

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

FABIANA BOFF GRENZEL

**INTERFACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO  
ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA  
REDE MUNICIPAL**

Santa Maria, RS  
2022

Fabiana Boff Grenzel

**INTERFACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Ortiz de Leão

Santa Maria, RS  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

Boff Grenzel, Fabiana  
INTERFACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL  
/ Fabiana Boff Grenzel.- 2022.  
91 p.; 30 cm

Orientador: Débora Ortiz de Leão  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA 2. ANALISAR, REFLETIR E INTERLIGAR  
CONCEPÇÕES TRAZIDAS POR ENTREVISTADOS SE FAZ NECESSÁRIO  
NO FAZER ACONTECER NO CURRÍCULO ESCOLAR. 3.  
Compreendendo as concepções da avaliação externa 4. O  
significado atribuído às avaliações externas:  
(des)contextualização e regulação do currículo 45 5. I.  
Ortiz de Leão, Débora II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FABIANA BOFF GRENZEL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**FABIANA BOFF GRENZEL**

**INTERFACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 27 de outubro de 2022:

---

Dr(a). Débora Ortiz de Leão (UFSM)  
(Presidente, Orientadora)

---

Profª Drª Cleoni Maria Barboza Fernandes (IFSUL)

---

Profª Drª Simone Freitas da Silva Gallina (UFSM)

Santa Maria, RS  
2022

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus primeiramente, que me deu saúde, fé, força e proteção.

A minha família por sempre estar ao meu lado, dando incentivo, força e apoio condicional. Em especial ao meu marido Adriano, aos meus queridos filhos, razão do meu viver, Arthur e Alice.

Minha mãe pelo incentivo de sempre, não deixando que eu desistisse em nenhum momento, aos meus irmãos, e aqui destaco a minha irmã Viviane que colaborou opinando e contribuindo com ideias que só vieram enriquecer esta pesquisa.

Mas com muita dedicação, quero agradecer de forma carinhosa a Clarice Meiger, que juntamente com sua filha, que foi minha ex-aluna, Elisa, não mediram esforços para me ajudar a ingressar no Mestrado...eram tantos documentos, que no último minuto do segundo tempo, com a sabedoria destas minhas amigas pudemos enviar...e daí a sorte foi lançada.

A minha querida, sábia e guerreira orientadora Débora Leão, pela oportunidade e confiança em mim desde o início desta trajetória, por toda a orientação, palavras de incentivo, ideias e empurrões, fazendo eu acreditar que estava num mestrado profissional, pois às vezes nem eu mesma acreditava. De forma muito carinhosa sabia conduzir o trabalho de maneira que me sentisse segura e confiante...obrigada e minha para sempre profe.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho que direta ou indiretamente participaram da minha formação, o meu eterno agradecimento. Aqui em especial a Giulia, a Daniela e a minha querida colega de mestrado Patrícia Miolo.

Por todos os professores da UFSM que ensinaram não somente o conteúdo programado, mas também o sentido de estar ali buscando algo mais, com uma orientação incansável, tornando possível a realização de um sonho.

À UFSM, que, enquanto universidade federal, me possibilitou o acesso ao conhecimento e à esta conquista. Da mesma forma agradeço ao Imeab, escola que me recebeu de braços abertos para a realização desta pesquisa e, sem a qual, não teria sido possível completar esta etapa.

Agradeço também a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleoni Maria Barbosa Fernandes e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Freitas da Silva Galina, membros da banca de Qualificação e defesa do

Mestrado, pelos conselhos, sugestões e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Enfim, a todos que por mim passaram e deixaram um pouco de si, agradeço de todo o coração.

## RESUMO

### INTERFACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL

AUTORA: Fabiana Boff Grenzel  
ORIENTADORA: Dra. Débora Ortiz de Leão

A presente dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa de Políticas Públicas, aborda a temática da avaliação externa no contexto educacional. Teve por objetivo geral compreender as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar de alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I. Especificamente se buscou reconhecer as concepções e as políticas relacionadas à avaliação externa; analisar o papel do coordenador pedagógico do Fundamental I em relação aos encaminhamentos do processo avaliativo e o currículo escolar para alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I; examinar a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I. A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso, para o qual se realizou uma investigação bibliográfica e uma pesquisa de campo, realizada em uma escola da Rede Pública, com uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I e quatro professoras do 5º ano do Ensino Fundamental I, para a qual se utilizou como instrumento um questionário aberto. Observou-se que, no entendimento dos participantes da pesquisa, as avaliações externas produzem uma perspectiva competitiva entre as escolas, uma vez que os resultados das avaliações compõem o índice do Ideb. Para os participantes, as avaliações externas não contemplam todo o desenvolvimento do aluno, uma vez que há habilidades e competências que transpassam o currículo formal e se desvelam no currículo real. Neste viés se destacou a importância de as avaliações estarem em consonância com o currículo escolar. Por outro lado, entendeu-se que as avaliações externas servem de subsídios para as práticas pedagógicas, por meio da possibilidade de reflexão do trabalho desenvolvido pelos sujeitos envolvidos na educação, realçando a necessidade de revisão de conteúdos que não foram bem assimilados e instiga a busca por novas práticas pedagógicas. O produto educacional se constituiu em uma proposta de formação continuada realizada com professores e gestores, cujo intuito é o aprofundamento teórico e prático das avaliações externas. Assim, se propõe a análise de uma das avaliações usadas na escola (Saeb), buscando interpretar o que elas apontam para, então, formular em conjunto com os professores o que é possível propor em relação aos resultados obtidos, visando o desenvolvimento dos alunos. Entende-se que a presente investigação pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos atores da educação, objetivando, por meio das avaliações externas, possibilidades de crescimento e subsídios importantes de trabalho, superando uma visão negacionista e contrária acerca das avaliações externas que ainda persiste por parte de muitos educadores.

**Palavras-chave:** Avaliação externa. Currículo. Gestão Escolar.

## **ABSTRACT**

### **INTERFACES OF EXTERNAL EVALUATION IN THE SCHOOL CURRICULUM: PERCEPTIONS OF TEACHERS OF A MUNICIPAL SCHOOL**

**AUTHOR:** Fabiana Boff Grenzel  
**ADVISOR:** Dra. Débora Ortiz de Leão

The present dissertation of the Professional Master's Course in Public Policies and Educational Management, of the Graduate Program, of the Public Policy Research Line, addresses the issue of external evaluation in the educational context. Its general objective was to understand the implications of external evaluation on the curriculum and school learning of students in the 5th year of Elementary School I. Specifically, it sought to recognize the conceptions and policies related to external evaluation; to analyze the role of the pedagogical coordinator of Elementary School in relation to the referrals of the evaluation process and the school curriculum for students of the 5th year of Elementary School I; examine the relationship between assessment, curriculum and learning of students in the 5th year of Elementary School I. The research has a qualitative approach and is characterized as a case study, for which a bibliographic investigation and field research were carried out, carried out in a Public School, with a pedagogical coordinator of Elementary School I and four teachers of the 5th year of Elementary School I, for which an open questionnaire was used as an instrument. It was observed that, in the understanding of the research participants, external evaluations produce a competitive perspective between schools, since the evaluation results make up the IDEB index. For the participants, external assessments do not cover the entire development of the student, since there are skills and competences that go beyond the formal curriculum and are revealed in the real curriculum. In this bias, the importance of evaluations being in line with the school curriculum was highlighted. On the other hand, it was understood that external evaluations serve as subsidies for pedagogical practices, through the possibility of reflecting on the work developed by the subjects involved in education, highlighting the need to review contents that were not well assimilated and instigating the search for new pedagogical practices. The educational product consisted of a proposal for continuing education carried out with teachers and managers, whose purpose is the theoretical and practical deepening of external assessments. Thus, we propose the analysis of one of the evaluations used in the school (Saeb), seeking to interpret what they point to, then formulate together with the teachers what is possible to propose in relation to the results obtained, aiming at the development of the students. It is understood that the present investigation can contribute to the professional development of education actors, aiming, through external evaluations, possibilities for growth and important work subsidies, overcoming a negationist and contrary view about external evaluations that still persists on the part of many educators.

**Keywords:** External assessment. Curriculum. School management.



## SUMÁRIO

<b>1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS</b>	<b>9</b>
1.1 A DIFICULDADE IMPULSIONA E A BUSCA É SEMPRE CONTÍNUA!.....	9
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>15</b>
2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	15
2.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	18
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	18
2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	19
2.5 ANÁLISE DOS DADOS E A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO .....	20
<b>3 ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>22</b>
3.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL PEDAGÓGICO	25
3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROCESSOS INTERNOS E EXTERNOS	30
3.3 CURRÍCULO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	35
<b>4 ANALISAR, REFLETIR E INTERLIGAR CONCEPÇÕES TRAZIDAS POR ENTREVISTADOS SE FAZ NECESSÁRIO NO FAZER ACONTECER NO CURRÍCULO ESCOLAR.</b>	<b>40</b>
4.1 CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA.....	41
<b>4.1.1 O significado atribuído às avaliações externas: subsídios para a prática pedagógica</b>	<b>41</b>
<b>4.1.2 O significado atribuído às avaliações externas: (des)contextualização e regulação do currículo</b>	<b>45</b>
<b>4.1.3 Compreendendo as concepções da avaliação externa</b>	<b>49</b>
4.2 CATEGORIA 2: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM RELAÇÃO AOS ENCAMINHAMENTOS NO PROCESSO AVALIATIVO E O CURRÍCULO ESCOLAR.....	50
<b>4.2.1 Atribuições do coordenador pedagógico</b>	<b>50</b>
<b>4.2.2 A relação entre o coordenador pedagógico e as avaliações externas: implicações no currículo</b>	<b>52</b>
4.3 CATEGORIA 3: RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	57

<b>4.3.1 Currículo e avaliação externa: entendimentos e articulações dos participantes da pesquisa</b>	<b>57</b>
<b>4.3.2 Articulação currículo e avaliação: mudanças ocasionadas pela avaliação externa no currículo escolar</b>	<b>60</b>
<b>4.3.3 Compreensões acerca do processo de aprendizagem</b>	<b>62</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>65</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>67</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>73</b>
ANEXO 1 - PRODUTO DA DISSERTAÇÃO.....	73
ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	85
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	86
<b>APÊNDICES</b>	<b>88</b>
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ABERTO.....	88

## 1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Neste primeiro momento se faz necessário apresentar as ideias que conduziram a presente pesquisa. Para tanto, considere imprescindível abordar sobre a minha trajetória e como ela justifica a minha escolha pelo tema desta dissertação. Também serão apresentados os questionamentos e inquietações que orientam essa pesquisa, assim como os objetivos que almejo para com esta.

### 1.1 A DIFICULDADE IMPULSIONA E A BUSCA É SEMPRE CONTÍNUA!

Escrever sobre minha própria história? Por que não? Inicialmente, muitas ideias soltas, pensamentos desordenados, práticas vivenciadas e uma história a ser apresentada. Mexer com a memória é algo curioso! Este exercício me levou a encontrar pequenos detalhes que, no momento em que emergiram, eram apenas detalhes, mas quando retomo hoje a estes pensamentos, compreendo a importância de cada um deles. Para os autores Prado e Soligo (2005, p. 06),

[...] como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importante, ou interessantes, no âmbito de sua existência. (..) É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

É desafiador falar da minha história, pois sempre há um misto de sentimentos e recordações que embaralham minha alma, e entre caminhos com flores e também espinhos, vejo minha vida permeada de fatos que me constituíram como o ser humano que sou hoje: Fabiana, mulher, mãe e educadora. Em uma pequena localidade do interior do município de Ijuí, eu vivi uma infância tranquila, humilde e muito feliz.

Aos cinco anos de idade, meus pais decidiram que eu acompanharia minha irmã na escola para que ela não andasse sozinha “pelas estradas”. Nossa escola ficava aproximadamente 3 km de casa. Minha irmã e eu íamos caminhando para o colégio. Era uma escola multisseriada, de 1ª à 4ª série, muito pequena, mas com um chão brilhante (o qual nós alunos éramos responsáveis por passar a cera), um lindo alfabeto na parede e muitos cartazes.

Durante o caminho, outras crianças interagiam, assim, a ida e o retorno para a escola eram uma festa. Muitas vezes, nossa mãe precisava nos encontrar, pois nos

demorávamos brincando nos “barrancos” de terra vermelha, comendo coquinhos e butiá. Foi um período mágico, tudo era perfeito até...

Até o dia 14 de outubro de 1983, quando estávamos em um piquenique da escola e recebemos a notícia que meu pai havia se machucado. Tudo foi muito estranho, pois a professora cancelou o piquenique e não entendemos o porquê disso tudo. Meu pai havia só machucado o pé...O porém é que não nos haviam contado a verdade: meu pai havia sofrido um acidente de trator e vindo a falecer. Este dia foi muito triste e os que vieram logo depois também. Minha mãe chorou comigo e com minha irmã muitas vezes. Entretanto, falar sobre isso dói muito, assim, é melhor mudar o assunto.

A partir de então a magia de estudar passou a ser uma dificuldade diária somando com todos os outros problemas que começaram a surgir, os quais não cabem neste momento. Minha mãe sempre quis que estudássemos e, desde muito pequenas, sabíamos que seríamos professoras (o que era uma opção dela). Sem o pai, a possibilidade de parar de estudar no término da 4ª série era real. Todos os nossos colegas da época estudaram até a quarta série, mas para minha mãe isso era inadmissível. Passamos, então, a estudar na “cidade” e minha mãe não media esforços, sempre exigindo o máximo de nós.

Acordávamos cedo, ajudávamos a tirar leite, pois precisávamos ajudar a mãe a levar o tarro de leite aproximadamente 600 metros para o leiteiro pegar. Carregávamos o tarro, dávamos tchau para a mãe e caminhávamos algo como uns 2,5km para pegar carona com uma feirante que tinha uma Kombi branca, de modo que entre caixas de legumes e vegetais, íamos para a escola. A dificuldade para estudar era imensa, mas não tínhamos opção. Essa era a nossa oportunidade.

O tempo passou e aos poucos as coisas foram se ajeitando: a nossa mãe casou novamente e minha irmã aprendeu com o meu padrasto a dirigir um fusca, com 14 anos. A partir de então eu e minha irmã íamos de fusca para a escola – Deus sabia o perigo, mas sempre nos abençoou. Ao longo dessa trajetória, as dificuldades foram imensas, mas cada conquista, cada novidade, cada elogio, cada incentivo me fortaleceu. Hoje, como mãe, sei da força e da garra que minha mãe teve.

O Ensino Fundamental passou e, entre tudo o que vivemos, sabíamos que já éramos vitoriosas. Eis que o Ensino Médio chegou e não tive a opção de escolher uma escola. Estava decidido que eu seria professora. No fundo, desde meus 5 anos

quando entrei naquela pequena sala multisseriada e vi o sorriso daquela professora eu soube que o magistério me fascinava.

Ao fazer o Ensino Médio no Colégio Sagrado Coração de Jesus, meu contato com o mundo da educação enquanto realidade de docente aumentou. Durante o curso, numa trajetória de três anos, pude me encantar pelo magistério e confirmar aquilo que realmente estava no meu coração e que sempre foi incentivado pela minha mãe. Com sua simplicidade e pouca escolarização, conseguiu me mostrar que através dos estudos, como ela dizia, poderíamos ser alguém na vida.

Hoje entendo o “mico” da formatura: o choro alto e soluços da D. Dalva, quando recebi o diploma do Magistério e sou grata a ela por não ter desistido frente a tantos obstáculos e ter nos ensinado que as dificuldades não são empecilhos, mas impulsos para tornar nossas conquistas mais significativas. É maravilhoso vê-la encher os olhos de sentimento e seu sorriso estampado ao dizer: “tenho duas filhas professoras”.

De certa forma, esse orgulho pela profissão, essa importância pelo ato de educar, foram tomando uma proporção muito grande em minha vida. Não bastava ser professora, era preciso fazer a diferença. Muito preocupada com as questões da linguagem escrita, leitura e a alfabetização como um todo, optei em cursar Graduação em Letras na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), em 1999. Também fiz duas Pós-graduações “Lato Sensu”, uma em Interdisciplinaridade pelas Faculdades Integradas Católica de Palmas (2002) e outra pela Faculdade de Educação São Luís em Gestão Escolar (2018).

Comecei minha carreira profissional em 1997 na Rede Pública Municipal de Ijuí, mais precisamente no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (Imeab), onde atuo até hoje. Durante este tempo, entre 1997 a 2002 trabalhei como alfabetizadora 20 horas semanais e, nas outras 20 horas, atuei como professora na rede privada do nosso município, em duas escolas: no Colégio Sagrado Coração de Jesus e no Colégio Geração Positiva de Ijuí.

