

# Avaliação educacional em Cuiabá: impactos da Prova Cuiabá na prática docente

The educational assessment in Cuiabá City:  
impacts of the Cuiabá Test upon teaching practice

Jucileia Nascimento de Oliveira<sup>1</sup>  
Danilo Garcia da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo investiga a relação entre a prática avaliativa docente e a aplicação de uma avaliação externa. Adotamos uma abordagem qualitativa exploratório-descritiva, com questionários, entrevistas e análise documental de diretrizes educacionais de Cuiabá/MT. Constatamos um movimento histórico da avaliação classificatória para uma abordagem mediadora, priorizando o estudante. No entanto, em 2023, houve retrocesso, com o retorno da classificação. A avaliação externa visa melhorar índices educacionais, mas desloca o foco da prática docente, desconsiderando o contexto pedagógico. Concluímos que a avaliação externa reduz a autonomia docente, priorizando resultados em detrimento do desenvolvimento do estudante.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional. Avaliação externa. Prática docente

## Abstract

This study researches the relationship between the teaching assessment practice and the application of an external assessment. It was adopted an exploratory-descriptive qualitative approach, with questionnaires, interviews and documentary analysis of educational guidelines in the city of Cuiabá/MT. It was found to be a historic movement from a classificatory assessment to a mediating approach, prioritizing the student. However, in 2023, there was a setback, with the return of the classification. The external assessment aims to improve educational indicators, but shifts the focus from teaching practice, disregarding the pedagogical context. It is concluded that external assessment reduces teacher autonomy, prioritizing results to the detriment of student development.

**Keywords:** Educational assessment. External assessment. Teaching practice

---

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Professora efetiva estável da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9214134147236276>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3436-5273>. E-mail: [jucileia.nascimento@gmail.com](mailto:jucileia.nascimento@gmail.com)

2 Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975642706035825>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>. E-mail: [danilogsilvas@gmail.com](mailto:danilogsilvas@gmail.com)

## O ovo: o início de um processo

Metamorfose, termo usado comumente nas Ciências Biológicas, significa mudança na forma do corpo, na estrutura e até na forma de vida de alguns seres vivos, dentre eles a borboleta. Tais mudanças ocorrem em quatro estágios distintos: ovo, larva (lagarta), crisálida (pupa/casulo) e imago (forma adulta/borboleta). Assim como a jornada da borboleta começa com um ovo, esta pesquisa nasce da necessidade de compreender as práticas avaliativas no contexto educacional.

Este artigo resulta, portanto, de uma pesquisa de mestrado que trata das práticas avaliativas em meio à realização de uma avaliação externa, com o objetivo de compreender a relação existente entre a prática avaliativa realizada pelo professor e a aplicação desse instrumento. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso e está vinculada à linha de pesquisa sobre Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e recebeu parecer consubstanciado aprovado com Certificação de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

A proposta deste trabalho consistiu em ampliar os conhecimentos sobre as práticas avaliativas realizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a aplicação de avaliação externa. Essas práticas estão presentes em um contexto escolar concebido como um espaço de interação social e cultural, que entrelaça as experiências da sala de aula com as questões sociais e culturais, conferindo-lhes novas formas de interação e acesso ao conhecimento socialmente construído.

Concordando com autores que tratam a avaliação como um ato de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, concluímos que esse acompanhamento deve ocorrer por meio do diálogo horizontal entre os sujeitos envolvidos nesse processo formativo. Isso possibilita a observação do percurso da aprendizagem, seja presencial ou on-line, no ambiente educativo formal ou informal.

Para compreendermos a concepção de avaliação nos documentos que regem o ensino nas escolas públicas municipais de Cuiabá, bem como as práticas avaliativas que são impostas, ancoramo-nos na análise de fontes documentais, constituídas principalmente por políticas educacionais que marcaram a evolução da avaliação ao longo dos anos no mencionado

município.

Partindo da abordagem qualitativa, optamos por um caráter exploratório-descritivo, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas para a produção dos dados. Os participantes desta pesquisa são professores pedagogos, de ambos os gêneros, atuantes em escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa situa-se, portanto, no estado de Mato Grosso, especificamente na capital Cuiabá, com foco na rede pública municipal de educação.

A partir desta introdução, o texto organiza-se em sete seções. Na próxima, discutimos o conceito de avaliação da aprendizagem e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, abordamos como a avaliação da aprendizagem é discutida nos documentos normativos da rede pública municipal de Cuiabá. Também tratamos do instrumento avaliativo externo Prova Cuiabá, sua origem e aplicações. Por fim, apresentamos a relação entre a avaliação externa e a prática avaliativa realizada pelos professores em sala de aula. Para concluir, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências, reconhecendo que a temática investigada não se encerra aqui, pois ainda há espaço para novas pesquisas e aprofundamentos.

