength of Unity in Building Educational Outcomes

Abstract

The article investigates how collaboration between different social actors can enhance the quality of basic education. Based on the assumption that learning does not occur in isolation, the study analyzes initiatives that integrate collective efforts to overcome educational challenges, based on a literature review by authors such as Epstein (2011), Henderson & Mapp (2002) and Brasil (2014). Thus, it aims to identify effective strategies for articulation between institutions and communities that contribute to the improvement of educational indicators, such as proficiency, reduction of dropout and equity. A qualitative bibliographic research was carried out, with analysis of scientific publications, government documents and reports from non-governmental organizations. The data show that the construction of "bridges" between social actors is decisive for sustainable educational results. Initiatives that combine institutional accountability and democratic participation tend to generate deeper impacts, especially in contexts of inequality.

Keywords: Educational collaboration; Public policies; Equity; Collective learning.

Puentes hacia el conocimiento: la fuerza de la unidad en la construcción de resultados educativos

Resumen

El artículo investiga cómo la colaboración entre diferentes actores sociales puede mejorar la calidad de la educación básica. Partiendo del supuesto de que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, el estudio analiza iniciativas que integran esfuerzos colectivos para superar los desafíos educativos, a partir de una revisión de la literatura de autores como Epstein (2011), Henderson y Mapp (2002) y Brasil (2014). Así, se pretende identificar estrategias efectivas de articulación entre instituciones y comunidades que contribuyan a la mejora de los indicadores educativos, como la competencia, la reducción de la deserción escolar y la equidad. Se realizó una investigación bibliográfica cualitativa, con análisis de publicaciones científicas, documentos gubernamentales e informes de organizaciones no gubernamentales. Los datos muestran que la construcción de "puentes" entre actores sociales es decisiva para resultados educativos sostenibles. Las iniciativas que combinan la rendición de cuentas institucional y la participación democrática tienden a generar impactos más profundos, especialmente en contextos de desigualdad.

Palabras clave: Colaboración educativa; Políticas públicas; Equidad; Aprendizaje colectivo.

INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria da qualidade da educação básica exige investimentos em políticas públicas que contemplem a formação continuada dos professores e o acompanhamento dos indicadores de aprendizagem. No município de Pontes e Lacerda, Mato Grosso, a Diretoria Regional de Educação (DRE), por meio das formadoras da Unidocência e da área de Matemática da COFOR, desenvolveu durante o ano de 2023 um trabalho formativo com os coordenadores e professores do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal. Esse trabalho teve como foco a análise e superação dos descritores em defasagem, com vistas à elevação dos índices de aprendizagem dos alunos, especialmente os avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), refletindo no IDEB.

Com dez encontros realizados nas dependências da UAB de Pontes e Lacerda, sempre na última quinta-feira do mês, durante o período noturno, as formações foram divididas igualmente entre os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Os encontros foram planejados para atender às necessidades pedagógicas diagnosticadas a partir dos resultados das avaliações externas, tendo como referência os descritores que apresentavam maiores índices de erro.

Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e os resultados dessas formações, evidenciando a importância da prática pedagógica pautada na análise de dados, no uso de metodologias ativas e na valorização do trabalho colaborativo entre formadores, coordenadores e professores.

Formação Continuada

A formação continuada de professores tem sido um dos principais pilares para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Conforme argumenta Gatti (2008), o desenvolvimento profissional docente requer ações formativas sistemáticas, contextualizadas e que dialoguem com os desafios concretos vividos na sala de aula. Nesse sentido, a formação precisa estar articulada com as necessidades reais dos professores, respeitando sua trajetória e promovendo a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Segundo Imbernón (2010), as formações bem-sucedidas são aquelas que incentivam a reflexão crítica sobre a prática e proporcionam espaços de diálogo, troca de experiências e aprendizagem colaborativa. Ainda, Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes são construídos na prática e, por isso, precisam ser valorizados em propostas de formação continuada. As ações desenvolvidas em Pontes e Lacerda alinham-se a essas concepções, ao propor encontros que consideram os dados de aprendizagem dos alunos, os desafios identificados nas avaliações externas e os conhecimentos empíricos dos professores.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que os processos de ensino e aprendizagem devem ser pautados no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo essencial compreender como os descritores avaliativos se relacionam com os objetivos de aprendizagem. A análise dos descritores em defasagem e o uso de estratégias didáticas coerentes com esses objetivos permitiram uma abordagem mais precisa das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, contribuindo para a efetiva melhoria dos indicadores educacionais no município.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