A alfabetização é uma paixão minha como educadora. A descoberta da leitura e o domínio da escrita são etapas mágicas para um professor e quando bem consolidadas na vida da criança, abrem possibilidades infinitas para que o aluno possa se apropriar do mundo do conhecimento.

Em 2002 fui nomeada para trabalhar mais 20 horas na Rede Municipal de Ijuí, ficando assim 40 horas e atuando na escola Imeab, a maior escola municipal deste município. Nesta escola já atuei como alfabetizadora por 16 anos, como professora

de Português do Ensino Fundamental II, como coordenadora de Jovens e Adultos no noturno e, desde 2015, estou atuando como Coordenadora do Fundamental I, função esta que diariamente me desafia e me motiva a buscar aprender cada vez mais.

Anteriormente, na área da alfabetização, procurei estar sempre envolvida em diversas formações, seminários, oportunidades de compartilhar experiências, rodas de diálogo, produções de artigos, publicações de livros, estudos e planejamentos com professores. Desde que assumi a Coordenação Pedagógica, busquei a qualificação nesta área, mas sem deixar de buscar também o estudo de temas que percebi que era necessário aprofundar para auxiliar na formação dos professores, no auxílio de atendimento às famílias, aos alunos e demais atores da educação. Tento, sempre que possível, estar me atualizando e buscando me aperfeiçoar para realizar um bom trabalho.

Durante minha carreira profissional muitas foram e são as indagações que perpassam o meu fazer pedagógico. Tais indagações aumentaram à medida que assumi a função de coordenadora pedagógica, pois, a partir desse momento, reuni a experiência de sala de aula como professora com este papel ainda mais desafiador.

Este novo lugar que ocupo, o lugar de gestora, fez com que reforçasse a ideia de que é de extrema importância buscar qualificação e estar constantemente se atualizando. Considerando o compromisso do coordenador pedagógico com a qualidade da aprendizagem dos alunos, entende-se que é imprescindível neste momento aprofundar entre outras questões, o tema da avaliação externa e suas implicações no currículo escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, tendo em vista a importância de aprofundarmos o debate e estudos sobre tais aspectos, considerando a relevância destes nos últimos tempos na rede municipal de Ijuí.

Sendo assim, a escolha desse tema da pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre o modo como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar. Ao se tratar de uma Política Pública, com objetivos e metas estabelecidas no âmbito externo, a comunidade escolar precisa, inicialmente, se apropriar deste instrumento. Neste sentido, alguns questionamentos orientam a presente pesquisa: qual o entendimento dos professores sobre esse tipo de avaliação? Qual a importância de refletir sobre as possíveis influências na avaliação externa no processo de ensino aprendizagem dos alunos? Qual a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem?

A busca dessas respostas traz muitas inquietações e, como dizia Paulo Freire (1987), a beleza de ser um professor está na inquietação, na busca constante que o educar desafia. A avaliação externa vem assumindo, cada vez mais, uma posição de destaque no cenário educacional. A investigação realizada nesta dissertação de mestrado se relaciona com a minha trajetória no campo da educação, com os afetos e inquietações em mim produzidos ao longo dos anos como educadora, e na busca por uma educação humanizadora, que me impulsionou a realizar esta pesquisa.

Sou professora e, no momento, também sou coordenadora. E por estar nesta função quero fazer a diferença na vida dos profissionais que trabalham com a educação, e mostrar que, nesta caminhada, somos aliados e nosso maior objetivo é realizar um trabalho de excelência, visando a aprendizagem de nossos alunos.

O Mestrado Profissional sempre esteve presente na minha vida como um desejo de qualificação. Em muitas vezes iniciei projetos, mas confesso que outros desafios tiveram prioridade, e este foi ficando em segundo plano. No entanto, o trabalho com educadores, alunos e pais – com toda comunidade escolar – tem me desafiado a buscar novas leituras, estudos, e o registro daquilo que acredito enquanto trabalho de Coordenação Pedagógica.

Acredito que em tudo que realizamos é preciso investimento para alcançar a excelência naquilo que buscamos e nos é proposto. Com certeza, esta é uma característica construída ao longo da minha trajetória e, como relatei, nada foi fácil. Mas sempre soube que nada me faria desistir, quando se tem foco, quando o desejo é real, quando traçamos metas e, principalmente, quando sabemos que a busca é contínua, em um caminho que às vezes tem espinhos, mas também tem flores que nos fazem ver o belo e saber que logo ali está o nosso sonho.

Hoje, as dificuldades que me impulsionam são outras, a busca é outra, mas a vontade de vencer e superar os desafios continua a mesma daquela estudante que sempre buscou dar o seu melhor e que ainda acredita que pode fazer a diferença na função que realiza.

#### *A CORRIDA DA VIDA*

*A vida é uma corrida  
que não se corre sozinho.  
E vencer não é chegar,  
é aproveitar o caminho  
Sentindo o cheiro das flores  
e aprendendo com as dores  
causada por cada espinho.*

*Aprenda com cada dor,  
com cada decepção,  
com cada vez que alguém  
lhe partir o coração.  
O futuro é obscuro  
e às vezes é no escuro  
que se enxerga a direção.*

BRÁULIO BESSA (2018).

Nesta corrida da vida surge a seguinte inquietação: quais as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar no que se refere aos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I? Ancorada nas constatações anteriores, trouxemos como objetivo geral desta pesquisa compreender as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar de alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I.

Apontamos como objetivos específicos: reconhecer as concepções e políticas relacionadas à avaliação externa; analisar o papel do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I com relação aos encaminhamentos no processo avaliativo e no currículo escolar; e examinar a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I.

Espera-se que a investigação desta dissertação e as temáticas desenvolvidas possam auxiliar demais educadores que buscam um aperfeiçoamento de sua prática e conseqüentemente uma melhor aprendizagem de seus alunos. Neste viés, o produto educacional se constituiu em uma proposta de formação continuada a ser realizada com professores e gestores, cujo intuito é o aprofundamento teórico e prático das avaliações externas. Para tanto, se propôs a análise de uma das avaliações usadas na escola (Saeb), buscando interpretar o que elas apontam para, então, formular em conjunto com os educadores o que é possível propor em relação aos resultados obtidos, visando, por meio do estudo das avaliações externas, o avanço do aprendizado dos alunos e o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos na educação.



## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste tópico serão elencados os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa, a abordagem, as técnicas de análise e produção dos resultados. Para tanto, foram destacados autores importantes no universo da pesquisa científica. Diante disso, para Minayo “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas [...]” (2001, p. 04).

### 2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa é o modo pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. Diante disso, na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 12),

O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Propôs-se como delineamento de estudo a pesquisa qualitativa, na qual há possibilidade de conhecer o objeto de estudo amplamente, proporcionando esclarecimento nas questões pertinentes às problemáticas levantadas no cotidiano (FLICK, 2012). A pesquisa qualitativa proporciona explorar o cenário, compreender fatos e reflexões a partir dos “significados” que os sujeitos do estudo atribuíram às suas percepções.

A partir desta abordagem, as percepções foram exploradas por meio das técnicas de estudos bibliográficos, buscando trabalhos científicos que possibilitaram contextualizar melhor o fenômeno investigado, uma vez que se propõem conhecer uma realidade que não se encontra descrita de forma suficiente. Nesta, ocorre a interação entre o pesquisador e o contexto, de quem pergunta e quem responde é que a pesquisa ganhará vida com base nas informações levantadas (MINAYO, 2014).

A pesquisa qualitativa exige habilidades de quem está pesquisando, o investigador precisa perceber e contextualizar o que está a sua volta, se desligar dos valores e interesses dos grupos a serem pesquisados, a manter a objetividade, ou seja, um grau de distanciamento pessoal. É preciso fazer uma leitura por entre linhas,

com um olhar atento e desprovido de “pré-conceitos”. Vale registrar que não estamos aqui defendendo a neutralidade do pesquisador, mas, sim, o zelo de partir para a coleta de dados com referenciais teóricos e metodológicos claros e previamente definidos, respeitando a opinião do entrevistado, embora a criticidade do material coletado exista.

A pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo. A fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação.

A pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Todo trabalho de coleta de informação, deve observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (MINAYO, 2014, p. 204) e por isso mesmo é tão rica e reveladora.

A investigação se caracteriza como um Estudo de Caso que, para Lüdke e André (1986), é utilizado quando se tem interesse em investigar o que determinada situação tem de único, particular, mesmo que “posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” (Ibidem, p. 17).

Dentre as características fundamentais desta metodologia, entende-se que o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, para melhor compreender determinado caso, é necessário também analisar a situação específica que se relaciona a toda a problemática. Além disso, o estudo de caso permite generalizações naturalísticas, na qual se pode tentar associar dados da pesquisa com dados das experiências pessoais, podendo também representar diferentes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com as autoras Lüdke e André (1986), o estudo de caso compreende três etapas que não seguem exatamente uma linearidade, mas sugerem um constante movimento de empiria e teoria. A primeira uma fase se caracteriza como uma exploração do fenômeno a ser investigado, a segunda se refere à produção dos dados

e a terceira à análise e interpretação destes dados, bem como a elaboração do relatório do percurso metodológico da pesquisa.

A primeira fase, denominada *exploratória*, decorre de um contato inicial com o problema ou situação de pesquisa, podendo ser por meio da literatura existente sobre o tema, observações do fenômeno a ser estudado, ou por meio de depoimentos de especialistas ou das pessoas relacionadas à problemática. Neste momento as questões iniciais surgem, outras vão sendo reformuladas ou até mesmo abandonadas. É o momento fundamental para uma especificação mais precisa da situação abordada, os primeiros passos para a entrada a campo e como coletar as informações, como o fenômeno a ser estudado realmente se apresenta, e não como deveria ser.

A segunda fase se refere à *delimitação do estudo*. É o momento em que o pesquisador realiza a coleta das informações por meio de instrumentos e/ou técnicas adequados ao seu objetivo de pesquisa. O terceiro momento consiste na *análise sistemática e elaboração do relatório*, para tanto se faz necessário juntar as informações coletadas e analisá-las, bem como torná-las disponíveis aos participantes da pesquisa, para que expressem a precisão e a relevância do que é relatado.

Imagem 1 – Fases da pesquisa.



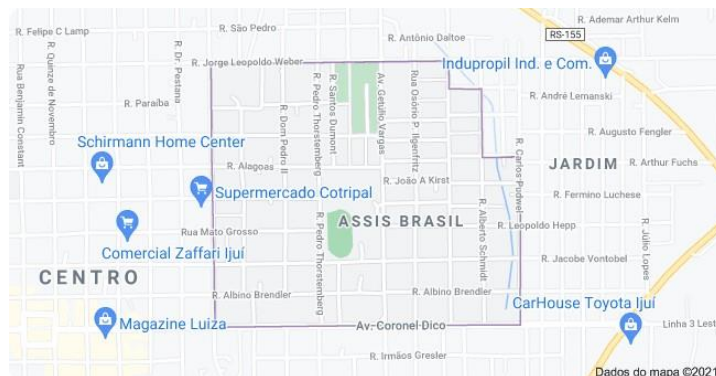
Adaptado de Lüdke e André (1986).

Nesse direcionamento, Minayo (2001), afirma que uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

## 2.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do município de Ijuí, localizado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS). De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) há uma estimativa de que em 2021 a população seria de 84.041 habitantes. Na imagem a seguir é possível visualizar a região onde a escola está localizada.

Imagem 2 – Localização da escola envolvida na pesquisa.



Fonte: google maps (2021)

Outro dado importante é que no último Censo (BRASIL, 2011) a Taxa de Escolarização de Crianças de 6 a 14 anos de idade foi de 98,9 %. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), da etapa dos Anos iniciais do Ensino Fundamental é de 6,9 e da etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental é de 5,4.

A escolha pela referida escola parte de dois critérios de inclusão: maior escola do município de Ijuí e a única escola municipal que atende todas as etapas da Educação Básica, incluindo ainda Educação Profissional e Tecnológica.

## 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de uma Coordenadora do Ensino Fundamental I e quatro professoras dos 5º anos do Ensino Fundamental I. Quanto à escolha do 5º ano, é o ano de escolarização escolhido pela Políticas Públicas para a realização da avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pois encerra a etapa do Ensino Fundamental I.

A escolha pelos participantes – professoras e coordenadora – se dá pelo fato de que o professor é o gestor da aprendizagem, do ensinar e do aprender. É aquele que planeja a prática curricular e tem o papel de mediador e seus alunos, são os protagonistas do currículo. Já o coordenador tem o papel de acompanhar, sugerir, intervir, auxiliar, mediar, apresentando-se como parceiro na busca dos objetivos comuns de toda instituição escolar, cujo foco maior são os educandos e sua aprendizagem. Ele é o mediador e articulador do processo educativo, sendo imprescindível para a construção de uma escola de qualidade.

## 2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos para realização deste estudo, partem da seguinte organização: primeiramente foi entregue à escola a Autorização Institucional (ANEXO 1), para a solicitar a autorização por parte dos gestores, para realizar a pesquisa. Após o deferimento da autorização, os professores e os coordenadores do Ensino Fundamental I foram, então, convidados a participar do estudo.

Após a apresentação dos objetivos deste trabalho para os participantes, cada um recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ANEXO 2), que foi lido, assinado e entregue à pesquisadora para a continuidade da pesquisa.

Posteriormente, enviou-se um questionário aberto (APÊNDICE 1), que na visão de Gil (1999, p.128) é definido

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Após a devolutiva dos questionários para a pesquisadora, esta teve o prazo de dez dias para devolver aos sujeitos que puderam excluir, incluir e/ou alterar suas respostas, para serem utilizadas na pesquisa. Por meio da coleta de dados foi possível identificar aspectos referentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que

permitiram conexões do pesquisador com os participantes envolvidos através da análise, da reflexão e da autoavaliação.

Para análise e interpretação dos resultados obtidos nesta pesquisa, foi utilizada a técnica de Minayo (2001) que compreende as seguintes etapas: leitura compreensiva dos dados coletados para se observar o todo e a elaboração de hipóteses. Na etapa posterior o material foi explorado sinalizando trechos relevantes, que permitiram identificar e analisar os fatos. Como etapa final se realizou a elaboração de uma análise explicativa, a qual se relacionou com as hipóteses levantadas e com o objetivo do estudo (Ibidem).

No que se refere às concepções éticas, este trabalho teve como documento a Autorização Institucional (ANEXO 1) para a realização da pesquisa, uma vez que a mesma aborda aspectos pertinentes à rotina da escola e de seus professores. Nesse sentido, todos os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o TCLE (ANEXO 2). Cabe ressaltar ainda, que durante a realização desta pesquisa os participantes tiveram o direito de em qualquer momento desistir do envolvimento nesta investigação, e o instrumento foi entregue aos participantes com a condição do prazo de dez dias para realizar a devolutiva.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS E A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO

Para a análise dos dados partiu-se do princípio da pesquisa ser de cunho qualitativo, para a qual o percurso histórico do estudo teórico e prático do contexto das investigações sociais deve ser considerado. Neste sentido, optou-se por seguir os pressupostos teóricos organizados por Minayo (2001), baseando-se na análise de conteúdo.

De acordo com a autora supracitada, após “escolhidas a *unidade* ou as *unidades de registro* e as *unidades de contexto*, uma das técnicas mais comuns para se trabalhar os conteúdos é a que se volta para a elaboração de categorias” (Ibidem, grifos do autor). Para Minayo (2001, p. 70) a elaboração das categorias

[...] em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Assim, para atingir o objetivo proposto, o corpo da pesquisa, constituído pelas respostas ao questionário aberto aplicado aos sujeitos professores e coordenadora, foi analisado a partir de categorias *a priori*. De acordo com Minayo (2001), estas geralmente se referem a conceitos mais abstratos e demandam uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador.

As categorias organizadas foram as seguintes: 1) *Concepções e políticas relacionadas à avaliação externa*; 2) *O papel do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I com relação aos encaminhamentos no processo avaliativo e o currículo escolar*; 3) *Relação entre avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I*.

Estas categorias foram criadas com base nos objetivos específicos, buscando respondê-los. Para melhor analisar, optou-se utilizar uma Matriz de Análise (Quadro 1) organizada do corpo da pesquisa, desenvolvida através das percepções significativas das respostas dos sujeitos por meio do questionário aberto. No quadro abaixo se exemplifica como ocorreu este processo.

Quadro 1 – Matriz de análise do corpo da pesquisa.

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidade de registro</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Citação</b>
Relação entre a avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I	Caminho; alinhados; complementar.	Currículo e avaliação externa.	“Penso que currículo é o caminho, proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante. Currículo e avaliação externa estão alinhados, um complementa o outro.”