## A lagarta: o crescimento e a construção do conhecimento

A lagarta simboliza o desenvolvimento contínuo. No contexto educacional, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem representam esse crescimento, permitindo que o estudante construa conhecimento de forma processual. Assim como a lagarta se alimenta para se fortalecer, o acompanhamento avaliativo deve ser nutrido por práticas pedagógicas significativas, garantindo uma formação sólida.

É sabido que a avaliação educacional é um tema amplamente debatido por diversos estudiosos, que buscam compreender sua função e impacto no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um instrumento de mensuração do desempenho discente, a avaliação deve ser concebida como um meio de acompanhamento contínuo do processo educativo, permitindo identificar desafios, orientar estratégias pedagógicas e fomentar o desenvolvimento dos alunos. Considerando a multiplicidade de concepções que envolvem esse conceito, torna-se essencial analisar as

diferentes perspectivas teóricas que fundamentam a prática avaliativa. Nesse sentido, este estudo se baseia em autores que investigam a avaliação com o intuito de esclarecer seus significados e destacar abordagens que favorecem a construção do conhecimento e a melhoria das práticas pedagógicas.

Hoffmann (2000) destaca que, no ambiente escolar, discute-se amplamente sobre as formas de avaliação e as metodologias mais adequadas. No entanto, antes de definir estratégias, é essencial refletir sobre o real significado da avaliação na escola. A autora compreende esse processo como um acompanhamento contínuo do ensino e da aprendizagem, implicando mudanças nas práticas avaliativas e nas relações entre educadores e estudantes para garantir melhores condições de aprendizado.

No que se refere ao conceito de acompanhamento no processo avaliativo, Queiroz (2010) alerta para os múltiplos significados do termo, destacando que não se trata apenas de observar e registrar o desempenho do estudante. O acompanhamento deve ir além, incentivando o aprimoramento contínuo e possibilitando novas descobertas. Nesse sentido, Hoffmann (1994) enfatiza que acompanhar a construção do conhecimento implica fornecer suporte ao desenvolvimento do estudante, orientando-o, sugerindo investigações e oferecendo oportunidades de ampliação do saber.

A avaliação formativa ocupa um papel central nessa discussão, pois enfatiza a mediação do professor no desenvolvimento das aprendizagens. Hoffmann (1994) ressalta que esse tipo de avaliação ocorre no envolvimento do docente com os estudantes e na tomada de consciência sobre a importância da mediação pedagógica para o progresso dos estudantes. Para a autora, a orientação pedagógica e os desafios cognitivos adequados são essenciais para a construção significativa do conhecimento.

Sob uma perspectiva dialógica, Esteban (2012) defende que a avaliação deve ser uma prática coletiva, envolvendo os diferentes sujeitos escolares por meio da interação, do diálogo e da reflexão sobre os percursos já realizados e aqueles a serem trilhados. Para a autora, essa abordagem está em consonância com os processos sociais que articulam democracia e libertação, reforçando a importância de um processo avaliativo participativo e crítico.

Luckesi (2013) argumenta que a avaliação da aprendizagem não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para orientar

a prática pedagógica. Ele defende que a avaliação é um processo dinâmico e integrado ao ato pedagógico, indo além do diagnóstico de dificuldades para fundamentar decisões e aprimorar as estratégias de ensino. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de compreender o estudante como um sujeito em formação, e não como um indivíduo acabado.

Na mesma linha, Esteban e Pina (2021) destacam que a avaliação deve estar centrada no estudante como sujeito ativo do processo educativo. Para as autoras, a avaliação não pode se limitar à mensuração de resultados, mas deve estimular o diálogo, a criticidade e a reflexão, possibilitando a problematização das trajetórias e das aprendizagens. Essa abordagem se aproxima da avaliação emancipatória, que busca proporcionar ao estudante um papel ativo na construção do conhecimento.

Esteban e Pina (2021, p. 421) reforçam que a avaliação é um ato político que “[...] se articula pela dimensão democrática da educação escolar e se entrelaça às experiências da sala de aula, observando suas vinculações escolar e social”. Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, alinhado aos princípios de equidade e inclusão.

Diante desse panorama teórico, torna-se evidente que a avaliação educacional transcende a simples aferição de desempenhos individuais. Conforme apontam Hoffmann (2000) e Queiroz (2010), avaliar não se resume a observar e registrar o que o estudante demonstra, mas implica um compromisso ativo com seu desenvolvimento. Segundo Hoffmann (2000, p. 152), o acompanhamento avaliativo deve “[...] responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além”, promovendo novas descobertas e avanços.

