

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Luciana Vieira da Silva

**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS: CONHECIMENTOS, ATUAÇÃO E NECESSIDADES
FORMATIVAS**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

LUCIANA VIEIRA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS: CONHECIMENTOS, ATUAÇÃO E NECESSIDADES
FORMATIVAS**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Luciana Vieira.

A avaliação educacional e coordenadores pedagógicos: conhecimentos, atuação e necessidades formativas / Luciana Vieira da Silva – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

104f.

Orientador: Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2023.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca

Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia orientador (USCS)

Prof. Dr. Marco Wandercil, da Silva membro titular interno (USCS)

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse membro titular externo (USP)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim...

“Se podes? ”, disse Jesus. ‘Tudo é possível para aquele que tem fé.’ Marcos 9:23

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte deste percurso.

Ao meu parceiro e amigo que sempre acreditou nos meus sonhos.

Aos meus pais, irmã e irmão pela paciência, incentivo e oração.

Ao meu orientador pelo apoio e parceria, esta pesquisa não seria possível sem suas intervenções e conhecimentos.

RESUMO

A avaliação educacional recebe pouca atenção nos cursos de formação de professores no Brasil, contexto em que também se formam os coordenadores pedagógicos. Partindo dessa premissa, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas experientes do ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação. Para tal, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, com base em entrevistas com um grupo de participantes. Os resultados mostraram que as coordenadoras pedagógicas, em geral, conheciam pouco sobre a avaliação da aprendizagem e as externas em larga escala. Seus saberes eram mais intuitivos e associados ao senso comum do que atrelados às teorias e práticas sobre o tema. A atuação das participantes secundarizava as avaliações, seja no planejamento, seja nas formações ou em reuniões e encontros. Em geral, pouco tempo era dedicado ao estudo sobre o tema e para a formação de professores. As profissionais apresentaram várias necessidades formativas e estavam desejosas de realizá-las, uma situação favorável à realização de formação continuada. Destaca-se, portanto, que a avaliação ainda não está presente de forma sistemática no trabalho dessas participantes, ou seja, o tema não é considerado prioridade no cotidiano escolar. O quadro descrito, muito possivelmente, traz desdobramentos e consequências para a aprendizagem dos alunos: as orientações dadas pelas coordenadoras às professoras, sobre práticas avaliativas, instrumentos, critérios, entre outros, podem não ser significativas para a melhoria da aprendizagem; os processos avaliativos podem ocorrer de forma aligeirada e sem a devida reflexão, entre outras questões. Os dados serão utilizados para a elaboração de uma formação continuada, produto desta investigação, e podem ser alvo de debates nas secretarias de educação das cidades do Grande ABC e outras.

Palavras-chave: avaliação; coordenador pedagógico; ensino fundamental.

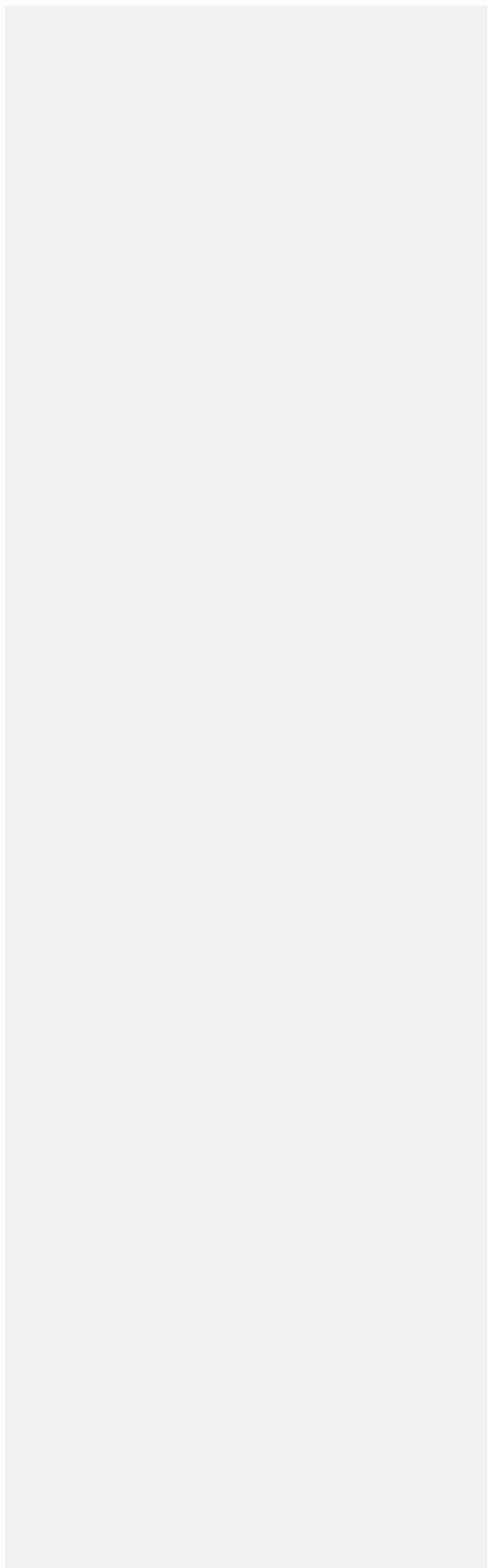
ABSTRACT

Educational assessment receives little attention in teacher education courses in Brazil, a context in which pedagogical coordinators are also formed. Based on this premise, the general objective of this research was to understand the knowledge, roles, and formative needs of experienced pedagogical coordinators in the early years of elementary education regarding assessment. For this purpose, qualitative research approach was used based on interviews with a group of participants. The results showed that pedagogical coordinators, in general, had limited knowledge about both learning assessment and large-scale assessments. Their understanding was more intuitive and based on common sense rather than being anchored in theories and practices related to the subject. The participants' involvement in assessment-related tasks was secondary, be it in planning, training, meetings, or gatherings. In general, little time was dedicated to studying the topic, and even less for teacher training. The professionals presented several formative needs and were eager to address them, a favorable situation for conducting continuing education. It stands out, therefore, that assessment still does not systematically permeate the work of these participants, in other words, the topic is not considered a priority in the school routine. The described scenario very possibly, brings ramifications and consequences for students' learning: the guidance provided by coordinators to teachers regarding assessment practices, instruments, criteria, among other aspects, may not significantly contribute to improving learning outcomes, assessment processes may occur hastily and without proper reflection, among other issues. The data will be used to develop a continuous education program, a product of this investigation, and could serve as a topic for discussion in education departments in cities of the Greater ABC region and others.

Keywords: assessment; pedagogical coordinator; elementary education."

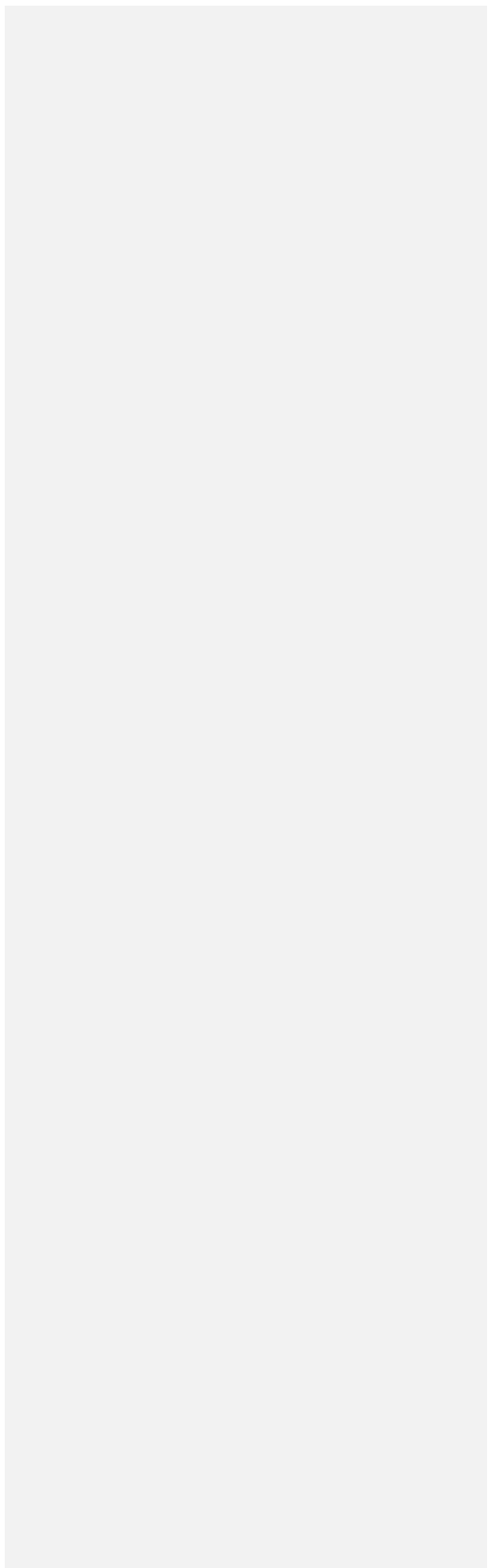
LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos para Formação de professores.....57



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 : Localização da Região do Grande ABC Paulista na região Metropolitana de São Paulo.....77



LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Algumas características dos municípios.....	78
Tabela 2	Taxas de mortalidade infantil.....	79
Tabela 3	Classes de consumo (2014).....	80
Tabela 4	Distribuição de renda (2014).....	80
Tabela 5	Desigualdade social – Índice de Gini (2010).....	81
Tabela 6	Anos de estudos.....	81
Tabela 7	Taxa de Analfabetismo (% de analfabetos acima de 15 anos em 2018)....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
AELE	Avaliação Educacional em Larga Escala
ANEB	Avaliação nacional da educação básica
ANRESC	Avaliação nacional do rendimento escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
BNCC	Base nacional comum curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenadora Pedagógica
EJA	Educação de Jovens Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Professor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Instituto de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros curriculares nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPM	Reunião Pedagógica Mensal
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SP	São Paulo
SE	Secretaria de Educação
TCT	Teoria clássica dos testes
TRI	Teoria de resposta ao item
UE	Unidade Escolar
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	16
1.1. Justificativa	18
1.2 O estudo	21
2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS	23
2.1 Elementos da Avaliação da aprendizagem	26
2.2 Elementos da avaliação externa e em larga escala	29
2.3 Avaliações externa e em larga-escala e os gestores escolares	32
2.4 A formação de professores em avaliação educacional	36
3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A LEGISLAÇÃO: ELEMENTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	40
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: elementos da avaliação.....	40
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: elementos da avaliação	42
3.3 Diretrizes Curriculares: elementos da avaliação	45
3.4 Avaliação educacional e diretrizes para a formação de professores	49
4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO	58
4. 1 O Coordenador pedagógico e a avaliação educacional	63
5 O CONTEXTO DA PESQUISA: A REGIÃO DO GRANDE ABC.....	65
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
6.1 O processo de análise dos dados.....	74
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONHECIMENTOS, ATUAÇÃO E NECESSIDADES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO	76
7.1 O perfil das participantes	76
7.2 Coordenadoras pedagógicas e a avaliação educacional	76
7.2.1 Coordenadoras pedagógicas e avaliação da aprendizagem: conhecimentos, atuação e necessidades	77
8 PRODUTO	89
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93

APÊNDICES105**MEMORIAL**

Em 2002, iniciei minha trajetória na universidade, com a graduação em Pedagogia, licenciatura plena. Por meio da pesquisa nas “listas amarelas”, no mapa e no guia telefônico, uni-me à primeira experiência em sala de aula.

Ao longo do curso, estagiei em uma escola da rede privada, localizada ao lado da universidade. Conheci a docência e tive muitas experiências ao vivenciar todas as fases da educação infantil e do ensino fundamental, nas séries iniciais. Logo após finalizar o curso de Pedagogia, em 2006, passei no concurso para professores da rede municipal de Santo André, assumindo em 2009. Nesse local, em que tenho cargo de professora, estou até os dias atuais.

Lecionei para alunos do ensino fundamental dos anos finais de 2009 a 2011. Em 2012, assumi o cargo de coordenadora do projeto “Mais Educação” na mesma rede, na qual desempenhei a função até 2016.

Após esse período, participei do processo seletivo interno para assumir um cargo na gestão escolar, e atuei como vice-diretora de uma unidade escolar que atendia a estudantes da educação infantil e do ensino fundamental inicial, até o ano de 2017.

Recentemente, tornei-me diretora de outra unidade escolar da rede, que conta com educação infantil, ensino fundamental e EJA, na qual exerço a função até os dias atuais.

Considero que todas as experiências vivenciadas, na qualidade de professora da rede privada e pública ou em um cargo de função, contribuíram para o meu olhar diferenciado sobre o aluno. Estou sempre em constante busca por formações que me capacitem e me desafiem a estudar, a fim de colocar em prática o máximo de conhecimento que aprendi junto aos professores e aos educandos, como gestora ou professora.

Tive a oportunidade de cursar uma pós-graduação *lato sensu* na área de Psicologia pela EACH Leste e uma na área de psicopedagogia na UNICID; hoje me encontro no terceiro trimestre do mestrado em Educação pela USCS, sob a orientação do professor Dr. Paulo Sérgio Garcia, grande incentivador. Enfatizo que é um grande desafio estudar o campo da avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Numa organização complexa como é a escola, muitas são as instâncias de gestão, de planejamento, de responsabilização e de atuação. Nesse contexto, o coordenador pedagógico (CP) tem um papel importante como um dos articuladores de todo o trabalho coletivo.

O coordenador é fundamental, pois se constitui numa liderança técnico-pedagógica. Trata-se de um profissional corresponsável pela articulação entre diversas interlocuções com dirigentes, professores, diretores, alunos, famílias, comunidade e órgãos centrais.

O seu papel é marcado por várias atividades. Muitas delas são burocráticas, outras, de controle e de vigilância, e outras associadas à formação, que nem sempre ocorre (PLACCO, 2011). Para Placco, esse profissional atua, entre outras atividades, na articulação do coletivo da escola e na formação de professores.

Orsolon (2003) indica que o coordenador pedagógico pode ser considerado um dos profissionais que compõem o coletivo da escola, responsável pelas mudanças. Sua ação é importante para articular as relações entre diferentes atores da comunidade escolar.

Para Guimarães e Villela (2000, p. 38), existem três pontos principais de atuação do coordenador pedagógico: o primeiro caracteriza-se pela forma de resolver os problemas, o segundo, pela forma de prevenir as situações problemas e o terceiro, pela busca por propiciar situações saudáveis. Nesse viés, Placco e Souza (2012, p. 9-20) afirmam que as inquietações da profissão podem ser de natureza interna ou externa à escola, bem como as relacionadas às próprias convicções do profissional em foco.

Placco (2011), em pesquisa de âmbito nacional sobre o perfil do coordenador pedagógico, revela que esses profissionais tinham várias atribuições, algumas legais, mas muitas que não eram previstas nas leis. Desse modo, a pesquisadora salienta que o excesso de atribuições deriva da legislação, do diretor, dos professores, das exigências do sistema de ensino, dos alunos e dos pais.

A autora mostrou que os coordenadores, na maioria, todas do sexo feminino, comprometidas (casadas), com filhos, com idade de 36 e 55 anos. As profissionais são graduadas no curso de pedagogia e em um curso de especialização em educação

Para Christov (2007), Pimenta (2019) e Placco e Sousa (2012), uma de suas funções primordiais é a formação docente em serviço. De fato, trata-se de uma atividade que o coordenador deve articular no contexto escolar. Neste sentido, um dos desafios é formar os professores em relação à avaliação, interna e externa.

O desafio torna-se ainda mais agudo, considerando que a formação inicial de professores, contexto em que também são formados os coordenadores pedagógicos, ainda não ocorre de maneira sólida (ROJAS, 2007; GATTI *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016), nos cursos de licenciatura, com base nos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas de avaliação. Embora a avaliação ocupe, no ofício do professor, uma dimensão central da prática profissional, com vistas a garantir, entre outras questões, a aprendizagem, a permanência e a qualidade da educação, seus conteúdos são raros ou, muitas vezes, ausentes da formação específica do professor como avaliador. Tal situação foi chamada por Alavarse (2013) de paradoxo docente.

Nas últimas décadas, os coordenadores pedagógicos têm precisado lidar também com as avaliações externas e em larga-escala no Brasil (AELE). Todavia, a formação e o conhecimento desses profissionais igualmente não têm sido adequados para lidar com elas (GATTI, 2009; MACHADO, 2012, PIMENTA, 2012; MARCONI, 2018).

Apesar de não terem uma formação tão sólida em avaliação, os coordenadores pedagógicos têm sido, como indicou Freitas (2019), fonte de aprendizagem em avaliação para muitos professores. Segundo a autora, 34% dos docentes por ela analisados (mais de mil) disseram ter aprendido a avaliar com indicações do profissional em tela.

Assim, a aprendizagem sobre os fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas de avaliação fica situada, pelo menos parcialmente, nas mãos dos coordenadores uma tarefa “para a qual eles mesmos também não tiveram formação específica” (FREITAS, 2019. p. 79). Considerando a centralidade do coordenador pedagógico e da avaliação educacional, apresentamos, na sequência, os principais pontos concernentes a esta investigação:

a) Problema: Quais são os conhecimentos, as formas de atuação e as

necessidades formativas de coordenadores pedagógicos experientes do ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação?

b) Objetivo geral: Compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos experientes do ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação.

c) Objetivos específicos:

- Realizar uma revisão da literatura em relação ao tema avaliação;
- Analisar os conhecimentos de coordenadores pedagógicos experientes das escolas municipais de ensino fundamental, anos iniciais, sobre a avaliação da aprendizagem e a externa e em larga escala,
- Analisar a atuação de coordenadores pedagógicos experientes das escolas municipais de ensino fundamental, anos iniciais, sobre a avaliação da aprendizagem e a externa e em larga escala,
- Analisar as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos experientes das escolas municipais de ensino fundamental, anos iniciais, sobre a avaliação da aprendizagem e a externa e em larga escala,
- Elaborar uma formação para gestores sobre o tema avaliação.

1.1. Justificativa

O Coordenador Pedagógico é um profissional central para a garantia da qualidade escolar. Sua atuação no campo da avaliação pode potencializar ou dificultar a formação de professores em relação ao tema e, consecutivamente, a aprendizagem do aluno.

Pela centralidade deste profissional no contexto escolar, procuramos compreender seus conhecimentos, atuação e necessidades formativas. Todavia, nosso foco está sobre coordenadores experientes, o que não tem sido a direção da maioria dos estudos brasileiros. Nosso estudo está inserido nesta lacuna teórica.

Para empreender este estudo, buscamos no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP¹, no Banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procedemos a uma busca utilizando os termos “coordenador pedagógico” AND “avaliação educacional” OR

¹ Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

“avaliação da aprendizagem” OR “avaliação externa”, OR “avaliação em larga escala”, poucos estudos foram encontrados. Como resultado, encontramos alguns estudos que tratam da temática do coordenador pedagógico e das avaliações internas e externas e em larga escala no contexto brasileiro (NOVAES, 2008; ARAÚJO, 2009; PIMENTA, 2012; MARTINS, 2010; MARCONI, 2018).

Dessas pesquisas, Pimenta (2012), em seu estudo “As avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos: estudos em uma rede municipal paulista”, investigou como as AELE vêm influenciando a atuação do coordenador pedagógico, no Ensino Fundamental, anos iniciais. O estudo mostrou que o trabalho desse profissional é influenciado pelos resultados das avaliações, ou seja, ele buscava utilizar os resultados obtidos para conduzir o processo educacional, em relação ao planejamento de ações pedagógicas. Ademais, verificaram-se dificuldades enfrentadas pelos coordenadores para trabalhar as avaliações internas e externas junto aos professores. A autora indicou, ainda, que as dificuldades advinham da falta de compreensão sobre os materiais e resultados, pela resistência de alguns educadores, entre outras questões.

Martins (2010), fala sobre o papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação, no que tange à avaliação externa, discorreu sobre como esse profissional compreende e usa os resultados das AELE em sua atuação. O autor mostrou algumas dificuldades do profissional em compreender as avaliações e direcionar o trabalho pedagógico a partir de seus resultados.

Novaes (2008), na pesquisa “O Coordenador Pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental”, mostrou como o coordenador pedagógico orienta os professores acerca dos aspectos teóricos normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais as suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas.

