COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA): O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG

MÔNICA JACOMEDES[1]
https://orcid.org/0009-0000-2329-883X
monicajacomedes@gmail.com

CRISTIANY BOTEZINE VIANELO SAÇÇO[2]
https://orcid.org/0009-0006-0087-2169
cristianyvianelosacco@gmail.com

NAIRA MUYLAERT[3]
https://orcid.org/0000-0001-5161-0501
naira@puc-rio.br

RESUMO
O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa que busca compreender o desempenho em Matemática, dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período pós-pandêmico, segundo os diversos componentes da matriz de referência das avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Instituído pelo governo federal brasileiro, através do Decreto nº 11.556/2023. O Compromisso estabelece-se como uma política pública de caráter nacional, resultante de articulação entre União, estados e municípios, tendo como meta assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao término do 2º ano do ensino fundamental e promover a recomposição das aprendizagens para os estudantes do 3º ao 5º anos, impactados pela pandemia. A investigação objetivou entender de que forma o sistema de avaliação proposto pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) foi estruturado pela rede municipal de Juiz de Fora/MG, no ano de 2024. Para coleta de dados optou-se pela análise da política e de documentos do município, além da consulta aos resultados das avaliações de Matemática do

---

1 Mônica Jacomedes. Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG. Doutoranda em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Integrante do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/ PUC-Rio). Atua em pesquisas e projetos sobre políticas públicas em educação, desigualdades educacionais, ensino e aprendizagem da matemática, formação continuada de professores e avaliação educacional.

2 **Cristiany Botezine Vianelo Saçço**. Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG. Professora de Matemática da rede municipal. Licenciada em Ciências Exatas e Pedagogia. Mestre em Educação e Especialização em formação de professores pela Faculdade Europea Del Atlântico/ Espanha. e Técnica do Atua na formação continuada de professores, ensino e aprendizagem de matemática e avaliação educacional.

3 **Naira Muylaert. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil.** Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. É Jovem Cientista do Nosso Estado pela Faperj e vice-líder do LAEd/PUC-Rio. É mestre e doutora em Educação pela PUC-Rio, tendo realizado estágio sanduíche na L'Universté de Génève. Tem graduação em Pedagogia pela Unirio. É membro da Reippe, da ANPEd e da Anpae e realiza pesquisa na área educacional sobre os seguintes temas: políticas públicas em educação, desigualdades educacionais, metodologias quantitativas de pesquisa.

CNCA, referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, observando como se comportou o desempenho dos estudantes. O estudo está fundamentado nas concepções de Perrenoud (1999), Luckesi(2006, 2011) e de Hoffmann (2005, 2014) sobre avaliação educacional. Os resultados encontrados reforçam a importância do uso estratégico dos resultados das avaliações do CNCA, para orientar ações pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise dos dados e das ações de acompanhamento, evidencia-se o potencial dessas avaliações para subsidiar a formulação de políticas que visam a melhoria da qualidade e a equidade na educação, consolidando-se como instrumentos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências e na observação contínua do progresso dos estudantes.

Palavras-chave: CNCA. Avaliação educacional. Desempenho em Matemática.

ABSTRACT

This article presents a section of a research study that aims to understand Mathematics performance among early elementary school students in the post-pandemic period, based on the various components of the reference matrix used in the assessments of the Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Established by the Brazilian federal government through Decree No. 11.556/2023, the Compromisso is defined as a national public policy resulting from coordinated efforts among the federal government, states, and municipalities. Its goals are to ensure that 100% of Brazilian children are literate by the end of the 2nd year of elementary school and to promote learning recovery for students in grades 3 to 5 who were impacted by the pandemic.The investigation aimed to understand how the assessment system proposed by the CNCA was implemented by the municipal school network of Juiz de Fora/MG in 2024. Data collection involved the analysis of policy documents and municipal records, as well as examination of the CNCA Mathematics assessment results for the 5th grade, in order to observe student performance patterns. The study is grounded in the theoretical perspectives of Perrenoud (1999), Luckesi (2006, 2011), and Hoffmann (2005, 2014) on educational assessment. The findings reinforce the importance of the strategic use of CNCA assessment results to guide pedagogical actions in the early years of elementary education. Based on the data and monitoring actions analyzed, the study highlights the potential of these assessments to support the development of policies aimed at improving quality and equity in education, establishing them as essential tools for the advancement of evidence-based pedagogical practices and the continuous monitoring of student progress.

Keywords: CNCA. Educational assessment. Mathematics performance.

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem sido marcado por conflitos que comprometem o avanço da qualidade do ensino. Dentre os obstáculos mais prementes, destaca-se o agravamento das desigualdades de aprendizagem durante o período pandêmico(Brasil,2021; Koslinski e Bartholo, 2021; Santos et al., 2025).

De acordo com dados do INEP[4], em 2021, um ano após o início da pandemia, constatou-se piora no desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização, pois, de 2,8

4 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem sido o órgão responsável pela coordenação e implementação das avaliações educacionais de abrangência nacional que integram o sistema, como também, sistematicamente, tem divulgado resultados, dados e relatórios dessas avaliações.

milhões de crianças que concluíram o 2º ano do ensino fundamental, 56,4%foramconsideradas não alfabetizadas (Brasil, 2023a).