Queiroz (2010) ressalta que a avaliação deve ser processual e integrada ao ensino, permitindo compreender tanto os progressos quanto as dificuldades dos estudantes. Para ele, essa abordagem demanda a utilização de múltiplos instrumentos avaliativos, que vão além das tradicionais provas e exames formais. O autor argumenta que esses instrumentos, quando utilizados de maneira reflexiva, podem fornecer informações mais ricas sobre o desenvolvimento dos estudantes e auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

Nesse sentido, a avaliação de acompanhamento, também denominada avaliação operacional por Luckesi (2011, p. 172), caracteriza-se por um olhar atento e contínuo sobre o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o autor, essa modalidade avaliativa exige

que o professor esteja comprometido em diagnosticar dificuldades e promover intervenções pedagógicas adequadas, sempre com o objetivo de potencializar o aprendizado dos estudantes.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação educacional deve ser concebida como um processo diário e dinâmico, baseado no diálogo e na interação entre todos os envolvidos no processo formativo. Seja no ambiente presencial ou virtual, a avaliação deve servir como um instrumento para identificar desafios, propor soluções e acompanhar a trajetória dos estudantes de maneira sistemática e inclusiva. Assim, reafirma-se a necessidade de superar a visão da avaliação como um mecanismo de controle e classificação, promovendo, em seu lugar, uma prática reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, a avaliação da aprendizagem não pode ser dissociada do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, pois ambos caminham juntos na construção de um ensino mais significativo. O ato de avaliar deve possibilitar a identificação de dificuldades e potencialidades, promovendo um ensino mais personalizado e eficiente. Dessa maneira, a avaliação se configura como uma ferramenta essencial para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de forma ativa no meio social.

## O casulo: as transformações no sistema educacional

O casulo representa um período de transformação. Assim como a lagarta passa por mudanças para se tornar borboleta, as políticas educacionais e as práticas escolares foram se modificando ao longo do tempo e no contexto deste estudo isso não foi diferente. No entanto, algumas dessas mudanças podem restringir o movimento, assim como o casulo envolve a lagarta, limitando-a até que esteja pronta para emergir.

A política educacional de Cuiabá tem passado por transformações significativas, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Desde os primeiros projetos implementados, como a Escola Sarã (2000) e a Escola Cuiabana (2019), há uma busca por práticas avaliativas mais inclusivas e formativas. No entanto, mudanças recentes na

rede pública municipal trouxeram novos desafios, como a implementação das provas bimestrais e da recuperação da aprendizagem, que suscitam questionamentos sobre a coerência entre diretrizes e práticas avaliativas. Diante disso, este estudo analisa a trajetória da avaliação na rede pública municipal de Cuiabá, desde suas bases conceituais até as reformulações mais recentes.

Nesse sentido, baseamo-nos na concepção de análise documental como “[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) [...]” (Pádua, 2004, p. 68). As principais fontes utilizadas foram os documentos oficiais da Política Educacional Escola Sarã (2000) e da Escola Cuiabana (2019).

A política educacional de Cuiabá foi desenvolvida ao longo dos anos, desde 1998, com o Projeto Saranzal e, posteriormente, com a Escola Sarã (2000) e a Escola Cuiabana (2019). Em 2000, com a criação da Escola Sarã, a avaliação foi reestruturada para assumir um caráter mediador, visando acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma contínua e participativa, substituindo métodos quantitativos e classificatórios. A referida política educacional buscou valorizar o papel do aluno em seu processo de aprendizagem por meio de relatórios descritivos individuais, que registrassem seus avanços e dificuldades.

A criação da Escola Cuiabana, em 2019, trouxe uma revisão teórica e metodológica, evidenciando a necessidade de uma avaliação que promovesse igualdade de oportunidades e uma inserção social mais equitativa. Sob o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a nova proposta introduziu ciclos de formação humana desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva e voltada para as necessidades locais.

O modelo de avaliação da Escola Cuiabana (2019) incorpora três funções: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica identifica aprendizados e dificuldades, a formativa ajusta as metodologias conforme as necessidades dos alunos e a somativa avalia o desempenho global ao final dos períodos letivos.

Os teóricos Hoffmann (2000) e Luckesi (2018) influenciam essa abordagem, especialmente no que diz respeito à avaliação como um processo dialógico e mediador. Hoffmann (2000) defende a observação contínua do professor sobre o desenvolvimento do aluno, enquanto

Luckesi (2018) afirma que o processo avaliativo deve refletir a filosofia educacional da instituição, atribuindo ao professor o papel de gestor do projeto pedagógico.