De acordo com a pesquisadora, entre as suas funções, o monitoramento das avaliações era o ponto principal. Ademais, os profissionais apresentaram certa insegurança e resistência às novas concepções de avaliação. Por fim, a autora ressalta a relevância do trabalho do coordenador pedagógico para a formação docente no que tange à avaliação.

Araújo (2009), na dissertação “Avaliação na sala de aula: um olhar além da sala de aula”, salientou aspectos relacionados ao modo como acontece a avaliação do

primeiro ano do Ensino Fundamental.

Segundo a autora, a prática avaliativa tinha dimensões mais classificatórias do que formativas, com foco nos resultados e sem uma articulação das práticas avaliativas dentro da escola. Além disso, a pesquisadora constatou a falta de reflexões coletivas sobre as práticas avaliativas, revelando descompasso entre o que era indicado pelas coordenações pedagógicas nas reuniões, o que acontecia realmente, e o que, de fato, ocorria na sala de aula.

Lopes (2012), em “Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental” indicou quais as representações de avaliação da aprendizagem pais e professores dos anos iniciais do ensino fundamental tinham. O estudo ocorreu em 11 escolas e mostrou a importância atribuída à avaliação da aprendizagem.

A pesquisadora verificou que os discursos sobre a avaliação formativa eram positivos, todavia professores compreendiam que ela era um mal necessário, por ser a forma mais ágil de avaliar os alunos. Os professores também valorizavam a avaliação somativa como forma de prestar contas aos responsáveis pelos alunos. Já os pais valorizavam tanto a avaliação formativa quanto a somativa. No entanto, acreditavam que a melhor forma de avaliar era por meio do uso de provas e testes porque incentivavam os jovens aos estudos. Por fim, a autora indicou a necessidade de formação continuada para professores em relação ao tema em foco.

Marconi (2018) analisou de que forma aconteceram os processos de familiarização de coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, em relação às avaliações externas e em larga escala. Conforme analisou a pesquisadora, dentre as estratégias identificadas no processo de familiarização, estavam: delegar a formação dos coordenadores para aqueles que, supostamente, eram *experts* nesses processos (Fundações – Lemman); usar um tipo de formação baseada nas narrativas e nas práticas atreladas às AELE (cursos sobre a Prova Brasil e o Ideb, por exemplo); manter os profissionais trabalhando para fortalecer; e preparar os jovens para as avaliações.

Além disso, autora constatou a inexistência de formações técnicas sobre elementos das AELE. Mais especificamente, não ocorreram formações sobre a elaboração de testes, matrizes de referência, instrumentos norteadores para a criação de questões, sobre o que se esperava dos estudantes em cada etapa da educação

básica avaliada, entre outros. Por fim, também não foi encontrado nenhum espaço de formação em relação às escalas de desempenho, aos níveis de proficiência, às dificuldades dos itens, à Teoria de Resposta ao Item — que fundamenta a criação da questão — e, sobretudo, à interpretação pedagógica advinda do resultado do aluno.

1.2 O estudo

A presente dissertação está dividida em seções, organizadas de acordo com os objetivos do trabalho. Na primeira, que compreende esta introdução, apresentamos elementos que contextualizam o estudo. A partir disso, elencamos a pergunta norteadora, o objetivo geral e os específicos. Na sequência, justificamos a pesquisa, com base na busca realizada em bases de dados.

Na segunda seção, caracterizamos a avaliação como um campo de teorias e métodos, realizando uma distinção entre ela e os encaminhamentos realizados a partir de seus resultados. Ademais, destacamos alguns elementos da avaliação de aprendizagem, com foco na avaliação externa e em larga escala. Por fim, discutimos a formação docente com foco na avaliação educacional.

Na terceira seção, abordamos elementos da legislação, a partir da década de 1990, no que se refere às concepções de avaliação. Para tanto, valemo-nos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), dos Parâmetros Curriculares e de algumas Diretrizes educacionais. Além disso, discutimos avaliação educacional e diretrizes para formação de professores, com base em elementos da Resolução CNE/CP 01/2002, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Na quarta seção, nosso foco recai sobre o coordenador pedagógico, em geral, e sua ligação com a avaliação, em particular. Nela, apontamos aspectos concernentes às suas atribuições, com especial destaque para o seu papel como articulador das formações docentes.

Na quinta seção, procedemos à contextualização. Mais especificamente, ocupamo-nos do grande ABC, composto por 7 municípios com dados distintos coletados entre eles que nortearam a pesquisa.

Para a sexta seção, apresentamos o percurso metodológico da investigação, com destaque para o uso dos elementos da abordagem da teoria fundamentada, localizada entre as abordagens qualitativas que foram utilizadas no decorrer do

processo, a análise dos dados desta pesquisa ocorreu de forma concomitante à coleta.

Na sétima seção, procedemos à análise dos dados obtidos. Inicialmente foram apresentados o perfil das participantes. Em seguida, analisamos os dados advindos das entrevistas, relacionados às coordenadoras pedagógicas, seus conhecimentos, atuação e necessidades em relação à avaliação da aprendizagem externa em larga escala.

Para a oitava seção, apresentamos o produto a ser desenvolvido com base nos dados obtidos, através do levantamento realizado nas entrevistas, que consiste em formar os coordenadores pedagógicos do ensino fundamental, anos iniciais em avaliação da aprendizagem, externa e larga escala.

Em seguida, nas considerações finais, tecemos alguns comentários acerca do percurso empreendido. Mais especificamente, retomamos sobre a compreensão dos conhecimentos, da atuação e das necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas experientes do ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação. A partir de uma demanda particular das coordenadoras pedagógicas que atuam na região do Grande ABC Paulista, estado de São Paulo.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Para iniciar esta seção, destacamos inicialmente que a avaliação educacional:

[...] não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p. 17).

Trata-se, portanto, de um campo marcado por teorias e métodos, com várias subáreas, sendo que cada uma delas apresenta suas características, processos, conhecimentos e desafios.

Para Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92), a avaliação:

[...] é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Podemos dizer que ela consiste em uma conceptualização abrangente, que envolve a coleta e a análise de informações de forma sistemática e objetiva, baseada em critérios para a emissão de um juízo de valor. Isso posto, é necessário esclarecer que a tomada de decisão se constitui em uma decorrência — no sentido de um resultado — da avaliação. Com efeito, a definição anteriormente apresentada é clara ao indicar que o valor é determinado “a fim de tomar decisões”. Nesse particular, como alerta Alvarse (2014, p. 51), os encaminhamentos não podem ser confundidos com a avaliação. Dito de outra forma, os desdobramentos, encaminhamentos e/ou consequências não fazem parte do processo avaliativo.

Embora a avaliação possa — e até deva — orientar decisões, essa não é, obrigatoriamente, sua atribuição. Machado (2018, p. 27) indica a mesma preocupação, considerando que “a tomada de decisão não pertence ao ato de avaliar”, ainda que muitos a considerem nessa perspectiva.

Compreendendo a avaliação como prática investigativa, Luckesi (2018, p. 23) sinaliza que o ato de avaliar “[...] tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”. O ato avaliativo se encerra nesse ponto. A partir daí o gestor do processo, que pode ser o professor, é o responsável pelos encaminhamentos.

O ato de avaliar, entre muitas questões, exige atenção aos elementos teórico-metodológicos, no caso, a definição do objeto de investigação, a coleta e a análise descritiva dos dados e o estabelecimento de um padrão de qualidade admitido como satisfatório. Para avaliar, é necessário que se esteja “consciente da epistemologia que permite a compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução” (LUCKESI, 2018, p. 55).

Ainda conforme o autor, a avaliação se define por um processo caracterizado, essencialmente, por duas etapas: na primeira, ocorre o levantamento de informações, por meio de instrumentos de coleta de dados (provas, tarefas, trabalhos ou análise das produções dos alunos etc.); na segunda, a interpretação do material coletado à luz de critérios ou referências que permitem tecer julgamentos, com base, por exemplo, em uma escala ou medidas pré-definidas. A partir de tais julgamentos, decisões podem ser tomadas, e encaminhamentos podem ser planejados.

Para ser adequada, a avaliação necessita atender a três princípios: relevância, validade e confiabilidade. O primeiro revela se aquilo que se avalia é apropriado e significativo, de acordo com os objetivos pretendidos. O segundo se relaciona ao grau de adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia. Já o terceiro corresponde ao grau de confiança que pode ser colocado nos resultados observados, incluindo a preocupação se eles serão os mesmos, caso as informações sejam coletadas em outro momento, com outra ferramenta, por outra pessoa (BLACKBURN, 2017, p. 10). Todavia, há também a questão da justiça, em que podemos indagar se uma avaliação é, de fato, justa para todos os participantes. É comum, por exemplo, em concursos públicos, que um dos critérios de desempate seja a idade ou o estado civil. Trata-se de um critério justo? Muitos poderiam argumentar que não.

Além da avaliação da aprendizagem interna, isto é, que ocorre dentro da escola e envolve diretamente o professor e seus alunos, os docentes precisam lidar com as avaliações externas, cujo sujeito avaliador é externo à escola e cujos resultados podem acarretar implicações às práticas docentes — bônus pelos resultados.

Efetivamente, as avaliações externas e em larga escala já estão bem disseminadas no Brasil e presentes em muitos sistemas de ensino. O Ministério da Educação (MEC), tal qual fizeram outras nações, inseriu, entre seus objetivos prioritários, a melhoria na qualidade da educação. Nesse contexto, as AEELE têm sido utilizadas visando, entre outros objetivos, a monitorar e melhorar a educação básica, considerando que fornecem informações sobre os resultados dos alunos, das escolas

e dos sistemas e redes de ensino. Ademais, possibilitam a análise de políticas educacionais existentes ou a criação de novas.

Destaca-se que as AELE podem gerar grandes potenciais para os sistemas de ensino, para as escolas, bem como para os gestores, professores e alunos. Elas podem, entre outras questões, revigorar e instigar o trabalho pedagógico docente.

Para Bauer, Alvarse e Oliveira (2015), as avaliações podem auxiliar, entre outras questões, na definição de referências para a aquisição de conhecimento. A equipe gestora e os professores podem conhecer e discutir sobre elementos técnicos das matrizes de referências, que orientam a elaboração das questões, compreendendo o que se espera que os jovens aprendam em cada etapa da educação básica. Do mesmo modo, podem se apropriar de elementos conceituais das escalas de desempenho e, sobretudo, conhecer elementos da interpretação pedagógica, advinda do resultado do aluno em cada nível de proficiência, ou seja, aquilo que o jovem, de fato, sabe realizar.

Trata-se de elementos incontornáveis para o entendimento das AELE e suas possibilidades e, paralelamente, para distinguir entre o que, de fato, são as avaliações de seus encaminhamentos e desdobramentos. Como exemplos, podemos citar o uso de seus resultados para a criação de *rankings*, punições ou recompensas (bônus), a preparação dos alunos para as provas, entre outras questões (GARCIA, 2022).

Por fim, é preciso salientar a importância da avaliação para os coordenadores pedagógicos que atuam, entre outras atribuições, na formação dos professores. Várias pesquisas têm tratado de questões sobre esse profissional no Brasil, discutindo a formação de professores em serviço, as relações desse profissional com os docentes e a equipe gestora, as articulações com a família e sua posição frente aos projetos da escola (PLACCO, 2012; CAMPOS; ARAGÃO, 2012; BENACHIO; SOUZA, 2012; CHRISTOV, 2012; PLACCO; SOUZA, 2012; GUIMARÃES; VILLELA, 2012, entre outros).

Outros estudos têm salientado a pouca formação desses profissionais e dos outros gestores, em relação à avaliação educacional (GATTI, 2009; BAUER, 2010; SOUSA; OLIVEIRA; 2010; HORTA NETO, 2013, entre outros), o que será alvo de discussão no presente trabalho. Do mesmo modo, há investigações mais específicas, com foco no coordenador pedagógico, que igualmente apontam para a mesma direção

(NOVAES, 2008; ARAÚJO, 2009; PIMENTA, 2012; MARTINS, 2010; MARCONI, 2018), ou seja, trata-se de um profissional com pouca formação em avaliação.

Nesta investigação, interessa-nos compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos experientes em relação à avaliação. Dessa forma, na próxima subseção, abordamos elementos sobre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa e em larga escala, a fim de ampliar as discussões.

2.1 Elementos da Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor no contexto de sala de aula, é uma prática importante para combater, entre outras questões, injustiças e desigualdades escolares. Ao mesmo tempo, ela se constitui em um elemento decisivo na vida das escolas, de crianças e de jovens. Seus saberes estão inseridos no contexto da docência.

A avaliação da aprendizagem se constitui em uma relevante dimensão da prática profissional do professor. Um elemento incontornável que, entre outras questões, auxilia na melhoria da aprendizagem, pode fortalecer a permanência dos jovens na escola e potencializar a qualidade da educação. Todavia, como já é bem sabido, ela tem sido utilizada, nas últimas décadas, para práticas de seleção, classificação e exclusão no Brasil (Patto, 1990; SOUSA, 1991; LUCKESI, 1992, 2006).

A avaliação, mais precisamente seus encaminhamentos e desdobramentos em relação à aprovação e à reprovação, introduz percursos escolares que influenciam a jornada dos alunos na escola, assim como suas vidas. Segundo Bowers (2019), há uma forte relação entre as notas que os professores imputam aos seus alunos e a permanência ou evasão da escola.

Nesse contexto, algumas questões necessitam ser mais bem explicitadas. Em primeiro lugar, os encaminhamentos, desdobramentos ou consequências da avaliação, como já indicado, não fazem parte dela. Logo, os sentimentos gerados no processo, por exemplo, não podem ser confundidos com a avaliação da aprendizagem. Do mesmo modo, a comparação entre alunos ou classes, a punição, o fracasso, a indisciplina, a chantagem, entre outras questões, não são parte do ato de avaliar.

Se esses elementos são incorporados à avaliação, por conseguinte, podem afetar os encaminhamentos a serem realizados depois do processo avaliativo. Sendo assim, toda a pressão colocada sobre os jovens — que, para determinados alunos, causam algum tipo de estresse e, para outros, é inofensivo —, pelos professores, com base na prática avaliativa, não pode ser confundida com a avaliação da aprendizagem.

Em segundo lugar, é preciso distinguir a avaliação da aprendizagem da prova. Embora tal confusão ocorra com certa frequência, a prova é um instrumento de coleta de dados para a realização do julgamento de qualidade baseado em critérios.

Em terceiro lugar, a avaliação tem de ser diferenciada da nota, de algum tipo de conceito ou de outra forma de marcação (marca como um símbolo). Apesar de as notas serem grandes preditoras dos resultados, do sucesso escolar, da evasão, da entrada nas universidades, entre outros (BOWERS, 2019), elas não se constituem na avaliação propriamente dita.

Brookhart *et al.* (2016), no trabalho “A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure”, diagnosticam vários padrões nas práticas avaliativas dos professores, relacionados às diferenças — ou até mesmo à ausência — de critérios de classificação, à severidade ou à indulgência de cada professor na prática avaliativa, bem como à qualidade dos trabalhos feitos pelos jovens, à escala de proficiência utilizada e ao erro do professor. No mesmo sentido, Alavarse, Machado e Leme (2013, p. 11) apontam diferenças entre as notas atribuídas pelo professor, no cotidiano da sala de aula, e o desempenho de alunos em avaliações de aprendizagem externas, no caso, a Prova São Paulo. Os pesquisadores indicam a validade e importância de tal cotejamento para revelar, entre outras questões, a necessidade de formação acerca da avaliação educacional.

Ainda de acordo com Brookhart *et al.* (2016), as práticas de avaliação variam de acordo com o nível de ensino. Os professores do ensino médio utilizam mais os testes (provas), ao passo que os do ensino fundamental usam evidências mais informais de aprendizagem, combinadas com algum tipo de prova.

Os autores também afirmam, que as notas atribuídas pelos professores aos seus estudantes derivam de fatores cognitivos e não cognitivos. No primeiro caso, baseiam-se em conhecimentos acadêmicos ou nas proficiências dos jovens. No segundo, fundamentam-se em elementos denominados “facilitadores de aprendizagem”, tais como esforço do aluno, qualidade de seu caderno, pontualidade, comportamentos, participação, o envolvimento da família, entre outros.

Embora esses facilitadores sejam relevantes para a aprendizagem — e não se pode advogar contra tal fato, pois são importantes elementos para induzir a aprendizagem e para a comunicação com a família —, eles não podem ser rigorosamente confundidos com a avaliação da aprendizagem. Adiciona-se a essa discussão que não se constituem em objetos prioritários do processo avaliativo.

Vale ressaltar que a confusão entre o uso de elementos cognitivos e não cognitivos fragiliza os resultados dos estudantes e pode, entre outras questões, obscurecer os encaminhamentos para a melhoria da aprendizagem. Em outras palavras, decisões a serem tomadas podem não favorecer parcialmente a aprendizagem do aluno.

Nos dizeres de Feldman (2019, p. 01):

[...] quando os professores combinam habilidades sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota, é impossível discernir os pontos fortes e fracos do aluno em cada um desses aspectos, tornando a expressão desse resultado vago, confuso e até inválido.

Nesse contexto, o resultado do processo torna-se uma “miscelânea”, que pode não representar a real proficiência do jovem e, conseqüentemente, interferir, como dito anteriormente, nos encaminhamentos que devem ser realizados a fim de melhorar a aprendizagem do estudante. Ainda segundo Feldmann (2019), os professores acabam classificando os estudantes de forma intuitiva, com poucos fundamentos científicos, o que, muitas vezes, se constitui em informações pouco verdadeiras para a escola, para os jovens e para a família.

Em estudo mais antigo, Airasian e Abrams (2003) asseveram que, em termos de elementos cognitivos, a avaliação da aprendizagem dos jovens é precedida de outra, na qual são utilizadas múltiplas fontes de informação. Tais fontes trazem várias indicações: comentários de professores anteriores, falas advindas da sala dos professores, registros escolares, desempenho dos irmãos em outros anos, observações realizadas na sala de aula, entre outros. Para os autores, tais compreensões influenciam a criação das regras, a interação com os alunos, o planejamento e a forma de julgar os resultados.

Em outro estudo, recentemente realizado, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) apontam um conjunto de elementos não cognitivos utilizados na prática avaliativa dos professores. Por exemplo, 65,4% dos docentes utilizavam a participação em aula como critério, e 61,9%, a observação.

Os autores ponderam que as escolhas de tais elementos como objetos de avaliação revelam:

[...] a dificuldade que os professores têm nessa prática, pois, embora sejam relevantes para a aquisição de aprendizagens, esses aspectos não seriam objetos prioritários de avaliação, desviando o foco da aprendizagem de conteúdos, objetivo central das atividades de ensino. Adicionalmente, a avaliação desses quesitos de acentuado caráter subjetivo costuma ser realizada sem a devida precisão por meio de procedimentos de observação, não havendo rigor e registro. A preocupação com aspectos comportamentais denota também o caráter de controle de que ainda se reveste a avaliação e levanta a suspeita de que alunos mais tímidos ou mais irrequietos, por exemplo, possam ser prejudicados quando se privilegiam os critérios “participação” e “comportamento” (SIQUEIRA; FREITAS; ALAVARSE, 2021, p. 8).

Com efeito, esses facilitadores podem distanciar o professor do objeto central da avaliação, isto é, a aprendizagem dos conteúdos. A subjetividade, contida na avaliação de tais elementos, acaba sendo demarcada pela ausência de uma sistematização de instrumentos e procedimentos, e a incidência do processo sobre fatores comportamentais revela o caráter de controle inserido na prática avaliativa.

Por fim, vale mencionar a complexidade das práticas avaliativas e seus encaminhamentos, desdobramentos ou consequências, que impactam a trajetória de vida dos jovens. Nesse sentido, recomenda-se que a avaliação seja tratada com especial atenção nos cursos de formação inicial de professores. Todavia, como indicam Gatti e seus colaboradores (2010), menos de 1% dos programas de formação inicial de professores tem conteúdo associado à avaliação.

2.2 Elementos da avaliação externa e em larga escala

A partir da década de 1990, o professor que realiza a avaliação de seus alunos no contexto escolar — ou seja, a avaliação da aprendizagem interna — tem sido chamado para interagir com as AELE, sejam elas nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) ou internacionais (Programa Internacional de Avaliação de alunos - Pisa).