Ante a esta situação, o governo federal instituiu em 2023, por meio do Decreto nº11.556/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada(CNCA), estabelecendo uma parceria entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal, objetivando garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental e também, recompor as aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia (Brasil, 2023b).

As diretrizes que orientam a implementação do CNCA englobam um conjunto articulado de políticas, programas e ações, definidas e aprovadas pelos diferentes níveis de governo, organizadas em cinco eixos centrais: I) governança e gestão da política de alfabetização; II) formação de profissionais da educação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da gestão escolar; III) melhoria da infraestrutura física e dos materiais didáticos; IV) sistemas de avaliação; e V) valorização e divulgação de boas práticas (Brasil, 2023b, p. 3).

Na perspectiva do CNCA, a garantia do direito à alfabetização é alicerce essencial para o sucesso das trajetórias escolares e para a promoção da equidade educacional. E para tal, reconhece-se as particularidades regionais e culturais de cada território e enfatiza-se a cooperação entre estados e municípios, como determinante na efetivação dos compromissos assumidos no âmbito da política pública.

No contexto do CNCA, o eixo *Sistemas de Avaliação* abrange o acompanhamento do desempenho dos estudantes brasileiros, utilizando uma combinação de avaliações formativas, aplicadas continuamente para diagnosticar o aprendizado e planejar intervenções, e avaliações somativas, como as do SAEB, que fornecem informações sobre desempenho e permite a elaboração de indicadores educacionais.

Na forma como estão organizadas, as avaliações do CNCA são consideradas formativas. Avaliação formativa é um tipo de avaliação que ocorre de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem e objetiva identificar dificuldades, orientar o progresso dos estudantes e permitir ajustes nas estratégias pedagógicas, promovendo a melhoria do desempenho. Distinto desse tipo, há a avaliação somativa que é realizada no final de um período de aprendizagem e tem como finalidade verificar o que os estudantes aprenderam, atribuindo uma nota ou classificação que reflete o resultado final do seu desempenho. Enquanto a primeira apoia e orienta o processo, a segunda certifica e mede os

resultados alcançados.

Uma avaliação formativa, "[...]deve estar voltada para a promoção da aprendizagem, isto é, a ação avaliativa deve ir além da simples mensuração de conhecimentos. Ela precisa promover a aprendizagem ativa, o desenvolvimento contínuo e a formação integral dos estudantes (Plataforma *criancaalfabetizada.caeddigital*.net/, 2024).

Com base nessa concepção, segundo o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que instituiu o CNCA, os resultados das avaliações formativas, "[...] destinam-se ao monitoramento do processo de alfabetização dos estudantes e ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula." (Brasil, 2023b, p. 5). Para o Ministério da Educação (MEC), tais avaliações constituem instrumentos estratégicos de regulação e de orientação pedagógica, contribuindo para o planejamento didático e para a realização de intervenções educativas mais eficazes por parte dos docentes, além de possibilitarem a inclusão de novos parâmetros de análise, promovendo um acompanhamento contínuo e formativo da trajetória de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2023b).

Fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular(BNCC), as avaliações formativas do CNCA acontecem em três momentos durante o ano letivo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Elas são: *inicial*- priorizam-se as habilidades essenciais da etapa anterior de escolarização; *intermediária* - envolvem habilidades mais complexas do ano anterior com habilidades básicas da etapa vigente; *final* – são consideradas as habilidades essenciais da etapa atual do estudante (Brasil, 2024).

Foi criada uma plataforma digital de avaliações do CNCA[5], desenvolvida em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF)[6] para auxiliar as redes municipais e estaduais no acompanhamento das aprendizagens de estudantes. Segundo o MEC, ela é um apoio para que as avaliações estejam na rotina das escolas e principalmente, na dos professores (Brasil, 2024).

Na plataforma, são oferecidos diversos recursos, como avaliações, cronograma de aplicação, orientações e publicação de resultados. Isso ajuda a implementar intervenções pedagógicas específicas e direcionadas, essenciais para garantir a equidade no processo de alfabetização. Os resultados das avaliações têm um papel estratégico na gestão educacional, proporcionando informações concretas para que professores e gestores identifiquem lacunas nas aprendizagens, principalmente em leitura, escrita, fluência e

5 **criancaalfabetizada.caeddigital.net/**

6 Órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que atua na avaliação educacional em larga escala, formação de gestores e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar.

matemática.

Em 2024, o município de Juiz de Fora/MG realizou as avaliações do CNCA referentes aos três Ciclos de sua aplicação, abrangendo 87 escolas da rede municipal e mobilizando mais de mil profissionais da educação. Nesse processo, foi realizada a “análise das habilidades de mais de 14.000 crianças da rede municipal de ensino, com idades entre 6 e 10 anos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), em Leitura, Escrita, Fluência e Matemática” (PJF/SE, 2024 p. 104).

Pode-se afirmar que o CNCA foi plenamente implementado na rede municipal, a partir da aplicação das avaliações do Ciclo I em todas as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais. Os resultados obtidos serviram de base para promover a reflexão e o debate sobre as diretrizes do CNCA, destacando-se a "centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas" (Brasil, 2023 b, p. 2).

Nessa compreensão, a análise dos dados provenientes da avaliação do CNCA de 2024, voltada às séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, revela-se um ponto de partida essencial para a compreensão das estratégias adotadas no enfrentamento das lacunas de aprendizagem e na promoção da qualidade educacional.