Dados da pesquisa, 2022.

### **3 ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Inicialmente é importante entendermos, como pontua Vieira (2007, p. 03), sobre a dimensão política na educação, pois “não existem ‘políticas’ sem ‘política’”. Esta, por sua vez, é uma manifestação da política social”. Nesse viés, como nos aponta Oliveira (2010, p. 01) a discussão acerca das políticas públicas “tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade”. Oliveira (2010) continua afirmando que o entendimento de governabilidade passa pelas “condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis”. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas” (Ibidem).

Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 04) ainda destaca que, “se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”. Ou seja, as políticas públicas de educação são programas ou ações criadas pelos governos visando colocar em prática medidas que garantam acesso à educação a todos os cidadãos, bem como a avaliação e a melhoria da qualidade de ensino do país.

Assim as políticas públicas são estudadas e propostas a partir de leis votadas pelo Poder Legislativo, como também o Poder Legislativo tem a capacidade de propor essas medidas na área da Educação. Como destaca Vieira (2007, p. 04) “num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”.

Neste sentido, as políticas públicas consistem em um conjunto de programas e ações, pensadas e desenvolvidas pelo Estado que visam garantir e colocar em prática, os direitos previstos na Constituição Federal e no restante da legislação. Essas medidas, têm como objetivo garantir o bem-estar, a qualidade de vida e acesso aos direitos previstos a toda população. As políticas públicas devem atingir os cidadãos em sua totalidade através de planos e ações bem estruturadas e



devidamente executadas, contemplando áreas como a educação, saúde, meio ambiente, habitação, lazer, assistência social, transporte e, também, a segurança.

Os representantes da população têm a função de promover políticas que visam a busca para a melhora da qualidade de vida da população como um todo, promovendo mudanças significativas na vida das pessoas. Em função disso, os poderes públicos e a sociedade civil devem trabalhar conjuntamente, planejando, criando e executando essas políticas. Cabe aos poderes legislativo e executivo a função de propor essas políticas públicas, ao passo que o judiciário exerce, quando invocado por qualquer legitimado, uma espécie de controle de tais políticas, da legislação e de sua execução. Além disso, os cidadãos podem e devem participar da formação das políticas educacionais, uma vez que “[...] a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 291).

Dessa forma, a participação popular nos conselhos de políticas públicas acontece através de representantes do governo e membros da sociedade. Nos momentos que acontecem as discussões, são apresentadas as necessidades e as mudanças esperadas pela comunidade em busca de benefícios na área da educação. A formação de um conselho é um direito previsto na Constituição Federal, por este motivo é possível pedir a formação de um conselho em todas as cidades e a participação da população nestes momentos disponibilizados, é fundamental, pois é a partir destes que podemos opinar e exigir nossos direitos frente aos nossos governantes. Não podemos esquecer que conforme

[...] a Constituição Brasileira, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e uma variedade de outros compromissos e aspectos da legislação nacional e internacional, apresenta a educação como um componente essencial dos direitos humanos mais básicos. (BRASIL, 2017b, p. 07).

Ambos os documentos preveem o direito à educação como consta no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 01).

Diante destas proposições legais, na realidade brasileira ainda constatamos um alto índice de desigualdades, dentre elas, a desigualdade educacional, que atinge patamares assustadores. A partir de uma pesquisa realizada por Araújo (2011, p. 281), é possível destacar que,

[...] as regiões Sudeste e Nordeste têm a maior concentração de matrículas na etapa obrigatória de escolarização. Entretanto, as regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste, apresentam 1.647.000 alunos afastados da escola de ensino fundamental por abandono, de um total de 2.314.490, representando 71% dos alunos brasileiros nessa situação. No que se refere à reprovação, a região Nordeste e Norte, juntas, tiveram 2.318.540 alunos que não foram aprovados, representando 54% do total de reprovação no País.

Com isso, é preciso entender que existem inúmeras desigualdades no contexto educativo por variados motivos, sejam eles: a desigualdade de acesso ao sistema escolar, a exclusão dentro do próprio sistema, como também acessos a padrões diferentes de qualidade educacional, desigualdade de tratamento. Para tanto, as políticas públicas educacionais servem para atuar na intenção de amenizar as distorções sociais que impedem o acesso à educação.

Ao se tratar da realidade brasileira, várias são as Leis que regem o sistema educacional, a começar pela Constituição Federal de 1988, a Carta Magna do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394 de 1996 e atualmente ainda em vigor, regulamenta o sistema educacional brasileiro tanto público quanto privado (BRASIL, 1996).

Além dessas leis, contamos ainda com a Lei 10.172 de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), que possui diretrizes e metas para a política educacional por um período de 10 anos (BRASIL, 2001). Por meio de dados levantados em todo o país, o PNE permite identificar as demandas mais urgentes e traçar planos de ação para garantir a qualidade no aprendizado, desde a educação infantil até o ensino superior.

Na sequência, temos ainda a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 a qual amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010 (BRASIL, 2006).

Um dos principais pontos levantados pela LDB (BRASIL, 1996) é a criação de uma base comum curricular que deverá orientar a elaboração dos currículos da educação básica. Nesse sentido, foi criada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diante da Lei 9131/95 atrelada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo publicada sua terceira versão apenas em 06 de abril de 2017 pelo Ministério da Educação e homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). A BNCC apresenta o conjunto dos conhecimentos que todo aluno da educação básica

tem direito de aprender, considerando um ensino através de competências e habilidades que o estudante deve desenvolver na escola (BRASIL, 2017a).

### 3.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL PEDAGÓGICO

Compreendemos que a gestão escolar é um tema bastante importante dentro das políticas educacionais. Para tanto, podemos conceituá-la como um “conjunto de aspectos de natureza técnica, com campos de conhecimentos delimitados: a administração e a pedagogia” (SOUZA, 2012, p. 162). Ou seja, a administração e a pedagogia caminham juntas para conseguir dar conta das demandas de uma instituição de ensino. Para que haja então uma gestão escolar se faz necessário a atuação de um coordenador pedagógico, ao qual cabe

[...] a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atua (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

É importante enfatizar que a função de coordenador pedagógico, nos moldes em que se encontra atualmente por força da Resolução SE nº88 de 19/12/2007, alterada pela Resolução SE nº10 de 31/01/2008, é bem mais ampla e complexa do que a função exercida anteriormente, que supunha ser o Coordenador um ajudante geral, conhecido no meio escolar como “bombeiro”, Ou seja, sem demérito nenhum ao profissional bombeiro, mas era aquele cuja função era apagar os incêndios nas escolas, fossem eles de quaisquer natureza, pedagógicas ou administrativas.

A partir da legislação atual, houve um reposicionamento da função do coordenador como uma função que ampara o tripé da gestão escolar formada ainda pelo Diretor e pelo Vice-diretor. Nesse contexto, houve também estabelecimento de atividades pertinentes à função, ao mesmo tempo em que se define seu nível de atuação que é preocupar-se fundamentalmente com a qualidade do ensino, primeiramente na escola em que atua, depois ampliando esse horizonte ao pensar-se em termos de município, estado e nação.

O coordenador pedagógico passa, então, a ser o responsável pelo sucesso escolar desde o aluno em sala de aula, até no que se refere à formação continuada do professor, organizando a equipe escolar voltada para o trabalho coletivo,

proporcionando a reflexão sobre a prática docente, buscando práticas inovadoras com utilização de recursos tecnológicos não só no seu trabalho, mas incentivando o professor a utilizar-se desse expediente, além de conhecer e divulgar os referenciais teóricos que mais influenciam a práticas atuais em educação.

O coordenador pedagógico possui diversas atribuições dentro do contexto escolar. Dentre elas, podemos destacar, de acordo com vivências práticas e experiências na função, a coordenação dos interesses pedagógicos, ou seja, tudo que diz respeito ao funcionamento pedagógico das escolas; Liderar a construção do Projeto Político Pedagógico, bem como, a proposição de alternativas para o seu melhor desenvolvimento; Verificar e buscar garantir a viabilização dos recursos necessários para aulas e reuniões; Assessorar as atividades relativas ao funcionamento pedagógico da unidade escolar, além de promover debates para que haja construção coletiva de ideias e planejamentos para promover uma educação de qualidade; Acompanhar a prática pedagógica a fim de garantir que ela aconteça efetivamente.

Também se destacam outras atribuições, como a formação continuada dos professores, para que eles se sintam parte integrante deste processo ou da metodologia que a escola segue

[...] ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, daquela escola, aquele momento histórico (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 01).

Dentre as atribuições do coordenador pedagógico na rotina de uma escola, podemos destacar também a interação com as famílias, essencial para o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, o coordenador pode,

[...] agendar, juntamente com o professor, o atendimento às famílias cujos filhos precisam de intervenções didáticas muito pontuais, pois seus saberes estão muito aquém da turma. Na reunião de pais, explicitar como ocorrem os processos de aprendizagem, sem, no entanto, invadir o espaço do professor no encontro. Em toda conversa ou interação com os familiares, procurar chamá-los pelo nome e não de “mãe” e “pai”. É bem chato um adulto te chamar de mãe ou de pai. Isso é exclusividade dos nossos filhos! (MASSUCATO, MAYRINK, 2013, p. 01).

Além destas, destacam-se também a organização de conselhos de classe e a apresentação de sugestões para que as diferentes práticas de ensino e de aprendizagem possam obter resultados efetivos nos alunos; Realização da ponte entre família e escola, para que ambas possam construir juntas uma educação de qualidade. Contudo, sua principal função é tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Assim, todo o trabalho do coordenador é voltado para que o grupo atinja os resultados desejados, contribuindo para que os educandos possam “ver o mundo” e agir nele de forma mais consciente e comprometida, uma vez que, conforme Freire (1979, p. 30),

[...] quando [a pessoa] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-lo e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

O coordenador pedagógico é o principal elemento nesta relação, pois permite que a família se mantenha atualizada a respeito do progresso do aluno, o que inclui suas conquistas e seus possíveis obstáculos. Quando a família trabalha em conjunto com a escola durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, isso gera inúmeros benefícios, como mais confiança e motivação durante a rotina de estudos; redução de possíveis problemas de convivência social; desempenho mais satisfatório; estabilidade emocional; desenvolvimento das habilidades sócio emocionais; capacidade para enfrentar desafios. Sendo assim,

[...] o coordenador pedagógico é também quem faz a ponte entre a família e a escola, discutindo aspectos relativos ao rendimento escolar dos alunos e propondo soluções para potenciais dificuldades de aprendizagem ou conflitos disciplinares, por exemplo. Outra função importante que esse profissional desempenha é o suporte ao docente de estudantes em situações específicas para aprender (FRANÇA, 2018, p. 01).

A Coordenação pedagógica passou por uma transição a partir da década de 1990 com a LDB 9394/96. Desse modo, o coordenador acabou deixando para trás o aspecto controlador e fiscalizador de suas atribuições para assumir a corresponsabilidade pela sala de aula, tirando a exclusividade desse trabalho do professor, e atuando ao seu lado no acompanhamento do desempenho dos alunos. Concentrou também a função de “coordenação de pais”, estreitando os vínculos entre a família e a escola, servindo de elo de ligação, de mediação também nesta dimensão.

[...] a figura do Coordenador Pedagógico nas escolas é relativamente recente e teve origem na função de supervisor pedagógico. Instituída durante

o regime militar em 1971, a supervisão educacional tinha como objetivo controlar o ensino, as práticas pedagógicas e fiscalizar o trabalho dos professores em sala de aula. No entanto, com o processo de redemocratização do país nos anos 1980 e o debate em torno da democratização do ensino, essa forma de atuação passou a ser contestada e os papéis a serem desempenhados pelo coordenador pedagógico tornam-se alvo de discussões e redefinições (PEREIRA, s.a., p. 02).

Assim, o coordenador passou a ter um papel importantíssimo na gestão pedagógica: a função de articulador do projeto pedagógico da escola e da rede onde ela está inserida, tomando para si a responsabilidade da formação continuada dos professores, a ponte de diálogo entre família e escola, bem como um aliado importante no trabalho de sala de aula visando a aprendizagem dos alunos. Com isso, as sequências didáticas e demais atividades pedagógicas surgem do levantamento das necessidades de cada classe que podem decorrer de sondagens, avaliações, diálogos, leituras, formações e troca de experiências e, neste sentido, o coordenador apresenta-se como figura de destaque que auxilia os professores a organizarem o Plano de Trabalho, seu desdobramento e execução. Para tanto,

[...] analisamos em conjunto os dados, as produções das crianças, os planos de ensino e as rotinas. Depois das aulas, avaliamos o que deu certo e o que não funcionou e pensamos em como modificar. É um constante ir e vir (BARROS, 2018, p. 01).

A LDB nº 9394/96 deu, de fato, um grande passo para a mudança da perspectiva mais comum sobre a função desempenhada por esse profissional. Mas, o estabelecimento do horário de trabalho pedagógico coletivo (o 1/3 da jornada dedicada aos estudos, planejamento e outras tarefas que o professor desempenha quando não está com os alunos em sala de aula), uma conquista do professorado, significou ainda mais. Ele é símbolo da luta pela formação continuada em contexto de trabalho e representa o enfrentamento de uma tensão sobre o papel do coordenador pedagógico, que persiste porque não é claramente instituído.

[...] o coordenador é encarregado de tudo o que concerne o aprendizado das crianças, o *pedagógico*, mas cabe ao orientador lidar com relacionamentos familiares e questões socioemocionais dos estudantes. Infelizmente, em um grande número de escolas, um único profissional acumula os dois trabalhos (além de vários outros desafios diários que não estavam nos seus planos) (LAYS, 2016, p. 01, grifo do autor).

Assim, o coordenador pedagógico é peça-chave no processo de gestão escolar. É ele quem tem a possibilidade estratégica de mobilizar os docentes, organizar uma rotina de observação de aulas e encontro com professores, agendar

reuniões com o grupo para contribuição coletiva e pesquisar os referenciais e estratégias que podem ajudar todos a avançarem na maneira como ensinam. É necessário que existam espaços de colaboração nos quais todos possam planejar e preparar material, além de construir a identidade da escola.

O Coordenador Pedagógico contribui, opina sobre o formato das avaliações e precisa ter o conhecimento necessário para contribuir nos planos de aula. O Coordenador, de fato, não traz o saber de cada disciplina, mas no mínimo precisa ter uma base e estar acompanhando o desencadear do trabalho de cada componente curricular. Ele precisa ter conhecimento dos instrumentos didáticos (técnicas de ensino e métodos para organizar a turma, entre outros saberes) indispensáveis para a prática pedagógica. Nesse sentido,

[...] ser coordenador na escola pública brasileira é “segurar” os sonhos de sucesso destas crianças e destes jovens em redes construídas com um fio muito frágil que a sociedade nos oferece para trabalhar e que, constantemente, é rompido pela ação daqueles que não compreendem o que se passa entre nossos muros. Através dessa reflexão cheia de imagens poéticas quero dizer a meus colegas coordenadores que o problema é a solução que está dentro do espaço da sua escola (LAMB, 2018, p. 01).

Para que a aprendizagem dos nossos alunos ocorra, todo um trâmite é configurado e planejado pelas ações do professor coordenador pedagógico, que deve sempre estar muito confiante em seus professores e seus alunos.

Sendo assim, pode aprender com seus pares, identificando as experiências docentes que melhor poderão contribuir com um trabalho interdisciplinar e integrado às diferentes habilidades e competências, mas comuns dentro do currículo. Acompanhar a aprendizagem dos seus alunos também é imprescindível aos coordenadores, bem como as causas da não aprendizagem, verificação de necessidade de reforço complementar as aulas, apoio psicológico, médico, dentista, especialistas, entidades de apoio à criança e ao adolescente, conversa com os pais, professores, enfim um verdadeiro profissional, além da importante mediação.

Com esse trabalho ampliado a escola poderá avançar em suas metas de qualidade e alunos poderão chegar ao terceiro ano do Ensino Médio sabendo realmente ler, ou seja, ler o mundo e interpretar aquilo que se diz por detrás. Portanto, o professor coordenador é aquele que está sempre atento a tudo que for do interesse para a promoção da harmonia, da paz, da motivação e da construção de uma gestão democrática com alunos, professores motivados, alunos mais motivados, e direção, duplamente motivada.

Cabe ressaltar que só quem passa pela direção, ou coordenação de uma escola pode definir as responsabilidades, as alegrias, as tristezas de ver alunos que não sabem ler ou que estão passando por dificuldades de aprendizagem.