A sistematização de avaliações em larga escala no ensino fundamental e médio no Brasil remonta à década de 1990, quando o Ministério da Educação (2023) estabeleceu as bases para um modelo nacional de diagnóstico educacional. Em 1994, a Portaria nº 1.795 formalizou a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), consolidando-se como principal mecanismo de mensuração da qualidade do ensino. Realizado bianualmente, o SAEB abrange estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e médio, utilizando metodologias padronizadas para garantir comparabilidade temporal e regional. Paralelamente, a Prova Brasil, implementada em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), surgiu como instrumento complementar, focando em diagnósticos detalhados por meio de testes cognitivos e questionários contextuais.

Conforme Bonamino e Souza (2012), o SAEB foi concebido como ferramenta estratégica para monitorar a qualidade da educação básica em todas

as unidades federativas. Sua evolução metodológica, a partir de 1995, incorporou avanços significativos: a inclusão da rede privada na amostragem, a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) — que permite mensurar habilidades discentes independentemente do conjunto de questões aplicadas — e a priorização de séries conclusivas de ciclos (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio). Adicionalmente, o sistema passou a concentrar-se nas áreas de língua portuguesa, com ênfase em leitura, e matemática, voltada à resolução de problemas, além de coletar dados socioculturais por meio de questionários aplicados a alunos, professores e gestores (Bonamino & Souza, 2012, p. 376).

A institucionalização das avaliações externas ganhou respaldo legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que atribuiu à União a responsabilidade por assegurar processos nacionais de avaliação de rendimento escolar. O artigo 9º da LDB estabelece, entre outras diretrizes, a necessidade de colaboração entre sistemas de ensino para definição de prioridades e melhoria da qualidade educacional (Brasil, 1996). Esse marco regulatório reforçou o papel do Estado na promoção de políticas baseadas em evidências, alinhando-se a tendências internacionais de accountability educacional.

A Prova Brasil, direcionada a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, representa um recorte específico dentro do SAEB. Seu desenho avaliativo combina provas cognitivas em língua portuguesa e matemática com questionários socioeconômicos, buscando correlacionar desempenho escolar com variáveis contextuais. Professores e diretores também participam do processo, fornecendo informações sobre perfil profissional, condições de trabalho e infraestrutura escolar. Os resultados permitem não apenas aferir o rendimento individual, mas também mapear desigualdades regionais e socioeconômicas, subsidiando intervenções públicas.

Em 2007, a política de avaliações externas foi ampliada com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que integra os resultados do SAEB às taxas de aprovação obtidas no Censo Escolar. O indicador, calculado por escola e rede de ensino, tornou-se referência para metas educacionais, articulando qualidade e fluxo escolar. Em 2018, o Ministério

da Educação unificou as avaliações sob a denominação SAEB, padronizando calendários e matrizes de referência. A reformulação incluiu a revisão de instrumentos e a modernização de plataformas digitais, visando maior eficiência na coleta e análise de dados.

Os dados gerados pelo SAEB e pela Prova Brasil têm sido utilizados para orientar políticas públicas em múltiplos níveis. Secretarias estaduais e municipais de educação empregam os resultados para identificar deficiências, corrigir distorções e alocar recursos técnicos e financeiros de forma direcionada. Embora críticas persistam quanto à excessiva padronização ou ao uso punitivo dos indicadores, não se pode negar que esses instrumentos contribuíram para tornar visíveis disparidades históricas e fomentar debates sobre equidade. A longo prazo, a consolidação de uma cultura avaliativa no Brasil depende da capacidade de articular diagnósticos quantitativos com estratégias pedagógicas qualificadas, evitando reducionismos que desconsiderem a complexidade do fenômeno educativo.