Entretanto, Luckesi (2018, p. 173, grifos do autor) ressalta que “[...] as denominações avaliação ‘diagnóstica’, ‘formativa’ e ‘somativa’ não constituem formas distintas e diferenciadas do ato de avaliar. Simplesmente indicam momentos diferentes de uma ação sobre os quais incidem os atos avaliativos”. A gestão pode ser diagnóstica, formativa ou somativa, a avaliação, não. Para o autor, tais nomenclaturas não expressam diferentes modalidades de avaliação, mas sim diferentes momentos da ação avaliativa. Ele defende, portanto, que:

[...] não existe uma avaliação “de” contexto, “de” entrada, “de” processo, “de” produto, assim como não existe uma avaliação diagnóstica, formativa, somativa, processual, contínua, emancipatória, dialética, dialógica, mediadora, mas sim gestões de ações formativas, emancipatórias, dialéticas, dialógicas, mediadoras... Assim, tomamos consciência de que quem realiza ações e produz resultados é o gestor da ação, não a avaliação ou o avaliador, como parece ser expresso pelas variadas denominações atribuídas à avaliação, em especial no meio educacional (Luckesi, 2018, p. 188, grifos do autor).

Diante dessa análise, concluímos que, ao longo dos anos, a política educacional de Cuiabá tem passado por reformulações significativas, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. As mudanças implementadas buscam romper com práticas classificatórias e adotar uma abordagem mais inclusiva e formativa, alinhada às diretrizes contemporâneas da educação. Nesse sentido, a proposta atual enfatiza a avaliação diagnóstica e formativa, incentivando o uso de diferentes instrumentos e o registro contínuo do desenvolvimento dos alunos. Tais transformações refletem um compromisso com a equidade educacional e o respeito às singularidades dos estudantes, promovendo um modelo avaliativo que acompanha o aprendizado de maneira mais dialógica e mediadora.

Apesar dos avanços trazidos pela Escola Cuiabana (2019) em relação à avaliação mediadora e formativa, observamos que, nos últimos anos, a política educacional da rede pública municipal de Cuiabá passou



por novas reformulações. A implementação das provas bimestrais e da recuperação da aprendizagem, conforme estabelecido pelos documentos normativos recentes, introduziu mudanças na dinâmica avaliativa das escolas.

No ano letivo de 2023, a Secretaria Municipal de Educação (SME) instituiu, por meio do documento “Orientação para Avaliação Bimestral (Prova) (2023c)”, a realização de provas bimestrais em todas as escolas da rede. Essas avaliações devem ocorrer nas penúltimas semanas de cada bimestre, seguidas de um período de recuperação focado nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, a partir do segundo bimestre, a SME passou a disponibilizar um banco de questões para a elaboração das provas, reduzindo a autonomia dos professores na construção dos instrumentos avaliativos, que antes precisavam apenas ser submetidos à análise da assessoria pedagógica.

Nos últimos meses do mesmo ano, houve uma nova alteração nesse processo. Conforme estabelecido pelo Ofício Circular nº 214/2023/CTE/DGE/SME, de 1º de novembro de 2023b, a elaboração do banco de questões passou a ser realizada de forma colaborativa entre os professores das unidades escolares e a SME. Cada escola ficou responsável por criar questões alinhadas aos descritores previamente indicados, as quais foram revisadas por assessores pedagógicos e integradas ao portfólio digital da rede.

A sistematização das avaliações também trouxe mudanças para a recuperação da aprendizagem. De acordo com as diretrizes da SME, ao final da semana de provas, os professores devem analisar os resultados dos alunos e elaborar um plano de intervenção com as habilidades que precisam ser reforçadas. Os estudantes com desempenhos insuficientes em Língua Portuguesa e Matemática recebem atendimento tanto na Sala de Apoio quanto na sala regular, garantindo que todos tenham oportunidade de revisar os conteúdos antes da nova avaliação sobre as habilidades trabalhadas.

Ao analisar esse modelo, é importante considerar os estudos de Hoffmann (2000) e Luckesi (2011), que apontam que a avaliação não deve ser um evento isolado, reduzido a uma prova aplicada nos momentos finais do bimestre. Para ser eficaz, o processo avaliativo precisa oferecer espaço para a observação do desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, permitindo ajustes e intervenções pedagógicas adequadas. A adoção de um formato centralizado pode comprometer esse acompanhamento

individualizado e limitar a diversidade de práticas avaliativas.

Nesse sentido, a padronização das avaliações na rede municipal de Cuiabá sugere um movimento em direção a instrumentos de caráter somativo, com foco na tabulação de dados e na classificação dos estudantes. Embora a uniformização possa trazer benefícios na análise geral do desempenho da rede, é essencial equilibrar essa prática com abordagens que valorizem a aprendizagem em sua dinamicidade e respeitem a pluralidade dos contextos escolares.