De acordo com Chappaz e Alavarse (2018), mesmo com algumas mudanças de partidos políticos que assumem o governo, a avaliação da aprendizagem externa e em larga escala continuam a fazer parte das políticas no campo da educação, estabelecendo-se como política de Estado, e não de governo. Tal situação, de acordo com os autores, favoreceu a:

[...] expansão de iniciativas nacionais, estaduais e municipais, dando relevo e centralidade ao tema no contexto da atual política educacional, influenciando a agenda de governos e a implementação de diferentes políticas educacionais no país, incluindo sua vinculação com iniciativas internacionais, como nos casos do Programme for International Student Assessment (Pisa), Estudos Regionais Comparativos (Erce) e do Progress in International Reading Literacy Study (Pirls) (CHAPPAZ; ALAVARSE, 2018, p. 251-252).

O avanço das AELE, no campo da Educação Básica, ganhou mais solidez a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ele contou com várias alterações e, a partir de 1995, passou a se valer da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para tratar o resultado dos jovens, em detrimento da Teoria Clássica dos Testes (TCT), utilizada até então.

No ano de 2005, passou a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), uma avaliação amostral, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, a qual é censitária para escolas públicas de ensino fundamental. Em 2007, foi criada a Provinha Brasil, a fim de ser um instrumento pedagógico e disponibilizar informações sobre o processo de alfabetização e de matemática dos jovens. Sua aplicação ocorreu, pela primeira vez, em 2008. Ainda em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelas proficiências médias, a partir do Saeb, e pelas taxas de aprovação, advindas do Censo Escolar.

No ano de 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB. Ela estava centralizada nos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática. Já em 2017, o SAEB passou a ser censitário para escolas públicas de Ensino Médio. Em 2019, ele foi reestruturado para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, desde então, todas as avaliações (ANA, ANEB e ANRESC) passaram a ser denominadas de SAEB, e a Provinha Brasil foi descontinuada.

Em todo esse contexto de avanço das avaliações, as AELE ganharam solidez também nos estados (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016;) e nos municípios (BAUER *et al.*, 2015; CHAPPAZ, 2015). Nesse cenário, os resultados passaram a ser utilizados para a tomada de decisões por gestores dos sistemas e de redes de ensino, bem como por aqueles que atuavam nas escolas, com vistas a melhorar a qualidade escolar.

Todavia, ressaltamos que a relação direta entre avaliação e qualidade da educação tem sido questionada (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; MACHADO; ALAVARSE, 2014), entre outras questões, em virtude da representação do que é qualidade. Por exemplo, Oliveira e Araújo (2005, p. 8) enumeram três representações diferentes sobre o termo. No primeiro caso, atrelado à oferta limitada de oportunidades de escolarização, no segundo, associado à ideia de fluxo; e, no terceiro, ligado à verificação do desempenho nas avaliações.

Com a chegada das AELE ao Brasil, com testes padronizados associados à leitura e à resolução de problemas, baseados, por sua vez, em indicações de matrizes de referências, às discussões sobre a qualidade incorporaram uma terceira dimensão, qual seja, a verificação do desempenho dos estudantes, mencionada anteriormente. Logo, as AELE possibilitaram a criação de indicadores para o monitoramento das redes de ensino e das escolas. No Plano Nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) criou o IDEB, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, um indicador que agrega a proficiência dos jovens e o fluxo escolar das taxas de aprovação. Adicionalmente, o INEP criou metas para os sistemas e redes de ensino e para as escolas. Nesse debate, vale salientar que muitos estados também criaram seus próprios indicadores, como São Paulo (IDESP).

Sobre a qualidade da educação, o artigo 3º do Decreto nº 6.094 traz a indicação que tornou mais direta a associação da qualidade com as avaliações. Mais especificamente, afirma-se: “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep”.

Por esse motivo, estudos sobre o IDEB têm sido realizados por diversos ângulos. Melo (2017), por exemplo, afirma que o indicador acabou sendo incorporado — e, inclusive, utilizado politicamente — e acentuou as pressões sobre os gestores escolares, sem que fossem formados para a compreensão das AELE e o uso de seus resultados (FREITAS, 2019). Essa situação torna a questão ainda mais complexa.

De fato, as discussões sobre o IDEB têm sido acaloradas no Brasil em várias dimensões. Contudo, não é nossa intenção adentrar diretamente esse debate, mas levantar alguns pontos que contribuem para o objetivo desta pesquisa.

Vale lembrar que o IDEB não traduz diretamente a ideia de qualidade escolar em sua totalidade; por essa razão, não pode se tornar o único elemento para a organização das redes de ensino e das escolas. Além disso, seus resultados não

podem ser desconsiderados e depreciados, como indicam Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p. 256):

Se, por um lado, os objetos de medição do Saeb – proficiência em leitura e resolução de problemas – são conhecimentos básicos para a aquisição dos demais componentes curriculares, como História, Química etc., e, portanto, integrantes da ideia de qualidade educacional, por outro, por si só também não sintetizam este conceito em sua totalidade, como se lê no referido artigo, dado que a qualidade – o conjunto das características do trabalho escolar – ultrapassa essas competências. De certo modo, o Ideb “materializa” um tipo de preocupação com a qualidade, articulando proficiência e taxas de aprovação.

Com efeito, apesar de o IDEB ser formado por relevantes dimensões para a qualidade da educação, suas referências não são capazes de dar conta de um tema tão complexo, sendo necessários outros indicadores (insumos, entre outros) para a verificação do cumprimento do direito à educação de qualidade (OLIVEIRA, 2011). Em contrapartida, não é aceitável desconsiderá-lo do âmbito da gestão dos sistemas de ensino e das escolas, pois o desempenho dos jovens é um elemento que integra a qualidade da educação e, como citou Ribeiro (2012), coloca em debate a democratização do ensino, anteriormente assentada nas questões de acesso e permanência, e acentua constatações sobre a distribuição desigual do conhecimento.

2.3 Avaliações externa e em larga-escala e os gestores escolares

Alavarse e Machado (2013), Blasis, Falsarelli e Alavarse (2013) e Freitas (2014) indicam que os gestores têm sido, cada vez mais, chamados para o debate e para o uso das AELE, sobretudo em relação ao planejamento e ao acompanhamento do desempenho dos alunos. Isso porque elas apresentam elementos que podem auxiliar na melhoria da qualidade da educação.

Para Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p. 261), os gestores escolares têm, cada vez mais, “sido chamados a ocupar um lugar no processo de circulação de dados das avaliações externas, incluindo o desafio de lidar com algumas das controvérsias que circundam tais avaliações”. As AELE podem figurar como ferramentas de gestão para, entre outras questões, monitorar a garantia ao direito à educação para todos (OLIVEIRA, 2011). Uma vez que apresentam elementos que apoiam a gestão em suas decisões para melhorar a qualidade da educação (RIBEIRO, 2012), elas podem, de acordo com Ribeiro (2012), levar os gestores a atuarem sobre as desigualdades escolares, objetivando assegurar a obrigatoriedade do direito à educação.

No caso das desigualdades escolares, as análises dos resultados das AELE, em suas múltiplas combinações e comparações, permitem ao diretor e ao coordenador pedagógico, entre outras questões, acompanhar o desempenho do aluno para conhecer os processos de aprendizagem e intervir sobre eles.

Para Alavarse e Machado (2013, p. 11), elas fornecem dados que “podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos”.

Partilhamos, também, da ideia de que as avaliações podem atuar na democratização e na garantia da aprendizagem dos jovens no Brasil. Elas permitem acompanhar a distribuição dos conhecimentos e, dessa forma, é possível atuar nas desigualdades escolares. Todavia, um dos desafios encontrados, entre muitos, têm sido a utilização apropriada dos dados das avaliações externas e em larga escala por gestores e professores.

Efetivamente, usar os dados das AELE, entre outras questões, “significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas, sim, como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática” (MACHADO, 2012, p.74). Ademais, sua utilização encoraja os gestores a se apropriarem dos dados, visando a melhoria da qualidade escolar.

Para Machado (2012, p. 74),

[...] os dados coletados e disponibilizados pelo Inep, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

Como vemos, os dados necessitam ser utilizados para assegurar o ensino-aprendizagem para todos os jovens. No entanto, para que isso ocorra de forma ampla, é necessário melhorar a formação de gestores escolares, pois a inserção das avaliações externas no Brasil não veio acompanhada da devida formação dos profissionais.

Nesse contexto, Gatti (2009, p. 15) identifica “problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores” em relação às avaliações estaduais e nacionais. Essa situação mostra que, para assegurar reflexões mais adequadas sobre os resultados, é fundamental a formação dos profissionais.

Com efeito, a questão da formação dos gestores necessita ser revigorada em relação às avaliações. Nas palavras de Horta Neto (2013, p. 291):

[...] apesar de existir um esforço no sentido de dar um significado pedagógico ao número (através das interpretações pedagógicas da escala de proficiência), ele ainda é insuficiente para traduzi-lo em uma linguagem compreensível para a equipe escolar [...] uma estratégia bastante utilizada para procurar superar o problema da compreensão dos resultados é a realização de oficinas com especialistas, para auxiliar as equipes escolares em sua interpretação [...] somente informar como é possível interpretar não significa que [...] equipe escolares consigam dar conta de uma tarefa com tamanha complexidade.

Corroborando tal ponto de vista, as indicações de Sousa e Oliveira (2010, p. 813) são precisas quando os autores afirmam que ainda “não faz parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações”.

Para Bauer (2010, p. 337),

as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma “boa educação” e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, parecem não ecoar na escola.

Para completar seu pensamento, a autora sinaliza que os dados parecem “não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares”.

Essa falta de sentido parece estar associada a vários elementos. Entre eles, destacamos alguns do contexto escolar: formação dos gestores inadequada ou inexistente para lidar com as avaliações; falta de planejamento utilizando os resultados da AELE; resistência, parcial ou total, da equipe escolar e de professores; ausências de tempo para a reflexão sobre os processos; falta de apoio dos órgãos superiores; falta de envolvimento dos professores etc.

Em relação a este último aspecto, para Amaral, Alavarse e Silva (2020), as AELE apresentam limitações em relação ao envolvimento de professores, determinante para a discussão e compreensão dos resultados. Os autores sugerem outro tipo de participação docente, que poderia ocorrer com base em um formato de avaliação ligado à formação dos professores em avaliação educacional e à avaliação democrática.

À questão do envolvimento dos educadores, deve-se acrescentar outra, como já dito, relacionada à formação dos gestores. Arcas, Alavarse, Bravo e Chappaz (2019), em estudo que buscava compreender os objetivos e as justificativas para a criação de

avaliações próprias em 21 estados, constatam que, nos formatos adotados pelas AELE, por exemplo, nos objetivos e fins, não havia indicações de processos de envolvimento de gestores escolares, tampouco de formação acerca das avaliações e da interpretação pedagógica dos resultados.

Ainda nesse debate, pode-se incluir o desinteresse em relação às avaliações externas. Como assegura Horta Neto (2013, p. 290), existe uma “falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises [...]”. Desta forma, é necessário surgirem diferentes e novos processos de formação para a equipe gestora.

No âmbito da formação dos gestores, merece destaque a do coordenador pedagógico, a fim de assegurar, entre outras questões, a apropriação dos dados, o conhecimento sobre as matrizes de referências e as escalas de proficiência, a interpretação pedagógica etc.

Ainda em relação aos gestores, especificamente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Freitas (2014) analisa suas percepções em relação às influências das AELE. A pesquisadora constata que os materiais, como boletins e relatórios pedagógicos, eram pouco acessados, pois havia:

[...] escassez de tempo para processar as informações; a simplificação dos materiais de divulgação dos resultados; a carência de apoio especializado da secretaria; a morosidade na divulgação dos resultados, comprometem a apropriação dos resultados; e, principalmente a ausência de formação para tratamento das informações geradas pelas avaliações, suscitando a necessidade de simplificação dos materiais de divulgação, acrescidos de apoio técnico para uma primeira aproximação com esses dados (FREITAS, 2014, p. 263).

Quanto às dificuldades e aos desafios enfrentados por esses profissionais, a autora salienta, entre outras questões: dificuldade de compreensão dos resultados das AELE; padronização dos procedimentos de aplicação; resistência de professores aos testes; e “descompromisso” de jovens ao responderem a prova.

Freitas (2014) também indica que, de acordo com as equipes gestoras, os resultados das AELE promoveram reflexões sobre a qualidade do ensino. Todavia, a falta de entendimento dos resultados e a morosidade na divulgação foram consideradas como elementos negativos. Por fim, a pesquisadora ressalta a existência de dificuldades enfrentadas pelos gestores em relação à periodicidade de muitas avaliações externas e seus desdobramentos para o planejamento do trabalho pedagógico.

Outro estudo, realizado pela Fundação Carlos Chagas (2012), revela que os gestores escolares, apesar de não usarem os resultados de forma apropriada, acabam se baseando neles e os incorporam ao trabalho cotidiano. A pesquisa mostra que a equipe gestora se vale dos resultados para: identificar os jovens com baixo desempenho; estabelecer e priorizar conteúdos; monitorar o desempenho dos alunos e das classes; conhecer os erros mais frequentes nos itens das provas; refletir sobre as práticas dos professores.

Os estudos aqui apresentados revelam a necessidade incontornável de formação de gestores em relação à avaliação educacional. No caso da presente investigação, interessam-nos sobretudo os coordenadores pedagógicos. Na seção dedicada a esse profissional, apresentamos alguns estudos acerca das relações estabelecidas entre ele e as avaliações externas.

2.4 A formação de professores em avaliação educacional

A avaliação, como sabemos, é parte central da prática profissional do professor, embora venha sendo pouco explorada nos cursos de formação de professores oferecidos no Brasil. Apesar da centralidade do tema nas últimas décadas, ainda não se garantiu, conforme afirmam diversos autores (ROJAS, 2007; GATTI *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016) que ela fosse explorada adequadamente em seus elementos técnicos, sociais, entre outros, nos cursos de licenciatura.

Assim, não obstante a relevância das práticas avaliativas, os cursos de formação de professores têm se mostrado insuficientes para dar conta dos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos a elas concernentes. Prova disso é o fato de vários pesquisadores sinalizam que poucas licenciaturas apresentam elementos sólidos para a formação da competência avaliadora, voltada ao trabalho escolar e à sala de aula (ALAVARSE, 2013; 2014; SILVA, ALMEIDA; GATTI, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016).

Gatti *et al.*, (2010) assinalam a existência de poucos cursos de licenciatura com elementos efetivamente explícitos em relação à avaliação educacional. Na mesma perspectiva, Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p. 267), sem desprezar a relevância da dimensão política da avaliação, indicam:

[...] a prática avaliativa necessita ser realizada com base em fundamentação, conceitual e instrumental, sólida, especialmente para se evitar situações nas quais, por exemplo, a validade e a fidedignidade são traços muito débeis, comprometendo os desdobramentos daí resultantes, incluindo situações de flagrante injustiça com os alunos.

Silva *et al.* (2016) igualmente afirmam serem raros os conteúdos relacionados às avaliações externas nos cursos de Pedagogia em universidades públicas e privadas. De acordo com os autores, de 971 instituições brasileiras de ensino superior, somente em 65 cursos presenciais, públicos e privados, a questão AELE faz parte dos conteúdos.

Outros pesquisadores, como Villas Boas (2000), Mendes (2006) e Gatti (2014), mostram que, mesmo quando a avaliação é referência como objeto de estudo, em geral, se trata da avaliação interna das aprendizagens e, ainda assim, um tipo de formação superficial. No entanto, como assevera Freitas (2019, p. 77), essa não é “uma singularidade de nosso país”, tampouco se configura como

[...] um fenômeno contemporâneo, visto que há três décadas o problema já havia sido reportado por Stiggins; Frisbie; Griswold (1989). Nos EUA, há situação semelhante conforme atesta Cysek (2019), para quem o nível de precisão das avaliações em larga escala tem revelado um verdadeiro abismo entre estas e a avaliação interna, observando, sobretudo, a falta de preparo de professores para elaborar as avaliações nas salas de aula, o que tem levado escolas a ignorar o problema ou a buscar soluções exteriores como encomendar avaliações preparadas comercialmente.

Desse modo, é interessante — e, ao mesmo tempo, inquietante — saber que o fenômeno relativo à falta de formação dos professores para as práticas avaliativas ocorre inclusive em países desenvolvidos.

Mendes (2006) identifica, na formação das licenciaturas, as aprendizagens sobre avaliação educacional. Para tanto, a autora pesquisou sete cursos de licenciatura, mostrando que os formandos compreendiam a avaliação atrelando-a aos instrumentos utilizados. Além disso, não foram encontrados indícios de que os estudantes e os professores tivessem ciência da relevância do tratamento dado aos resultados da avaliação. Nesse mesmo contexto, a pesquisadora aponta a necessidade da criação de alternativas para a formação docente, entre elas “a criação de uma cultura avaliativa formativa no interior desses cursos” (MENDES, 2006, p. 138).

Villas Boas e Soares (2016), em pesquisa sobre as aprendizagens de avaliação com alunos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia, constatam que os

estudantes aprendem muito pouco sobre o tema. Além disso, observam que os conhecimentos sobre avaliação não estão estabelecidos no currículo dos cursos e não são “tratados de forma sistemática e orgânica” (p. 241).

Rojas (2007), por sua vez, mostra algumas dificuldades enfrentadas por um grupo de professores no que tange às práticas avaliativas. Dentre elas, merecem destaque: práticas inadequadas ao trabalho de sala de aula, dispersão de abordagens e falta de material para o estudo dessas diferentes abordagens. Vale salientar que, dos 12 educadores participantes do estudo, oito não se lembram de ter estudado os conteúdos de avaliação na formação inicial (ROJAS, 2007, p. 10).

Freitas (2019), com base em um estudo sobre os programas federais de formação continuada, constata que, dos 128 programas e ações identificados, somente 25 deles atuam especificamente na formação de docentes para a educação básica. Todavia, nenhum deles se voltava para a avaliação educacional.

Na mesma investigação, ao analisar dados de 1.083 professores, a autora mostra que aproximadamente 85% dos educadores aprendem a avaliar no cotidiano escolar, o que mostra certo “nível de amadorismo ou improvisado desprovido de bases teóricas no desenvolvimento dessa prática que merece ser investigado” (FREITAS, 2019, p. 79).

Como vemos, apesar da centralidade da avaliação, o tema ou não está presente nos cursos de formação de professores, ou está presente parcialmente, ou não tem sido ensinado adequadamente. De todo modo, fato é que a formação provinda das licenciaturas não têm se mostrado efetiva. Tal situação indica que se subtrai da formação inicial umas das dimensões mais importantes da docência, cujos reflexos são sentidos na aprendizagem, no prosseguimento de estudos dos estudantes e na qualidade da educação.

Considerando esse quadro de formação inadequada, bem como os estudos que, em geral, ou apenas denunciam a questão da ausência e da precariedade da formação do professor em relação à avaliação, ou trazem elementos isolados que não nos permitem compreender, em detalhes, como ela vem sendo ensinada, Garcia (2023) discute as fragilidades desse ensino nos cursos de Pedagogia. Mais especificamente, o autor destaca: a ausência de um delineamento na formação, em termos de currículo, objetivos e conteúdos obrigatórios; à formação do formador (concepções, conhecimentos, desafios e as dificuldades, práticas e necessidades formativas); as concepções, dificuldades e desafios dos futuros professores em

relação à aprendizagem de avaliação; a infraestrutura da universidade ou faculdade para o ensino de avaliação, entre outras questões.

Diante desse cenário, o autor sinaliza que é preciso se distanciar do modelo tradicional de ensino de avaliação e focalizar um programa de avaliação formativa, autoral e participativa. A seu ver, o programa será formativo se desenvolver os elementos técnicos, teóricos e práticos, da avaliação — da aprendizagem externa e em larga-escala, nas quais os professores estão mais inseridos —, como seus fundamentos e princípios, planejamento, instrumentos, entre outros, e se tiver, paralelamente, experiências práticas, desenhadas para além do quadro da disciplina e do espaço da universidade. Do mesmo modo, ele será formativo se desenvolver aspectos mais amplos do tema, como a avaliação e políticas, programas e projetos, avaliação institucional etc.