Institucionalização do IDEB

A emergência do movimento Todos pela Educação em 2006 representou um marco na história das políticas educacionais brasileiras, ao congregiar setores da sociedade civil, iniciativa privada e poder público em torno de um projeto comum: elevar a qualidade da educação básica em escala nacional. Conforme seus idealizadores, a proposta central consistia em garantir acesso equânime à educação, independentemente de variáveis como classe social, etnia ou credo, mediante ações coordenadas com o Ministério da Educação (MEC). A organização assumiu um duplo compromisso: monitorar indicadores educacionais e propor estratégias para aprimorá-los, atuando como interlocutora entre a sociedade e o Estado (Brasil, 2007).

No mesmo ano de sua fundação, o movimento elaborou a Carta de Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo metas a serem alcançadas até 2022, em alusão ao bicentenário da Independência do Brasil. Esse documento serviu de alicerce para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007, que incorporou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como ferramenta central de avaliação. A

formalização desse índice ocorreu por meio do Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, articulando municípios, estados, Distrito Federal, famílias e comunidades em prol de objetivos comuns (Brasil, 2007).

O arcabouço legal do IDEB, conforme disposto no Capítulo I do decreto, revela uma tentativa de promover equidade educacional mediante colaboração entre entes federados. O artigo 2º enfatiza a necessidade de mobilização social e articulação intersetorial para viabilizar políticas públicas eficientes, enquanto o Capítulo II define o IDEB como parâmetro objetivo para aferir qualidade, combinando dados de rendimento escolar (taxas de aprovação) e desempenho em avaliações padronizadas como o SAEB e a Prova Brasil (Brasil, 2007). A adesão ao plano, inicialmente voluntária, foi gradualmente universalizada mediante apoio técnico e financeiro da União aos entes com menor capacidade operacional, assegurando a inclusão de todos no sistema de avaliação.

A Emenda Constitucional nº 108/2020 ampliou o apoio financeiro da União para 23% dos recursos destinados à educação básica, vinculando-o a critérios como desempenho no IDEB, potencial de melhoria e capacidade gerencial dos entes federados. Esses recursos foram direcionados a quatro eixos prioritários: gestão educacional, formação docente, materiais pedagógicos e infraestrutura escolar, operacionalizados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Essa política reforçou o caráter técnico-gerencial da avaliação, alinhando-a a modelos internacionais de accountability (Brasil, 2007).

A adoção do IDEB não se limitou a objetivos domésticos; refletiu também aspirações geopolíticas do Brasil, particularmente o interesse em integrar a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para equiparar-se a economias avançadas como Estados Unidos e Alemanha, o país buscou alinhar seus indicadores educacionais aos parâmetros do Programme for International Student Assessment (PISA), coordenado pela OCDE. Conforme Boneti (2011), essa aproximação expôs contradições inerentes ao modelo, ao priorizar métricas de eficiência em detrimento de discussões sobre desigualdade estrutural. Questiona-se, por exemplo, em que medida a adesão à OCDE beneficiaria populações historicamente marginalizadas, ou se serviria apenas para consolidar uma agenda mercantilista na educação.

Embora o IDEB e o PISA compartilhem premissas comuns — como a padronização de testes e a ênfase em habilidades cognitivas —, divergem em escopo e metodologia. Enquanto o PISA avalia jovens de 15 anos em ciências, matemática e leitura, o IDEB concentra-se em estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com foco exclusivo em língua portuguesa e matemática. Além disso, o índice brasileiro incorpora taxas de fluxo escolar, ausentes no PISA. Essa diferença revela tensionamentos entre globalização e contextos locais, pois o IDEB precisou adaptar-se a realidades heterogêneas, como escolas rurais ou comunidades indígenas, que fogem aos padrões internacionais (Boneti, 2011).