[...] quando o coordenador consegue fazer com que a escola compreenda tanto o sucesso quanto o fracasso como coletivos e que tudo isso ajuda a tecer essa rede que sustenta uma escola viva, na qual o crescimento dos alunos acontece pela ação direta dos projetos desenvolvidos pelos professores, ele cumpre sua função principal. Só a ação causa uma reação. Isso precisa ser mostrado, analisado, discutido (LAMB, 2018, p. 01).

O Coordenador Pedagógico, assim como seu grupo de professores, transita em um currículo que constantemente vivencia um processo de avaliação. Ao pesquisar sobre avaliação e seus aspectos, pensa-se tratar de algo simples e de fácil compreensão a todos, pois está presente na realidade educacional na qual estamos inseridos desde nossa formação enquanto docentes e, portanto, faz parte do nosso universo pedagógico. No entanto, falar em avaliação, sempre é muito complexo e desafiador.

Diante desse quadro fica clara a dificuldade que o Coordenador Pedagógico tem pela frente quando se depara com a atual realidade e tem que buscar alternativas que possibilitem mudar os rumos da educação. A cobrança é grande e mesmo tendo resultados não tão positivos ou até expressivos como os desejados é possível encontrar, dentre a situação que aí está, profissionais empenhados e que se dedicam no árduo trabalho ao qual se comprometeram quando assumiram a função.

### 3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROCESSOS INTERNOS E EXTERNOS

Os processos de avaliação educacional são, sem dúvida, um dos pontos mais relevantes do processo de ensino e aprendizagem de estudantes, e como nos apontam os autores, Pizarro e Lopes (2017, p. 03) “é um panorama vivido que [...] demanda refletir sobre o impacto dessas avaliações de desempenho escolar no cotidiano do professor”.

Nesse sentido, “sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida, está subjacente uma concepção de qualidade, assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa” (SOUSA, 2014, p. 02). Por isso,

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe,



mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

O autor supracitado afirma ainda que a,

[...] avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social que se tem por norte (SOUSA, 2014, p. 02).

No ano de 2001 o Ministério da Educação, criou uma comissão de especialistas “com o objetivo de oferecer subsídios para o aprimoramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica e para o refinamento das contribuições que o SAEB pode oferecer à formulação de políticas educacionais” (FRANCO, 2001, p. 01). Vale ressaltar que desde 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passa por aprimoramento, e “essa aferição é muito importante para o gestor de políticas públicas, mas, como ela não envolve explicação, não oferece subsídios de orientação específica para formulação de políticas públicas” (FRANCO, 2001, p. 02).

Até 2005, o Saeb era apenas um exame, aplicado a cada dois anos a uma amostra de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário. Apesar de limitado, tratava-se de ferramenta útil, que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário (BRASIL 2007, p. 18). Em 2005, o Saeb foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. A partir de 2005, passa então a ser constituído por duas vertentes: “a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) [...] e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) [...]” (SOUSA, 2014, p. 03). A “Aneb mantém as características do Saeb tal como delineado originalmente. Já a ANRESC conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas” (SOUSA, 2014, p. 03). Sousa (2014) ainda revela que existem duas ações do Ministério da Educação que alteram a composição do Saeb

[...] a primeira inclui a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA no âmbito do que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que se caracteriza por provas de Leitura e Escrita e prova de Matemática a estudantes matriculados no 3ºano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de nove anos, sendo censitária para as turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas. A segunda, aplicação, em caráter experimental, para validação das matrizes e escalas, de testes de Ciências definidos nas Matrizes de Referência do SAEB para o 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio (Ibidem, p. 05).

Para ele, “iniciativas dessa natureza revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino” (SOUSA, 2014, p. 05). Esses resultados integram os “índices de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (Ibidem, 2014, p. 06). Para isso, “a responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade” (SOUSA, 2014, p. 07).

Numa perspectiva contrária à competitividade, os autores Freitas e Fernandes (2007, p. 20) entendem que “avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem”. E seguem afirmando que “a avaliação é uma das atividades que ocorrem dentro de um processo pedagógico”. Somente a partir dessa mudança de postura e consciência disso, é que se pode ter uma nova realidade para a educação e para a avaliação. Nesse contexto, podemos citar Hoffman (2005, p. 01) a qual aborda que os,

[...] métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador).

Diante disso, as avaliações externas e internas sempre nos remetem a diversos questionamentos: como avaliar? Por que avaliar? Para que avaliar? Isso porque, como afirma Hoffman (2005, p. 01) “todo o processo avaliativo tem por intenção: a)

observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

E, seguindo o pensamento de Hoffman (2005, p. 01), somente se tem um percurso avaliativo eficaz quando esse processo acontece nos três tempos: “observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem”.

Nesta direção, a avaliação deve ser entendida como algo inerente ao sistema escolar uma vez que a escola suscita o avaliar como meio de medir a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo ensinado nos bancos escolares e, que, através disso, poderá seguir adiante ou ter que retomar assuntos não compreendidos e assimilados.

A avaliação educacional tem servido, durante muito tempo, também como forma de punir aqueles que não apresentam o mesmo nível de compreensão dos conhecimentos escolares culminando com as reprovações ou abandono escolar tendo em vista que os alunos se sentiam inferiores e ante o fracasso iminente, abandonaram os bancos escolares. Na perspectiva de Freitas (2012, p. 11),

[...] a avaliação faz parte das nossas tarefas do cotidiano e mesmo sem darmos por isso, ou seja, de uma forma inconsciente avaliamos tudo o que nos rodeia. Sempre que observamos alguma coisa ou alguém e fazemos uma apreciação, adjetivando o que estamos a observar estamos a avaliar. Nas escolas, a avaliação também acontece diariamente, só que deixa de ser uma avaliação espontânea e inconsciente, passando a ser uma avaliação intencional e sistemática, com uma instrumentação, um sistema e uma lógica.

Paro (2007, p. 80), um dos teóricos através dos quais este trabalho se pauta, afirma que,

[...] a ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?

Ao fazer tal afirmação, Paro (Ibidem), levanta a necessidade da avaliação como forma de direcionamento de ações e não para imputação de culpa específica a este ou aquele personagem do processo, inclusive porque, ao se buscar alternativas para sanar os problemas, é necessário localizá-los para então solucioná-los de forma adequada.

A avaliação interna da escola é a avaliação a qual o gestor coletivamente com todos os indivíduos que fazem parte da instituição buscam diagnosticar o desempenho

dos alunos, bem como a qualidade do trabalho educacional juntamente com a comunidade escolar (RAMOS; FONSECA; REBOUÇAS, 2019), Além disso, vale salientar que a avaliação interna também compete a definição dos tempos pedagógicos necessários para organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sendo seus resultados utilizados como forma de promoção do estudante.

Já as avaliações externas são aquelas realizadas “por agentes externos à escola e à comunidade educativa. Esta avaliação é efetuada por especialistas que têm formação adequada para a tarefa, tem uma duração curta e decorre através de visitas feitas às escolas” (FREITAS, 2012, p. 51). Tais avaliações permitem o diagnóstico, o monitoramento do sistema educacional, e também, podem subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, tornando-se mais uma ferramenta para o acompanhamento e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que são aplicadas de modo a mensurar o conhecimento dos alunos, estabelecendo uma comparação entre o desempenho que é esperado do aluno e o apresentado por ele.

De acordo com Sacristán (2013), as avaliações externas são centradas no produto, no resultado dos alunos em determinadas matérias ou áreas do currículo. Para estabelecer essas medidas, o processo consiste em determinar o nível de conhecimento inicial e final dos alunos por meio de uma série de provas normalizadas, comparando tanto o grau de conhecimento adquirido na escola, como entre os alunos de outras escolas que possuem características semelhantes.

[...] para isso, são usadas técnicas estatísticas de modelação de múltiplos níveis com as quais se controlam as variáveis contínuas e discretas dos alunos (capacidades, idade, sexo, etnia, etc.) e se consegue medir os efeitos da escolarização (SACRISTÁN, 2013, p. 530).

Entretanto, evidencia-se a lacuna criada por estas avaliações, uma vez que, nem sempre o que se é avaliado está em consonância com a realidade das escolas, a identidade de cada sistema e cada unidade escolar. Questiona-se, assim, se “o sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?” (BRASIL, 2010a).

Sacristán (2013) ainda destaca que as relações entre as medidas são de associação e não de causalidade, dependendo da qualidade dos dados nos quais se basearam e, portanto, não proporcionam soluções rápidas ou respostas para a melhoria das escolas. Desta forma, muitas vezes, o fracasso escolar, averiguado por

esses programas de avaliação expressam, em realidade, o resultado da forma como se processa a avaliação, é necessário, portanto, que as avaliações externas estejam ao encontro da maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo.

### 3.3 CURRÍCULO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Bauer (2020), no Brasil a questão referente ao currículo e avaliação têm sido tematizadas nos fóruns e no âmbito acadêmico com certa intensidade. Desse modo, para o autor (Ibidem) é preciso considerar que essa intensificação de debates se deu a partir do ano de 1990 com a divulgação das avaliações de desempenho dos alunos. Na compreensão de Marques (1995, p. 101) o currículo “[...] explicita e integra os pressupostos estruturais da atuação da escola na unidade processual das práticas educativas referidas à sistematização das aprendizagens por elas mediadas”. Considerando, sobretudo, a intencionalidade escolar no processo de aprendizagem.

Para Silva (2010) currículo é lugar, espaço, território. É relação de poder. É trajetória, viagem, percurso. Texto, discurso, documento, documento de identidade. Estas definições perpassam a ideia de que os conhecimentos selecionados para integrar o currículo partem de uma concepção de sujeito ideal de acordo com uma determinada sociedade, portanto é situado no tempo, e no contexto social em que é concebido. Assim, a constituição do currículo também diz respeito àquilo que somos e nos tornamos enquanto sujeitos ao longo do percurso desenvolvido pelo currículo.

De acordo com o expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's) currículo é constituído por

experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2010b, p. 01).

De acordo com Brandalise e Tenreiro (2007, p. 19-20),

[...] vale dizer, então, que o currículo se caracteriza por diferentes expressões e se concretiza no espaço dinâmico, a escola. Ao lado do currículo formal ou prescrito, indicado nas propostas pedagógicas, nos documentos oficiais e nos regimentos escolares, existe o currículo em ação, entendido como o currículo real, aquilo que, de fato, acontece na escola. É a interpretação que

professores e alunos constroem a partir dos elementos do currículo formal e das experiências de cada um. Já o currículo oculto é aquilo que não está explicitado, contudo, tem força formadora muito intensa, pois oferece um direcionamento à mudança educacional.

Desta forma, o currículo “reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação [...] é o conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que organizam os conteúdos necessários para uma formação crítica e emancipatória” (SILVA, 2010, p. 17). Por conseguinte, a concepção de currículo é orientada por teorias, não sendo teorias neutras, científicas e desinteressadas, mas sempre implicada em relações de poder. Para Sabaini (2007, p. 5) “o que é essencial para qualquer teoria é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar o porquê desses conhecimentos e não outros devem ser ensinados, de acordo com os conceitos que enfatizam”.

Nessa perspectiva, Moreira e Silva (1997) pontuam três níveis: o currículo formal/oficial, o currículo real e o currículo oculto/implícito. Abordaremos cada um deles. O currículo formal ou oficial é aquele prescrito como desejável de forma normativa. É um conjunto de resultados previstos estabelecidos pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, constituído por suas finalidades (objetivos), seu embasamento teórico (concepções, teorias), os conteúdos, a metodologia de ensino e a forma como a avaliação será conduzida.

O currículo real é o que de fato acontece na sala de aula e a efetivação do que foi planejado. O currículo praticado na sala de aula se concretiza de forma diferente do currículo escrito (Ibidem).

O currículo oculto não está prescrito, não aparece no planejamento, mas constitui importante fator de aprendizagem. Nas teorias críticas o currículo oculto envolve predominantemente atitudes da rotina do cotidiano escolar, representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência e os valores transmitidos pelas relações sociais. Portanto fazem parte do currículo oculto rituais e práticas, relações hierárquicas, modo de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas e mensagens explícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (SILVA, 2010).

Esses três tipos de currículos perpassam modos de organização distintos, e que se caracterizam por abordagens curriculares, sendo: multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. Sendo,

[...] a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de

temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição de disciplinas (PIRES, 1998, p. 176).

Já a definição de transdisciplinaridade, “insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo (PIRES, 1998, p. 176). E por fim, a interdisciplinaridade,

[...] apareceu, então, para promover a superação da superespecialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Já aqui percebe-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano (PIRES, 1998, p. 177).

Nesse sentido, preocupamo-nos com as seguintes questões: que conhecimentos vamos ensinar? Como vamos escolher esses conhecimentos? Que conhecimentos serão avaliados? Claro que isso é importante. Mas a questão que permeia essa discussão é se apenas conhecimentos curriculares devem ser ensinados. Os professores devem (ou não) levar em consideração a vivência do aluno ao construir o seu plano de estudos? As respostas a estas questões nem sempre vêm de forma clara e precisa. Isso porque são questões que permeiam a vivência das escolas, dos profissionais da educação. No entanto, se tem a clareza de que é uma mudança necessária para que o aluno possa se encantar com a escola e aprender cada vez mais.

Além disso, como aponta Andretta (2013, p. 99) “considerando que o currículo influencia a formação das pessoas, pode-se afirmar que o mesmo é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção de conhecimento nas dimensões individual, cultural e social”. Ou seja, o currículo exerce extrema importância uma vez que ele orienta os processos de ensino e de aprendizagem. Para Sacristán (2000, p. 15),

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certas especificidades em cada sistema educativo.

Conforme Sacristán (2000), o currículo reforça as pressões exteriores sofridas pelos professores, impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. As decisões acerca do currículo dependem do que é

adotado através da política curricular. Portanto, “o controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora”. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

O currículo parte da política curricular nacional e sofre transformações por parte de seus atores no decorrer de seu desenvolvimento. A compreensão do processo de construção curricular é condição fundamental para entender suas transformações processuais e como elas influenciam a prática pedagógica e a avaliação.

De acordo com Sacristán (2013) podemos considerar a existência de fases do que é considerada uma visão processual do currículo em que o primeiro plano seria o currículo oficial. No entanto, “o currículo deixa de ser um plano proposto quando passa a ser interpretado e adotado pelos professores” (Ibidem, p. 26) e isso também ocorre com os textos e documentos.

O currículo interpretado pelos professores seria o segundo plano. Já o currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em um contexto determinado seria o terceiro plano desse processo. Como quarto plano, são considerados os efeitos reais da educação situados no plano subjetivo dos aprendizes.

Por fim, e o que nos interessa nesse trabalho, seria o quinto plano, ou seja, o currículo avaliado. Nesse quinto plano encontra-se o currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que se tornam a dimensão visível, mesmo que haja outras experiências de aprendizagem que não sejam consideradas avaliáveis.

Sacristán (2000), por meio do currículo avaliado, evidencia as relações entre currículo e a avaliação, pois trata do currículo formulado para atender as expectativas das avaliações externas. Este autor ressalta que a avaliação atua como “uma pressão modeladora da prática curricular” (Ibidem, p. 311), que, se relaciona com a política curricular e nas demais expressões do currículo, bem como com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades. Assim, os sistemas de avaliação não só orientam, como também delimitam a prática docente.

Refletir sobre os processos de aproximação do currículo com a avaliação no contexto escolar não é tarefa fácil, entretanto, é o que se propõe discutir na presente escrita. Silva (2016, p. 10) aponta que “currículo e avaliação são campos indissociáveis, estão numa interação constante e dinâmica, que por meio dessa



interação pode-se perceber o que a escola seleciona e valoriza como conhecimento legítimo”. E continua,

[...] esta interação hoje, ao que nos parece, merece estudos e reflexões pois a avaliação da aprendizagem tem sido considerada como o domínio preponderante para medir os sucessos e fracassos dos alunos, das escolas e dos sistemas educativo em cenários locais, nacionais e internacionais e principalmente por que por meio do currículo a escola efetiva sua função e por meio da avaliação ela verifica se a relação teoria prática está sendo eficaz (SILVA, 2016, p. 10).

A avaliação é onde desemboca todo processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, a avaliação é um dos pontos importantes do currículo. Destaca-se, portanto, que é necessário observar qual, dentre as diversas teorias e formas de organização que orientam o desenvolvimento do currículo, dá origem a um determinado currículo, uma vez que a avaliação escolar partirá das concepções e objetivos propostos para o conhecimento exposto neste documento.

A avaliação do currículo, enquanto campo de estudo e como prática profissional, com as definições das políticas educacionais e com o desenvolvimento e consolidação da avaliação de programas. Atualmente, a avaliação assumiu uma posição central por parte das administrações públicas com a implantação de instituições encarregadas pela avaliação externa. Entretanto, enquanto disciplina, tem sido acompanhada de outras propostas, centradas nos processos e na dimensão formativa.