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder a três questões. A primeira é: como a rede municipal de Juiz de Fora utilizou os resultados da avaliação do CNCA de 2024 para orientar suas ações pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A análise dessa questão permite compreender se os dados gerados pelo processo avaliativo foram apropriados de forma sistemática e transformados em subsídios concretos para o planejamento educacional. Considera-se que o uso efetivo dessas informações depende não apenas da divulgação dos resultados, mas também da capacidade técnica e institucional da rede em interpretá-los e articulá-los às práticas pedagógicas.

A segunda questão de pesquisa buscou compreender se é possível observar efeitos da pandemia no desempenho dos estudantes do 5º ano em 2024, tendo em vista possíveis defasagens na consolidação de habilidades matemáticas, considerando que, no início da pandemia (2020), os estudantes estavam ingressando no 1º ano do Ensino Fundamental. Apropriar destes resultados ao longo dos Ciclos avaliativos do CNCA de 2024, permite observar possibilidades e desafios enfrentados por eles na sua trajetória escolar.

A terceira questão que norteia o estudo refere-se ao papel das avaliações externas e diagnósticas no enfrentamento dessas defasagens: como a avaliação pode contribuir com ações de recomposição das aprendizagens? Nessa perspectiva, entende-se que as

avaliações não se restringem à mensuração de resultados, mas constituem instrumentos estratégicos para o planejamento pedagógico, permitindo identificar fragilidades e orientar intervenções voltadas à recomposição da aprendizagem.

Ao investigar o uso dos resultados do CNCA pela rede municipal de Juiz de Fora/MG, este estudo pretende evidenciar qual a contribuição das avaliações em larga escala para a construção de ações pedagógicas mais integradas, orientadas por evidências e voltadas à melhoria contínua da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Objetivando compreender como a rede municipal de Juiz de Fora/MG se apropriou dos dados da avaliação do CNCA em 2024, foi realizada uma análise dos documentos oficiais do MEC e da Secretaria de Educação. Isso, para identificar as diretrizes, os instrumentos e os indicadores utilizados no processo avaliativo, bem como verificar a coerência entre as orientações normativas e a sua aplicação concreta na rede de ensino.

Além disso, fez-se uma consulta aos resultados das avaliações do CNCA de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal em 2024, disponíveis na plataforma *criançalfabetizada.caeddigital.ne*t, com a finalidade de possibilitar uma leitura crítica sobre os avanços e desafios enfrentados pelos estudantes na área.

Este estudo tem como referência autores como Koslinski e Bartholo (2021), Macedo(2021) e Santos et all. (2025), que analisam de forma aprofundada as dificuldades de aprendizagem enfrentadas durante o período pandêmico. Baseia-se também, nas obras de Perrenoud (1999), Luckesi (2006, 2011) e Hoffmann (2005, 2014), educadores reconhecidos pelas suas contribuições no campo da avaliação educacional e que partilham a perspectiva de uma avaliação com caráter mais formativo, oferecendo contribuições importantes para a reflexão e aplicação de práticas pedagógicas mais centradas no estudante.

Koslinski e Bartholo (2021) evidenciam que a pandemia provocou perdas expressivas na aprendizagem das crianças, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo os autores, os estudantes aprenderam menos do que seria esperado em condições normais, apresentando quedas significativas em linguagem e matemática. Além disso, destacam que as desigualdades socioeconômicas se intensificaram, uma vez que crianças de famílias em situação de vulnerabilidade conseguiram aprender apenas uma fração do que seus pares em contextos mais favorecidos, o que reforça a ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Na mesma direção, Macedo (2021) aponta que o ensino remoto emergencial aprofundou desigualdades estruturais, sobretudo devido ao acesso desigual às tecnologias digitais e ao letramento necessário para utilizá-las no processo de aprendizagem. A autora afirma que, durante a pandemia, a educação deixou de ser um direito igualmente garantido e passou a configurar-se como um privilégio daqueles com melhores condições socioeconômicas e de infraestrutura familiar, sendo ainda atravessada por desigualdades de classe, raça, gênero e território.

Complementando, Santos et al. (2025) destacam que as dificuldades de aprendizagem não se restringiram ao período de fechamento das escolas, mas permaneceram após o retorno presencial. Muitos estudantes apresentaram lacunas significativas em leitura, escrita e matemática, além de sinais de desmotivação e baixa concentração. Os autores alertam que a recuperação ocorre de forma lenta e desigual, atingindo de modo mais acentuado os estudantes de escolas públicas e de contextos vulneráveis, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais consistentes de reforço, diagnóstico e acompanhamento contínuo.

As evidências apresentadas por Koslinski e Bartholo (2021), Macedo (2021) e Santos et al. (2025) — perdas significativas em linguagem e matemática, agravamento das desigualdades socioeconômicas e persistência das dificuldades após o retorno presencial — reforçam a relevância do CNCA como instrumento de diagnóstico para orientar políticas de intervenção e recuperação de aprendizagens. Dessa forma, ao propor avaliações formativas, realizadas em três momentos durante o ano letivo, tem-se condição de fornecer dados mais concretos sobre o nível de proficiência dos estudantes. Isso contribui para que gestores e professores reconheçam os impactos da pandemia e possam planejar estratégias pedagógicas de equidade, alinhadas à necessidade de reparar os déficits de aprendizagem e reduzir desigualdades históricas que se intensificaram no contexto pandêmico.