No que se refere à característica autoral, ela se relaciona à participação do futuro professor na elaboração de seu projeto de avaliação, tornando visível sua responsabilidade de responder às iniciativas profissionais e sociais de forma positiva. Em relação à participação, ela será garantida se o programa abarcar professores-formadores, alunos, universidade, tecnologias etc., tornando o aluno um sujeito ativo de sua avaliação. Por fim, o autor indica que esse programa precisa considerar os elementos éticos e políticos envolvidos na avaliação.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A LEGISLAÇÃO: ELEMENTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Nesta seção, discutimos a avaliação educacional com base nas legislações mais recentes, a partir da década de 1990. Assim, partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), de dezembro de 1996, e, na sequência, passamos pelos Parâmetros Curriculares e por algumas Diretrizes educacionais.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: elementos da avaliação

Nas LDBEN/96, o artigo 9º, inciso VI, preconiza que à União compete

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino de responsabilidade do governo federal (BRASIL, 1996).

Nesse caso, o processo de avaliação vem sendo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Reconhece-se, portanto, que no plano nacional o desempenho dos alunos é aferido por este instituto. De fato, todas as indicações e políticas do Saeb são coordenadas por esse órgão do Ministério de Educação.

Deslocando-nos do plano da avaliação do desempenho, responsabilidade do governo federal, para a esfera da avaliação da aprendizagem, o artigo 13º, inciso V, determina que, aos professores, cabe “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Logo, a avaliação, seus fundamentos e procedimentos são, de acordo com essa legislação, parte integrante da docência é uma das mais importantes atividades profissionais do educador.

No que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno e aos seus encaminhamentos, eles são elementos decisivos para, entre outras questões, a aquisição de conhecimentos e a redução da evasão escolar. No artigo 24, inciso V, existem outras indicações relacionadas ao tema. Mais especificamente, afirma-se que os ensinos fundamental e médio devem ser organizados para “a verificação do rendimento escolar observando alguns critérios”. A alínea “a” do inciso assevera que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com

prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Em razão das múltiplas interpretações sobre o que, de fato, significa “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, Souza (2009) considera que os documentos do MEC apresentam elementos para “se evitar a relação indevida entre os aspectos qualitativos e o desenvolvimento emocional do aluno. ”

Para a autora,

[...] no Boletim nº 14 do Departamento de Ensino Fundamental do MEC há a indicação de que os aspectos qualitativos se referem ao desenvolvimento de habilidades intelectuais do aluno, isto é, o que se espera é que seja avaliado não apenas se o aluno memorizou informações (aspectos quantitativos), mas sua capacidade de utilizá-las em novas situações, para a solução dos problemas com que se defronte (SOUZA, 2009, p. 11).

Observa-se que os aspectos qualitativos citados na lei, artigo 24, inciso V, não se referem às questões afetivas ou emocionais do aluno, por exemplo, sua motivação ou interesse, mas, sim, ao desenvolvimento de habilidades intelectuais. Como já dissemos, os facilitadores de aprendizagem não podem se confundir com a avaliação, apesar de serem relevantes para o processo de aprendizagem.

No caso da educação infantil, o artigo 31 da LDBEN/96, que trata da organização da educação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), inciso I, indica que a avaliação ocorrerá “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Com efeito, outros documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros e Indicadores de Qualidade) também recomendam que o acompanhamento da criança seja realizado por meio da observação, do registro, da análise individual dos comportamentos e das atitudes, das produções em momentos diferentes. Nesse aspecto, distanciam-se dos testes para a verificação da aprendizagem dos alunos.

O artigo 35-A informa que a Base Nacional Comum Curricular estabelecerá os direitos e os objetivos de aprendizagem do ensino médio, baseados nas orientações do Conselho Nacional de Educação. No caput § 8º, lemos:

[...] os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line* (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Por fim, o artigo 67 apresenta referências quanto à valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino. No inciso IV, menciona-se “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. Vale ressaltar que essa progressão também ocorrerá por meio da avaliação do desempenho docente. Entretanto, no contexto do Grande ABC, local da presente pesquisa, nenhuma das sete cidades têm utilizado, até o presente momento, algum tipo de avaliação para medir o desempenho dos professores (OBEDUCABC, 2016).

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: elementos da avaliação

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação é compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Destaca-se que o processo “não se restringe ao julgamento em relação aos sucessos ou fracassos dos estudantes”; ao contrário, é compreendido “como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 55).

De acordo com o documento, a avaliação tem de ocorrer de forma contínua e sistemática “por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 55). Ademais, deve permitir o entendimento do quanto o jovem está próximo da “expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada” (BRASIL, 1997, p. 55). Logo, está associada às “oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar” (BRASIL, 1997, p. 55).

Em relação a esse contexto, podemos refletir sobre três elementos: a escola, os professores e os alunos. No primeiro caso, a escola pode estabelecer prioridades e apoios, bem como remover todas as barreiras para a aprendizagem, que podem estar no aluno, na escola ou na família. No segundo, a avaliação fornece elementos ao docente, incluindo a possibilidade de elaboração de instrumentos e a tomada de decisão, com vistas a uma reflexão sistemática e contínua. No terceiro, os jovens precisam conhecer suas habilidades e dificuldades.

Os PCN preveem a ideia de uma avaliação inicial, com base na qual o docente realizará o planejamento, e uma avaliação final. Na primeira, de cunho investigativo, tenciona-se conhecer o que os alunos sabem e determinar as características dos jovens. Buscam-se informações para a elaboração de atividades e instrumentos, assim como para o estudante ter noção do que já sabe e do que precisa aprender. Já na segunda, ocorrida ao fim do processo, o educador também analisa os avanços dos alunos. O documento ainda menciona a avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo.

Nos Parâmetros, a avaliação assume uma perspectiva democrática, que indica a superação do “caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos”. Busca-se fazer com que “os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos” (BRASIL, 1997, p.56).

Nesse contexto, ela é vista “como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 56).

Em síntese, a avaliação indicada nos PCN é um:

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 56).

Trata-se, ainda, de uma concepção que:

[...] pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido — se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender (BRASIL, 1997, p. 56).

Vale ressaltar que, no documento, a avaliação é definida com base na concepção de ensino e aprendizagem do professor e, ao mesmo tempo, na função da

avaliação e nas orientações didáticas praticadas. Por essa razão, ela precisa ser explicitada de forma clara, a fim de assegurar a objetividade do processo.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar diversos instrumentos e situações, baseados em diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, considerando as múltiplas aptidões dos jovens.

De acordo com os PCN, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;
- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos (BRASIL, 1997, p. 57).

Trata-se, pois, de um processo em que os jovens devem ter clareza dos conteúdos e das expectativas da aprendizagem (critérios de qualidade). Dessa forma, os alunos atuam no sentido de desenvolver estratégias para aprender. Nesse caso, o auxílio do professor é fundamental.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens. A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que está só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor BRASIL, 1997, p. 57).

De acordo com os Parâmetros, “avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências”. Assim, o processo requer critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. ” (BRASIL, 1997, p. 58). Vale destacar que, no início deste trabalho, já havíamos adotado uma definição similar de avaliação, porém mais ampla.

Assim, a avaliação da aprendizagem exige que se definam “expectativas de aprendizagem para os alunos em consequência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens” (BRASIL, 1997, p. 58). Por conseguinte, “do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação” (*Idem*, p. 58).

Os critérios de avaliação especificam as expectativas de aprendizagem, em face dos objetivos e conteúdos indicados. Eles não podem ser confundidos com os objetivos — se fossem, tal situação poderia rebaixar a oferta de ensino e impedir, *a priori*, a possibilidade de realização de aprendizagens consideradas fundamentais —, tampouco com os conteúdos, e devem descrever as experiências educativas nas quais os discentes precisam ser introduzidos e que são fundamentais, ao fim de uma etapa, para suas aprendizagens e socialização.

Nos PCN, o estabelecimento dos critérios de avaliação:

[...] deve considerar aspectos estruturais de cada realidade; por exemplo, muitas vezes, seja por conta das repetências ou de um ingresso tardio na escola, a faixa etária dos alunos de primeiro ciclo não corresponde aos sete ou oito anos. Sabe-se, também, que as condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada são bastante singulares, o que determinará expectativas de aprendizagem e, portanto, de critérios de avaliação bastante diferenciados (BRASIL, 1997, p. 59).

A adequação dos critérios estabelecidos nesses parâmetros, bem como dos indicadores especificados ao trabalho que cada escola se propõe a realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem, explicitada na presente proposta.

3.3 Diretrizes Curriculares: elementos da avaliação

Nesta subseção, focalizamos duas Resoluções: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Na primeira, o artigo 46 indica que a avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: “I – avaliação da aprendizagem; II – avaliação institucional interna e externa; III – avaliação de redes de Educação Básica”.

Em relação à avaliação da aprendizagem, o artigo 47 assim se manifesta:

[...] baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político (CNE, 2010, p.4).

O caput § 1º do referido artigo trata da validade da avaliação, apontando para uma avaliação global, para além do aspecto quantitativo:

A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

De fato, a validade da avaliação e o grau de adequação entre o que se pretende avaliar e o que realmente se avalia são aspectos importantes, ao lado da relevância e da confiabilidade (BLACKBURN, 2017).

Quanto ao caput § 2º, ele indica:

Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola (BLACKBURN, 2017, p.7).

Todavia, como já discutimos, é questionável a associação entre elementos cognitivos (conhecimentos, habilidades) e não cognitivos (atitudes, valores e emoções), uma vez que pode afetar os encaminhamentos da avaliação.

De acordo com o caput § 3º, na Educação Infantil, a avaliação ocorre com base no acompanhamento e no registro do desenvolvimento da criança, descartando qualquer relação com a promoção para o ensino fundamental. Tal indicação ratifica o que já era previsto na LDBEN/96.

No caput § 4º, lemos que, no ensino fundamental e médio, a avaliação terá “caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório”, utilizando estratégias “de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. ” Aqui também se verificam elementos presentes na LDBEN/96.

Em relação à avaliação institucional, o artigo 52 determina que:

A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola (LDBEN, 1996, p. 52).

Como vemos, essa avaliação necessita ser inserida no projeto político-pedagógico, descrito no plano de gestão é realizada anualmente, com a participação dos atores escolares e da comunidade, com base em indicadores, visando à melhoria da escola.

Para Brandalise (2010, p. 322), a avaliação institucional (ou autoavaliação) ocorre quando o processo é realizado pela comunidade escolar. Ela pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias". O seu intuito é, entre outros, o de acompanhar o projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional. "

Na seção IV, referente à avaliação de redes de Educação Básica, o artigo 53 define:

A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRANDALISE, 2010, p.322).

Trata-se, pois, de um tipo de avaliação realizada pelos órgãos externos, que utiliza seus resultados, mas não se prende a eles, indicando para a sociedade como está a qualidade da escola.

Acerca da segunda Resolução, de 14 de dezembro de 2010, o artigo 32 trata da avaliação dos alunos, que deve ser realizada pelos professores e pela escola, sendo "parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica" (BRASIL, 2010, p. 9). Conforme o inciso I, ela assume a perspectiva processual, formativa, contínua, cumulativa e diagnóstica, buscando:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes (BRASIL, 2010, p. 9).

No fragmento, podemos observar que a maioria das indicações traz elementos sobre os encaminhamentos e as decisões pedagógicas, provenientes dos resultados da avaliação.

O inciso II está associado à utilização de múltiplos instrumentos e procedimentos para a realização do juízo. Eles podem ser “observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros” (BRASIL, 2010, p. 9), observando-se a faixa etária dos alunos e as suas características de desenvolvimento. Com efeito, é importante o uso de vários instrumentos de coleta de dados com vistas a formular o juízo.

Por sua vez, o inciso III refere-se a “fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, ratificando a sinalização do artigo 24 da LDBEN/96.

O artigo 33 afirma que os procedimentos de avaliação usados pelos professores e pela escola necessitam ser cotejados com as avaliações externas, as quais buscam fornecer informações para os sistemas de ensino e para as escolas sobre a aprendizagem dos estudantes.

No caput § 1º, lemos que “a análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionar as práticas educativas”, (BRASIL, 2010, p. 10), isto a fim de buscar maiores e melhores resultados.

Já no caput § 2º, verificamos que a avaliação externa do desempenho se refere somente a uma parte daquilo que é trabalhado pelos professores e pelas escolas. Essa situação indica que as “referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações

e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala” (BRASIL, 2010, p. 10).

Em geral, as duas Resoluções apresentam avanços, indicando elementos para a avaliação dos alunos na educação infantil, no ensino fundamental e no médio. As indicações se relacionam à avaliação interna, da aprendizagem, institucional interna e externa e das redes de Educação Básica.

3.4 Avaliação educacional e diretrizes para a formação de professores

Nesta subseção, discutimos a avaliação educacional com base nas diretrizes de formação de professores, mais especificamente a partir dos anos 2000. Mais especificamente, contemplamos os seguintes documentos:

- Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, existem poucas referências em relação à avaliação. O artigo 3º, por exemplo, afirma que “a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem” (BRASIL, 2001, p.2).

O inciso II, alínea “d”, mostra que:

[...] a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as

competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2001, p. 2).

Nota-se a inserção da avaliação na formação de professores com o intuito de compreender as dificuldades dos alunos para a elaboração de novas trajetórias.

No artigo 5º, encontra-se a indicação do que cada projeto pedagógico dos cursos deve considerar. No inciso V, determina-se que “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (BRASIL, 2001, p.2).

Com relação à segunda Resolução a ser analisada, a CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ela consiste em uma revisão da de 2002. Para analisá-la, é necessário, antes, mencionar o contexto de sua elaboração, a fim de compreendermos elementos mais amplos das políticas educacionais de formação de professores no Brasil. Na ocasião, o Brasil vivia uma democracia fortalecida pelo diálogo, pela valorização da diversidade e pelo respeito às instituições. Esse cenário democrático permitiu vários debates entre educadores, pesquisadores e sociedade em geral.

Desse modo, a Resolução foi fruto de mais de uma década de debate, resultado de uma articulação de políticas educacionais envolvendo pesquisadores do campo da educação e outros profissionais. Sua discussão ocorreu, entre outros eventos, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual pactuou-se a formação inicial e continuada de professores, definindo-se suas atribuições e responsabilidades (ESCOTT, 2021). Nessa legislação, a formação de professores articulou-se com outras políticas, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (ESCOTT, 2021). Trata-se, portanto, de um documento com organicidade, no qual a educação é considerada um processo emancipatório e permanente, voltado para o compromisso social e a valorização profissional. Nesse sentido, a Resolução é permeada por um sólido conceito de docência, associação indissociável entre a teoria e a prática e pesquisa e extensão.

Ademais, é preciso considerar seus avanços, relacionados aos fundamentos epistemológicos da educação, buscando uma visão teórica, ética, sócio histórica e inclusiva, bem como o fato de a Resolução contar com uma articulação com os sistemas de educação básica.

A legislação também determina 3.200 horas de formação, com no mínimo 8 semestres ou 4 anos, distribuídos em: 400 horas de práticas, ao longo do processo; 400 horas de estágio supervisionado na área de formação, articulado com a educação básica; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do futuro professor (iniciação científica, monitoria, entre outras).

Quanto aos processos avaliativos, o artigo 3 da Resolução trata da destinação da formação inicial e a formação continuada. Nesse contexto, busca-se garantir:

[...] a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

Observam-se indicações para a formação de professores em relação à avaliação institucional, o que é relevante, pois esses profissionais também estão envolvidos nesse processo avaliativo. Na seção III, que se ocupa “do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada”, o artigo 7º detalha os conhecimentos e as habilidades que os futuros professores devem ter para o exercício da profissão. Registra-se, no inciso VIII, que a formação deve possibilitar ao formando o “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 7).

É possível notar a amplitude do referido inciso, indicando que os futuros professores devem ter habilidades e conhecimentos para avaliar projetos educacionais. Ou seja, a avaliação está para além daquela voltada para a aprendizagem.

No inciso X, afirma-se que a formação deve assegurar conhecimentos e habilidades para o futuro professor “participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 8). E aqui percebemos a formação para a avaliação do projeto pedagógico.

O artigo 10, por sua vez, preconiza que a “formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos

conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos” (BRASIL, 2015, p. 9).

O parágrafo único desse artigo determina que as atividades do magistério também devem envolver a “atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino” (BRASIL, 2015, p. 9). Nesse sentido, a formação, como indicado no inciso I, precisa englobar conhecimento sobre o “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” (BRASIL, 2015, p. 9). Novamente, há uma referência à questão da avaliação de projetos. Entretanto, registra-se a avaliação do ensino e de experiências educativas.

O artigo 12 menciona que os cursos de formação inicial, considerando a “diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2015, p. 9) serão formados de núcleos. No inciso I, especifica-se o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 9). Esse núcleo deve articular, como consta da alínea c, o “conhecimento e avaliação”, “desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas (alínea d), “avaliação e currículo” (alínea g) e “pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional” (alínea l) (BRASIL, 2015, p. 10).

Trata-se de indicações amplas sobre a formação de professores em relação à avaliação e aqui destacamos a avaliação do currículo, pelo fato de ela ser sintomática na formação dos alunos. Compreender o currículo escolar, seja ele prescrito, real ou oculto, tem implicações para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que o professor terá maior clareza, entre outras questões, de quais são os critérios de avaliação.

Ao mesmo tempo, avaliar e compreender o currículo e suas relações com os conhecimentos e competências prévias dos alunos pode auxiliar os profissionais a removerem barreiras de aprendizagem. Do mesmo modo, pode ajudar os alunos a compreender melhor quais elementos são desconhecidos, ocultos e que obstaculizam a aprendizagem dos estudantes.

O segundo núcleo, “de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições” (BRASIL, 2015, p. 10), deve

possibilitar ao formando, como consta da alínea “b”, conhecimentos de “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Já na alínea “c”, são mencionados conhecimentos sobre a “avaliação e currículo” (BRASIL, 2015, p. 10). Observa-se, novamente, a avaliação de currículos, dada sua importância.

Por fim, no artigo 18, caput 3, em que são recomendados alguns elementos que devem ser contemplados na carga horária da formação, o inciso IV prevê a “avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas”. Como vemos, há, nos núcleos, uma formação ampla no que se refere à avaliação com processos voltados para a articulação do conhecimento e da avaliação, à avaliação de processos educativos e de experiências educacionais e à avaliação e ao currículo, incluindo-se a legislação.

Apesar de seus avanços, a Resolução não indica claramente nenhum tipo de formação em relação às avaliações externas (AE), tampouco a articulação entre o uso de resultados e a avaliação da aprendizagem. O documento apenas tangencia o assunto, quando, no artigo 1º, define alguns princípios da formação e, no *caput* § 2º indica:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).

Por meio desta indicação, deduz-se que a formação tem de atender às políticas de educação, e as avaliações externas e em larga-escala fazem parte delas.

Em virtude da falta de menção direta à formação relacionada às AELE, muito provavelmente, os cursos de licenciatura não incluíram, em seus currículos e conteúdo, elementos de formação relativos às matrizes de referência das avaliações externas, à elaboração de testes, às escalas de desempenho, aos níveis de proficiência, às dificuldades dos itens, à interpretação pedagógica, advinda do resultado do aluno, entre outras questões. Porém, vale ressaltar que tais referências já estavam presentes no cotidiano dos professores bem antes do ano de 2015. Como discutido anteriormente, esse conhecimento é fundamental para melhorar a qualidade da educação nas escolas e a atuação docente.

Destaca-se que quando a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi promulgada, muitas Instituições de Ensino Superior ainda estavam adequando seus cursos à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Ao mesmo tempo, indica-se que apesar da promulgação da Resolução de 2019, ela ainda não entrou em vigor. Com relação a esta última, faz-se igualmente necessário mencionar o contexto em que ela se dá. Inicialmente, é preciso mencionar que essa legislação está alinhada às políticas internacionais e ao movimento de reforma global da educação.

Acerca da agenda internacional, seu foco recai sobre a privatização e a avaliação (o uso dos resultados), entre outras questões. Nesse contexto, não se inclui apenas a privatização das matrículas, mas também dos conteúdos educacionais e dos materiais didáticos.

A elaboração da Resolução, que retorna aspectos do tecnicismo e, ao mesmo tempo, dissocia a teoria e a prática, ocorreu, diga-se de passagem, de forma aligeirada, sem um grande debate nacional. Assim, houve pouca participação de universidades, professores, entidades e pesquisadores.