Esta última, aproveita as experiências e contribuições da sociologia, da história, da antropologia, entre outras áreas, chegando à caracterização de pluralismo metodológico (SACRISTÁN, 2013). Assim, a avaliação curricular tem como desafio ainda que as avaliações externas sejam complementadas por avaliações independentes, com dados para além das medidas de conhecimento dos alunos.

Desta forma, entende-se o currículo e a avaliação possuem uma forte relação, em que o primeiro define os conhecimentos considerados essenciais ao desenvolvimento dos sujeitos, enquanto o segundo além de buscar determinar o alcance desse desenvolvimento, delimita também as práticas docentes, uma vez que o trabalho dos professores, assim como a construção do próprio currículo, se baseia nos resultados das avaliações. Enfim, as questões sobre currículo e avaliação, como todas as relativas à educação devem permanecer abertas e sujeitas à constante reflexão e reelaboração, assim estaremos realmente nos direcionando a uma educação de qualidade para nossos alunos.

#### **4 ANALISAR, REFLETIR E INTERLIGAR CONCEPÇÕES TRAZIDAS POR ENTREVISTADOS SE FAZ NECESSÁRIO NO FAZER ACONTECER NO CURRÍCULO ESCOLAR.**

Buscando compreender as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar dos educandos, foram entrevistados cinco professoras e uma coordenadora, que atuam no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB), escola da rede municipal de Ijuí/RS.

No questionário aplicado, foram realizadas questões referentes à realidade que temos enquanto avaliações externas existentes e quais são aplicadas no Instituto, além do conhecimento anterior que cada educador tem sobre este tema e sua opinião sobre os impactos destes nas práxis pedagógica. Os questionamentos levantados foram baseados em uma junção essencial entre teoria e prática, visto que o chão da sala de aula nos traz questionamentos e respostas que nem sempre estão de acordo com a teoria, ou que precisam ser analisados para que possam tornar a teoria relevante e acessível nesse vínculo entre o que se pretende fazer e o que é possível de ser feito, sempre em busca da qualidade da aprendizagem e o impacto na transformação de vida dos educandos.

Da análise realizada, que teve como base as questões de pesquisa e o referencial teórico, o conteúdo foi organizado nas seguintes categorias:

Categoria 1 – Concepções sobre avaliação e percepções sobre políticas de avaliação externa: Nesta categoria, a intencionalidade se dá com um levantamento do conhecimento acerca das avaliações existentes por parte das educadoras e da coordenadora pedagógica, fazendo um paralelo com o que é aplicado no Instituto e o que disponibilizado através do Ministério da Educação enquanto fonte de fornecimento das avaliações.

Categoria 2 – O papel do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I com relação aos encaminhamentos no processo avaliativo e o currículo escolar: Nesta etapa, se pretende analisar e refletir sobre como a função do coordenador pedagógico impacta nas atividades do chão da sala de aula, fazendo com que os avaliadores externos sejam mensurados como fatores de relevância no sentido de permitir reflexões e mudanças nos caminhos didáticos buscando a aprendizagem significativa para os educandos. Assim, tornando essencial o trabalho mútuo e baseado em

confiança e entrelaçamento entre os professores na sala de aula e o coordenador pedagógico.

Categoria 3 – Relação entre avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I: Nesta última etapa reflexiva, se pretende compreender e oportunizar o entendimento entre a prática docente, os encaminhamentos feitos pelo coordenador pedagógico e os resultados na aprendizagem dos educandos do quinto ano, a fim de perceber resultados positivos nas avaliações externas, mas impactando na sua formação enquanto cidadão e enquanto aprendiz que está concluindo uma fase de sua vida escolar e prestes a iniciar outra etapa.

#### 4.1 CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Após analisar as respostas das educadoras envolvidas no processo de pesquisa, buscamos entender suas concepções acerca da avaliação externa e percepções das políticas referentes a esta. Para possibilitar uma melhor discussão, se optou em dividir esta categoria em itens que partem das concepções de avaliação externa manifestados pelos participantes da pesquisa.

##### **4.1.1 O significado atribuído às avaliações externas: subsídios para a prática pedagógica**

Para iniciar a discussão, se considera pertinente destacar que as educadoras possuem conhecimento acerca das avaliações externas existentes e utilizadas na escola. Todos os envolvidos apontaram ter conhecimento sobre tais ferramentas, como Prova Ana, Saeb (conhecida popularmente como Prova Brasil), Caed, Saers. Assim, demonstrando que estas avaliações fazem parte do seu percurso pedagógico e que são ferramentas utilizadas no processo avaliativo dos educandos.

No primeiro momento se perguntou às educadoras o significado que elas dão às avaliações externas. A esse respeito, a coordenadora A acredita que a avaliação externa é uma ferramenta que “possibilita uma análise mais objetiva do resultado das ações e trabalhos realizados em sala de aula. A partir daí, orienta para novos planejamentos e objetivos”.

Como gestora, a coordenadora A entende que as avaliações fornecem subsídio para novos planejamentos. Como visto anteriormente, a atribuição prioritária da coordenação pedagógica “é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (LIBÂNEO, 2001, p. 5). Portanto, é de responsabilidade da coordenação pedagógica fazer a mediação das situações que ocorrem no cotidiano escolar, incluindo o planejamento da prática docente.

Corroborando com o entendimento da coordenadora A, a professora C afirma que entende a avaliação externa como “uma forma de avaliar como a educação está em seus diferentes níveis de aprendizado, visando ações para que a educação atinja a todos de forma igualitária”. No entendimento desta professora, a avaliação auxilia identificar em que nível de aprendizado os alunos se encontram e, portanto, indica possíveis alternativas para que a escola busque equalizar as aprendizagens.

Podemos perceber, neste primeiro momento, a partir das respostas das educadoras, que as compreensões das educadoras envolvidas na pesquisa direcionam a avaliação externa para a forma como ela contribui para as ações docentes e da coordenação escolar. Estas avaliações também são formas de enxergar a realidade escolar, os anseios e necessidades de professores e educandos, pois também responde sob a forma como o trabalho é desenvolvido. Na avaliação, o olhar que o educador dá sob a sua forma de avaliar e os resultados obtidos com ela, garantem a qualidade deste processo, pois é onde o professor pode analisar, refletir, redimensionar e efetivar as mudanças necessárias em sua prática pedagógica.

Ao serem questionadas diretamente sobre como percebem as avaliações externas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, as professoras A e C trazem apontamentos semelhantes. Ambas sustentam que a avaliação externa pode contribuir no sentido de orientar para novas práticas, bem como rever conteúdos já trabalhados: “considero importante, pois através dela, podemos analisar nossas ações e ter propriedade para pensar em alternativas diferentes, levando em consideração os dados apresentados durante as avaliações” (COORDENADORA A). Da mesma forma, a professora C afirma que “ela tende a auxiliar e sinalizar como a prática precisa ser aprimorada ou redirecionada para que haja uma melhor aprendizagem e desempenho em relação a determinados conceitos e habilidades”.

Ao serem instigadas a refletir sobre como a avaliação externa se relaciona com a melhoria na qualidade da educação, a coordenadora A e a professora E trazem a

importância da reflexão por parte do grupo de educadores e coordenadores para que os resultados obtidos sejam um reflexo do que se faz em sala de aula e o que precisa ser ampliado:

“Não é por acaso que as avaliações externas acontecem, penso que elas balizam, norteiam o trabalho das escolas visando melhorar a qualidade de ensino. São indicadores de como está e a partir destas o que deve ser melhorado.” (PROFESSORA E)

A coordenadora A, considera a avaliação externa enquanto indicadora da qualidade da educação, “a partir das análises dos dados revelados pelas avaliações externas é possível rever os planejamentos e as práticas de sala de aula, com o objetivo de sanar as dificuldades trazidas pelas avaliações externas”. Desta forma, reconhece a avaliação como um caminho para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

No mesmo sentido, ao serem desafiados a realizarem apontamentos gerais sobre as avaliações externas, a coordenadora A afirma que as avaliações externas “são importantes para um diagnóstico mais preciso sobre as aprendizagens dos alunos”, sendo um orientador das novas práticas e trazendo ao que é necessário mudar, acrescentar. A professora C entende que esta ferramenta possui função importante, uma vez que “podem auxiliar na melhoria da qualidade da educação, sinalizando quais conceitos precisam ser melhor trabalhados”. De forma a complementar as novas práticas, a professora D cita que a avaliação externa oferece “subsídios às políticas públicas para monitorar as práticas pedagógicas”.

Entende-se que as respostas se direcionam para a prática docente nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao serem questionadas sobre suas compreensões diretamente neste assunto – ou seja, sobre as mudanças na prática do professor em relação às avaliações externas –, ambas as entrevistadas trouxeram a ideia de que a prática é de dentro para fora.

De acordo com a coordenadora A, “com os resultados em mãos, passamos a buscar alternativas para suprir as dificuldades apresentadas, bem como analisar os pontos positivos, aprimorando a prática pedagógica em sala de aula”. Ou seja, um processo de ensino que englobe as necessidades dos educandos, que os desafie, incentive e busque soluções para as dificuldades de aprendizagem faz com que os resultados apareçam nas avaliações externas.

Também, como nos traz a professora D, é preciso que o planejamento seja alterado, pois indica que algo precisa ser repensado, visto que as avaliações externas trazem as habilidades que estão no referencial curricular: “buscar metodologias diferentes e específicas para cada educando, tentando sempre suprir e sanar as dúvidas e especificidades de cada aluno. O bom resultado é consequência do trabalho efetuado”. Os demais entrevistados colocam estas mesmas questões. Conforme Libâneo (1994, p. 195):

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Desta forma, as educadoras entendem que os resultados das avaliações externas ultrapassam a simples atribuição de notas, mas também refletem a vivência do aluno fora do ambiente escolar, a sua relação com os seus pares, e o que ele já construiu durante o ano letivo. Este entendimento vai ao encontro do que narra Souza (2014, p. 2):

[...] avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social que se tem por norte [...].

Assim, a avaliação externa é o ponto de culminância de um trabalho realizado, não somente no ano em que é aplicado, mas trazendo consigo construções necessárias ao longo de todo o ensino fundamental I, e que, à chegada do quinto ano, apenas engloba tais construções. Na perspectiva de Freitas (2012, p. 11),

[...] a avaliação faz parte das nossas tarefas do cotidiano e mesmo sem darmos por isso, ou seja, de uma forma inconsciente avaliamos tudo o que nos rodeia. Sempre que observamos alguma coisa ou alguém e fazemos uma apreciação, adjetivando o que estamos a observar estamos a avaliar. Nas escolas, a avaliação também acontece diariamente, só que deixa de ser uma avaliação espontânea e inconsciente, passando a ser uma avaliação intencional e sistemática, com uma instrumentação, um sistema e uma lógica.

O autor vai ao encontro do que mencionam os educadores, que a avaliação permeia a sociedade como um todo, e que esta é essencial para a construção de novas habilidades e, também, como forma de reflexão e autorreflexão. A avaliação externa é uma das ferramentas possíveis no trabalho pedagógico, e que, mesmo sendo intencional e sistêmica, traz consigo questionamentos de toda a caminhada dos

educandos, sendo que a educação formal possibilita construções crescentes ao longo do período escolar e que tem a possibilidade de ser refletida na realização da avaliação externa.

Sendo assim, para os professores, a avaliação externa contribui para a sua jornada pedagógica, enquanto docentes e enquanto aprendizes, que tornam possível uma reflexão sobre a prática e que se utilizam das ferramentas de avaliação externa como parâmetro para também aperfeiçoar suas ações em sala de aula. No retorno das avaliações, ocorre uma análise sobre os pontos fortes que foram trabalhados no decorrer do ano letivo e das fragilidades encontradas.

#### **4.1.2 O significado atribuído às avaliações externas: (des)contextualização e regulação do currículo**

Diferentemente das compreensões citadas anteriormente, os significados atribuídos às avaliações externas a serem discutidos neste item, mostram que os participantes da pesquisa, entendem que a avaliação externa se mostra uma ferramenta não só capaz de auxiliar os educadores, mas também oferece aportes para a criação de políticas públicas.

Quanto ao significado das avaliações externas, a professora B tece uma crítica ao afirmar que estas “são avaliações oferecidas por agentes externos à escola, direcionando um olhar apenas para dados numéricos, sem considerar o todo”. No mesmo viés, a professora D afirma que, para ela, a avaliação externa “é uma ferramenta utilizada pelas políticas públicas para monitorar e avaliar as práticas pedagógicas em grande escala, método este que nem sempre deve ser parâmetro para qualificar e avaliar a educação”. As considerações das professoras vão ao encontro das afirmações de Sacristán (2013) que, como já comentado anteriormente, afirma que as relações entre os resultados das avaliações e a qualidade da educação são de associação e não de causalidade, dependendo da qualidade dos dados nos quais se basearam.

A professora E, no entanto, afirma que “a avaliação externa é uma forma do Mec, Seduc e Smed monitorar as aprendizagens dos educandos nas escolas de sua abrangência”. O entendimento da professora vai ao encontro da afirmação de Fernandes e Freitas (2007, p. 19) “avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público”.

No que se refere a percepção destas avaliações com relação ao processo de ensino e aprendizagem, a professora B afirma que, em sua opinião, a avaliação externa “não considera o processo como um todo, apenas um instrumento avaliativo visando erros ou acertos sem considerar a caminhada para tal resposta”. De forma a corroborar com a afirmação da professora B, a educadora D traz em sua resposta que

esta deveria ser utilizada, para rever e repensar, o porquê essas escolas não apresentaram um bom desempenho, se é a metodologia utilizada pelo educador, se são fatores externos, se a infraestrutura da escola oferece uma boa qualidade.

Entende-se que o aluno por vezes pode não ter apresentado um bom desempenho na avaliação externa, mas que apresentou um grande resultado em sua aprendizagem durante o ano. Neste sentido, é importante olhar para os resultados com o intuito de entender o que eles indicam, buscando compreender e refletir acerca de que fatores podem interferir nestes resultados e como transpor esta leitura para o contexto do aluno, da escola, do planejamento e da docência na sala de aula. A professora complementa afirmando: “acredito que somente a união de todos esses fatores vai proporcionar para que esse educando apresente um bom desempenho” (PROFESSORA D).

No entendimento da professora E, a avaliação externa apenas reitera o que se faz seguindo as construções diárias em sala de aula. Quando o planejamento está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Municipal de Educação, a avaliação externa consegue fazer o seu papel de ser uma das possibilidades de avaliação do processo educativo e assim cumprindo sua finalidade:

As avaliações externas são baseadas em descritores, ou seja, habilidades que estão presentes na BNCC, Referencial Curricular Gaúcho, Referencial Curricular Municipal, estas deveriam ser desenvolvidas pelos educandos no decorrer da trajetória escolar a partir de atividades proporcionadas pelos educadores. Se todos os educadores pensassem e entendessem dessa forma, a avaliação externa cumpriria sua finalidade, mas em muitas situações não é o que acontece, pois tais profissionais ficam atrelados a atividades desconectadas das reais habilidades que precisam ser desenvolvidas (PROFESSORA E).

A compreensão da professora é de que a avaliação externa está atrelada às políticas curriculares. É a partir dos resultados das avaliações externas que são elaboradas propostas visando melhorias na educação, bem como o aumento do valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas. Ao considerarmos que as avaliações externas se baseiam no que está proposto nos



referenciais curriculares, ao avaliar o aluno, esse instrumento também avalia a escola e o próprio sistema educacional e as políticas propostas. Tais respostas vão ao encontro do que expressam Fernandes e Freitas (2007, p. 20),

tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.

Na quarta questão, os sujeitos refletem como a avaliação externa se relaciona com a melhoria na qualidade da educação. Os professores B, C e D trouxeram uma crítica à real finalidade do processo da avaliação externa, fazendo com que o percurso da avaliação externa até a sala de aula pare no resultado obtido:

se as avaliações externas fossem apenas uma sondagem de políticas públicas para detectar quais os pontos a serem melhorados, se todas as escolas públicas fossem trabalhar sob os mesmos critérios com o foco na aprendizagem de fato, seriam de grande utilidade, porém enquanto considerarmos um número apenas, driblando a realidade, ela se torna apenas uma concorrência entre instituições (PROFESSORA B).

Assim, na prática, não se muda a forma de construir o trabalho docente e as investidas nos educandos, fazendo com que os resultados sejam sempre parecidos: “na medida em que os resultados são constatados e identifica onde há necessidade de aumentar o apoio e este apoio acontece, aí sim, teremos uma melhoria real da educação. Não tenho conhecimento se isso realmente ocorre” (PROFESSORA C).