Ao longo dos anos, a política educacional de Cuiabá passou por reformulações significativas, promovendo avanços em relação à concepção de avaliação mediadora e formativa. No entanto, a implementação das provas bimestrais e da recuperação da aprendizagem na rede pública municipal levanta questionamentos sobre a efetividade dessas mudanças e sua coerência com as diretrizes estabelecidas pela Escola Cuiabana. A adoção de instrumentos avaliativos padronizados pode limitar a observação das singularidades dos alunos e reduzir a avaliação a um caráter quantitativo. Assim, é fundamental refletir sobre o equilíbrio entre a necessidade de acompanhar o desempenho dos estudantes e a importância de garantir uma avaliação verdadeiramente formativa e alinhada aos princípios da educação inclusiva e democrática.

## A resistência do casulo: desafios e obstáculos na transformação

Nem todas as transformações são lineares. O casulo, que deveria ser um estágio de fortalecimento, pode se tornar um desafio se endurecer demais. Na educação, a avaliação externa pode representar essa rigidez trazendo impactos que limitam a autonomia dos professores e restringindo a avaliação à lógica classificatória.

Considerando, portanto, os princípios de avaliação e as práticas estabelecidas nos documentos analisados, torna-se necessário refletir sobre os impactos da Prova Cuiabá, instrumento avaliativo externo aplicado há mais de uma década na rede municipal. Fruto do Projeto Avaliar, aprovado pela Lei n. 5.949, de 24 de junho de 2015, que homologa o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Cuiabá, a Prova Cuiabá é definida como avaliação externa e teste de proficiência em larga escala, tendo como objetivo tanto a produção de dados sobre o rendimento

escolar dos alunos quanto a avaliação do desempenho docente e da qualidade da educação oferecida no município.

Com base na Lei nº 5.909, de 26 de dezembro de 2014, que revisa o anexo de prioridades e metas da lei de diretrizes orçamentárias para 2015 e do Plano Plurianual 2014/2017, o Projeto Avaliar tem como finalidade diagnosticar o sistema educacional a partir dos princípios norteadores da política educacional, a fim de subsidiar a concepção e implantação de um sistema de avaliação da estrutura educacional do município.

A implantação desse projeto está relacionada às metas 3, 6 e 7 do Plano Municipal de Cuiabá, que incluem a ampliação do Ensino Fundamental, a oferta de educação integral e a promoção da qualidade da educação básica, com medidas como a avaliação de desempenho acadêmico, o acompanhamento de resultados acadêmicos e a efetivação da Avaliação Institucional, da Prova Cuiabá e do Índice de Desenvolvimento da Educação de Cuiabá (IDEC).

Para compreender melhor esse instrumento avaliativo, foram analisados documentos como contratos firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e empresas de apoio logístico responsáveis por sua execução. Foram identificados quatro contratos, firmados respectivamente com as empresas RDS Minerva Comércio Serviços e Representação Eireli, para o ano de 2020, e Instituto Nacional de Seleções e Concursos - Instituto Selecon, para os anos de 2021, 2022 e 2023, sendo que o último possui vigência até junho de 2024. O apoio logístico, objeto desses contratos, abrange o custeio das despesas relacionadas à elaboração dos cadernos do aluno e do aplicador, à folha de resposta, à impressão, à aplicação, à correção e à elaboração de relatório analítico.

A Prova Cuiabá é definida nesses contratos como um instrumento de planejamento da Política Educacional, materializado por meio da aplicação de testes de proficiência em larga escala. Seus objetivos incluem a obtenção de dados sobre os rendimentos escolares dos alunos, a produção de informações sobre o desempenho docente e a orientação da formação na perspectiva do desenvolvimento profissional. Já a Portaria n. 375/2022/GS/SME define a Prova Cuiabá como uma avaliação externa instituída para o acompanhamento e monitoramento da proficiência acadêmica dos estudantes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal, visando a produção de indicadores educacionais, a avaliação da qualidade, equidade e eficiência da educação, bem como o subsídio à elaboração e aprimoramento de políticas públicas em educação.

Com base nos documentos analisados, verificamos que a Prova Cuiabá foi aplicada na rede municipal um total de dez vezes em pouco mais de uma década, sendo uma vez antes de sua implementação oficial e, a partir de 2018, com regularidade anual. Entre 2009 e 2021, a prova foi aplicada apenas uma vez por ano, com caráter diagnóstico. No entanto, a partir de 2022, passou a ser realizada duas vezes ao ano: a Prova Cuiabá Intermediária Formativa, de cunho diagnóstico, elaborada pela Secretaria de Educação e corrigida pelos professores, e a Prova Cuiabá Somativa, de caráter somativo, elaborada e corrigida pela empresa contratada, cujos dados obtidos compõem uma média que reflete o desempenho acadêmico das turmas e impacta diretamente na Avaliação de Desempenho Profissional<sup>3</sup> dos professores.