Perrenoud(1999), afirma que “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso[...]” se traduz em formativa. Para ele, a avaliação formativa não é apenas um momento específico ou formalizado, mas um componente intrínseco da ação educativa e “[...] nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica.” (Perrenoud, 1999, p.14).

Conforme Perrenoud (1999), qualquer ação pedagógica “[...]repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos

alunos" (Perrenoud, 1999, p.14). Ou seja, a avaliação formativa está presente de forma natural e inevitável na prática docente, porque qualquer intervenção pedagógica precisa de algum tipo de regulação baseada no que os estudantes mostram em sala de aula.

O termo "regulação", na visão de Perrenoud(1999), é entendido não no sentido de padronizar ou normatizar, mas sim, no sentido de observar, ajustar e orientar a prática pedagógica em função de otimizar as aprendizagens. Regulação está ligada ao processo contínuo de ajuste das práticas pedagógicas em função das aprendizagens (ou dificuldades) observadas nos estudantes.

Para ele, ensinar consiste em empenhar-se na condução do processo de aprendizagem para que os estudantes alcancem o domínio de um currículo previamente estabelecido, o que requer, ao longo do ano letivo, algum nível de acompanhamento e regulação desses processos de aprendizagem. Isso significa, acompanhar permanentemente o percurso dos estudantes e, a partir dos sinais que eles dão — seus erros, avanços, dúvidas ou formas de agir —, reorganizar estratégias didáticas de modo a favorecer novas aprendizagens. Em síntese, trata-se de:

> [...] uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (Perrenoud, 1999, p.89).

Com tal característica, a avaliação formativa possibilita ao professor tanto recolher informações sobre o progresso dos estudantes, quanto a tomada de decisões pedagógicas que buscam garantir equidade e avanço no processo educativo. E sob esse prisma, a " [...] avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades" (Perrenoud, 1999, p.16).

Do mesmo modo, Luckesi (2011) ressalta que a avaliação deve ser concebida como investigação e não como mera classificação, pois só desse modo pode sustentar decisões pedagógicas éticas e inclusivas. Para ele, a avaliação configura-se como um juízo de valor qualitativo fundamentado em dados relevantes, voltado para diagnóstico e tomada de decisão.

Com a intenção de contribuir para que o estudante aprenda, e por isso, se desenvolva, Luckesi (2011) afirma que:

> [...] a avaliação está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados (Luckesi, 2011, p. 175).

Avaliar é considerar as manifestações e agir para que novas ações sejam geradas; diagnosticar tendo em vista oportunizar situações de intervenções; constatar para acompanhamento dos discentes por meio de atitudes acolhedoras e igualitárias, incluindo-os em todos os momentos do processo.

É evidente a distinção entre o ato de avaliar defendido por Luckesi (2006; 2011) e o de examinar próprio da perspectiva classificatória. "Na função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento" (Luckesi, 2006, p. 35). Todos os estudantes são classificados de acordo com a nota tirada geralmente em provas e testes. A uns, a oportunidade de promoção, acesso ao saber e aprofundamento do conhecimento; a outros, a evasão e paralisação dos meios do saber.

Para Luckesi (2011), o que importa na avaliação diagnóstica não são apenas os dados, mas a análise crítica deles, com vistas a alcançar o sucesso e o avanço na aprendizagem, na medida em que busca atender a todos os envolvidos no processo, "ninguém pode ou deve permanecer sem aprender. O ato de avaliar traz para dentro"(Luckesi, 2011 p. 199). E por isso ela é inclusiva e diagnóstica, orientando-se para a melhoria contínua da aprendizagem, ao invés de apenas classificar os estudantes por meio de notas.

Nesse contexto, o autor aponta que a “avaliação revela a qualidade da realidade. Com essa informação em mãos, o gestor da ação toma decisões.” (Luckesi,2011, p.15) Com base nessa afirmação, ele ainda considera que enquanto o avaliador investiga e revela a qualidade dos resultados, o gestor da ação deve utilizar essas informações para reorientar a prática pedagógica, buscando produzir aprendizagens mais satisfatórias.

Luckesi(2011) enfatiza que a inovação não é intrínseca à avaliação, mas ao gestor, pois a avaliação fornece a base para intervenções transformadoras. Além disso, destaca que tanto os modos intuitivos quanto os sistemáticos podem subsidiar o gestor para decisões mais justas nas diferentes instâncias — desde a sala de aula até o sistema nacional.

Nessa mesma direção, a concepção de avaliação proposta por Jussara Hoffmann (2005) envolve o entendimento de que ela se configura como um processo de mediação

pedagógica, voltado a acompanhar o percurso de aprendizagem e a orientar intervenções que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A autora defende "interferências mediadoras significativas para que o aprendiz tenha melhores condições e oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral". (Hoffmann, 2005, p. 21). Ela reforça a utilização de novas estratégias que contribuam para a promoção e desenvolvimento dos estudantes, pois, avaliar é oferecer melhores oportunidades de aprendizagem a eles.

De acordo com Hoffmann (2005; 2014), o processo de aprendizagem envolve, continuamente, interações, desafios, estratégias pedagógicas contínuas de promoção do estudante, equilíbrio, desequilíbrio, diálogo, problematização, conhecimento do aprendiz, ciência de suas subjetividades.