Os fundamentos da formação de professores presentes nessa legislação baseiam-se em princípios de eficácia e eficiência, isto é, em um tipo de gestão gerencialista, voltado mais para os resultados do que para os processos. Trata-se, pois, de um contexto de multi regulação da educação, no qual o Estado oferta o serviço educacional, contudo o planejamento e a tomada de decisão são realizados por órgãos privados; um cenário em que a BNCC e a BNC serão o foco das editoras para elaborar material didático, livro didático, apostilamento, entre outros (ESCOTT, 2021).

No que concerne à carga horária determinada, ela é 3.200 horas, distribuídas da seguinte maneira: 800 para a base comum (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos); 1.600 para a aprendizagem de conteúdo específicos, incluindo os da BNCC; e 800 de prática pedagógica, divididas em 400 de estágio supervisionado e 400 de práticas de componentes curriculares.

Ressaltamos que, nesse documento, foi eliminado o conjunto de atividades de áreas específicas de interesse dos estudantes que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 contemplava com 200 horas. Além disso, a formação foi submetida à formação para a BNCC (SIQUEIRA; DOURADO, 2021) e também à “coisificação” dos conhecimentos (SÜSSEKIND; MASKE, 2020).

Quanto à formação pedagógica para os graduados, ela deverá ter 720 horas, distribuídas em 360 para o desenvolvimento de competências profissionais e 400 para

a prática pedagógica no componente curricular. Vale ressaltar que a carga horária foi reduzida em comparação com a Resolução anterior.

Em relação às indicações sobre a avaliação, o artigo 8º, que trata da formação inicial de professores para a educação básica, indicou, no inciso V, que os cursos necessitam ter como fundamentos pedagógicos: "avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias". (BRASIL, 2029, p. 2).

No artigo 4º, as competências específicas se referem a três dimensões essenciais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Na dimensão do conhecimento profissional, competência específica 1.2 (Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem), a habilidade 1.2.2 indicou que o futuro professor deve:

[...] demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas (BRASIL, 2019, p. 15).

Logo, o professor deve adquirir a habilidade para lidar com as várias funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa). Tal situação é indicada ao docente no sentido de dar devolutiva ao aluno e replanejar atividades relacionadas aos encaminhamentos da avaliação.

Ainda na dimensão do conhecimento profissional, na competência específica 1.4 (Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais), a habilidade 1.4.2 indica que os futuros professores necessitam "dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais." Como já destacamos, o professor precisa efetivamente ser formado para a avaliação institucional e dela participar, auxiliando na melhoria da qualidade da escola.

Na dimensão prática profissional, a competência específica 2.3 (Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino), elenca seis habilidades a serem desenvolvidas:

2.3.1 dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua (CNE, 2019, p.17).

Observa-se que o professor deverá conhecer e utilizar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, dar devolutiva, usar métodos, compreender o processo de aprendizagem dos estudantes, utilizar os resultados para encaminhamentos de ensino, acompanhar as aprendizagens com base em recursos tecnológicos e conhecer e analisar os resultados de AELE para construir estratégias de melhoria dos resultados. Vale salientar que algumas habilidades estão mais ligadas aos encaminhamentos da avaliação (2.3.3 e 2.3.5 e parte da 2.3.4).

O quadro a seguir apresenta os elementos para a formação de professores em relação à da avaliação na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019:

Quadro 1 – Elementos para Formação de professores

CNE/CP nº 2/2015	CNE/CP nº 2/2019
Elementos para Formação de professores	
Avaliação institucional	Conhecer as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes
Avaliação de projetos educacionais	dar devolutivas
Avaliação do projeto pedagógico	replanejar as práticas de ensino
Avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas	Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem,
Articular conhecimento e avaliação	Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes
Articular desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais	Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.
Articular avaliação e currículo	Conhecer, examinar e analisar os resultados

	de avaliações em larga escala
Articular avaliação da legislação	
Conhecimentos de avaliação	
Avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas	

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, é preciso registrar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é muito mais ampla em termos de avaliação educacional do que sua sucessora (CNE/CP nº 2/2019). Mais especificamente, a primeira indica que os professores deveriam adquirir conhecimentos variados sobre a avaliação, a saber: avaliação institucional, de projetos, do ensino, do currículo, dos conhecimentos, entre outras.

4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO

No âmbito da supervisão escolar, a coordenação pedagógica foi oficializada no Brasil, por meio da Lei 5692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º Graus. Porém, a ideia de supervisão já estava presente desde o século XVI, com base na autoridade dos jesuítas, os primeiros educadores, e sua proposta pedagógica, intitulada *Ratio Studiorum*. Esta última apresentava um plano de instrução baseado na formação de um homem universal, a qual era norteadora pelo humanismo e pelas bases cristãs, de caráter enciclopédico e não associado à realidade da vida de colônia (VEIGA, 2004).

A pedagogia jesuítica privilegiava a memorização e o raciocínio. Em um contexto que tornava impossível uma prática pedagógica transformadora na educação. Na *Ratio Studiorum*, a premissa da supervisão educacional se associava à figura do prefeito de estudos, um profissional que atuava com os professores, ouvindo e observando, com o intuito de lembrá-los de suas obrigações em relação à programação do ano. Ainda em muitos momentos ele assistia às aulas e lia os apontamentos dos alunos.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal em 1759. Entretanto, a premissa de supervisão continuou presente, trazendo elementos político-administrativos (inspeção e direção) da figura do diretor geral, além dos aspectos associados à fiscalização, à coordenação e à orientação do ensino.

A presença efetiva da supervisão escolar coincide com o avanço industrial e as premissas da divisão do trabalho. A sua chegada às escolas passou de uma supervisão superficial e esporádica, responsável por várias instituições, a uma visão mais "sistemática" e direta, representada pelo "supervisor da escola". Nesse contexto, as responsabilidades eram divididas com o diretor (organizar, coordenar e controlar a escola). Tratava-se de uma organização em que o diretor ficava com a "parte administrativa", e o supervisor, com a "parte técnica". (SAVIANI, 1981, p. 56-57).

Para Savianni (1981), o crescimento das escolas e a mudança de seu público trazem novas preocupações, entre elas a questão de se assegurar a presença de especialistas nas escolas. Com a expansão da escola, jovens de classes mais pobres passaram a habitá-la, todavia existia a visão de que a escola não estava preparada para tal realização. Assim, novos profissionais, como especialistas e técnicos em educação, passaram a ser necessários no contexto escolar, sobretudo o supervisor. (SAVIANI, N., 1981, p. 66-67).

Durante a ditadura militar, iniciada em 1964, a educação acaba sendo associada à perspectiva da pedagogia tecnicista, um contexto em que a supervisão é ainda mais reconhecida, inclusive perante a lei. O autoritarismo e a repressão são dominantes na pedagogia, e o trabalho é fragmentado e mecanicista.

Para Saviani (2003, p. 11-15), a pedagogia tecnicista estava associada à eficácia e aos resultados imediatos, com espaço propício à burocratização. Antes da Reforma de 1º e de 2º grau (Lei 5692/71), houve a imposição da Reforma Universitária (Lei 5540/68), que alterou os fundamentos da formação em Pedagogia, estabelecendo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação. Tal situação põe em relevo a função de supervisor educacional.

Nesse cenário, o supervisor educacional é considerado um especialista em educação. Suas atribuições se assemelham às de um profissional que controla o processo de produção. Ele também incorpora características de uma coordenação do trabalho dos professores.

De certa forma, o papel do supervisor educacional está condicionado ao período histórico, caracterizado pela perspectiva tecnocrática. Trata-se de um modelo de administração com características pragmáticas e utilitaristas. (VASCONCELLOS, 2006, p. 86).

O papel do coordenador pedagógico foi atrelado a várias nomenclaturas, concernentes às diversas funções. Entre elas, destacam-se: supervisão de educação, orientação pedagógica, professora coordenadora, assistente pedagógica. Durante o percurso escolar, esse profissional se consolidou importante e qualificado na dinâmica escolar, com atribuições diferenciadas, desde o início da escola.

Para compreender melhor o papel do coordenador pedagógico, é preciso definir o termo “coordenação”. Segundo o dicionário Aurélio (2022), ela consiste em: “organização; ação de coordenar, de organizar, de concatenar vários elementos, atividades, serviços: a coordenação das atividades da escola”.

Considerando a definição do dicionário Aurélio, o coordenador tem grande impacto na organização do ambiente escolar; é o responsável pela união de modo lógico e homogêneo, mantendo conexão entre os profissionais.

O Dicionário *On-line* (2017) considera que o coordenador é a:

persona especializada que se responsabiliza pelo andamento de uma equipe, pelo progresso de um projeto, pela orientação escolar e pedagógica de crianças; quem se qualifica para atuar na organização e estruturação

metódica de alguma coisa: coordenador de projetos; coordenador pedagógico.

O trabalho do coordenador pedagógico também está associado ao desenvolvimento de projetos. Ele tem responsabilidades na organização dos professores e do trabalho escolar, entre outros. Trata-se, pois, de um profissional com múltiplas atividades no dia a dia escolar.

Para Placco (2011, p. 6), ele desempenha várias atividades burocráticas; ora atua como um vigilante, ora na função de formação. Todavia, seu papel principal é o de:

[...] articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (PLACCO, 2011, p. 6).

À ação do coordenador subjazem um saber fazer, um saber ser e um saber agir, que envolvem, respectivamente, às dimensões técnica, humano-interacional e política (PLACCO, 1994, p.18), concretizadas em sua atuação. Esses aspectos estão em constante relação/interação prática. A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea, produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994, p.19) denomina sincronicidade,

O coordenador pode se caracterizar como um dos profissionais de mudança das práticas dos professores, em virtude de suas articulações e mediações realizadas junto aos docentes. Trata-se de um movimento de interações permeadas por valores, convicções e atitudes, bem como por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. Trata-se de um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada.

Ao planejar suas ações, o coordenador atribui sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política). Nesse processo de planejamento, explicita seus valores e organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

É fundamental que o coordenador pedagógico se compreenda como um profissional educador. Mais especificamente, aquele que, no seu trabalho, realiza a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre o dia a dia na prática e as teorias de educação, em um processo formativo, crítico e compromissado. Sua função, entre outras, volta-se para a organização, para o entendimento e a transformação da prática docente. Acrescido a tudo isso, o coordenador é o articulador da formação em serviço dos professores (Educação Continuada).

Esta última, a seu turno, tem de ser vista como um processo de atualização dos conhecimentos e de mudanças das práticas pedagógicas. Nesse trabalho, a participação do coordenador pedagógico é fundamental. A formação continuada, que deve ocorrer na própria escola, tem, nesse profissional, a figura central para a formação docente. Ele pode possibilitar ao professor “problematizar seu cotidiano, interrogá-lo, e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio” (ORSOLON, 2003, p. 23).

Segundo Alarcão (2005), a escola é um espaço de formação e de reflexão; nessa perspectiva, o coordenador pedagógico, como agente de formação, tem grande responsabilidade, considerando que é no contexto escolar, em momentos individuais e coletivos, que o professor vai construindo sua identidade profissional. Ainda de acordo com a autora, a organização escolar deve ser pensada para que os professores possam refletir sobre suas práticas e alterá-las. Nesse contexto, o profissional em questão auxilia os docentes na tomada de consciência sobre suas próprias ações. Tais momentos ajudam a melhorar o entendimento sobre os alunos e a escola, propiciando condições para o desenvolvimento profissional, conforme salienta Garrido (2000).

Na formação de professores, o trabalho do coordenador pedagógico ocorre em vários momentos: reuniões docentes, encontros coletivos ou em atuações com um professor. São situações individuais para a discussão de conteúdo ou de práticas, ou coletivos.

Christov (2007) e Placco e Sousa (2012) asseveram que a essência da função do coordenador pedagógico se associa à atividade formativa docente no ambiente escolar. Para a primeira autora, “a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente” (CHRISTOV, 2007, p. 9).

Na visão de Garrido (2009), o coordenador é um questionador das concepções e práticas dos professores. Em suas palavras, “essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas” (GARRIDO, 2009, p. 9).

Geglio (2003, p.114 -115) defende que a “formação continuada do professor pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do Coordenador Pedagógico”. Na mesma direção, Christov (2007) assegura que um programa de formação continuada deve ser “composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, orientações técnicas e estudos individuais” (p. 10).

Para PLACCO, 1994 (2009, p. 10), a menção sobre a formação de professores articulada pelo profissional em questão não é recente. Todavia, ela atualmente está relacionada à qualidade do ensino, à evasão, entre outras categorias.

Dentre suas muitas atribuições, o coordenador pedagógico desempenha o papel de articulador do trabalho coletivo. Ele é um líder no cotidiano escolar:

O lugar do coordenador revela-se fundamental na medida em que se constitua numa liderança técnico-pedagógica, sendo corresponsável pela articulação entre diversas interlocuções - dirigentes, professores, diretores, alunos, famílias, comunidade, órgãos centrais, sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo (BATISTA apud BATISTA *et al.*, 2003, p.112-119).

Para outros pesquisadores, o papel do coordenador pedagógico está associado a: “agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes” (ORSOLON, 2003, p. 17 a 26); “processo de formação em serviço dos professores” (CHRISTOV, 2004, p. 9); e “fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos” (CLEMENTI, 2003, p. 54).

A compreensão da função desse profissional relaciona-se ao desejo de mudança de seu trabalho, pois, em muitos momentos do cotidiano escolar, está envolvido nas urgências da escola e distante da formação de professores, que é uma de suas principais atribuições.

4. 1 O Coordenador pedagógico e a avaliação educacional

Destacamos, inicialmente, que os coordenadores pedagógicos são profissionais formados em cursos de formação de professores e, como dissemos, tal formação tem ocorrido de forma precária. Por essa razão, os docentes acabam adquirindo conhecimentos e práticas sobre o tema a partir de outras bases ou com outros profissionais. De acordo com Freitas (2019), 34% dos educadores aprendem a avaliar com indicações e com o apoio da coordenação pedagógica, “o que coloca nas mãos desses profissionais uma tarefa para a qual eles mesmos também não tiveram formação específica” (FREITAS, 2019, p. 79).

Ximenez (2008), ressaltando o trabalho do coordenador pedagógico para formação de professores, em relação à avaliação da aprendizagem, afirma que o acompanhamento do processo de avaliação do aluno, por parte do professor, é a principal atividade realizada pelo profissional no trabalho quanto ao tema. Ademais, salienta que existem poucos momentos formativos planejados, liderados e realizados pelos coordenadores pedagógicos em relação à avaliação. Uma situação que pode estar atrelada à própria formação desse profissional. Araújo (2009) apresenta elementos que corroboram tais afirmações, indicando a ausência de reflexões coletivas, nas escolas, sobre as práticas avaliativas realizadas pelos coordenadores pedagógicos e a avaliação de aprendizagem.

De acordo com o estudo realizado pelo Observatório da Educação (OBDUCABC, 2018), analisando os horários de trabalho coletivo (HTPC), no município de São Caetano do Sul (SP), o tema avaliação da aprendizagem pouco faz parte da pauta de formação semanal dos coordenadores pedagógicos. Quando presentes, as tratativas são superficiais e prescritivas, e quase nunca reflexivas sobre elementos técnicos da avaliação ou em relação aos instrumentos de coleta de dados.

Migrando da relação entre avaliação da aprendizagem e os coordenadores pedagógicos para a associação desses profissionais com as externas e em larga-escala, a sua formação e o seu conhecimento também não são adequados para lidar com as AELE (GATTI, 2009; MACHADO, 2012; PIMENTA, 2012; MARCONI, 2018). Nesse sentido, Pimenta (2012) mostra como as avaliações influenciam as práticas no ensino fundamental, anos iniciais, sobretudo quanto aos resultados. A autora constata que os coordenadores usam os dados para conduzir os processos, entre outros, de planejamento de ações pedagógicas. Além disso, afirma que as dificuldades dos

coordenadores em lidar com AELE associam-se ao pouco entendimento e conhecimento acerca do tema. O estudo de Martins (2010), por sua vez, aponta a mesma ausência de compreensão desses profissionais sobre as AELE.

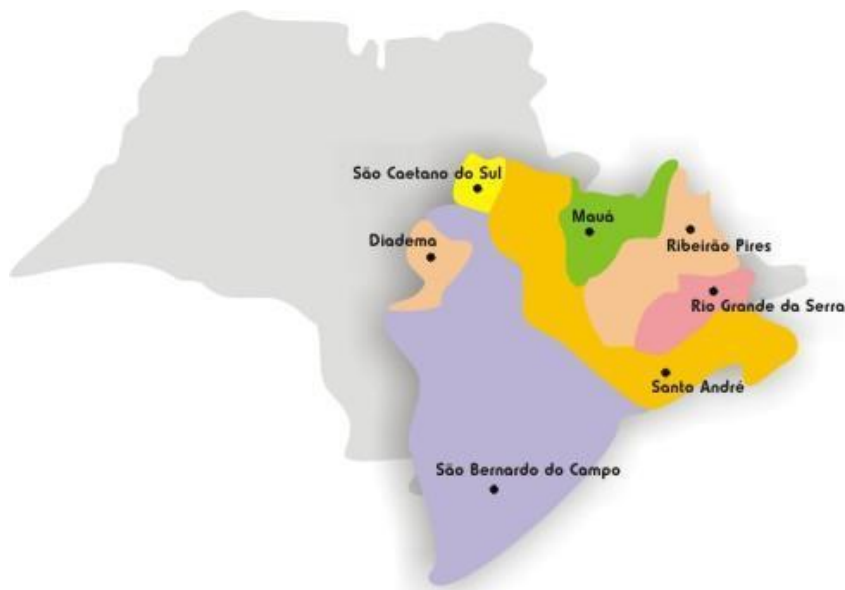
Marconi (2018) afirma, em relação às AELE e aos coordenadores pedagógicos, que a pouca formação que ocorria para esses profissionais era atrelada ao uso dos resultados. No entanto, as formações técnicas sobre elementos das avaliações, elaboração de testes, matrizes de referência, instrumentos norteadores para a criação de questões e interpretação pedagógica não existiam. Paralelamente, a pesquisadora revela que não havia capacitações em relação a escalas de desempenho, níveis de proficiência, dificuldades dos itens, interpretação pedagógica, entre outras questões.

Como se pode perceber, a formação do coordenador pedagógico em relação às avaliações, internas e externas, é precária, o que deve fatalmente incidir nos processos de formação dos professores no cotidiano escolar.

5 O CONTEXTO DA PESQUISA: A REGIÃO DO GRANDE ABC

O Grande ABC Paulista é uma região metropolitana do estado de São Paulo. Sete municípios formam a área, quais sejam: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, como pode ser visto na figura 1.

Figura 1 – Localização da Região do Grande ABC Paulista na região Metropolitana de São Paulo



Fonte: FEM (s.d.)²

O Grande ABC Paulista tem uma área de 828 km² com uma população de, aproximadamente, 2,7 milhões de habitantes (OBEDUCABC, 2018). Nesse cenário, São Caetano do Sul tem a menor área territorial com 15,33 km², porém é a cidade com maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Tabela 1). Já o município vizinho, São Bernardo do Campo, apresenta a maior área, população e PIB. A tabela 1 mostra algumas peculiaridades das cidades do Grande ABC:

² Disponível em: <https://fem.org.br/?tipo=noticia&cod=9341>. Acesso em: 09/2022.

Tabela 1 – Algumas características dos municípios

Municípios	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
Área Territorial (km ²)	175,781	409,478	15,33	30,796	61,866	99,119	36,341
População Estimada (2014)	712.749	822.242	158.825	415.180	457.696	121.130	48.861
PIB (milhões)	17.664.718	36.337.338	11.762.744	11.786.624	7.633.782	1.978.256	529.413
IDH-M (2010)	0,815	0,805	0,862	0,757	0,766	0,784	0,749

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Observatório da Educação do Grande ABC (2014).

O município que apresenta o maior IDH-M da região (formado por longevidade, educação e renda) é São Caetano do Sul (0,862). O menor, com (0,749), corresponde a Rio Grande da Serra.

A população estimada da área, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é de 2.771.554 habitantes. São Bernardo segue como a cidade mais populosa, enquanto Rio Grande da Serra é a que tem menor número de pessoas. Se fosse uma única cidade, a região seria a quinta maior do país, atrás apenas de São Paulo (Capital), Rio de Janeiro, Brasília e Salvador.