O cálculo do IDEB baseia-se na combinação entre proficiência média dos alunos em exames padronizados e taxas de aprovação, gerando uma escala de 0 a 10. Seu ciclo bienal permite monitorar progressos ou retrocessos por escola, município e estado, criando rankings que influenciam desde alocação de recursos até reputação institucional. Contudo, críticos apontam distorções nessa metodologia: escolas podem priorizar a aprovação automática de alunos para elevar seu índice, ou focar em "treinamento" para testes em detrimento de aprendizagens mais amplas (Freitas, 2012).

Outra limitação reside na ausência de dimensões qualitativas. O IDEB não mensura, por exemplo, condições de trabalho docente, violência escolar ou acesso a atividades extracurriculares — fatores decisivos para a qualidade educacional. Ademais, sua vinculação a políticas punitivas, como fechamento de escolas com baixo desempenho, gera resistências entre educadores, que o veem como instrumento de controle burocrático (Freitas, 2012).

A trajetória do IDEB ilustra os paradoxos das políticas educacionais brasileiras: embora tenha democratizado o acesso a dados e fomentado discussões sobre qualidade, seu viés tecnicista tende a simplificar desafios complexos. Seu legado permanece em aberto, demandando ajustes que equilibrem avaliação quantitativa e transformação pedagógica, sem subordinar a educação a interesses econômicos ou geopolíticos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no projeto formativo envolveu o planejamento e a execução de dez encontros presenciais, ocorridos uma vez por mês durante o ano de 2023, sempre na última quinta-feira, no período noturno, nas dependências da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Pontes e Lacerda. Foram cinco encontros voltados para a Língua Portuguesa e cinco para a Matemática, cada um com duração de quatro horas.

A estrutura das formações incluía a apresentação de habilidades e descritores em defasagem identificados nas avaliações do SAEB, seguido por uma explanação teórica sobre a importância do descritor e sua relação com o processo de aprendizagem. Em seguida, eram apresentados exemplos de enunciados reais ou adaptados das provas do SAEB, que os professores resolviam em grupos, discutindo estratégias pedagógicas para abordar esses conteúdos com os alunos.

As formações utilizavam materiais concretos, jogos didáticos, recursos tecnológicos e estratégias de ensino que transitavam do concreto ao abstrato, respeitando a progressão dos descritores. Um dos princípios norteadores foi identificar os descritores anteriores necessários à compreensão de cada conteúdo em foco, promovendo uma retomada pedagógica planejada e eficaz. A análise dos erros dos alunos foi constantemente utilizada como ferramenta diagnóstica e de replanejamento das ações em sala de aula.

Foi criado também um grupo de WhatsApp com todos os participantes, onde eram compartilhados materiais, sugestões de atividades e estratégias, promovendo uma rede de apoio e colaboração contínua. Ao final de cada formação, uma avaliação era realizada para identificar pontos positivos e desafios enfrentados pelos professores. Os dados coletados subsidiaram a reestruturação dos encontros seguintes, tornando o processo de formação contínuo, dinâmico e responsivo às necessidades dos docentes.

Resultados e Discussões

Os efeitos do trabalho formativo com os professores do 5º ano da rede municipal de Pontes e Lacerda tornaram-se evidentes nos resultados do IDEB

de 2023. O município, que apresentava um IDEB de 5,7 em 2021 para os anos iniciais do ensino fundamental, alcançou a média de 6,1 em 2023, representando uma progressão de +0,4. Esse resultado foi superado individualmente por diversas escolas, demonstrando a eficácia das ações empreendidas.