Ao conceber a avaliação como mediação, a autora deixa claro que a avaliação é um meio de promover reflexões e ações, tanto no fazer docente quanto no acompanhamento dos estudantes na construção do conhecimento. Dessa maneira, não justifica mais realizar a avaliação apenas ao final de uma atividade, bimestre, trimestre, semestre, período, ano letivo; a avaliação passa a ser contínua e evolutiva. "O processo avaliativo se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos [...]" (Hoffmann, 2005, p.15).

Em consonância com as concepções de Perrenoud(1999), Luckesi(2006, 2011) e Hoffmann(2005, 2014), a avaliação deve ter caráter formativo, regulador e mediador. Sob tal ponto de vista, pode-se dizer que o verdadeiro potencial das avaliações está em usar os dados como ponto de partida para a ação, e não como ferramenta de exclusão. Avaliar deve significar compreender para melhorar, e não medir para punir.

Nesse entendimento, as avaliações em larga escala devem servir para diagnosticar, monitorar, acompanhar e levantar informações sobre o desempenho dos estudantes e das escolas. Dito de outra forma, o seu papel principal é fornecer dados objetivos que ajudem a compreender a realidade educacional de determinado contexto.

Contudo, o valor real dessas avaliações não está apenas na coleta dos dados, mas no uso que deles se faz. Os resultados podem ser utilizados de diferentes formas — e é aqui que reside a verdadeira questão: para que e para quem servem esses dados? Se forem usados apenas para classificar, ranquear ou selecionar estudantes e escolas, corre-se o risco de reforçar desigualdades e criar um ambiente competitivo que pouco contribui para a melhoria do ensino.

Por outro lado, quando os dados das avaliações em larga escala são analisados de forma crítica e utilizados para orientar políticas públicas, planejar ações pedagógicas e promover a equidade, eles tornam-se instrumentos poderosos para a transformação educacional.

Por esse ângulo, é possível considerar que os resultados do CNCA, se utilizados de maneira crítica, por gestores e professores podem oferecer subsídios para que planejem práticas pedagógicas inclusivas e ajustadas às necessidades reais das crianças, contribuindo desse jeito, para superar a lógica classificatória tradicional.

4. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Iniciativas implementadas pela Secretaria de Educação

Em consonância com os eixos estruturantes do CNCA, e também, com base nos resultados de suas avaliações, o município de Juiz de Fora/MG, implementou no ano de 2024, ações específicas, como a criação do ProAprender, no âmbito do eixo “Governança e Gestão da Política de Alfabetização”, determinante para o acompanhamento, monitoramento e apoio às escolas da rede, na implementação da política.

A finalidade do ProAprender era o acompanhamento presencial e interativo nas escolas municipais, por técnicos da Secretaria de Educação - SE/PJF, envolvendo o cotidiano escolar, os planejamentos e as estratégias de ensino, dando suporte à atuação da coordenação pedagógica e ao trabalho docente em sala de aula, contribuindo de modo efetivo com o aprendizado de todos os estudantes (PJF/SE, 2024).

Saber onde se quer chegar é fundamental antes de iniciar qualquer ação pedagógica. Dessa maneira, o estabelecimento de prioridades para atingir o objetivo desejado, “[...] serve como bússola de toda a jornada pelo resultado esperado, orientando as ações de modo a garantir foco e direção no processo de intervenção”(PJF/SE 2024b). Por conseguinte, um instrumento importante foi o “Plano de Ação das escolas” (PJF/SE, 2024 p. 100), entendido como um roteiro detalhado de ações, responsabilidades, prazos e recursos necessários “[...]em prol da alfabetização e recomposição da aprendizagem de todos os estudantes” (PJF/SE 2024 p. 105).

As ações desenvolvidas pelo ProAprender articularam-se diretamente com o processo avaliativo do CNCA, uma vez que essa integração entre a aplicação das avaliações em larga escala e o suporte pedagógico contínuo, favoreceu um olhar mais sistêmico sobre o

ensino e a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais da rede municipal.

Em 2024, a aplicação das avaliações do CNCA do Ciclo I (março), Ciclo II (junho) e Ciclo III (novembro) ocorreu em 87 escolas da rede municipal, envolvendo mais de 1.000 profissionais da educação. Esses três ciclos de avaliação permitiu a "análise das habilidades de mais de 14.000 crianças da rede municipal de ensino, com idades entre 6 e 10 anos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), em Leitura, Escrita, Fluência e Matemática" (PJF/SE, 2024 p. 104).

Pode-se dizer que a partir da realização das avaliações do Ciclo I e de posse de seus resultados, a rede foi instigada a refletir e debater as diretrizes do CNCA, com ênfase na "centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas" (Brasil, 2023 b, p. 2).

Para tanto, a Secretaria de Educação do município, em colaboração com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituiu um Grupo de Estudos e um curso de formação continuada destinado a professores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais. Essa formação contemplou práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e os resultados das avaliações diagnósticas. (PJF/SE, 2024).

Outra ação importante desenvolvida pela Secretaria de Educação, foram as reuniões com as equipes gestoras das escolas da rede. Com periodicidade mensal e realizadas separadamente, sendo uma com diretores e vice-diretores, e outra, com coordenadores pedagógicos das escolas municipais, em que são "[...] abordadas coletivamente questões pedagógicas e apontadas diretrizes sobre os temas relevantes do cotidiano das escolas da rede municipal[...]" (PJF/SE, 2024, p.109).