Para estas educadoras, a avaliação externa tem se tornado uma forma de competição entre as escolas, em busca dos melhores índices, sem levar em conta o processo educativo diário e o avanço que muitos educandos têm, mas que não são ainda possíveis de serem refletidos em uma avaliação externa, mas que depende de um olhar individual e acolhedor do educador.

Ao realizarem apontamentos gerais sobre a avaliação externa, as professoras B e C também apresentaram respostas semelhantes. A professora B considera que as avaliações externas “são importantes, mas os resultados não necessitariam serem expostos de forma comparativa, pois cada escola é única, e possui sua caminhada, poderiam apenas servir para a instituição se autoavaliar e avaliar a que pé andam suas aprendizagens ao processo final de cada etapa”.

A professora C afirma que o instrumento também expressa uma função reguladora: “acabam sendo uma competição entre as escolas que, em busca do

melhor resultado, acabam trabalhando de forma diferente do habitual, fazendo inúmeros simulados, treinando para o dia da avaliação. Dessa forma, as avaliações têm seu lado positivo e também o negativo” (PROFESSORA C).

Libâneo (2001) afirma que a perspectiva neoliberal<sup>1</sup> atinge o sistema educacional por meio da adequação dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas no ensino à qualificação profissional demandada pelo mercado de trabalho. Desta forma, para o autor, a educação transforma-se em mercadoria e se acentua o dualismo de educações diferentes para as diferentes classes sociais. É neste contexto que Libâneo (2001, p. 6) afirma que

[...] a escola não pode mais ser considerada isoladamente de outros contextos, outras culturas, outras mediações. A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural [...].

Acerca deste assunto, a professora E expressa a ideia de que, embora importante, a avaliação externa, por um lado, não engloba o contexto em que as escolas se inserem:

as avaliações externas são instrumentos que indicam como está a aprendizagem de forma generalizada, mais ampla, outras avaliações podem diagnosticar de uma forma mais específica, individualizada a aprendizagem dos alunos, como por exemplo o acompanhamento diário do professor na sala de aula, diferentes formas de avaliar as interpretações de textos ou situações problemas (professora E).

A professora supracitada comenta sobre os níveis de avaliação. A avaliação da aprendizagem no âmbito escolar é responsabilidade específica do professor. Já às avaliações externas compete a prestação de contas à sociedade, uma vez que, como bem explicitado por Freitas (2012, p. 51), “é vista como uma mais valia que fomenta a qualidade do ensino e das aprendizagens”.

Infelizmente as avaliações externas têm servido para comparar escola A com escola B em relação ao ensino, tais comparações anulam a existência de uma escola constituída de educandos com individualidades, com uma história étnica e cultural, contadas no cotidiano através das suas práticas (PROFESSORA E).

---

<sup>1</sup> O neoliberalismo propõe uma nova leitura da parte econômica do liberalismo clássico, tendo como base uma visão econômica conservadora que pretende diminuir ao máximo a participação do Estado na economia. Nesta perspectiva, a educação é vista menos do campo social e político e mais do cenário econômico, tornando-se parte do mercado e passando a funcionar de forma semelhante à este, especialmente na característica da competitividade.

Podemos entender, portanto, que as avaliações externas também não poderiam estar deslocadas das realidades que cercam as escolas a que são aplicadas tais avaliações. Tais respostas nos levam a refletir sobre o caráter regulador da avaliação externa, uma vez que é com base nos resultados das escolas nestas avaliações que se analisa se o “investimento” foi significativo ou não, e que serão elaboradas propostas visando melhorias na educação. Isto evidencia uma preocupação com o ranqueamento entre as escolas, uma vez que este não considera as realidades e as culturas presentes em cada contexto escolar. Esse ranqueamento acaba impondo padrões de desempenho, os quais os professores e alunos são coagidos a alcançar. Desta forma, em vez de ser um diagnóstico, passa a ser um receio por parte das escolas para não perder seus recursos. Esta perspectiva da avaliação externa desvela sua ótica neoliberal, na qual “aqueles que não conseguirem competir formarão o segmento dos excluídos sociais” (LIBÂNEO, 2001, p.5).

#### **4.1.3 Compreendendo as concepções da avaliação externa**

A partir das respostas ao questionário, igualmente foi possível perceber os significados e compreensões que as professoras e a coordenadora atribuem às avaliações externas e o seu entorno, desde as contribuições com a execução e o planejamento das práticas docentes, até críticas a questões que envolvem todo o processo de avaliação. Não menos importante, para a melhoria da qualidade da educação, se necessita de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem. Conforme Fernandes e Freitas (2007, p. 21), “as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação”. Desta forma, se faz pertinente também analisar as concepções de avaliação trazidas pelos professores. Nos baseando na afirmação de Fernandes e Freitas (2007, p. 22):

[...] se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

Percebe-se que as educadoras envolvidas na pesquisa entendem que a avaliação não deve ser algo distante do processo de aprendizagem, que envolve diferentes fatores e não apenas aqueles que conseguem ser medidos em valores numéricos. Podemos entender, assim, que as professoras possuem uma concepção de avaliação formativa, uma vez que

[...] a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades (Ibidem, p. 22).

Tendo identificado a concepção de avaliação que guia os entendimentos dos sujeitos da pesquisa, adentramos no assunto da segunda categoria. A discussão segue em direção às compreensões dos professores acerca do papel que o coordenador pedagógico desenvolve em relação à avaliação externa.

## 4.2 CATEGORIA 2: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM RELAÇÃO AOS ENCAMINHAMENTOS NO PROCESSO AVALIATIVO E O CURRÍCULO ESCOLAR

A presente categoria busca discutir os entendimentos dos sujeitos acerca do papel do coordenador pedagógico e sua relação com as avaliações externas. Para tanto, assim como a categoria anterior, optou-se por utilizar itens que pudessem melhor representar as ideias manifestadas pelas educadoras envolvidas na pesquisa.

### 4.2.1 Atribuições do coordenador pedagógico

Os participantes da pesquisa responderam também suas compreensões acerca do papel do coordenador e sua relação com a avaliação externa, de onde surge, então, a presente categoria a ser discutida.

O coordenador pedagógico é considerado um mediador dos movimentos da escola, que acompanha, interage e orienta tanto os educadores quanto os alunos. Sua figura está muito mais atribuída ao alinhamento das atividades pedagógicas do que meramente instruir ou cobrar. Compreende-se que o trabalho do coordenador pedagógico é muito mais do que chefiar uma equipe de professores, mas fazer parte dela, ser mais um elemento que pensa, que representa o grupo e seus interesses em

prol da aprendizagem dos alunos. Assim, enquanto parte da gestão escolar, a coordenadora A entende que o seu trabalho é amplo e que

exige responsabilidades acerca da qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, acompanhamento do planejamento dos professores, mediação de reuniões estratégicas para buscar aprimoramento das ações e práticas de ensino. Atendimento direto com as famílias, realizar intervenções pedagógicas e gerenciar conflitos entre alunos.

Seus apontamentos vão ao encontro do que Libâneo (2015, p. 17-18) cita como ações do coordenador, uma vez que a

a instituição escolar não pode prescindir de ações básicas que garantem o seu funcionamento: formular planos, estabelecer objetivos, metas e ações; estabelecer normas e rotinas em relação a recursos físicos, materiais e financeiros; ter uma estrutura de funcionamento e definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe escolar; exercer liderança; organizar e controlar as atividades de apoio técnico administrativo; cuidar das questões da legislação e das diretrizes pedagógicas e curriculares; cobrar responsabilidades das pessoas; organizar horários, rotinas, procedimentos; estabelecer formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, especialmente com as famílias; efetivar ações de avaliação do currículo e dos professores; cuidar das condições do edifício escolar e de todo o espaço físico da escola; assegurar materiais didáticos e livros na biblioteca.

A professora B e D têm percepções semelhantes, ambas entendem que o coordenador tem o papel de orientar o professor pedagogicamente e mediar situações entre professor e aluno e professor e família. A docente C entende que “o coordenador pedagógico tem a visão do todo da escola. Tem o objetivo de fazer encaminhamentos, conexões para que a escola desenvolva seu trabalho de forma coesa e igual para todos”. É neste viés que Libâneo (2015, p. 16-17) afirma que

a qualidade social da escola começa, no mínimo, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Tais ações representam, sem dúvida, o primeiro conjunto de competências de diretores e coordenadores pedagógicos.

Estas professoras trazem a visão de que o suporte oferecido pela coordenação pedagógica é fundamental para o processo educativo dos alunos e suporte aos docentes em sala de aula, assim como para a escola no geral efetivar seu papel. Assim, as respostas reafirmam o pensamento de Libâneo (2015, p. 16) de que “a qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica”.

Nessa mesma direção, a professora E entende o coordenador pedagógico como um importante profissional, cujo trabalho

vai muito além de organizar horários, escrever relatórios, preencher planilhas com informações sobre aprendizagem dos educandos, entre outros. Coordenar é fazer parte do processo da aprendizagem através da mediação com professores, da interferência na sala de aula, do acompanhamento com as famílias. Além de ser a mais importante também é a mais desafiadora, é ter o tempo e a paciência de ouvir o professor e as famílias, sabendo que muitas vezes o melhor encaminhamento é o tempo, pois na educação tudo é um processo em que as aprendizagens acontecem em diferentes ritmos.

Os apontamentos feitos pela professora também se assemelham ao que Libâneo (2015, p. 19) afirma ser atribuído aos diretores e coordenadores e que se necessitam cada vez mais

[...] em face de problemas que incidem no cotidiano escolar: problemas sociais e econômicos das famílias, problemas de disciplina manifestos em agressão verbal, uso de armas, uso de drogas, ameaças a professores, violência física e verbal. Os problemas se acentuam com a inexperiência ou precária formação profissional de muitos professores que levam a dificuldades no manejo da sala de aula, no exercício da autoridade, no diálogo com os alunos.

Dadas as atribuições do coordenador, entende-se pertinente discutir como as educadoras participantes da pesquisa entendem que o papel deste agente escolar se relaciona com as avaliações externas.

#### **4.2.2 A relação entre o coordenador pedagógico e as avaliações externas: implicações no currículo**

Na segunda questão levantada nesta categoria, os entrevistados foram convidados a refletir sobre o papel do coordenador pedagógico em relação às avaliações externas. A coordenadora A nos relata que seu cargo tem papel de “acompanhar, analisar, planejar e executar ações de forma objetiva, buscando aprimoramento do processo de ensino aprendizagem”. Entende-se, assim, que as orientações dadas pelo coordenador no que se refere à prática pedagógica se reflita nos resultados das avaliações externas. A coordenadora é acompanhada pelos entrevistados B e C nesta percepção.

O Coordenador que acompanha seus professores, já sabe a que pé anda o índice de sua escola, conhece o trabalho desenvolvido e ataca onde precisa no momento que precisa, para que, em tempo hábil, as devidas providências sejam tomadas (PROFESSORA B).

Este entendimento coincide com a ideia de “que o coordenador é um profissional dinâmico, que precisa conhecer a realidade e transformá-la” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 96). A docente D não se distancia deste pensamento ao apontar que a responsabilidade é de ambos os sujeitos, educador e coordenador, pelos resultados das avaliações externas. Sobre esse trabalho em conjunto, Libâneo (2015, p. 3) expressa que

o primeiro sentido de organização e gestão da escola está ligado à ideia de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos.

A professora E acredita na importância da comunicação e do conhecimento do coordenador do perfil de cada aluno, para que os resultados aconteçam. Isso porque “[...] quando [o coordenador pedagógico] acompanha a prática do professor na sala de aula e conhece a realidade da sua clientela, pode orientar e direcionar a prática pedagógica do professor”. Desta forma, se aponta que o papel do coordenador pedagógico precisa ser refletido nas ações escolares, conforme afirma Leão (2009, p. 90), “não basta apenas apontar as fragilidades. É preciso ir além do discurso, propondo e desenvolvendo ações que realmente justifiquem a melhoria na qualidade de vida de todos os aprendizes”.

Tendo em vista o posicionamento dos professores, o coordenador pedagógico tem a função de orientar, incentivar, promover momentos de reflexão e apoio aos docentes, pensando na organização das mais variadas práticas pedagógicas que antecedem uma avaliação externa. E, seguindo a linha de pensamento dos sujeitos da pesquisa, auxiliar no processo de construção das aprendizagens sem a avaliação externa como motivo único para que os estudantes aprendam, mas que ela sirva como ferramenta de autoconhecimento do professor, conhecimento da realidade da turma e do efetivo trabalho diário do grupo escolar.

A última questão fez referência aos encaminhamentos sugeridos ao coordenador sobre os processos da avaliação externa. A coordenadora A sugere o acompanhamento das análises dos resultados, de forma coletiva, para a eficiência e especificidade do trabalho. A professora C complementa que “os encaminhamentos válidos são todos aqueles que buscam sanar dificuldades de aprendizagem (conversa com as famílias, buscar apoio pedagógico, reforço escolar...)”.

A professora C também comenta acerca da necessidade de uma análise coletiva dos resultados das avaliações externas, visto que esta, “ao medir a qualidade da educação, está constatando a qualidade do trabalho que a escola realiza. Então a soma de todos os esforços coletivos está sendo avaliada”. É pertinente considerar na afirmação da professora acerca do esforço coletivo que está sendo avaliado, que a escola segue – ou deveria seguir – a orientação curricular em âmbito nacional. Assim, como já comentado na categoria anterior, é necessário ponderar que os resultados das avaliações não determinam apenas a qualidade do ensino da escola, mas de todo o sistema educacional.

Seguindo este viés, a docente B faz uma reflexão acerca da necessidade de um novo olhar sobre o currículo, explicando que nem sempre os descritores que são cobrados nas avaliações externas fazem parte do referencial curricular e da matriz curricular seguida pelos educadores, que são construídas através da secretaria de educação e do ministério da educação.

As avaliações externas precisam fazer parte do dia a dia da escola, devem ser aliadas do processo de ensino e aprendizagem, se são obrigatórias as bases municipais devem seguir as bases nacionais, pois na prática nem sempre isso acontece. Se os descritores são considerados para avaliar externamente, deveriam ser eles os carros chefes das matrizes, planos de estudos e demais norteadores da aprendizagem (PROFESSORA B).

Neste sentido, a construção do currículo escolar deve ter como base um referencial curricular nacional, com autonomia para acrescentar aquilo que é pertinente à sua localização e contexto cultural. Desta forma, as avaliações externas também se baseiam neste mesmo documento. Portanto, os conteúdos trabalhados devem estar em consonância com os que serão avaliados. Entende-se que é a partir desse ponto que se pode perceber uma estreita relação entre currículo e avaliação.

De acordo com Leão e Antunes (2019, p. 148) “uma política educacional tem, entre suas finalidades, a de informar os rumos de um sistema educativo, embora sua eficácia dependa de diversos fatores, inclusive do protagonismo docente em sua execução”. Embora as autoras utilizam o termo protagonismo, Sacristán afirma que este tem limitações, posto que tanto o trabalho dos professores, quanto o que os alunos aprendem, são controlados de forma externa, o que leva a reflexão e revisão do planejamento e do trabalho docente:

[...] o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio



do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. [...] Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Entretanto, considera-se pertinente destacar que há divergências entre o currículo formal – aquele expresso nos documentos curriculares –, e o currículo real, que se expressa na prática didática do contexto escolar. Este, por sua vez, ainda difere do currículo avaliado. Este último é “formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível, mas ainda que haja outras experiências de aprendizagem não avaliáveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Há, portanto, resultados educacionais que o currículo não pode deixar de pretender – que precisam transbordar o texto –, que são direito dos alunos e obrigação dos professores, que não podem ser mensurados em quantidade, em uma nota. Estes estão relacionados à formação para o exercício da cidadania, da democracia, enquanto sujeitos capazes de tomar decisões de forma autônoma e conscientes da complexidade do mundo, da sua diversidade, das culturas. (SACRISTÁN, 2013).

A respeito da natureza reguladora do currículo, Sacristán (2013, p. 23) também afirma que “[...] é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos”. Podemos entender que é neste ponto que se encaixa o papel do coordenador pedagógico, o seu compromisso de articular o que está posto no currículo e o que é realizado na prática do cotidiano escolar, bem como analisar como estes se refletem nas avaliações externas, e tomar decisões acerca de tais relações.

As ideias aqui expostas, reiteram o que a professora D expressou na categoria anterior acerca das avaliações externas não darem conta do caminho do desenvolvimento do aluno, para além do seu resultado alcançado na avaliação. Também se relaciona com a categoria anterior no momento em que a professora E comenta sobre o alinhamento do trabalho docente com a BNCC.