Destacamos, ainda, que a orientação para a aplicação da Prova Cuiabá inclui a troca de professores, de modo que o docente assuma a função de aplicador em uma sala diferente da sua. Ademais, nas turmas do 4º ao 9º ano e na EJA, o professor aplicador não deve realizar a leitura da prova nem preencher o gabarito, ao contrário das turmas do 1º ao 3º ano, onde é permitido que o aplicador faça a leitura e preencha o gabarito conforme as respostas dos alunos.

Concluímos, portanto, que a Prova Cuiabá, instituída como parte do Projeto Avaliar e consolidada com o Plano Municipal de Educação de 2015, tem sido utilizada como um instrumento de avaliação do rendimento escolar dos alunos e do desempenho docente na rede municipal. Ao longo dos anos, sua aplicação passou por mudanças, incluindo a ampliação da frequência e a diferenciação entre provas diagnósticas e somativas. No entanto, a terceirização do processo de elaboração e correção, bem como as diretrizes para sua aplicação, evidenciam um modelo que busca mensurar o aprendizado por meio de métricas padronizadas, refletindo diretamente nos índices educacionais do município, especialmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Assim, embora a Prova Cuiabá tenha se tornado um elemento estruturante da política educacional local, sua efetividade e impacto na qualidade do ensino precisam ser continuamente analisados, considerando tanto seus benefícios quanto suas limitações no contexto escolar.

---

3 Ver Oliveira e Silva (2024).

## O esforço para sair do casulo: o embate entre controle e autonomia

O momento em que a borboleta precisa romper o casulo exige esforço e resistência. No campo da educação, esse esforço se reflete no embate entre a prática avaliativa dos professores e as exigências da avaliação externa. Assim como a borboleta precisa fortalecer suas asas ao sair do casulo, os docentes enfrentam desafios para manter práticas avaliativas que realmente atendam ao desenvolvimento dos alunos.

Deste modo, a avaliação educacional é vista como um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, permitindo não apenas a mensuração do desempenho dos alunos, mas também a identificação de avanços e desafios ao longo da trajetória escolar. Diferentes abordagens avaliativas coexistem no ambiente educacional, desde práticas contínuas e formativas até provas padronizadas de larga escala. Neste contexto, investigamos as concepções dos professores sobre sua avaliação, analisando como suas práticas dialogam com referenciais teóricos e com os instrumentos externos de aferição do aprendizado.

Nos baseamos nas técnicas da análise de conteúdo defendidas por Bardin (2009) para o tratamento dos dados. Para tal, fizemos uso de questionário e entrevista semiestruturada, os quais nos possibilitaram tanto uma análise primária quanto um aprofundamento acerca das respostas dos participantes.

É importante, inicialmente, compreender qual o entendimento do professor sobre seu processo avaliativo, aquele realizado em sala de aula. Notamos que parte dos participantes versou sobre um processo diário, constante, com uso de diferentes instrumentos, bem como a possibilidade de autoavaliação por parte dos alunos. Tal compreensão valida o que autores como Hoffmann (2000, 2005) e Luckesi (2011) defendem, isto é, uma prática avaliativa que evidencia continuidade e acompanha diariamente os avanços e/ou dificuldades dos alunos.

Sobre a autoavaliação, Sant'Anna (1995) evidencia que, por acreditar na responsabilidade do aluno no seu processo de aprendizagem, é necessário que se criem possibilidades para que os alunos analisem suas próprias atitudes, necessidades e êxitos. Para a autora, a autoavaliação é uma modalidade de apreciação que oportuniza ao aluno refletir sobre si e

sobre suas realizações, tanto no ambiente escolar quanto ao longo de sua trajetória de vida. Sant’Anna destaca, ainda, que a autoavaliação deve ser trabalhada desde os primeiros anos escolares para que “[...] o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escalada do conhecimento com pés firmes, consciência tranquila e garantindo seu próprio progresso” (Sant’Anna, 1995, p. 33).

Segundo Vasconcellos (1998, p. 104), realizar uma avaliação em diferentes situações “[...] é uma forma de superar a concentração em determinados momentos especiais”. O autor evidencia, ainda, que o objetivo desta prática não é aumentar as formas de gerar nota, mas sim “[...] acompanhar efetivamente o processo de conhecimento e fazer as retomadas necessárias”.

Tal concepção vai ao encontro do que Luckesi (2011) defende, isto é, que para a avaliação no ambiente escolar, o ideal é a prática de avaliação processual, que denota continuidade, permanência e um processo diário.

Percebemos, também, a existência de uma compreensão voltada a um processo avaliativo mais pontual, com uso de instrumentos de coleta de dados internos e externos, dos mais tradicionais aos considerados diversificados. Sobre o exposto, Hoffmann (2005, p. 53) evidencia que os professores não devem “[...] reduzir o processo amplo da avaliação às suas ferramentas”.