De acordo com os indicadores do Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo (SEADE), no ano de 2018, no estado de São Paulo, foram registrados 6.569 óbitos de crianças menores de um ano, resultando em taxa de mortalidade infantil de 10,74 óbitos por mil nascidos vivos, índice igual ao de 2017 e ligeiramente menor que o de 2016.

Tabela 2 – Taxas de mortalidade infantil

Departamentos Regionais de Saúde e Municípios	Anos					Média 2014/2018
	2014	2015	2016	2017	2018	
ESTADO DE SÃO PAULO	11,4	10,7	10,9	10,7	10,7	10,9
Santo André	10,2	10,6	8,1	7,3	9,7	9,2
São Bernardo do Campo	10,0	8,4	10,0	9,4	9,5	9,4
São Caetano do Sul	7,0	10,3	11,9	9,2	9,9	9,6
Diadema	12,4	14,6	13,3	14,4	11,3	13,2
Mauá	13,0	11,5	9,5	9,9	11,5	11,1
Ribeirão Pires	11,1	11,3	9,7	8,4	8,9	9,9

Rio Grande da Serra	16,7	8,6	3,3	7,9	17,5	10,7
----------------------------	------	-----	-----	-----	------	------

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do SEADE (2018)³.

Quanto à taxa de mortalidade, a cidade com a menor média é Santo André (9,2), ao passo que a maior se encontra em Diadema, mantendo-se assim de 2015 a 2017. São Caetano, por sua vez, obteve a terceira melhor média entre os municípios da região metropolitana.

Alguns estudos feitos pelo Observatório do Grande ABC Paulista (2016; 2017) nos ajudam a expandir o entendimento sobre a região do Grande ABC. A tabela 3 apresenta os dados das classes de consumo:

Tabela 3 – Classes de Consumo (2014)

Municípios	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
Classe A	7,4	7,1	8,3	1,7	0,4	3,5	0,5
Classe B	54,1	59,0	60,8	40,4	45,0	49,2	40,0
Classe C	36,6	31,2	29,4	50,0	47,9	41,7	53,5
Classe D/E	1,9	2,8	1,5	7,9	6,7	5,5	6,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Observatório da Educação do Grande ABC (2014).

Como vemos, quase 70% dos moradores de São Caetano do Sul pertencem às classes A e B. Em contrapartida, no município de Rio Grande da Serra, mais de 60% situam-se nas classes C e D.

Em relação à renda familiar, a tabela 04 sintetiza os dados.

Tabela 4 – Distribuição de renda (2014)

Municípios	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
Renda familiar (em reais)	1.499	1.394	2.349	917	815	974	747

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Observatório da Educação do Grande ABC (2014).

³ Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos/mortalidade-infantil/>. Acesso em: 09/2022.

Prearo e Garcia (2016) indicam que, em 2014, São Caetano tinha renda *per capita* familiar de 2.349 reais. Quanto às outras cidades, ela ficava abaixo de mil reais (Rio Grande da Serra, Mauá e Ribeirão Pires).

Quanto à questão da desigualdade social, no Brasil, são usados vários indicadores para medir o fenômeno: Produto Interno Bruto (PIB), IDH-M e renda *per capita*. A desigualdade também pode ser medida agregando a outros aspectos da sociedade, por exemplo, o econômico. O índice de Gini, cujo cálculo apresenta dados de desigualdade de renda, que variam de 0 a 1, também é utilizado para medir a desigualdade.

Em 2010, os dados do Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mostram que o índice de Gini para o Brasil era de 0,56, o que o classificava como o terceiro país mais desigual do mundo.

A Tabela 05 mostra o índice Gini na região do Grande ABC:

Tabela 5 – Desigualdade Social – Índice de Gini (2010)

Municípios	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
Índice de Gini	0,53	0,54	0,54	0,43	0,44	0,44	0,39

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Observatório da Educação do Grande ABC (2014).

Constatamos que as cidades de São Bernardo e São Caetano apresentam maior desigualdade, ao passo que Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande, têm maior igualdade. Quanto aos fatores educacionais, diversas pesquisas realizadas pelo Observatório do Grande ABC Paulista (2014; 2015; 2016) evidenciam que o município São Caetano apresenta a maior média de anos de estudo, conforme os dados da tabela 06:

Tabela 6 – Anos de estudo

Municípios	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
Anos de estudo	10	10	11	08	09	09	09

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Observatório da Educação do Grande ABC (2014).

Em relação ao analfabetismo no Brasil, em 2018, o número era de 11,3 milhões (IBGE, 2018). Na ocasião, o país tinha uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabiam ler ou escrever, e a meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) era diminuir o índice para 6,5%. Entretanto, vale registrar que somente 13 estados conseguiram de forma parcial, e o Brasil ficou aquém do esperado. A tabela 07 apresenta as taxas de analfabetismo no país, no estado de São Paulo e em três municípios da região metropolitana.

Tabela 7 – Taxa de Analfabetismo (% de analfabetos acima de 15 anos em 2018)

	País	Estado	Municípios		
	Brasil	São Paulo	Santo André	São Bernardo	São Caetano
Taxa em %	6,8%	2,6%	2,8%	3,0%	1,6%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2018)⁴.

As taxas de analfabetismo, para pessoas acima de 15 anos, no ano de 2018, eram pequenas, quando comparadas com o Brasil em geral. A cidade de São Bernardo apresenta a maior taxa.

⁴ Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/pesquisa/23/25124?localidade1=354780&localidade2=354870>. Acesso em:

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de dar conta dos objetivos da pesquisa, utilizamos elementos da abordagem qualitativa, que examina aspectos relacionados a eventos como um todo, entre outras questões. Com esse tipo de abordagem, tem-se a oportunidade de gerar informações mais específicas sobre as experiências humanas, com seus comportamentos, emoções e crenças, reconhecendo que as narrativas obtidas são analisadas no contexto original em que ocorrem.

No âmbito pessoal, familiar e cultural, os estudos qualitativos possibilitam compreensões que não podem ser obtidas por meio de escalas ou de medidas e modelos multivariados. Trata-se de elementos mais sensíveis para serem coletados e analisados.

Nos métodos qualitativos, as generalizações são reduzidas. Eles atuam nas investigações das singularidades e das particularidades de eventos, casos, entre outras questões. Desta forma, eles não se afastam dos cânones da pesquisa científica, tais como a generalização e a replicação, embora uma parcela de pesquisadores qualitativos considera esses aspectos pouco relevantes, caracterizando a complexidade inerente a tais definições metodológicas no momento de realizar escolhas no processo de pesquisa (CASTRO *et al.*, 2010, p. 343).

De acordo com Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

O objetivo geral desta investigação consiste, como já informamos, em compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos experientes do ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação.

Vale ressaltar que, como coordenadores pedagógicos experientes no ofício, consideramos os profissionais que tinham mais de cinco anos de experiência na profissão. A partir desse critério, o intuito foi o de entrevistar CP com certo grau de conhecimento e vivência na escola e em suas diversas atividades.

Inicialmente, tencionávamos que a presente pesquisa fosse realizada em Santo André, local de trabalho da pesquisadora, previamente planejado para a coleta de dados. Todavia, a não autorização, em tempo hábil, da Secretaria de Educação da cidade inviabilizou o trabalho, haja vista que, em maio de 2023, ainda não tínhamos recebido autorização para tal. E aqui registramos um alerta aos pesquisadores que desejam realizar estudo nesse município, pois questões como a citada podem se repetir e desestruturar todo o planejamento de um ano.

Por esse motivo, decidimos alterar a localidade e a amostra a ser coletada. Focamos o Grande ABC Paulista, em geral, e convidamos 15 profissionais, experientes na coordenação pedagógica, com mais de 15 anos no cargo, para participar. Desse total, somente quatro aceitaram o convite — os dados podem ser vistos na seção 7, na parte do perfil das participantes.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e por meio de formulário do Google Forms. Minayo (1994) apresenta a seguinte definição para a entrevista enquanto técnica de coleta de dados:

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 1994 p.58).

Para Flick (2013, p. 110), “o objetivo da entrevista é obter visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Além disso, “em todas as aplicações de entrevistas semiestruturadas é apenas na situação da entrevista que você pode decidir quando e como sondar exaustivamente” (FLICK, 2013, p. 116). O autor sugere ser proveitoso realizar um treinamento anterior, com encenação de entrevistas práticas e de comentários de outras pessoas.

Com o uso do formulário do Google Forms, traçamos o perfil das participantes em termos de: gênero, idade, local de residência, estado civil, tipo de instituição de formação, modalidade de formação, tempo em que concluiu a graduação, tempo na função de coordenadora e formação em pós-graduação.

Nas entrevistas, coletamos dados sobre os conhecimentos das coordenadoras sobre a avaliação: a visão das profissionais sobre a avaliação; local onde aprenderam a avaliar; as finalidades da avaliação; os critérios da avaliação; os instrumentos para a coleta de dados; e as dificuldades enfrentadas pelas professoras para avaliar.

Quanto à atuação das coordenadoras pedagógicas, coletamos dados sobre: a realização de formação coletiva e individual sobre avaliação; os temas das formações e dos encontros; o tempo despendido pelas coordenadoras para trabalhar com a avaliação; as possibilidades de promover a aprendizagem das professoras em avaliação; seus tempos de estudo em relação à avaliação.

Em relação às necessidades formativas, os dados foram coletados de forma aberta. Ou seja, as coordenadoras informaram livremente os temas que consideravam mais relevantes para suas capacitações.

A análise dos dados ocorreu simultaneamente à coleta. Enquanto ainda realizamos algumas entrevistas, dados das já realizadas eram analisados. Para tanto, utilizamos as premissas da teoria fundamentada.

Essa teoria se localiza entre as abordagens qualitativas e volta-se para a identificação, o desenvolvimento e a criação de relações entre os conceitos, dentre outras questões (STRAUSS; CORBIN, 1990). De acordo com Strauss e Corbin (1990), a teoria fundamentada prevê: a definição da questão-problema; o trabalho paralelo na coleta e na análise dos dados; a organização e a apreciação dos mesmos mediante o reconhecimento de categorias conceituais; a realização de inferências, ligando-as já existentes na literatura, entre outras questões.

De acordo com Suddaby (apud RICHARDSON, 2017, p. 311):

1. A teoria fundamentada não é uma justificativa para ignorar o que tem sido escrito sobre um tema.
2. A teoria fundamentada não é uma simples apresentação de dados.
3. A teoria fundamentada não é um teste de uma teoria, análise de conteúdo ou contagem de palavras.
4. A teoria fundamentada não é uma simples técnica rotineira de coleta de dados.
5. A teoria fundamentada não é perfeita nem fácil.
6. A teoria fundamentada não é uma escusa para a ausência de uma metodologia.

O surgimento da teoria fundamentada é baseado em uma crítica ao tratamento dos estudos sociais até a década de 1960. Dessa forma, ela foi construída a partir de estudos de Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, ambos sociólogos que atuavam na área da saúde. (CHARMAZ, 2009).

A teoria fundamentada proporciona a geração de uma nova teoria, baseada justamente nestas interações.

[...] a teoria fundamentada é um projeto de pesquisa qualitativo em que o investigador gera uma explicação geral (uma teoria) de um processo,

uma ação ou uma interação moldada pelas visões de um grande número de participantes (CRESWELL, 2014, p. 77).

Considerando que nem dados, nem teorias podem ser descobertos, mas sim construídos a partir das interações entre indivíduos e das sociedades, diante das perspectivas desses sujeitos, em 2009, Kathy Charmaz aproxima a teoria fundamentada ao paradigma construtivista propondo, diferentemente de Strauss (2015), “diretrizes flexíveis para levantar questões e traçar estratégias para indicar possíveis caminhos a serem seguidos” (GIL, 2021, p. 33).

Segundo Charmaz (2009, p. 23), “a forma como os pesquisadores utilizam essas diretrizes não é neutra; nem o são os pressupostos que eles levam para as suas pesquisas e organizam durante o processo”. Assim, diante das expectativas desta pesquisa, utilizaremos a abordagem de caráter construtivista proposta por Kathy Charmaz.

[...] um conjunto de princípios e práticas, não como pacotes ou prescrições prontas [...] destaco as diretrizes flexíveis, e não as regras, receitas e exigências metodológicas [...] as sequências temporais estão associadas a um determinado processo e o levam a transformação. Assim, eventos individuais tornam-se associados como parte de uma totalidade mais ampla. Mesmo o processo mais arregimentado pode conter surpresas, porque o presente resulta do passado, mas nunca é exatamente a mesma coisa [...] baseio minhas discussões em uma perspectiva teórica interacionista simbólica [...] Nós construímos nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes’ (CHAMARZ, 2009, p. 24-25).

Os dados foram organizados, revisados, codificados e condensados para se poder representá-los de forma que contribuíssem para as discussões sobre o tema e para o avanço do conhecimento, além da possibilidade de pesquisas futuras (CRESWELL, 2014).

Segundo Creswell (2014, p. 146), esses “passos estão interconectados e formam uma espiral de atividades, todas elas relacionadas à análise e representação dos dados” (2014, p.146). Isso significa que não há um processo de sequências diretas, mas sim um entrelaçamento entre as etapas de análise.

Para a abordagem utilizada nesta pesquisa, isto é, a teoria fundamentada, o processo de análise exigiu o reconhecimento sensível, por parte da pesquisadora, a fim de atribuir sentido aos dados coletados em uma interação

contínua (GIL, 2021).

De acordo com Gil (2014), a construção da teoria fundamentada requer alguns processos específicos a serem seguidos, a saber: a codificação, a elaboração de memorandos e de diagramas, a construção de categorias a partir das etapas de codificação para a efetiva construção da teoria, entre outros.

O processo de codificação apresenta diferenças quanto às fases, de acordo com os criadores dessa metodologia. Para Strauss e Corbin (2015), a codificação apresenta três fases, sendo estas: aberta, axial e seletiva (CRESWELL, 2017). Já para Charmaz (2009), o processo é construído em duas fases, inicial e focalizada, sendo a terceira, axial, uma possibilidade para os pesquisadores que preferem uma “estrutura pré-fixada”, mas não necessária quando se consideram diretrizes flexíveis para a pesquisa.

Nas palavras de Charmaz (2009, p. 70), “a codificação na teoria fundamentada gera os ossos da sua análise”. Essa é, portanto, uma importante etapa para o tratamento dos dados que estruturam toda a pesquisa e construirão a teoria. A autora explica que o processo de codificação acontece em fases distintas, sendo a primeira um meio para conseguir todas as possibilidades de interpretação. A teórica defende, ainda, que, ao contrário de outras abordagens analíticas, os códigos devem ser criados a partir da observação dos dados, e não previamente organizados.

6.1 O processo de análise dos dados

Como citamos anteriormente, o processo de análise dos dados desta pesquisa ocorreu de forma concomitante à coleta. Dito de outro modo, à medida que a coleta era realizada, faziam-se também interpretações, possibilitando uma interação profícua.

No presente estudo, as informações das entrevistas foram codificadas de forma aberta, por meio de uma segmentação dos dados, com o intuito de possibilitar a compreensão e a comparabilidade entre as respostas das participantes. Para tal, utilizamos códigos e descritores — símbolos, cores e palavras — de maneira constante e reiterativa. Essa ação nos possibilitou uma filtragem dos dados e uma classificação dos códigos em categorias.

Por fim, buscamos, nas categorias, similaridades, diferenças e palavras de alta significância, elementos que contribuíram para dar sentido aos objetivos desta investigação. Além disso, a escrita do relatório desta dissertação se constituiu em uma análise, revisando os dados encontrados.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONHECIMENTOS, ATUAÇÃO E NECESSIDADES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO

Nesta seção, inicialmente apresentamos o perfil das participantes. Em seguida, analisamos os dados advindos das entrevistas, relacionados às coordenadoras pedagógicas, seus conhecimentos, atuação e necessidades em relação à avaliação da aprendizagem, externa e em larga escala.

7.1 O perfil das participantes

Como já dito, desta investigação, participaram quatro coordenadoras pedagógicas, residentes em vários municípios do grande ABC (São Caetano, São Bernardo e Santo André), todas do gênero feminino. Desse total, três eram casadas e uma divorciada.

Quanto à idade, a média era de 47.5 anos, com desvio padrão de 3,40. Trata-se, portanto, de um grupo de coordenadoras pedagógicas com certa idade e com pouca variabilidade na amostra, como se verifica no desvio.

Quanto à área de formação, todas eram pedagogas, formadas em instituições privadas. Todos concluíram seus cursos há mais de 20 anos e tinham algum tipo de pós-graduação na área de educação. Ademais, todas atuavam em alguma rede municipal de ensino há mais de 15 anos e exerciam a função de coordenadora pedagógica por mais de cinco anos. Alguns estavam no cargo há dez anos.

Logo, podemos observar que se trata de um grupo particular de profissionais que atuavam em escolas no Grande ABC Paulista, cujas características pessoais não podem ser generalizadas para outras situações. No entanto, ressaltamos que era um grupo com experiência na coordenação pedagógica, e alguns profissionais inclusive já tinham atuado no Centro de Formação de Professores de seus municípios ou na Secretaria de Educação.

7.2 Coordenadoras pedagógicas e a avaliação educacional

Nesta subseção, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas, sobre os quais fizemos uma discussão. Os dados são apresentados em relação à avaliação da aprendizagem, aos conhecimentos, à atuação e às necessidades formativas das

coordenadoras e, em seguida, aqueles relativos à avaliação externa e em larga escala.

Vale destacar que, nas entrevistas, as falas das coordenadoras pedagógicas eram contundentes em relação à avaliação. Em outras palavras, elas tinham um discurso elaborado, muito provavelmente, construído no contexto escolar, com os colegas, porém os dados revelaram que, em muitas situações, os conhecimentos eram intuitivos do que advindos da teoria.

Assim, as falas seguras, muitas vezes, eram desprovidas ou careciam de significado teórico. Em outras situações, as indicações eram claramente do senso comum, ou jargões adquiridos no cotidiano escolar — por exemplo: "Para avaliar é preciso diversificar as formas".

7.2.1 Coordenadoras pedagógicas e avaliação da aprendizagem: conhecimentos, atuação e necessidades

De modo geral, as participantes apresentavam visões diferentes sobre o que é avaliação, todavia não tão diversificadas. Para duas delas, trata-se de um processo de monitorização da aprendizagem dos alunos (CP2 e CP4). Para as demais, o tema está associado a um processo de acompanhamento contínuo do jovem na sala de aula (CP1 e 3). Com isso, observamos pouca variabilidade nas respostas. Isso talvez possa ser explicado pela pequena quantidade de profissionais.

De certa forma, as conceitualizações indicadas eram simples e mais intuitivas do que baseadas em uma visão sólida de avaliação. Em geral, associavam-se a monitorar a aprendizagem e acompanhar o aluno. Todavia, em que pese a importância de acompanhar o estudante por meio da avaliação, trata-se de um processo mais complexo, como afirmam Mujika e Etxeberria (2009, p. 91-92). Ela envolve identificação e análise de um objeto educacional, em que a informação obtida pode ser quantitativa ou qualitativa. Trata-se de um processo sistemático, planejado, objetivo, válido e confiável para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências, com o propósito de tomar decisões. Em síntese, avaliar é revelar a qualidade de algo (LUCKESI, 2018).

Partindo desse princípio, as indicações das participantes não se associavam a um juízo de valor com base em critérios de qualidade. O ato de avaliar, para elas, exigia poucas referências teórico-metodológicas. No entanto, como assegura Luckesi

(2018, p. 55), para praticar atos avaliativos, é necessário estar “consciente da epistemologia que permite a compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução”.

Acerca das formas como as entrevistadas aprenderam a avaliar, podemos dizer que elas são diversificadas. Elas indicaram que o processo ocorreu em interação com outros professores (3 participantes), com colegas no dia a dia da escola e da sala de aula (3), no curso de graduação (1) e em cursos de formação continuada de professores (2).

A CP2, por exemplo, verbalizou: “a gente aprende a avaliar na escola, no serviço do dia a dia, não tem outro jeito”. De fato, Freitas (2019) constata que os professores têm aprendido a avaliar na prática do cotidiano escolar. Em seu estudo, mais de 80% dos docentes disseram que aprenderam com seus pares.

Outra CP (CP1) declarou: “eu aprendi muito em conversas com outros professores, a gente pode ver como eles fazem suas provas, fecham as notas. É assim”. Nesse quesito, Freitas (2019) declara que 34% dos professores por ela estudados aprenderam a avaliar com os colegas.