Os dados das escolas envolvidas no projeto formativo evidenciam a relevância do trabalho realizado:

Tabela 1 – Evolução do IDEB nas Escolas Municipais de Pontes e Lacerda

Escola	IDEB 2021	IDEB 2023	Crescimento
EE Antônio Carlos de Brito	5,0	5,6	+0,6
EE Sanaria Silveira de Souza	5,8	6,2	+0,4
EE Alcides Franco da Rocha	5,7	6,5	+0,8
EE Vale do Guaporé	4,5	5,5	+1,0
EE Cirila Francisca da Rocha	5,4	6,4	+1,0
EE Professora Rosilei Pereira dos Santos	5,5	7,0	+1,5
EE Arlindo Antônio Nogueira	4,8	5,8	+1,0

Fonte: Elaborado para este estudo (IDEB, 2021-2023).

Além dos dados quantitativos, os relatos dos professores participantes reforçaram a qualidade e a relevância das formações. Muitos afirmaram que os encontros eram tão envolventes que o tempo parecia passar rapidamente. Alguns, inicialmente resistentes à participação, relataram que não apenas mudaram de opinião como passaram a aguardar com expectativa os encontros seguintes, valorizando o caráter dinâmico, prático e acolhedor das formações. A utilização de metodologias ativas, o foco na resolução de problemas e a contextualização com a prática pedagógica foram apontados como diferenciais fundamentais para o sucesso do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados positivos alcançados pelo município de Pontes e Lacerda, especialmente o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental, são reflexo de um trabalho

coletivo, articulado e comprometido com a melhoria da qualidade da educação. A formação continuada desenvolvida pelas formadoras da Unidocência e de Matemática da COFOR da DRE, em parceria com os coordenadores e professores do 5º ano da rede municipal, demonstrou que é possível transformar os indicadores educacionais por meio de ações planejadas, colaborativas e centradas nas reais necessidades da sala de aula.

Sem dúvida, os grandes protagonistas deste processo foram os professores regentes. Foram eles que, com dedicação, comprometimento e sensibilidade, acolheram as propostas das formações, aplicaram as atividades com seus alunos, enfrentaram os desafios de lidar com as dificuldades de aprendizagem e buscaram alternativas para garantir que os estudantes avançassem. Sem a atuação ativa e responsável desses profissionais, os resultados obtidos não teriam sido possíveis. A eles, todo reconhecimento e gratidão, pois são a base do processo educativo e a ponte entre as propostas formativas e a prática pedagógica efetiva.

Outro aspecto fundamental para o êxito da iniciativa foi a atuação das formadoras da COFOR, que conduziram as formações com dinamismo, empatia e profundo conhecimento das dificuldades enfrentadas nas escolas. As estratégias utilizadas, pautadas na análise dos descritores em defasagem, no uso de metodologias ativas, recursos concretos, jogos e tecnologias, garantiram formações significativas, interativas e aplicáveis ao contexto escolar. A abordagem prática, associada à escuta sensível dos formadores, contribuiu para que os encontros se tornassem momentos esperados pelos participantes, como revelaram os próprios professores em seus depoimentos.

A criação de um grupo de apoio virtual também foi uma iniciativa que potencializou o processo, possibilitando o acompanhamento contínuo, a troca de experiências e o suporte pedagógico no dia a dia da sala de aula. Essa rede de colaboração e diálogo entre formadores, coordenadores e professores fortaleceu o vínculo entre teoria e prática e reafirmou a importância de uma formação que se constrói com os sujeitos e não para eles.

Por fim, cabe destacar que os avanços registrados no IDEB, com aumento de até +1,5 pontos em algumas escolas, não representam apenas um número, mas sim o reflexo de um esforço conjunto que envolveu a Secretaria Municipal

de Educação, os coordenadores pedagógicos, os formadores da DRE e, sobretudo, os professores regentes. Trata-se de uma experiência exitosa que evidencia a potência das formações continuadas contextualizadas, construídas a muitas mãos, e que coloca o aluno no centro do processo educativo. Essa trajetória reforça a convicção de que, com planejamento, parceria e valorização do profissional da educação, é possível transformar realidades e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

FREITAS, D. N. T. A internalização da cultura de performatividade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 253-269, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BONAMINO, A; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.795**, de 27 de dezembro de 1994. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 1994.

GATTI, B. A. Formação de professores: condição para reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 37, p. 5-13, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.