Nessas reuniões foram abordados entre outros, os seguintes assuntos: apresentação e esclarecimentos sobre o CNCA; orientações sobre a aplicação e o registro das avaliações na plataforma em cada Ciclo avaliativo; análise dos resultados das avaliações, em Língua Portuguesa e Matemática, após cada aplicação (para os Ciclos I, II e III). Nelas, foram dadas as orientações sobre a elaboração conjunta - coordenadores pedagógicos e seus professores - do Plano de Ação da escola (conforme Pautas das reuniões com coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, de março, abril, maio, agosto, outubro, 2024).

Nas reuniões, também aconteceram momentos de trocas de boas práticas entre as escolas municipais. Boas práticas, entendidas como "[...] práticas pedagógicas e de gestão

exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização[...]" (Brasil, 2023b, p.6). Esses momentos contavam com a participação da coordenação pedagógica da escola, às vezes também, da direção e de docentes.

Entre os temas discutidos, destaca-se um que tratou do "reagrupamento temporário de estudantes", ou "enturmação", e contou com a participação da equipe gestora e duas docentes de uma escola municipal. Primeiro, foi feito um relato de como estruturaram a dinâmica de agrupar os estudantes dos anos iniciais, com dificuldades de aprendizagem e os em processo de alfabetização, com base nos resultados das avaliações. Em seguida, as docentes apresentaram o trabalho desenvolvido em sala de aula com os estudantes (conforme Pauta da reunião com coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, de março de 2024).

Outra troca significativa envolveu a análise dos resultados das avaliações do Ciclo I do CNCA. O momento contou com a participação de três escolas municipais, representadas pela coordenação pedagógica de cada uma, e por docentes. Os(as) profissionais relataram desde a apresentação e discussão dos resultados com seus professores, até as ações pedagógicas desencadeadas. (conforme Pauta da reunião com coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, de abril de 2024).

4.2. O foco da investigação

A partir das discussões promovidas nas reuniões, das análises e reflexões sobre os resultados das avaliações do Ciclo I, emergiu o interesse de um olhar mais aprofundado para a área de Matemática, cuja aprendizagem apresentou dados preocupantes, que podem ser, tanto indicador de dificuldades persistentes entre os estudantes, quanto de que muitos ainda enfrentam obstáculos significativos na compreensão e aplicação dos conceitos essenciais.

Nesse sentido, a investigação teve como eixo central os dados de desempenho em Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental, etapa crucial para a consolidação das aprendizagens matemáticas fundamentais para o prosseguimento escolar. Sendo assim, os resultados obtidos nesse componente curricular constituem um indicador estratégico da qualidade do ensino, uma vez que dificuldades não superadas tendem a repercutir nos anos finais, ampliando desigualdades de aprendizagem (Koslinski & Bartholo, 2021).

Além disso, a Matemática tem sido historicamente associada a elevados índices de insucesso escolar, o que torna sua análise fundamental para identificar lacunas e orientar práticas pedagógicas. Nesse contexto, compreender o desempenho em Matemática no 5º

ano se constitui em oportunidade de refletir criticamente sobre a qualidade da educação e a garantia do direito de aprender.

A seguir, está uma breve análise dos resultados da avaliação do CNCA, em Matemática do 5º ano em 2024, do município. O quadro 1 apresenta o desempenho dos estudantes organizado nos três ciclos avaliativos.

Quadro 1 - Desempenho dos estudasntes do 5º ano em Matemática - CNCA 2024

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDASNTES POR CATEGORIA DE DESEMPENHO	CICLO I Estudantes avaliados 4.090	CICLO II Estudantes avaliados 3.920	CICLO III Estudantes avaliados 4.125
DEFASAGEM	1793 (44%)	1185 (30%)	1156 (28%)
APRENDIZADO INTERMEDIÁRIO	1020 (25%)	944 (24%)	952 (23%)
APRENDIZADO ADEQUADO	1273 (31%)	1790 (46%)	2007(49%)

Fonte: elaboração das autoras com base na Plataforma CNCA
https://criancaalfabetizada.caeddigital.net

Observa-se uma evolução progressiva entre os ciclos, especialmente na ampliação do percentual de estudantes com aprendizado adequado e na redução daqueles em defasagem.

Analisando os dados do Quadro 1, pode-se considerar que, no *Ciclo I*, 44% dos estudantes encontravam-se em defasagem, enquanto apenas 31% alcançaram o aprendizado adequado. Esse cenário indica que quase metade dos estudantes ainda não dominava os conteúdos matemáticos essenciais da etapa anterior de escolarização, o que pode comprometer aprendizagens futuras. Enquanto que 25% dos estudantes apresentavam-se no nível intermediário.

No *Ciclo I*I, observa-se um certo avanço. O percentual de estudantes em defasagem cai para 30%, enquanto o aprendizado adequado sobe para 46%. Entretanto, 24% dos estudantes se encontravam no nível intermediário, verificando-se apenas a redução de 1% em relação ao *Ciclo* I.