Não se esperaria que os professores aprendessem, de forma definitiva, a avaliar no curso de licenciatura, até porque o campo da avaliação é amplo, e a experiência cotidiana no contexto escolar é decisiva para alguns aprendizados e a para a consolidação de outros. Logo, não se pode desprezar a possibilidade de aprender no cotidiano do trabalho e com os colegas. Contudo, seria possível esperar que os conhecimentos da graduação estivessem mais presentes nas respostas das coordenadoras — apenas uma participante respondeu que aprendeu na graduação e, por suas respostas, observamos que tal aprendizagem foi bem limitada. Desse modo, os dados da presente pesquisa são coerentes com o estudo no qual Freitas (2019) mostra que quase 30% dos participantes — um terço — disseram ter aprendido a avaliar na graduação.

Assim, os dados aqui apresentados, de certa forma, ratifica que os cursos de licenciatura não têm sido capazes de formar adequadamente os professores nos fundamentos e princípios técnicos da prática avaliativa (GATTI *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016; FREITAS, 2019). Segundo Freitas (2019, p. 21), embora as evidências, nacionais e internacionais, indicam que a “avaliação é uma parte importante da atuação profissional do professor, essa dimensão parece não

receber o devido cuidado e peso na formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço”.

Tal situação tem ocorrido, mesmo a atividade docente sendo objeto de formação explícita e obrigatória, em termos legais, mediante cursos de licenciatura, pois são poucos os cursos em que se encontram elementos explícitos de preparação do professor como avaliador (ALAVARSE, 2013 e 2014; GATTI et al., 2010; ROJAS, 2007; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; SILVA et al., 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016; ZUKOWSKY-TAVARES, 2008). Cabe destacar, que mesmo quando a avaliação é incluída como objeto de estudo, em geral, seu tratamento é superficial ou insuficiente (GATTI, 2014; MENDES, 2006; VILLAS BOAS, 2000).

Tal situação, de precariedade da formação do professor em relação à avaliação, nos cursos de pedagogia, tem motivado discussões, no contexto do Observatório de Educação do Grande ABC, sobre o ensino de avaliação, com o intuito de superar alguns desafios e fragilidades da formação, se sobrepondo e se distanciando do modelo tradicional de ensino de avaliação. Um Programa com ideias de que o futuro professor aprenda, de forma teórica e prática, os princípios e os fundamentos da avaliação, tendo experiências práticas desenhadas para além do quadro da disciplina e do espaço da universidade. Um Programa em que o aluno seja autor e participe de seu projeto de avaliação e de formação (GARCIA, 2023).

Quanto às finalidades da avaliação, a CP1 indicou que elas se relacionavam a “identificar o que foi aprendido para tomar decisões, para o planejamento docente”. Para a CP2, as finalidades estavam associadas a “diagnosticar e conhecer a aprendizagem do aluno e replanejar o trabalho de sala de aula”. Para a CP3, trata-se de um processo para se “saber o que o aluno sabe e replanejar”. A CP4 indicou na mesma direção das outras profissionais.

De modo geral, para as coordenadoras as finalidades estavam ligadas à realização de diagnósticos para identificar as aprendizagens e realizar um replanejamento. Observa-se uma visão reducionista em relação às finalidades, mais assentada, sem que isso tenha sido dito, na avaliação formativa, ou para a aprendizagem. Não foi citado, a avaliação somativa, ou da aprendizagem, ou a avaliação como aprendizagem, no sentido de o aluno ser participe do seu processo avaliativo.

De fato, a avaliação como aprendizagem tem sido pouco explorada no contexto brasileiro (ALCANTARA; LOUREIRO; LINHARES, 2021). Para os autores,

Dada a natureza do objeto, ainda incipiente e carente de clarificação teórica e de procedimentos, não é possível afirmar que este seja um estudo definitivo. Ressalta-se, contudo, que ele traz contributos importantes, por ser uma tentativa de sistematizar o que já foi produzido acerca da Aca, algo que não foi disponibilizado até o momento na literatura de especialidade.

Quanto aos critérios para avaliar os alunos, as participantes desta pesquisa indicaram um conjunto de elementos variados. A CP1, por exemplo, indicou “a participação nas aulas, o esforço ou interesse pelos estudos e o desempenho na sala de aula”. A CP2, por sua vez, falou sobre o “desempenho nas avaliações, o esforço e o desempenho no dia a dia das avaliações”. A CP3 apontou os aspectos de “participação, o interesse nas atividades propostas e o desempenho”. A CP4 foi, de certa forma, na mesma direção: “o desempenho nas provas, a presença nas aulas e o desempenho”.

Como se observa, as indicações das profissionais revelaram a utilização de uma “mistura”⁵ de critérios cognitivos e não-cognitivos no processo de avaliação. Embora os segundos sejam importantes para a aprendizagem dos alunos, como já sinalizado em outra parte desta dissertação (motivar a aprendizagem, comunicação com a família), eles não deveriam ser parte da avaliação da aprendizagem, pois não se constituem em objetos prioritários do processo avaliativo.

A utilização de elementos cognitivos e não-cognitivos fragiliza e “anuvia” os resultados e os encaminhamentos para a melhoria da aprendizagem. Feldman (2019, p. 01) havia indicado que a combinação de “habilidades sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota”, enfraquece ou invalidam os resultados do processo.

Siqueira, Freitas e Alavarse (2021, p. 8) mostraram que, de fato, elementos não-cognitivos estão sendo utilizados na prática avaliativa dos professores e que tais elementos, como objetos de avaliação, mostram a dificuldade dos docentes nesta prática. Os autores mostraram que embora os elementos não-cognitivos sejam importantes para aprender, eles “não seriam objetos prioritários de avaliação, desviando o foco da aprendizagem de conteúdos, objetivo central das atividades de ensino”. Além disso, a “[...] preocupação com aspectos comportamentais denota também o caráter de controle de que ainda se reveste a avaliação e levanta a suspeita

⁵ Hodgepodge – termo em inglês

de que alunos mais tímidos ou mais irrequietos, por exemplo, possam ser prejudicados quando se privilegiam os critérios “participação” e “comportamento”.

Em relação aos instrumentos para a coleta de dados para realizar a avaliação, as coordenadoras pedagógicas indicaram uma variedade deles. Exceto a CP1, que indicou somente as rubricas, as outras discorreram sobre vários instrumentos utilizados na prática avaliativa. Entre eles, as provas, alguma forma de lição de casa, os trabalhos, a participação nas atividades de sala de aula, as rubricas, os portfólios e a observação. Apesar de certa concordância e conhecimento sobre o que eram os instrumentos, registra-se certa falta de interpretação sobre eles. Os profissionais, em geral, os confundiam com a avaliação.

No “desenrolar” das entrevistas com as participantes foi possível notar, em relação aos instrumentos, falas muito intuitivas do que eram as rubricas, ou a observação, e como elaborá-las. Mesmo no caso das provas, as profissionais não apresentam elementos teóricos que demonstrem como elas tinham de ser construídas.

Em relação aos aspectos que dificultam a avaliação, todas as profissionais indicaram as próprias práticas dos professores que, em geral, de acordo com as coordenadoras, eram tradicionais e careciam de criatividade. Três coordenadoras indicaram a falta de formação docente (CP2, CP3 e CP4). A CP2 apontou o desinteresse e a indisciplina dos alunos como elementos dificultadores. A CP4, no contexto das dificuldades, indicou a diversidade no nível de aprendizagem que os alunos se encontram.

Como pode ser visto nas respostas das coordenadoras, a prática avaliativa das professoras e suas formações eram os elementos que mais obstaculizavam o processo.

a) A atuação e as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas

A atuação das coordenadoras pedagógicas, em geral, era marcada por poucas atividades em relação à avaliação. Três participantes indicaram que realizavam formação com seus professores, pelo menos uma vez ao ano. Uma profissional indicou que “às vezes” (CP1), pois tinha outros temas para dar conta como a questão “urgente” dos alunos com necessidades especiais. Todavia, foi possível compreender que, de fato, não se tratava de formações, mas sim de poucas reuniões em que o

tema aparecia e era discutido, superficialmente. Não se pode desconsiderar que este processo, reuniões, não seja um processo de formação. Todavia, destaca-se que ele não era planejado com base nas teorias, não era sistemático e, muitas vezes, eles eram episódicos e fragmentados e não inseridos em um projeto formativo em avaliação.

As coordenadoras, em geral, afirmaram ter “alguns encontros particulares” (CP2, CP3 e CP4) com uma ou outra professora para falar de avaliação. A discussão, comumente, segundo elas, girava em torno das notas dos alunos, mais especificamente quando essas eram baixas, ou do instrumento de avaliação utilizado, ou da necessidade de o aluno ser encaminhado para a recuperação, dentre outras questões. Se discutia mais a avaliação, seu processo, como uma forma de remediação a posteriori ao trabalho pedagógico do professor, indicando fragilidades na formação das CPs.

Quanto às notas dos alunos, elas, na opinião das profissionais eram, em geral, as grandes motivadoras de conversas com as professoras. Em relação ao instrumento utilizado, a discussão ocorria, muitas vezes, pelo tamanho (CP1), ou pela qualidade (CP2 e CP3). A questão de o aluno ser encaminhado para a recuperação era um processo mais comum, pois acreditava nesta atividade e ela tinha uma interface com a família.

Assim, esses encontros episódicos eram marcados, podemos dizer, por alguns temas importantes (nota) e também pelo desejo da coordenadora de melhorar a formação docente. No entanto, é preciso registrar que isso ocorria de forma superficial, episódica, fragmentada e desconectada de um projeto geral de avaliação.

Em geral, as profissionais afirmaram que elas não contavam com muito do tempo de trabalho, pela dinâmica escolar, para dispor para as professoras estudarem sobre a avaliação. Por esse motivo, talvez, a avaliação era, na maioria das vezes, tratada pelas professoras de forma individual e, poucas vezes, de forma coletiva. As coordenadoras indicaram, a totalidade delas, que cada professora fazia a sua prova para os alunos. As profissionais apontaram que, em geral, somente “algumas vezes” (CP1 e 3) era possível estudar sobre o tema na escola. Tal situação demonstra como as práticas avaliativas são secundarizadas em algumas escolas de ensino fundamental, anos iniciais.

Se uma das principais funções dos coordenadores pedagógicos se associa à formação docente em serviço (CHRISTOV, 2007; PLACCO; SOUSA, 2012;

GARRIDO, 2019), tal situação não vem ocorrendo, pelo menos, em relação à avaliação no caso das coordenadoras analisadas.

As coordenadoras indicaram que a avaliação é um dos temas, se não o mais, complexo no contexto de formação de professores. Elas, em geral, não se sentiam totalmente preparadas para realizar a formação para as professoras, além disso indicaram falta de tempo para o processo: “não me sinto totalmente preparada para fazer a capacitação” (CP2). Outra profissional apontou na mesma direção: “o tema é difícil e falta tempo” (CP1). Notamos aqui a clara situação de ser necessária a realização de formação continuada para essas profissionais, promovida pelas redes ou como busca pelas próprias coordenadoras.

Os profissionais desta pesquisa tinham necessidades em relação à avaliação. Elas indicaram, todas, ser, efetivamente, interessante e relevante ter formação em avaliação educacional, seja em relação à aprendizagem ou externa e em larga escala. Elas também disseram, três delas (CP1, CP2, CP3), que já tinham participado de algum tipo de formação continuada em avaliação da aprendizagem.

Em relação à avaliação da aprendizagem, os participantes gostariam de aprender sobre a avaliação no contexto das necessidades educacionais especiais e sobre os instrumentos de avaliação (CP2, CP3 e CP4). De fato, esse tema foi apontado várias vezes pelas coordenadoras; sobre a elaboração de provas e suas questões (CP2), as técnicas para a realização; sobre os critérios (CP2, CP3 e CP4); as funções da avaliação, diagnóstica, formativa e somativa (CP2, CP3 e CP4).

Destacamos que os profissionais indicaram também como necessário algum tipo de formação sobre o planejamento em avaliação (CP2 e CP3) e sobre os fundamentos da avaliação (CP4), pois os temas pouco apareceram nas entrevistas, sobretudo em relação ao planejamento.

Sintetizando, os dados mostraram que as profissionais aprenderam a avaliar fora do contexto da universidade, na escola e com colegas, apresentaram pouca compreensão sobre o que é avaliação, suas finalidades e critérios, tinham visões mais intuitivas sobre os instrumentos, e as práticas avaliativas dos professores eram dificultadas pelo tipo de prática avaliativa e a formação de formação.

As profissionais realizam poucas atividades de avaliação, em suas escolas, somente alguns encontros particulares - superficiais, fragmentados e desconectados de um projeto geral de avaliação -, mais suscitados por eventos como notas baixas; não estudavam o tema e nem criavam oportunidades para suas professoras

estudarem e não se sentiam preparadas para realizar a formação sobre o assunto. Elas apresentaram necessidades formativas em relação à avaliação da aprendizagem e se mostraram abertas para tais capacitações.

b) A avaliação externa e em larga escala e as coordenadoras pedagógicas

As profissionais que participaram deste estudo eram todas favoráveis às avaliações externas e em larga escala. Para elas, em geral, são possibilidades de melhorar a escola e aprendizagem dos alunos. Todavia, apesar de tal concordância, vale registrar que elas não possuíam uma visão clara sobre o tema. Ou seja, elas tinham conhecimentos mais “instintivos” sobre o assunto.

Nas entrevistas, foi comum certa confusão, por exemplo, sobre o que eram as avaliações externas, Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização, e indicadores, como o IDEB, entre outros. Destaca-se que os profissionais ainda utilizam as nomenclaturas antigas em relação às avaliações, mesmo com as mudanças ocorridas em 2019.

Em relação ao tema, propriamente dito, a compreensão das coordenadoras pedagógicas, a CP1 indicou que as AELE funcionavam como uma ferramenta de diagnóstico do trabalho da escola. ” Para a CP2, as avaliações ajudam com o seu trabalho, permitindo um acompanhamento pedagógico dos alunos. Elas possibilitam que metas sejam colocadas e permitem que a escola seja reconhecida”, com os resultados que forem adquiridos. Para esta profissional, as AELE assumia uma função de “instrumento de diagnóstico” e possibilitam aos gestores escolares a criação de indicadores”.

Para a CP3, as avaliações “auxiliam no monitoramento pedagógico, são ferramentas de diagnóstico, podem ser utilizadas para compreender o cenário da avaliação da aprendizagem dos jovens e podem mostrar o que os jovens precisam de recuperação”.

Para a CP4, as AELE, que são instrumentos para o entendimento dos conhecimentos dos alunos, podem ser aproveitadas para “o planejamento das tarefas dos professores e para acompanhar os estudantes”. De fato, Alavarse e Machado (2013) mostraram que as avaliações externas e em larga escala possibilitam acesso a informações que podem melhorar a escola pública, assegurando uma aprendizagem de qualidade.

As AELE possibilitam também, devemos destacar, o acompanhamento do conhecimento das crianças dos jovens, e sua distribuição, o replanejamento escolar e do próprio professor e, de forma especial, uma atuação, sobretudo, sobre as desigualdades escolares.

Para esta profissional, a CP4, todavia, as AELE acabam tendo um lado perverso, pois motivam “o treinamento dos alunos com o uso de simulados, põem metas para as escolas alcançarem, pressionando os gestores”, situação que, com efeito, foi descrita por Melo (2017) que disse que as avaliações acentuaram as pressões sobre os gestores escolares.

Os profissionais tinham alguns conhecimentos parciais sobre as AELE. Elas, todas, conheciam, superficialmente, as matrizes de referências das avaliações, os descritores, as habilidades e as competências. Mas, a totalidade das profissionais desconheciam sobre a elaboração de testes, como esses eram realizados; os tipos de teste, questões de múltipla escolha simples, de interpretação, asserção e razão; sobre as escalas de proficiência, com seus níveis e pontos; sobre como a nota era calculada, com a utilização da Teoria de Resposta ao Item, que envolve, não somente a elaboração da questão, mas também o cálculo dos resultados dos alunos; sobre a interpretação pedagógica da nota, que indica o que, de fato, o aluno sabe fazer, entre outras questões. Aliás, sobre esta última as coordenadoras não tinham a menor noção do que se tratava. Destacamos, por fim, que os profissionais tinham também um conhecimento superficial sobre o Saeb, suas mudanças e as discussões mais recentes.

De fato, a implantação das AELE no Brasil não veio acompanhada de uma formação sólida sobre o tema para os gestores, incluindo os CPs. Gatti (2009) apontou tal situação em relação aos professores e coordenadores pedagógicos. Sousa e Oliveira (2010) indicaram que as avaliações ainda não são bem compreendidas no contexto escolar. Bauer (2010) sinalizou que em muitas situações as AELE não fazem sentido para os atores escolares e Arcas, Alavarse, Bravo e Chappaz (2019) apontaram na mesma direção, citando a ausência de formação em relação às avaliações e à interpretação pedagógica dos resultados.

Acrescenta que nem mesmo na universidade essa formação nas avaliações externas e em larga escala está presente. Como indicado por Silva *et al.* (2016), são raros os conteúdos relacionados a essas AELE nos cursos de pedagogia em universidades públicas e privadas.

Os profissionais participantes desta pesquisa indicaram que as avaliações externas podem ser aperfeiçoadas se for dada mais rapidez na divulgação dos resultados (CP1, CP2 e CP4) e mais tempo para se refletir sobre os resultados na escola (CP2, CP3 e CP4). A CP4 falou sobre a questão de que poderia não “existir os rankings entre as instituições”. A CP2 e a CP4 apontaram a necessidade de “maior formação sobre a análise dos resultados dos jovens”.

Nesses aspectos citados podemos observar certa clareza das coordenadoras entrevistadas. De fato, é necessário se ter mais agilidade para a entrega dos resultados, mais tempo para a realização de uma reflexão sobre os resultados e, sobretudo, formação sobre o assunto.

c) A atuação e as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas

As coordenadoras pedagógicas indicaram que ficaram sabendo dos resultados das avaliações externas por meio de várias fontes. A mais indicada, por todas as participantes da pesquisa, foi pela secretaria de educação da cidade, em reuniões ou por meio de relatórios. Mas, elas também conheciam os resultados pelo Inep ou pelos meios de comunicação (CP1, CP2 e CP3). De fato, foi comum ouvir dos profissionais que quando os resultados “saem” muitos professores e gestores acabam fazendo comentários.

As profissionais apontaram que, para além das AELE, os resultados do IDEB eram os que mais afetam suas rotinas de trabalho. De fato, este indicador ganhava certa relevância e já estava, segundo a CP1 e CP4, muito bem difundido em suas cidades. Quando a nota do indicador diminuía, em sua escola, por exemplo, isso causava certa preocupação por parte dos gestores e da secretaria de educação, em virtude da divulgação dos resultados na mídia e seu conhecimento pelos pais. Todavia, uma profissional, a CP3, disse que as AELE não afetam seu trabalho no dia a dia escolar. Para esta profissional, o trabalho continuava o mesmo, apesar de certa preocupação da direção da escola.

As profissionais foram unânimes em afirmar que utilizam os resultados das avaliações para conversar com os professores sobre as AELE (CP1, CP2 e CP4), para ter algum tipo de reunião com a diretora da escola (CP1, CP2 e CP4), para preparar algum tipo de conversa com os alunos (CP1). No entanto, elas informaram também que isso ocorria, em geral, quando os resultados eram publicados. Depois “tudo voltava ao normal” (CP2).

Uma constatação presente nos dados foi que os profissionais que participaram deste estudo afirmaram que nem sempre realizavam formação em relação às avaliações externas. A CP1 e CP4, disseram que sim, realizavam algum tipo de capacitação de professores, mas “de vez em quando” (CP1), e a CP2 indicou que “às vezes”. Todavia, elas conheciam pouco sobre as AELE e seus desdobramentos no dia a dia escolar.

Os resultados aqui encontrados podem ser cotejados com outros que indicaram que as coordenadoras pedagógicas, de fato, dispõem de poucos conhecimentos adequados para lidar com as AELE (GATTI, 2009; MACHADO, 2012, PIMENTA, 2012; MARCONI, 2018).