Neste viés, Dutra (2019, p. 46) evidencia que “[...] em uma sociedade que cobra resultados, desempenho e que possui provas que podem garantir (ou não) o acesso dos estudantes a níveis superiores da formação, fica difícil para o professor não pensar a avaliação como uma atividade fim deste processo”.

Vasconcellos (2000) afirma que a realização de provas ao final de bimestre/período, logo após a oferta de conteúdo, separando dois momentos – um para o estudo e outro para a atribuição de notas – distorce o real objetivo do processo de ensino-aprendizagem, podendo, inclusive, gerar tensão emocional por medo de tirar notas baixas ou até mesmo fazer com que o aluno dê maior importância ao momento da prova.

É necessário que o professor tenha clareza de que o processo avaliativo não pode ser considerado apenas como prova no final do bimestre nem ser realizado nos últimos dias de aula. Ele deve possibilitar a observação daquilo que talvez não tenha sido percebido ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma que o professor tenha tempo hábil para reorientar o aluno em seu percurso de aprendizado. Isto é, a

realização de provas ao final dos bimestres impossibilita o acompanhamento e o diálogo entre professor e aluno, fato este que acaba desfavorecendo novas descobertas (Hoffmann, 2000; Luckesi, 2011).

Para Gonçalves, Nunes e Souza (2021, p. 495), a concepção de avaliação à qual o aluno é submetido – uma prova ou qualquer outro instrumento que lhe confere uma nota conforme o número de acertos e erros, encerrando um bimestre, por exemplo – “[...] baseia-se nos aspectos quantitativos, na meritocracia, na seleção e exclusão dos/as estudantes”. Para os autores, os aspectos qualitativos não são levados em consideração, ou seja, não há valorização da aprendizagem e da construção do conhecimento, perdendo, portanto, seu propósito.

No que diz respeito às provas externas, como a Prova Cuiabá, os professores evidenciam considerá-la em seu fazer docente, pois as julgam importantes. Entretanto, mencionam conhecer a realidade da turma e que, independentemente dos resultados, sabem do desenvolvimento de cada aluno devido a suas observações e intervenções diárias. Questionam a escolha das habilidades cobradas na Prova Cuiabá, uma vez que não correspondem ao que foi trabalhado em sala de aula, bem como a utilização de uma única métrica para avaliar alunos em níveis diferentes de aprendizagem. Além disso, relatam que os resultados nem sempre correspondem ao que o professor observa em sala de aula e que, na maioria das vezes, os alunos ficam nervosos durante a realização da prova, o que pode influenciar negativamente seu desempenho.

A relação existente entre a Prova Cuiabá e a avaliação realizada pelos professores em sala de aula se dá pelo fato de que as habilidades cobradas na prova são as mesmas enviadas pela secretaria para serem trabalhadas ao longo dos bimestres. Os professores evidenciam, ainda, que o resultado da Prova Cuiabá é considerado como indicador do desempenho dos alunos, desconsiderando, portanto, toda a prática avaliativa realizada por eles ao longo do ano letivo.

Para Esteban (2012), o nível de regulamentação evidencia desconfiança em relação à habilidade dos professores de formular e entender sua prática diária. Em outras palavras, a diminuição da autonomia dos professores em relação aos mecanismos de controle, como a Prova Cuiabá, que se concentra em habilidades específicas e não considera todo o processo de aprendizagem, pode incentivar um discurso que desqualifica os professores.

Ao longo desta análise, constatamos que, embora os professores

compreendam a avaliação como um processo contínuo e essencial para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, são submetidos a diretrizes externas que muitas vezes limitam sua autonomia. A valorização excessiva de provas padronizadas, como a Prova Cuiabá, acaba colocando em segundo plano a avaliação processual realizada pelos professores em sala de aula, comprometendo uma abordagem mais ampla e significativa do aprendizado. Dessa forma, destacamos a importância de equilibrar diferentes formas de avaliação, garantindo que elas complementem o processo de ensino e respeitem as especificidades dos alunos

## O voo da borboleta: a necessidade de novas perspectivas

A metáfora da borboleta ilustra a necessidade de transformar as práticas avaliativas, indo além da classificação e promovendo o reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos da aprendizagem. No município analisado, a avaliação tradicionalmente esteve centrada na classificação, mas a criação da Escola Sará (2000) e sua reestruturação na Escola Cuiabana (2019) trouxeram uma proposta mediadora, com ênfase na avaliação diagnóstica e formativa. Essa abordagem busca tornar o processo avaliativo contínuo e qualitativo, incentivando a interação entre professor e aluno.