Já no *Ciclo III*, constata-se que 28% dos estudantes permaneciam em defasagem, enquanto 49% atingiram o aprendizado adequado. Todavia, merece atenção a porcentagem com aprendizado intermediário, ou seja, 23%, uma vez que representa estudantes em risco de não consolidar plenamente as competências matemáticas esperadas, visto que, nas avaliações deste ciclo, são consideradas as habilidades essenciais da etapa atual do estudante (Brasil 2024).

Apesar dos resultados indicarem uma trajetória de avanços graduais na aprendizagem em Matemática ao longo dos ciclos, eles evidenciam a persistência de um contingente expressivo de estudantes com aprendizado não consolidado. Se a análise levar em consideração a porcentagem de estudantes em defasagem (28%) somada à do nível intermediário (23%), obtém-se um total de 51% em relação aos 49% de adequado. Tal comprovação é preocupante, pois revela que a aprendizagem em Matemática ainda apresenta desigualdades significativas, uma vez que mais da metade dos estudantes não alcançou o nível considerado adequado de desempenho e nem conseguiu recompor a aprendizagem em matemática para mais da metade dos estudantes, conforme objetiva o CNCA.

Esses resultados, se configuram num diagnóstico sobre o desempenho dos estudantes do 5º ano em Matemática. Tal fato reforça a concepção de que a avaliação, conforme defendem Perrenoud (1999), Luckesi (2006, 2011) e Hoffmann (2005, 2014), deve ultrapassar a função classificatória e assumir um caráter formativo e diagnóstico, voltado à compreensão das dificuldades e potencialidades dos estudantes.

Os dados apontam uma realidade preocupante, consequente dos baixos níveis de aprendizagem ao longo dos anos escolares, devido ao período pandêmico, ao fechamento das escolas e a demora ao retorno às aulas presenciais na rede municipal, o que de fato aconteceu só em outubro de 2021(PJF/SE, 2021).

Por isso, acreditamos ser fundamental, refletir sobre a necessidade de ações pedagógicas intencionais, que visem à recuperação e ao reforço das aprendizagens, especialmente nos níveis de defasagem e intermediário, de modo a promover a consolidação das aprendizagens matemáticas.

Nesse contexto, há que se destacar que as escolas precisam identificar, de acordo com suas realidades e contextos locais, quais estratégias e práticas pedagógicas podem ser mais eficazes para atender às diferentes condições dos estudantes. Cada instituição deve buscar soluções ajustadas às suas possibilidades, reconhecendo que as intervenções devem ser construídas considerando as particularidades de seus estudantes e o cenário educacional em que estão inseridas.

Com esse entendimento, a atuação deve ser orientada pela compreensão de que não há uma resposta única, ou seja, cada escola vai encontrar sua própria solução para desenvolver práticas específicas que promovam melhorias efetivas na aprendizagem de Matemática para todos. Mas para isso, o apoio da Secretaria de Educação é fundamental.

Portanto, concordamos Perrenoud (1999), que a avaliação, deve ser compreendida como prática reguladora da ação pedagógica, orientando o professor na tomada de decisões didáticas a partir das aprendizagens efetivamente observadas, principalmente, entendendo que esses estudantes estão encerrando o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Compreendemos que, a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo dos três ciclos realizados durante o ano letivo, está em consonância com a perspectiva de Perrenoud(1999), Luckesi (2006, 2011) e Hoffmann(2005, 2014), que enfatizam a função formativa da avaliação, possibilitando aos docentes planejar intervenções específicas para o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se ao princípio do CNCA de promover uma educação de qualidade para todos.

Minhoto(2016) afirma que:

> [...] as provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato em avaliação educacional quando os seus resultados são relacionados a outros construtos, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros. (Minhoto, 2016, p. 79)

Em concordância com a autora, entendemos que os testes e provas medem apenas o desempenho dos estudantes em determinado momento — isto é, indicam o que o estudante sabe ou consegue fazer em relação a certos conteúdos. No entanto, sozinhos, esses instrumentos não constituem uma avaliação educacional completa, pois não explicam por que os resultados são bons ou ruins, nem quais fatores influenciam o aprendizado. Quando se leva em conta isso, os resultados ganham significado pedagógico e social, permitindo compreender o contexto do desempenho e orientar ações de melhoria no processo educacional.

Sob essa perspectiva, concebemos que os dados não devem ser interpretados apenas como índices de desempenho, mas como instrumentos de reflexão e intervenção pedagógica, orientando o planejamento e a tomada de decisões que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento contínuo. No contexto da rede municipal de Juiz de Fora, essa leitura é fundamental para que os resultados da avaliação do CNCA subsidiem ações pedagógicas efetivas, capazes de promover a equidade educacional e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do município.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) apresenta-se como uma oportunidade relevante para enfrentar as desigualdades intensificadas pela pandemia. Ele valoriza a retomada de princípios que promovem a inclusão e reforça a importância do papel central do professor no acompanhamento do percurso de aprendizagem dos estudantes. E, promove a articulação entre os diferentes entes federativos em torno de uma responsabilidade compartilhada, sinalizando para uma gestão mais integrada e colaborativa da alfabetização no país.

As análises realizadas ao longo do estudo evidenciam a relevância do uso sistemático dos resultados do CNCA como ferramenta fundamental para orientar ações pedagógicas e promover a melhoria contínua na educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Juiz de Fora/MG. A implementação do avaliação em larga escala possibilitou o acompanhamento das habilidades das crianças, identificando dificuldades específicas e subsidiando intervenções direcionadas que contribuem para a redução das lacunas de aprendizagem, especialmente no contexto de desafios agravados pela pandemia.