Os demais professores D e E, sugerem a continuidade do trabalho de apoio entre educadores e coordenador pedagógico e que, se este trabalho é eficaz e coletivo, os resultados trazidos pelas avaliações externas são reflexo do que é feito diariamente em sala de aula e na escola:

Sugiro que continue acompanhando a prática pedagógica dos professores, garantindo que estes promovam as diferentes situações de aprendizagem e

significativas durante o processo, a avaliação externa é somente o instrumento que irá expressar se neste processo o educando conseguiu desenvolver suas habilidades ou não (PROFESSORA E).

Desta forma, as professoras citam a importância da coletividade no processo de gestão escolar e no trabalho do coordenador pedagógico. Neste viés, Libâneo (2001, p. 7, grifos nossos) comenta que

De fato, a organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. [...] Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de *objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo.*

Desta forma, a escola também depende das experiências e entendimentos subjetivos das pessoas, especialmente nas decisões a serem tomadas, contudo,

[...] esta maneira de ver a organização escolar não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as ferramentas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Neste processo, o coordenador pedagógico

[...] tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, daquela escola, aquele momento histórico (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 01).

Visto que o currículo não é neutro, mas sim um território de decisões a serem tomadas – e, portanto, conflituoso –, o coordenador tem uma função de articulador entre o que está previsto em um currículo formal, os objetivos e as práticas didáticas dos professores, bem como entre as demais situações demandadas pela escola.

As educadoras trouxeram opiniões que se completam e que trazem uma visão de responsabilidade do papel do coordenador, como um incentivador, orientador e mediador das orientações curriculares para o interior da sala de aula. Suas decisões visam auxiliar os professores a planejarem de forma com que as habilidades desenvolvidas contemplem as necessidades dos educandos e possam estar de encontro com o que solicitam e demonstram as avaliações externas.

### 4.3 CATEGORIA 3: RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Esta categoria contempla questões que buscam compreender os entendimentos dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do currículo e da aprendizagem e qual – se há alguma – a relação que eles fazem entre ambos. Se pretende compreender e oportunizar o entendimento entre a prática docente, os encaminhamentos feitos pelo coordenador pedagógico e os resultados na aprendizagem dos educandos do quinto ano, a fim de perceber os impactos na sua formação enquanto cidadão e enquanto aprendiz que está concluindo uma fase de sua vida escolar e prestes a iniciar outra etapa.

#### **4.3.1 Currículo e avaliação externa: entendimentos e articulações dos participantes da pesquisa**

Neste primeiro tópico buscou-se examinar o entendimento dos participantes sobre o currículo e sua ligação à avaliação externa. Com esse propósito, primeiramente se faz necessário discutir acerca das colocações das educadoras a respeito do que elas entendem por currículo.

A coordenadora A relata que “o currículo representa o caminho a ser seguido durante o processo de aprendizagem. O estudante tem no currículo a segurança de que o que está determinado por ele, será trabalhado ao longo da trajetória escolar”. Seguindo o mesmo sentido, a professora E, pensa que “o currículo é o caminho, proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante”.

A professora C afirma que o “currículo são os conhecimentos e vivências que se articulam para que a criança se desenvolva de maneira integral [...]”. No mesmo viés, a docente D afirma que o “currículo é uma parte importante da organização escolar, é de certa forma uma maneira de organização do conhecimento [...]”. Podemos observar nas afirmações das professoras, que as noções de currículo perpassam pelas ideias de “caminho” e de “conhecimentos”. Cabe, assim, discutir que caminho seria este e de quais conhecimentos que se fala.

Acerca do termo “caminho”, Silva (2010, p. 15), ao escrever sobre o currículo enquanto relação direta à formação de identidades dos sujeitos, defende que “se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Quanto ao conhecimento que compõe o currículo, Silva (2010, p. 15) afirma que

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, certamente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Neste sentido, sempre que falamos de currículo, também estamos nos referindo à construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos, de como se constituem. O currículo, portanto, é impregnado pelos ideais de uma sociedade, o que esta espera ter enquanto sujeitos que a integram (ibidem).

Conforme comentado anteriormente, os conhecimentos que integram o currículo também são determinados pelas relações de poder. A decisão de quais os conhecimentos que irão abarcar o currículo, tem como fundamento o que se espera que os futuros cidadãos tenham/sejam em relação às suas habilidades e competências. Estas são voltadas tanto para o mercado de trabalho como para a vida em sociedade. Tais habilidades e competências estão presumidas na atual BNCC como sendo direito de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros, conforme a professora D relata, de que o currículo “deve seguir a linha da BNCC”. O entendimento da professora está em concordância com os Documentos de Referência (BRASIL, 2018b, p. 9), o qual explica que dentre os normativos para a elaboração das avaliações externas,

[...] destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, que registra os fundamentos pedagógicos produzidos sob a perspectiva do desenvolvimento de competências, designando, portanto, os saberes que os estudantes devem desenvolver de forma gradativa na Educação Básica, como também a capacidade de mobilizar e aplicar esses saberes. Trata-se de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos distintos entes federativos, a qual também subsidia o processo de elaboração de uma Matriz para a avaliação proposta pelo Saeb.

A professora complementa que a relação do currículo com a avaliação externa é de “que as exigências do conteúdo fossem as mesmas” (PROFESSORA D),

expondo a relevância da avaliação externa estar de acordo com estes currículos. Podemos, assim, refletir sobre o fato de que um engloba o outro, e que, se alinhados, conseguem trazer as necessidades de aprendizagem e que ambos têm um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades dos educandos e no papel do professor em sala de aula.

Conforme observado pela professora E: “currículo e avaliação externa estão alinhados, um complementa o outro”. Nesse sentido, as avaliações externas são elaboradas a partir de matrizes de referência elaboradas em conformidade com a BNCC.

As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica. (BRASIL, 2022, s.p).

Embora a BNCC seja um referencial, “[...] é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017a, p. 7), ela dá abertura para a construção dos currículos se relacionar com o contexto das localidades em que é produzido. Percebemos esta visão no relato da professora C, ao analisar que os conhecimentos que compõem os currículos podem “variar de um lugar para outro. A avaliação externa não leva em conta a diversidade de currículos, visto que unifica o país em uma única avaliação”. Da mesma forma, a professora B, ao comentar sobre a relação do currículo e a avaliação externa, entende que estes “deveriam caminhar de forma mais coletiva” e aponta que “ainda há descompasso”, visto que nem sempre estão seguindo as mesmas necessidades de aprendizagem.

Neste ponto, o currículo e a avaliação externa discordam entre si, posto que o currículo é variável dentro do nosso país e traz suas diversidades culturais, enquanto a avaliação externa é uma ferramenta com conteúdo único, não levando em conta essa divergência. O próprio Inep (BRASIL, 2022) ressalta:

é importante destacar que as matrizes de referência não se confundem com os currículos, que são muito mais amplos, e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. Portanto, constituem-se uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-

lhes uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados.

Vimos que o currículo escolar não pode destoar do que é avaliado pelas avaliações externas, e que, para tanto, este possui uma base de referência, que embora norteie a construção do currículo, intenta não a limitar. Cabe, assim, discutir como o currículo é moldado e adaptado tendo em vista as avaliações externas.

#### **4.3.2 Articulação currículo e avaliação: mudanças ocasionadas pela avaliação externa no currículo escolar**

No segundo questionamento desta categoria, os educadores foram convidados a refletir sobre o entendimento das mudanças ocasionadas pela avaliação externa no currículo escolar.

A coordenadora A sugere que o impacto das avaliações no currículo escolar seria “possibilitar a análise do trabalho realizado, bem como dos resultados apresentados pela avaliação, orientando as novas estratégias que serão utilizadas no processo de ensino do que é determinado pelo currículo escolar”. Assim, seria importante analisar e buscar conhecer os dados referentes à avaliação para que sejam pensadas novas práticas pedagógicas. A coordenadora sugere um estudo comparativo que não deixa de ser uma forma de articulação entre a avaliação e o currículo escolar.

A professora C também compreende que a avaliação externa impacta no trabalho pedagógico, visto que “conceitos que ‘caem’ na prova são trabalhados e treina-se para saber como os alunos estão se saindo, se aprenderam ou não”. Da mesma forma, a professora D afirma que a partir das avaliações externas “cada escola precisou organizar seu currículo devido a padronização do conhecimento, este que será exigido na avaliação externa”.

Deste modo, as professoras falam sobre a necessidade de um vínculo entre avaliação e currículo para que possam refletir sobre trabalho pedagógico e necessidades de aprendizagem, culminando com os resultados da avaliação externa. Também sugerem tal articulação comparativa, uma vez que é necessário conhecimento do que é avaliado em tais situações.

Já a professora E entende que, com a BNCC, diminuiu a distância entre as práticas pedagógicas e os conteúdos avaliados: “acredito que a principal mudança ocorreu quando aconteceu a reestruturação da BNCC e em seguida RCG [Referencial

Curricular Gaúcho], antes havia uma disparidade muito grande em relação aos resultados das avaliações nas diferentes regiões do país”.

De fato, a primeira versão da BNCC foi publicada em 2015, para consulta pública, e em 2016 foi divulgada a segunda versão, redigida a partir das contribuições da consulta pública. Em 2017, foi homologado o documento final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, após debates e aprovação do Conselho Nacional de Educação. Da mesma forma, em 2018 se divulgou o documento oficial base para o Ensino Médio (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, s.a).

Nesta perspectiva se levanta a questão que as mudanças na BNCC foram fundamentais para unificar o currículo, evitando disparidades regionais e níveis muito distintos de aprendizagem, visto que a avaliação externa é feita de forma igualitária para todos. O ponto que se destaca nesse posicionamento é a questão da necessidade de equalização entre regiões e sistemas escolares.

Na terceira pergunta desta categoria, os entrevistados foram questionados sobre as contribuições das avaliações externas no processo de ensino e de aprendizagem. A coordenadora A entende que a avaliação externa contribui para o ensino e a aprendizagem, pois possibilita uma reflexão das análises dos dados, a fim de contribuir com o surgimento de novas possibilidades.

Contribuem no momento em que possibilitam novas avaliações sobre os resultados do que foi trabalhado. Considerando que a avaliação externa não deve ser compreendida como a única forma de avaliar o trabalho dos professores e nem das aprendizagens dos alunos. Sempre que uma avaliação permite análises de dados, é positivo (COORDENADORA A).

A professora E concorda parcialmente, afirma que as avaliações contribuem na medida em que as devolutivas das avaliações se dão a tempo de intervir no processo de aprendizagem do aluno:

Somente em um caso tenho visto a avaliação externa contribuir de fato no processo de ensino aprendizagem, me refiro a Avaliação Caed, que avalia e dentro de pouco tempo faz a devolutiva dos resultados para que o professor considere as habilidades que o educando já desenvolveu e promova situações de aprendizagem para o educando desenvolva as habilidades que ainda não foram consolidadas. As demais avaliações levam muito tempo para expressar seus resultados, assim não contribuem para que o ensino aprendizagem a curto prazo seja recuperado se necessário.

Entende-se que nem todas as avaliações trazem resultados positivos no processo de ensino e de aprendizagem porque algumas têm suas devolutivas apenas no ano posterior, não permitindo ao professor realizar reflexões, análises e mudanças

com aquele grupo de alunos que foram avaliados. Conforme já discutido na categoria anterior, a professora B afirma que depende do olhar que se dá à avaliação, visto que, se tiver apenas caráter classificatório, não contribui para este processo.

A professora C também entende que a avaliação não contribui para a aprendizagem, declarando que “não é a avaliação que vai fazer a escola ser melhor ou pior”. Reiterando esse entendimento, a professora D reflete que “o processo ensino aprendizagem é construído durante os cinco anos do fundamental I e a avaliação externa é aplicada somente no quinto ano (na escola onde trabalho), acredito que a contribuição não é considerável”. Neste sentido, a professora entende que, mesmo que a avaliação contemple habilidades, competências e conteúdos que devem ter sido desenvolvidos ao longo dos 5 anos, realizá-la apenas no último ano não representa uma forma de contribuição real.

Pode-se constatar, de forma geral, que as professoras não visualizam uma relação imediata entre o currículo (em ação), currículo formal (BNCC) e avaliação externa. Da mesma forma, também não visualizam de que modo que as avaliações podem proporcionar mudanças na aprendizagem, não considerando que tais avaliações permitem diagnosticar as habilidades que precisam de maior atenção de acordo com os resultados alcançados pelos alunos.

### **4.3.3 Compreensões acerca do processo de aprendizagem**

Este tópico se refere ao quarto questionamento desta categoria, no qual os educadores foram incentivados a refletir sobre a forma como ocorre a aprendizagem, uma vez que esta é o fim último de todos os esforços curriculares.

A coordenadora A diz que a aprendizagem dos alunos é o objetivo dos educadores, porém, “promover uma aprendizagem de qualidade é desafiador, levando em consideração inúmeros fatores, sejam eles internos ou externos”. Para ela, este processo tem como norte os documentos orientadores e que sua prática “ocorre diariamente e de forma bem natural”. Complementa que

[...] o trabalho dos professores exige comprometimento e competências além de somente ensinar, já que precisa lidar com os fatores externos diariamente para que a aprendizagem aconteça de forma concreta. A relação dos professores com os alunos precisa de confiança, cumplicidade e respeito mútuo. Fatores importantes para o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem (COORDENADORA A).



Ao falar da relação existente entre professor e aluno, a coordenadora se refere também à afetividade, sempre presente no processo de ensino e de aprendizagem, em conjunto com os conhecimentos do professor:

É preciso, por outro lado, insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 90).

A professora C também cita os fatores externos, afirmando que “a aprendizagem depende de muitos fatores. O estímulo, desde cedo, faz com que a criança se desenvolva mais e melhor”. De forma a concordar com a coordenadora A, a fim de promover a aprendizagem não apenas de conteúdo, mas de relacionamentos, de vivências em sociedade, a professora também expressa que

A escola proporciona o currículo para a aprendizagem desta criança, deve incentivar a curiosidade, a pesquisa, a busca pelo saber. O desenvolvimento do indivíduo como um todo é importante, não só em relação aos conceitos trabalhados, mas principalmente nas relações interpessoais. Saber relacionar-se é muito importante (PROFESSORA C).

Reafirmando a importância do outro no processo de aprendizagem, a professora E relata que “[...] Ela deve ocorrer a partir de vivências, experiências, pesquisas e descobertas com seus pares”. A professora D se refere para além dos pares, comentando também a respeito do papel do professor:

a aprendizagem é um processo pelo qual construímos saberes, conhecimento, desenvolvemos habilidades e à medida que aumentamos nosso grau de instrução, fazemos relações cada vez mais ricas e complexas. No ano em questão a aprendizagem deve ocorrer de maneira prazerosa, o docente deve adotar estratégias potencialmente criativas, dar atribuições de sentido aos conhecimentos prévios do aluno.

De acordo com Vigotski (1987), o adulto – em especial o professor – é o mediador do processo de desenvolvimento da criança, uma vez que a apropriação do conhecimento se dá por meio das interações humanas. Porém, a internalização dos instrumentos e signos culturais ocorre de forma individual, variando de uma criança para outra.

É neste contexto que se valorizam os conhecimentos prévios dos alunos. Como citado pela professora D acerca do “aumento no grau de instrução”, considera-se que a mediação do professor ocorre a partir do que o aluno já conhece ou consegue assimilar/realizar sozinho (zona de desenvolvimento real), o que ele consegue

assimilar com auxílio do professor (zona proximal do desenvolvimento), visando o que o aluno tem potencial de conhecer/realizar. Assim, percebe-se que tanto Freire quanto Vigotski idealizam a interação com outro sujeito como fundamental para o processo de aprendizagem.

Sem se distanciar do entendimento anterior, a professora E destaca que a aprendizagem é uma construção de dentro para fora, sendo a pesquisa, o incentivo, o estímulo precisa acontecer para que as aprendizagens se concretizem.

Entendo que a aprendizagem é um processo em que cada indivíduo tem um papel fundamental na construção de suas próprias aprendizagens. [...] O aluno tem que participar de forma ativa deste processo, tem que ser significativo para acontecer a aprendizagem (PROFESSORA E).

A afirmação da professora vai ao encontro do que afirma Freire (1996, p. 121):

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, são, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber.

No mesmo sentido, a professora B acredita que os educandos precisam refletir sobre o seu próprio crescimento durante seu percurso escolar, o quanto evoluíram e aprenderam e que a aprendizagem deve fazer sentido para a vida dos educandos.

A aprendizagem deve ocorrer de forma que os indivíduos envolvidos observem seus crescimentos, identifiquem como eram e como se tornaram. Ela deve ser necessária, pois enquanto em uma sociedade o analfabeto conseguir sobreviver sem sentir necessidade em saber ler e escrever, ainda temos muito a caminhar (PROFESSORA B).