No entanto, apesar dessas diretrizes, práticas somativas ainda são predominantes, sendo a Prova Cuiabá um dos principais instrumentos avaliativos utilizados na rede. Elaborada por uma empresa terceirizada e focada em Língua Portuguesa e Matemática, essa avaliação externa tem impacto direto na prática docente, pois padroniza os critérios de desempenho e orienta o planejamento pedagógico com base em seus resultados. Além disso, a centralização das avaliações e o uso de um banco de questões limitam a autonomia dos professores, restringindo a diversidade de abordagens avaliativas.

Embora a Prova Cuiabá tenha grande visibilidade e seus resultados sejam amplamente utilizados para mensurar o desempenho da rede, os docentes destacam que ela não reflete integralmente o aprendizado dos alunos. Muitos professores relatam que, apesar da obrigatoriedade da prova, continuam acompanhando o desenvolvimento dos estudantes por meio de estratégias avaliativas variadas, como observações diárias e



intervenções pedagógicas. No entanto, a exigência de um calendário fixo de provas e a tabulação de resultados reforçam uma lógica classificatória, muitas vezes em detrimento de práticas avaliativas mais significativas.

Dessa forma, sem a pretensão de esgotar o tema, este estudo permitiu ampliar reflexões sobre os impactos da Prova Cuiabá na prática docente, evidenciando tensões entre uma proposta formativa e a manutenção de práticas classificatórias. Esperamos que futuras pesquisas possam aprofundar essas questões e contribuir para uma avaliação mais alinhada ao desenvolvimento integral dos estudantes e à valorização da autonomia docente na rede municipal de Cuiabá.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 159/2020/FUNED**. Cuiabá: SME, 2020. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT\\_RATO\\_1592020\\_\\_PG240402020\\_\\_CC\\_0152020\\_\\_SME\\_\\_RDS\\_MINERVA\\_29794.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT_RATO_1592020__PG240402020__CC_0152020__SME__RDS_MINERVA_29794.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 323/2021/FUNED**. Cuiabá: SME, 2021. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT\\_RATO\\_NO\\_3232021\\_\\_DISPENSA\\_NO\\_0682021\\_\\_PG785382021\\_\\_SME\\_\\_VOL.II\\_33525.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT_RATO_NO_3232021__DISPENSA_NO_0682021__PG785382021__SME__VOL.II_33525.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 451/2022/FUNED**. Cuiabá: SME, 2022a. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT\\_RATO\\_N4512022\\_\\_PG960422022\\_\\_DISPENSA\\_462022\\_\\_SME\\_\\_S\\_ELECON\\_39609.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT_RATO_N4512022__PG960422022__DISPENSA_462022__SME__S_ELECON_39609.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 278/2023/FUNED**. Cuiabá: SME, 2023a. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT\\_RATO\\_2782023\\_\\_PG494932023\\_\\_DISPENSA\\_0112023\\_\\_SME\\_\\_SE](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONT_RATO_2782023__PG494932023__DISPENSA_0112023__SME__SE)

LECON\_43996.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação - na política educacional do presente, a garantia do futuro**. Cuiabá: SME, 2000.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. 1. ed. Cuiabá: Gráfica Print, 2019.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 5.909, de 26 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://gazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br/ver-edicao?file=https%3A%2F%2Fgazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br%2Fapi%2Fapi%2Feditions%2FviewPdf%2F7034&page=17>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular n. 214/2023/CTE/DGE/SME, de 01 de novembro de 2023**. Cuiabá: SME, 2023b.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientativo para avaliação bimestral (Prova)**. Cuiabá: SME, 2023c.

CUIABÁ. **Portaria n. 375/2022/GS/SME, de 20 de maio de 2022b**. Disponível em: <http://gazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br/api/api/editions/viewPdf/10067>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CUIABÁ. **Plano Municipal de Educação. Lei n. 5.949, de 24 de junho de 2015**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/2015/594/5949/lei-ordinaria-n-5949-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cuiaba-para-o-periodo-de-20152024>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DUTRA, L. M. **A avaliação formativa no ensino de física: concepções para uma prática transformadora**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/371>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2023.

ESTEBAN, M. T.; PINA, B. S. F. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52977>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GONÇALVES, G. S. Q.; NUNES, K. C. S.; SOUZA, R. A. A avaliação da aprendizagem e as tecnologias digitais: apontamentos para a prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 13, 2021.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Série Idéias, n. 22, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, J. N.; SILVA, D. G. Implicações da Prova Cuiabá no processo de avaliação de desempenho docente no município de Cuiabá, MT. **Série Estudos**, v. 29, n. 65, p. 269–286, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1810>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

**QUEIROZ, D. M. A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental.** 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/17779>. Acesso em: 19 fev. 2022.

**SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**VASCONCELLOS, C. S. Avaliação da aprendizagem – práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998.

**VASCONCELLOS, C. S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 2000.

Recebimento em: 04/04/2025.

Aceite em: 05/05/2025.