Além disso, observamos que a elaboração de planos de ação, aliados à realização de monitoramentos presenciais e interativos por técnicos da Secretaria de Educação, no período analisado, proporcionaram uma análise do cenário educacional local. Essas estratégias reforçaram o compromisso da rede municipal com a formação de uma política pedagógica baseada em evidências, capaz de responder às necessidades das escolas e promover uma maior equidade no acesso à aprendizagem de qualidade.

O estudo também destaca a importância de uma cultura de avaliação que ultrapasse a simples mensuração de resultados, visando, sobretudo, a reflexão e a atuação pedagógica. Nesse sentido, ações que envolvem o fortalecimento do acompanhamento pedagógico nas escolas têm sido essenciais para garantir que os dados das avaliações se transformem em estratégias concretas de intervenção, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entendemos que o sucesso do processo avaliativo depende de uma estrutura institucional capaz de interpretar os resultados de forma qualificada, articulando-os às práticas pedagógicas e às políticas educacionais. Assim, o movimento de incorporar as avaliações externas no planejamento escolar deve ser contínuo e dinâmico, sempre orientado a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e promotora de equidade social, sobretudo em tempos de desafios como os impostos pela pandemia.

Embora o estudo ofereça uma análise do impacto da pandemia na formação e avaliação dos estudantes, em um município brasileiro, alguns limites se impõem no momento, que podem desencadear futuras investigações.

Uma limitação inclui a dependência de dados coletados em um contexto específico, o que pode restringir a generalização dos resultados para outras regiões ou realidades escolares. Além disso, a análise se restringe às avaliações formativas do CNCA e às informações disponibilizadas via plataforma digital, sem considerar possíveis fatores externos, como desigualdades socioeconômicas ou diferenças nas condições de acesso às escolas durante o período pandêmico.

Além disso, o estudo contou com a disponibilidade de poucos documentos municipais como fonte de análise, o que se mostra insuficiente para identificar, de forma ampla e detalhada, as ações efetivamente desenvolvidas pela Secretaria de Educação (SE) a partir dos resultados da avaliação do CNCA. Essa limitação torna-se ainda mais significativa por se tratar do primeiro ano de implementação do CNCA no município, momento em que processos, estratégias e intervenções ainda estavam em fase de organização e consolidação. Consequentemente, a análise fica restrita e não abrange toda a complexidade e diversidade das ações pedagógicas possíveis de serem empreendidas numa rede municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do SAEB 2021 | volume 2 – Resultados do 2º ano do Ensino Fundamental.** Brasília-DF: INEP/MEC 2023a.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n.110, p.3, 13 de junho de 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 35/2024/DPDI/SEB/SEB**. Brasília, DF: MEC, 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 35° Ed. Revisada.

JUIZ DE FORA (MG). **Secretaria Municipal de Educação.** Pauta da reunião de Coordenadores Pedagógicos. Juiz de Fora, 19 mar. 2024. Documento interno.

JUIZ DE FORA (MG). **Secretaria Municipal de Educação.** Pauta da reunião de

Coordenadores Pedagógicos. Juiz de Fora, 10 abr. 2024. Documento interno.

JUIZ DE FORA (MG). **Secretaria Municipal de Educação**. Pauta da reunião de Coordenadores Pedagógicos. Juiz de Fora, 15 mai. 2024. Documento interno.

JUIZ DE FORA (MG). **Secretaria Municipal de Educação.** Pauta da reunião de Coordenadores Pedagógicos. Juiz de Fora, 22 ago. 2024. Documento interno.

JUIZ DE FORA (MG). **Secretaria Municipal de Educação.** Plano de Ação – Apresentação utilizada na reunião de Coordenadores Pedagógicos. Juiz de Fora, 22 ago. 2024. Documento interno.

JUIZ DE FORA (MG). **Secretaria Municipal de Educação.** Pauta da reunião de Coordenadores Pedagógicos. Juiz de Fora, 19 nov. 2024. Documento interno.

JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador Geral - Para a retomada das aulas presenciais nas instituições da rede de ensino de Juiz de Fora 2ª versão** - setembro/2021. https://pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/SE-doc.orientador aulaspresenciais2 pdf Acesso em: 11 mar. 2025.

JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Memorial de Gestão 2021-2024** - Juiz de Fora, 2024a. Disponível em: https://pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/SE-Memorial_de_Gestao-2021-2024. pdf Acesso em: 11 mar. 2025.

JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Roteiro de Acompanhamento do ProAprender** - Juiz de Fora, 2024b. Documento interno.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os efeitos da pandemia nas desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 32, e08314, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8314. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314. Acesso em: 11 jun. 2023.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021. Acesso em: 11 jun. 2023.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 10, n. 19, 2016. DOI: 10.5380/jpe.v10i19.50214. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214. Acesso em: 29 out. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Denilson Marques dos; COSTA, Maria Cecília Fagundes da; SANTOS, Denise Marques dos; CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Acesso desigual à educação nas redes de ensino no Brasil. **Revista Comunicação Universitária,** Belém, v.5, p.1–19, 2025. DOI: 10.69675/RCU.2763-7646.10086
Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/10086. Acesso em: 20 mar. 2025.