O estudo de Marconi (2018), por exemplo, mostrou que os coordenadores pedagógicos tinham poucas oportunidades de formação em relação às AELE, sobretudo em relação às escalas de desempenho, níveis de proficiência, dificuldades dos itens e interpretação pedagógica, entre outras questões. Tal situação, a ausência de formação, fazia com que as CPs soubessem pouco sobre as avaliações externas e em larga escala.

As coordenadoras pedagógicas indicaram que o tema das avaliações externas e em larga escala estavam presentes em algumas reuniões pedagógicas, que ocorriam no cotidiano escolar. As CP1 e CP2 disseram que “sempre” que possível levavam o tema para os encontros. As CP3 e CP4 disseram “algumas vezes”. Mas vale indicar que no “desenrolar” da entrevista o “sempre” indicado foi traduzido por uma vez ou duas no trimestre e de forma fragmentada. Não havia em nenhuma das escolas onde esses profissionais trabalhavam um projeto para a formação sobre o tema. Pode-se inferir que o tema não era prioridade na formação realizada pelas coordenadoras.

Desta forma (quanto à oportunidade que os professores tinham de estudar a avaliação externa na escola), eram reduzidas as oportunidades e tempos para os professores em relação ao tema. Para a CP1, não era sempre que as professoras tinham tempo para estudar sobre o assunto de avaliação ou de indicadores, por causa da “correria” do dia a dia na escola, os alunos, as demandas dos pais, entre outras questões. Situação que confirma a falta de prioridade sobre a avaliação externa e em larga escala nas escolas onde esses profissionais atuavam.

Quanto à questão de formação em avaliação externa e em larga escala, as profissionais indicaram que ela poderia incidir sobre uma variedade de temas. Elas, de fato, se manifestaram positivamente quanto à capacitação no tema.

Entre os temas as coordenadoras pedagógicas citaram: as matrizes, as escalas de proficiência, os indicadores de qualidade, os descritores, habilidades e competências, a Teoria de Resposta ao Item e como combinar as avaliações externas e internas.

Como se pode perceber, a formação do coordenador pedagógico em relação às avaliações, internas e externas, é precária, o que deve fatalmente incidir nos processos de formação dos professores no cotidiano escolar.

Sintetizando, as CPs, apesar de favoráveis em relação às avaliações externas e em larga escala, apresentaram pouca compreensão e conhecimentos sobre o tema, todavia elas indicaram alguns elementos em que as AELE podem ser melhoradas.

As coordenadoras pedagógicas ficaram sabendo dos resultados das avaliações externas, sobretudo por meio da secretaria de educação. Em geral, os resultados afetam suas rotinas de trabalho e elas os utilizam para alguma atividade como suas professoras. As CPs raramente realizavam formação em relação às avaliações externas, somente em algumas reuniões pedagógicas o tema aparecia. Elas, em geral, não criavam oportunidades de estudo sobre o assunto nem para ela e nem para as docentes. Por fim, elas eram desejosas de formação continuada.

8 PRODUTO

“Formação em avaliação para coordenadores pedagógicos do ensino fundamental, anos iniciais”

Objetivo Geral:

- Capacitar profissionais em relação à avaliação da aprendizagem e externa e em larga escala.

A formação continuada dos professores é um processo essencial para garantir a qualidade da educação. Apesar de sua complexidade, é fundamental. Com os resultados deste estudo, e de outros que foram analisados na revisão da literatura, pretende-se capacitar o coordenador em relação à avaliação da aprendizagem e externa e em larga escala.

Alguns Objetivos específicos:

- Desenvolver conceitos fundamentais de avaliação;
- Compreender os princípios da avaliação;
- Reconhecer, compreender e elaborar instrumentos de avaliação e critérios;
- Compreender sobre a importância da atuação das coordenadoras pedagógicas no dia a dia escolar e na formação das professoras.

Público-alvo: Coordenadoras pedagógicas.

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 20h

Vagas: limitadas

Módulo I - Delimitação da avaliação, esclarecimento dos princípios e fundamentos do tema. Reflexão histórica sobre a importância da avaliação; reflexões críticas sobre o entendimento e implementação de atividades avaliativas.

Módulo II – Identificar e analisar os processos e as funções da avaliação: Estudo teórico e prático dos conceitos fundamentais de avaliação. Reflexão crítica sobre as funções e critérios da avaliação.

Módulo III – Apresentar, de forma teórica e prática, alguns instrumentos de avaliação: Estudo sobre o reconhecimento e compreensão dos instrumentos de avaliação. Reflexão crítica sobre os instrumentos de avaliação.

Módulo IV – Apresentar as avaliações externas e em larga escala: elaboração de testes, as matrizes de referência, instrumentos norteadores para a criação de questões, elementos conceituais das escalas de desempenho, interpretação pedagógica, aspectos da Teoria de Resposta ao Item.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas experientes do ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação. Trata-se de uma demanda particular de poucos profissionais que atuavam na região do Grande ABC Paulista, estado de São Paulo.

As coordenadoras pedagógicas, em geral, conheciam pouco sobre a avaliação da aprendizagem e as externas em larga escala. Seus saberes, efetivamente, eram mais intuitivos e associados ao senso comum do que atrelados às teorias e práticas sobre o tema. As profissionais, nossas análises nos dados mostraram, reconheciam pouco sobre o conceito de avaliação, suas finalidades, critérios, instrumentos, dentre outros.

A atuação das profissionais, podemos dizer claramente, secundariza as avaliações seja no planejamento, seja nas formações ou em reuniões e encontros. Em geral, pouco tempo era dedicado ao assunto no contexto escolar. De fato, as CPs não estudavam o tema e nem realizavam formação de professores. Uma de suas justificativas, para a não realização, era a questão de não se sentirem a falta de tempo para tal.

As profissionais, que participaram deste estudo, apresentaram várias necessidades formativas em relação à avaliação da aprendizagem e aquelas externas e em larga escala. Neste contexto, destacamos que as coordenadoras pedagógicas estavam desejosas de realizá-las, ou seja, gostariam de aprender mais sobre o assunto. Tal situação pode-se constituir em um fator favorável para a realização de formação continuada sobre avaliação.

Destacamos, de forma preocupante e inquietante, que a avaliação ainda não está presente de forma sistemática no trabalho de algumas coordenadoras pedagógicas experientes que participaram deste presente estudo. O tema não é considerado como uma prioridade no cotidiano escolar. De fato, não havia um projeto organizado e estruturado de formação para os professores em relação ao assunto, apenas algumas ideias “soltas”, que eram realizadas ao longo do ano, mas sem conexão.

Em geral, o pouco conhecimento e compreensão das profissionais sobre a avaliação, o pouco tempo para o estudo sobre o tema, no dia a dia escolar, e uma atuação que secundariza a avaliação da aprendizagem e as externas, muito possivelmente traz desdobramentos e consequências para a qualidade escolar e para a aprendizagem dos alunos.

Entre os desdobramentos, em primeiro lugar, podemos indicar que as orientações dadas pelas coordenadoras para as professoras, sobre as práticas avaliativas, instrumentos, critérios de qualidades, entre outros, podem não ser significativas para a melhoria da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para a qualidade escolar.

Em segundo lugar, esse quadro, pode afastar ainda mais as profissionais da realização de formação das professoras, fazendo com que elas, pela falta de conhecimento sobre o assunto, dediquem mais de seus tempos para outras atividades, deixando a avaliação em segundo plano, o que, de fato, já acontece.

Em terceiro lugar, o fato de o tema não ser recorrente no contexto escolar, de forma organizada, somente em relação às notas, pode levar a compreensão de que a avaliação está somente ligada à nota do aluno. Uma situação que pode não mobilizar as professoras para a participação de formação continuada e, paralelamente, empobrecer o entendimento do tema na escola.

Os processos avaliativos, em quarto lugar, podem ocorrer de forma aligeirado e sem a devida reflexão, além disso, os resultados dos alunos ou das avaliações externas podem ter interpretações enviesadas, dificultando as decisões e os encaminhamentos.

Neste quadro descrito, destaca-se que a avaliação pode não ser vista como uma ação reflexiva, democrática, formativa e de cumprimento da função social da escola para preservar o direito à educação do aluno. O tema pode acabar sendo trabalhado de forma superficial, aligeirado e fragmentado do ensino, entre outras questões.

Por fim, diante do quadro encontrado, neste presente estudo, de pouco conhecimento e de atuação nos processos de avaliação, no contexto escolar, e altas necessidades formativas, retomamos e reforçamos a premissa da importância da formação inicial e continuada em relação ao tema para coordenadoras pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AIRASIAN, P. W.; ABRAMS, L. M. Classroom student evaluation. *In*: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L. (Eds.). **International handbook of educational evaluation**. Part two: perspectives. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 533-548.

ARCAS, P. H.; ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. A.; CHAPPAZ, R. O. Avaliações externas estaduais no contexto do Saeb: problematizando objetivos e justificativas. *In*: OLIVEIRA, J. F.; SCAFF, E. A. S. (Orgs.). **Regulação, avaliação e qualidade da educação**: agendas e realidades locais. Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Brasília: Anpae, 2019. p. 225-229.

ALCÂNTARA, C. M. G., LOUREIRO, M. J., LINHARES, R. N. Avaliação como aprendizagem: conceptualização e mapeamento de estudos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e07560, 2021.

ALARCÃO, I.; **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Ed. São Paulo, 2005.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun.2013.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Cadernos Anpae**, v. 17, p. 1-13, 2013.

ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; LEME, & FRANÇA, L. **Avaliações externas e qualidade do ensino: desafios para os conhecimentos dos professores**. Trabalho apresentado no Congreso Pedagogía 2013 "Encuentro por la Unidad de los Educadores". Havana, 4 a 8 fev. 2013.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan. /abr. 2013. [[Links](#)]

ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar. 2021.

AMARAL, M. F. B.; ALAVARSE, O. M.; SILVA, F. A. O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020.

ARCAS, P. H.; ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. A.; CHAPPAZ, R. O. Avaliações externas estaduais no contexto do Saeb: problematizando objetivos e justificativas. *In*: OLIVEIRA, J. F.; SCAFF, E.A. S. (Orgs.). **Regulação, avaliação e qualidade da educação**: agendas e realidades locais. Brasília: Anpae, 2019. (Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação). p. 225-229.

ARAUJO, J. E. N. R. de. **Avaliação escolar x repetência e os reflexos do sistema educacional no desenvolvimento de adolescentes**: Um estudo realizado com alunos do interior de Minas Gerais e do estado do Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências DA Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2009.

BATISTA, S. H. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjunções possíveis. *In*: BATISTA, S.H.S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola 2003, p.112-119.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistema educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BAUER, A. *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizemos números. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BENACHIO, M. das N. PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. *In*. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

BLASIS, E. D.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M.; GUEDES, P. M. (Orgs.). **Avaliações externas**: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BLACKBURN, B. R. **Rigor and Assessment in the classroom**. New York: Routledge, 2017. P. 7.

BOWERS, A. J. Report card grades and educational outcomes. *In*: GUSKEY, T. R.; BROOKHART, S. M. (Ed.). **What we know about grading**: what works, what doesn't and what's next. Alexandria, VA: ASCD, 2019. p. 32-56.

BRASIL. **Lei número 5540, 28 de novembro de 1968**. Aprovado as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) Acesso: 10/08/2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. LDBEN; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BRASIL. Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (mec.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: resol_federal_04_14.pdf (crmariocovas.sp.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (mec.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 11, 30 dez. 2015.** Parâmetros anuais do Fundeb – 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 31 dez. 2015a. Seção 1. Disponível em: do1-77 (mec.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: do1-77 (mec.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

BRASIL. **Decreto Federal n.7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 5 maio. 2019.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014, vol. 1.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Capes. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: Acesso em: 8 de junho de 2016.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

BROOKHART, S. M. *et al.* A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Inglês (Estados Unidos)

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CÂMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.37-56.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CASTRO, F. G. *et al.* A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CHAPPAZ, R. de O. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2015. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CHAPPAZ, R. O.; ALAVARSE, O. M. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 88-111, 2018.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CHRISTOV, L. H. D. S. **Educação continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CHRISTOV, L.H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-13.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003 p. 53-66.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

CNE, **Resolução da Avaliação da aprendizagem**, 2010. Disponível em: [Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10/11/2021.

CRESWELL, John. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Rev. tec. Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J.W.; CRESWELL, J.D. **Projeto de Pesquisa**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e de Métodos Mistos. 4.ed. Sage: Newbury Park, 2017.

DICIONÁRIO AURÉLIO. ONLINE **Considerações sobre o papel do coordenador pedagógico**. 2017. Disponível em: [Aurélio - Dicio, Dicionário Online de Português](#) Acesso em: 10/08/2023.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Definição do papel do coordenador pedagógico**. 2022. Disponível em: [Aurélio - Dicio, Dicionário Online de Português](#) Acesso em: 10/08/2023.

LOURADO, L.; SIQUEIRA, R. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**. v. 24 n. 59 p. 55-77 jul./set.

ESCOTT, C. **DNC e BNC de formação de professores**: perspectivas e desafios para os cursos de licenciatura a partir de Resolução CNE/CP 02/2019. Palestra realizada *on-line*, maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AsqfA4Nok1I>. Acesso em: 06 maio 2022.

FELDMAN, J. What traditional classroom grading gets wrong. **Education Week**, Feb. 3, 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório final**: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC: FIS, 2012.

FREITAS, L. C. *et. al.* **Avaliação Educacional**: Caminhando pela Contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, P. F. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Comentado [T1]: <se é online, tem de ter link. Informe o link.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GARCIA, P. S. As avaliações externas e em larga-escala: desdobramentos e consequências não intencionais sobre o ensino de ciências. In: TOLENTINO-NETO, L. C. B. de.; AMESTOY, M. B. (Orgs.). **Avaliações Externas na Educação Básica: Contextos, Políticas e Desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2022. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GARCIA, P. S. O Ensino de Avaliação no contexto da Licenciatura em Pedagogia. Algumas aproximações. **Apontamentos das aulas da disciplina de Avaliação Educacional realizada pelo Professor Paulo Garcia**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2023. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GATTI, B. A. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 7-17, 2009. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GATTI *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GARRIDO, S. **Qualificação do ensino público e formação de professores**. Pesquisa CNPq 300051/90-5 (R/N). Educação (fev.) 2000. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GEGLIO, P. C. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço** 2003, p.114 -115. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ GUIMARÃES, A.A.; VILLELA, F.C.B. **O professor-coordenador e as atividades de início de ano**. In: E.B. 2000. BRUNO; L.R. ALMEIDA e L.H.S. CHRISTOV (orgs.), O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Edições Loyola, p. 37-54.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. Tese Doutorado: As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais : uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

HORTA, N. J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Concentração e densidade populacional. **IBGE**, 2018. Disponível em: De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões | Agência de Notícias (ibge.gov.br) Acesso em: 10/08/2023.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

LOPES, J. E. S. H. S. **50 técnicas de Avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

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

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In BORGES, S. A. (Org.). **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2018.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

MELO, W. C. **Erros de medida da Prova Brasil 2013 e sua influência no Ideb das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: um estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental e seus desdobramentos para as políticas educacionais**. 2017. f.221 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Paulo, São Paulo, 2017. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.11, n.33, p.387-405, set. /dez. 2006. ISSN 1413- 2478. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*. MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 22. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ MUJICA, L.; SANTIAGO ETXEBERRIA K. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ NOVAES, E. Z. M. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental**. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ OBDOCABC, Observatório da educação. **Estudo e análise dos horários de trabalho coletivo do HTPC**. Disponível em: TEDE2 da UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO: HTPC: HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO OU HORÁRIO DE TRABALHO PERDIDO Acesso em: 10/08/2023. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan. /abr. 2005. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ OLIVEIRA, D. M. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação dos professores. *In*: Andrade, de J.; Paiva, L. G. de (Orgs).. **As políticas para a educação no Brasil: limites e contradições**, Juiz de Fora: Ed UFJF, 2011.cap.5, p.90-107. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. Cidade: Editora, Loyola, 2ª Edição ano: 1999. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999 [1990]. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: um estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2012.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

PIMENTA, S. G. A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA, 2018. **Anais...** [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2019.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamento. Campinas: Papirus, 1994.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 25-36.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

PLACCO, V. M. N. de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. f.358 Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

ROJAS, H. de los S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **Ande**, ano 1, n.1, pp. 22-33, 1981.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ SILVA, M. M. S. *et al.* A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan. /abr.2016. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

▲ Siqueira, V. A. de S.; Freitas, P. F., & Alavarse, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, 47, e241339, 2021.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ SOUZA, D. T. R. **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1991. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25. n. 3, p.123-40, dez. 2009. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ SOUSA, S. M. Z. L; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p. 793-822, 2010. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**. Berlin: Lage Publications, 1990. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ STRAUSS A.; CORBIN J. **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed; 2008. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

▲ STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: SAGE publications, 2015. ▲

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

SÜSSEKIND, M. L.; MASKE, J. "Pendurando roupas nos varais": Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, 2020.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

TAVARES, C. Z. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Não Realce

VASCONCELLOS, C. D. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

VILLAS B., B.M.F. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal**: confronto entre a teoria e a prática. Relatório de pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Cor da fonte: Automática

Formatado: Fonte: (Padrão) Calibri, 11 pt, Cor da fonte: Automática

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Qual seu gênero? _____

Qual sua idade?

Qual o seu estado civil?

1. Qual é a sua formação?

Ensino Superior – Licenciatura em Pedagogia. Ensino Superior – outras Licenciaturas.

Pós-Graduação Lato Sensu. Mestrado. Doutorado.

2. Em que tipo de instituição você fez o curso superior?

Pública federal. Pública municipal. Pública estadual. Privada.

3. De que forma você realizou o curso superior?

Presencial. Semipresencial. A distância.

4. Há quanto tempo já terminou o curso superior. Até 2 anos. 2 a 4 anos. a 10 anos. 11 a 15 anos. mais de 15 anos

Trabalha com educação?

Exerce a docência?

Atua na rede municipal?

ENTREVISTAS

1) Para você, o que é avaliar?

2) Onde você aprendeu a avaliar?

3) Quais as finalidades da avaliação da aprendizagem e aquelas externas e em larga escala?

4) O que são e quais são os critérios da avaliação?

5) Que instrumentos podem ser utilizados no processo da avaliação da aprendizagem?

6) Quais as práticas de avaliação das professoras?

7) Que dificuldades são mais enfrentadas pelas professoras para avaliar?

- 8) Você realiza formação de professores sobre avaliação?
- 9) Quais os temas de avaliação das formações e dos encontros?
- 10) Quanto tempo do seu trabalho é despendido para trabalhar com a avaliação?
- 11) Como você promove a aprendizagem das professoras em avaliação?
- 12) Quais são seus tempos de estudo em relação à avaliação.
- 13) Quais suas necessidades formativas em relação à avaliação da aprendizagem e externa e em larga escala?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezada Assistente Pedagógica,

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Seja bem-vindo(a)!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE-e)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Avaliação institucional de creche: Percepções de dessa os das assistentes pedagógicas. O objetivo do estudo é analisar os conhecimentos das assistentes pedagógicas em relação às avaliações institucionais nas creches. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Luciana Vieira da Silva, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da USCS.

Convidamos você para responder ao questionário com duração de aproximadamente .30 minutos, sobre seus conhecimentos sobre avaliação institucional. O acesso ao questionário somente ocorrerá depois de você ter dado o seu consentimento para participar neste estudo. Você poderá contribuir para esta pesquisa ao responder às questões. Contudo, você não deve participar contra a sua vontade. Os dados serão removidos da “nuvem” após o encerramento da coleta de dados e arquivados por 5 anos no computador pessoal da pesquisadora responsável.

A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder a alguma (s) pergunta (s) do questionário proposto. Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicada, penalizada ou responsabilizada de nenhuma forma. Como benefício da presente pesquisa buscamos compreender os conhecimentos das Assistentes Pedagógicas em relação a avaliação institucional, e propor formações de acordo com as necessidades apresentadas pelas profissionais em atuação.

Você não receberá pagamento por ter respondido ao questionário. Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pela pesquisadora responsável. Todas as

informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e carão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo (a) participante.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com pesquisadora responsável pelo estudo, Luciana Vieira da Silva que poderá ser encontrado (a) pelo e-mail: proluvieira@gmail.com, ou pelo telefone: 11 995019694.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: proluvieira@gmail.com. Você receberá a cópia deste termo por e-mail automaticamente.

Desde já, agradecemos!