Podemos observar que o meio social é um fator importante para o desenvolvimento do aluno, tanto pela questão de estímulos para os quais a interação social é essencial, quanto pela significação que este dá ao seu aprendizado. As vivências cotidianas do discente, as condições sociais e econômicas em que ele está inserido irão influenciar os seus conhecimentos que o aluno tem antes mesmo de adentrar a escola e ao quais ele poderá associar o conhecimento científico trabalhado no ambiente formal. Portanto, as vivências dos alunos são o âmago do sentido que se dá para a aprendizagem, deve-se partir delas para criar e justificar a necessidade de conhecimento do aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente dissertação pretendeu-se compreender as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar de alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I. Também se considerou pertinente investigar as concepções e políticas relacionadas à avaliação externa, o papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo, assim como a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos desta etapa do ensino.

Para contemplar tais objetivos, a investigação se caracterizou como um Estudo de Caso no qual participaram uma Coordenadora do Ensino Fundamental I e quatro professoras dos 5º anos do Ensino Fundamental I, ano de escolarização no qual se realiza a avaliação externa do Saeb.

A investigação permitiu observar que, no entendimento dos participantes da pesquisa, o currículo é o percurso de conhecimentos que os alunos seguem durante os anos escolares e que deve estar articulado com as avaliações externas. Para as professoras, há um desalinhamento dos conteúdos cobrados pela avaliação externa e os que constituem os currículos das escolas, visto que estes abrangem também seus contextos.

Isto ocorre também porque há divergências entre o currículo formal e o real, de forma que há determinados aspectos que não são possíveis de avaliar por meio dos descritores, como algumas habilidades necessárias à convivência em sociedade e o exercício da cidadania em uma democracia. Neste viés, as avaliações externas desconsideram, por exemplo, o desenvolvimento e evolução do aluno para além das habilidades destacadas nas provas, o caminho percorrido pelo discente.

Observou-se que, por vezes, os professores colocam-se a trabalhar conteúdos que serão cobrados nas provas de maneira desconexa com a realidade de sua sala de aula. Isso se deve ao fato de que as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Ideb. Desta forma, as avaliações definem os investimentos que serão destinados a cada escola. A consequência disto é a geração de uma perspectiva competitiva, ou como as participantes citaram: um ranqueamento entre as escolas.

Cabe ainda destacar que, de acordo com as professoras participantes, os resultados das avaliações não determinam apenas a qualidade do ensino da escola,

mas de todo o sistema educacional. Portanto, as avaliações estão diretamente ligadas com a construção dos referenciais que servem de base para a construção dos currículos escolares.

Por outro lado, também foi possível constatar que as avaliações também servem como norteadores para a reflexão do trabalho desenvolvido pelos sujeitos envolvidos na educação. Desde a necessidade de revisão de conteúdos que não foram bem assimilados, até instigar a busca por novas práticas pedagógicas. Desta forma, as avaliações externas também servem como subsídio para as práticas pedagógicas.

Neste processo, o coordenador pedagógico tem o papel de articulador entre todas as dimensões da escola, orientando o professor tanto nas práticas pedagógicas quanto nas situações com a família. Quanto à avaliação externa, o coordenador pedagógico pode orientar de forma coletiva o trabalho do professor, articulando o que está posto no currículo e o que é realizado na prática do cotidiano escolar, bem como observar, poderá apontar e discutir como estes se refletem nas avaliações externas e tomando decisões acerca de tais relações.

Também foi possível compreender que as participantes entendem que o processo de ensino e de aprendizagem tem sentido a partir das vivências dos alunos, pois justificam a necessidade de conhecimento por parte dos alunos. Entendem que esse processo tem a interação entre sujeitos como essência e ao qual as avaliações externas contribuem na medida em que não são interpretadas pelo caráter classificatório, mas sim, como oportunidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico e as necessidades de aprendizagem. Percepções como estas apontam que as professoras envolvidas na pesquisa ainda se mostram, de certa forma, resistentes às avaliações externas, ao menos no modelo que vêm sendo aplicadas atualmente.

Portanto, compreende-se que estudos como este se fazem necessários para pensar a melhoria da qualidade da educação e, com isso, avançar nos índices e resultados da avaliação externa, não como meros resultados numéricos, mas como avanços reais e significativos de aprendizagem. Se interpretada como subsídio para a construção das práticas pedagógicas, as avaliações externas poderão fazer a diferença no desenvolvimento profissional e refletir na aprendizagem dos alunos.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Ensino Superior**. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ANDRETTA, Fabíola Carla. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. **Revista Perspectiva**, v. 37, n. 140, p. 93-102, 2013.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, p. 279-292, 2011.

BARROS, Rubem. Ação no chão da escola. **Revista Mundo Escolar**. 2018. 4 ed. Disponível em: <<https://revistamundoescolar.com.br/acao-no-chao-da-escola/>> Acesso em: 10 dez. 2021.

BAUER, Adrina. "Novas" Relações Entre Currículo e Avaliação? Recolocando e Redirecionando o Debate. **Educação em Revista**. 2020. v. 36. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 dez. 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Currículo e práticas pedagógicas: implicações na formação de professores. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. (Org.). **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2007, v.1. p. 11-36

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Insper. **Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. p. 1-220, 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações e Exames educacionais: Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica** regulamenta o Saeb, o Encceja e o Enem após a BNCC, 2007. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1487850](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1487850). Acesso em Ag./2021.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes e escalas**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0yPfk1N\\_1AhW1H7kGHUu4Ad4QFnoECBAQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br%2Farquivos%2FFile%2Fsem\\_pedagogica%2Ffev\\_2019%2Ffundamental\\_anexo4\\_semana\\_pedagogica\\_fevereiro2019.pdf&usq=AOvVaw3Jq7y-pUCD5k4bJsBQlaOq](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0yPfk1N_1AhW1H7kGHUu4Ad4QFnoECBAQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br%2Farquivos%2FFile%2Fsem_pedagogica%2Ffev_2019%2Ffundamental_anexo4_semana_pedagogica_fevereiro2019.pdf&usq=AOvVaw3Jq7y-pUCD5k4bJsBQlaOq). Acesso em: 10 Dez. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Sistema de avaliação da educação básica. Diretoria de avaliação da educação básica (Daeb). Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira (Inep). **Documentos de referência**. Brasília, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRANÇA, Luísa. **Entenda os maiores desafios do coordenador pedagógico**. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FRANCO, Creso. O SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, p. 127-133, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-41.

FREITAS, Sandra Cidália Araújo de. **Avaliação externa de escolas**. 2012. Dissertação de mestrado em Educação (área de especialização em Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23714>. acesso em 09 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação formativa ou mediadora?** Porto Alegre: Mediação, 2005. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>. Acesso em 03 ago 2021.

IBGE. Cidades / Rio Grande do Sul / Ijuí / Panorama. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/ijui/panorama>. Acesso em: 15 out. 2021.

LAMB, Joice. A verdadeira função do coordenador pedagógico. **Gestão Escolar**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1944/a-verdadeira-funcao-do-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LAYS, Luana. **Coordenador Pedagógico**. Blog Coordenação da Creche. 2016. Disponível em: <http://coordenacaointegral.blogspot.com/2016/05/coordenador-pedagogico.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LEÃO, Débora Ortiz de. Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes. 2009. 109 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEÃO, Débora Ortiz de; ANTUNES, Helenise Sangoi. Formação continuada de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: impasses e desafios. In: ALVES, Antônio Maurício Medeiros; OLIVEIRA, Caroline Terra de; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves (Orgs). **Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2013-2108)**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. 252 f. il. (Coleção PNAIC-UFPel; v. 6). p. 141-157.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 2015. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf). Acesso em: 03 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4a ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. A relação entre o coordenador pedagógico e os pais de alunos. **Gestão Escolar**. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1227/a-relacao-entre-o-coordenador-pedagogico-e-os-pais-de-alunos>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARQUES. Mario Osorio. A aprendizagem na mediação social aprendido e da docência. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 18 ed. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. Instituto Unibanco. **BNCC: objetivos e desafios para a sua implementação**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/bncc-desafios-para-implementacao>. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologia e política**, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 173-182, 1998.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; LOPES, Jair. Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: O PISA e suas possíveis implicações para o ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 19, 2017.



PEREIRA, Lucila Conceição. Coordenação Pedagógica. **InfoEscola**. s.n. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico/>. Acesso em 10 dez 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005. p. 47-62.

RAMOS, Camila de Moraes. FONSECA, Janete Mendes da. REBOUÇAS, Aiene Fernandes. AVALIAÇÃO INTERNA DA ESCOLA: um ensaio sobre a temática. 2019. **Anais VI CONEDU**. Fortaleza, Ceara. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59427#> Acesso em: 09 dez. 2021.

SABAINI, Selma Maria Garcia. **Porque estudar currículo e teorias de currículo**: proposta de estudo para reunião pedagógica. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/261-2.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gideon Borges dos, *et al.* Similaridades e diferenças entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional enquanto política pública de formação no campo da Saúde Pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 941-952, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Elisângela Marinho da. Currículo e avaliação na aprendizagem escolar: desafios e perspectivas. **Anais do CONEDU**. 2016. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_M D4\\_SA3\\_ID13300\\_19082016230053.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M D4_SA3_ID13300_19082016230053.pdf). Acesso em: 09 dez 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782012000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 dez. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, p. 407-420, 2014.

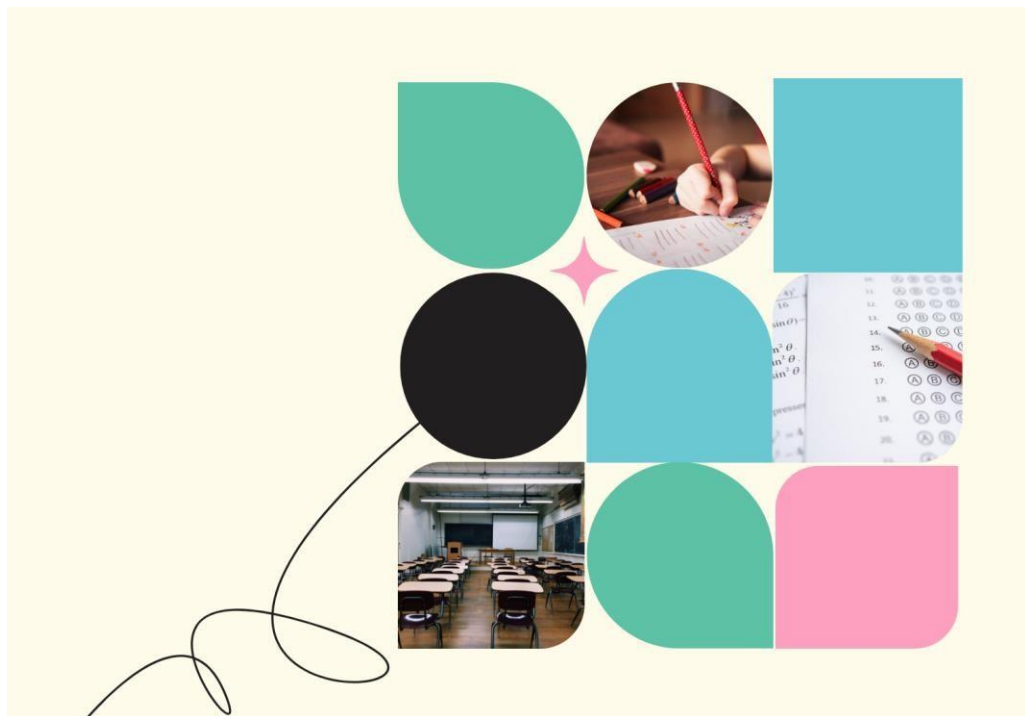
SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**. v.23, n.1, p. 53 -69, jan./abr.2007.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**ANEXOS****ANEXO 1 - PRODUTO DA DISSERTAÇÃO**

# Formação continuada: Políticas públicas de avaliação educacional



*Fabiana Boff Grenzel*

*Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Débora Ortiz de Leão*

# Apresentação

Educador (a):

Esta proposta de formação continuada é produto da dissertação de mestrado de Fabiana Boff Grenzel, sob orientação da Profa Dra. Débora Ortiz de Leão, elaborada para o programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Visto que ainda há certa resistência por parte dos professores, que não veem sentido nas avaliações externas e como elas podem contribuir para o trabalho docente, a presente proposta contempla uma formação continuada para professores e gestores da rede de Educação Básica. Como forma de valorizar e qualificar as políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação, esta proposta contempla um material necessário para um breve estudo sobre as avaliações externas do sistema educacional e é constituída por três encontros nos quais se visa a compreensão e a pesquisa acerca das políticas públicas de avaliação externa.

De forma específica se pretende

- esclarecer a importância e as contribuições das avaliações externas para o processo de ensino e de aprendizagem;
- pesquisar e refletir acerca dos resultados obtidos nas avaliações externas à nível de município e de escola;
- refletir quais as possíveis causas e o que é possível fazer sobre os resultados das avaliações externas;
- possibilitar a interação, a colaboração e a reflexão entre professores e gestores acerca das avaliações externas.

Espera-se que este material possa ser adaptado e utilizado por outros professores observando a realidade em que será aplicado. Bom trabalho!

# Organização

Cronograma .....	78
Encontro 1- Conhecendo os participantes.....	79
Encontro 2 - Interpretando os resultados do município nas avaliações externas.....	81
Encontro 3 - Interpretando os resultados da escola nas avaliações externas.....	82
Considerações finais. ....	85
Referências .....	86

# Cronograma

Encontro	1 TEMÁTICA	2 OBJETIVO	3 ESPECIFICIDADE
#1	Conhecendo o assunto: as políticas públicas de avaliação da Educação Básica.	Conhecer a necessidade e a importância das políticas públicas voltadas à avaliação do sistema educacional.	Políticas públicas no geral
#2	Interpretando os resultados do município nas avaliações externas.	Analisar e interpretar uma das avaliações usadas nas escolas (Saeb) do município.	Avaliação Saeb - dados do município
#3	Interpretando os resultados da escola nas avaliações externas.	Analisar e interpretar as informações disponibilizadas pelo Saeb a nível da escola específica de cada professor/gestor.	Avaliação Saeb - dados da escola

## Encontro 1 - Conhecendo o assunto: as políticas públicas de avaliação da Educação Básica

**Objetivo:** Conhecer a necessidade e a importância das políticas públicas voltadas à avaliação do sistema educacional.

**Duração do encontro:** 2h

**Recursos necessários:** Sala e cadeiras dispostas em pequenos grupos, slides, projetor e internet, material para registro como papel e caneta ou notebook.

Primeiro momento - O primeiro encontro com o grupo participante tem por finalidade principal conhecer e identificar o conhecimento prévio que cada um apresenta antes do desenvolvimento da formação, bem como explicitar acerca da importância do assunto a ser desenvolvido.



Para tanto, e com o intuito de tornar o processo de aproximação menos formal, proponha a formação de pequenos grupos no início do encontro, contendo no máximo 5 participantes.

- A ideia é pedir aos participantes para listarem pontos “negativos”, ou que consideram necessidade de revisão, ser repensado acerca das avaliações externas, a partir de seus entendimentos. Da mesma forma, deverão ser listados pontos “positivos”, ou como os sujeitos percebem que as avaliações externas contribuem tanto no processo de ensino e de

aprendizagem, quanto para a qualificação do sistema educacional. Realize a socialização de todos os grupos e dialogue com as ideias manifestadas.

- Lembre-se: os responsáveis pela gestão escolar - diretores e coordenadores pedagógicos - têm papel fundamental na aplicação e reflexão acerca das avaliações externas nas escolas, portanto, precisam de atenção especial neste momento, de forma a compreender a importância de sua função nestas.

Segundo momento - explanação do que são as políticas públicas de avaliação da Educação Básica.

Para tanto, você pode recorrer ao uso de multimídia.

Algumas sugestões de tópicos que você pode abordar que atravessam as avaliações externas:



Como os principais conhecimentos e dificuldades já terão sido



apontados no primeiro momento do encontro, estas sugestões podem vir a complementar as ideias já expressas pelos participantes.

Ainda, você pode buscar mais informações acerca do tema:

<https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/>

## Encontro 2 - Interpretando os resultados do município nas avaliações externas.

**Objetivo:** Analisar e interpretar uma das avaliações usadas nas escolas (Saeb) do município.

**Duração do encontro:** 2h

**Recursos necessários:** Sala e cadeiras dispostas em círculo, slides, projetor, internet e material para registro, como papel e caneta ou notebook.

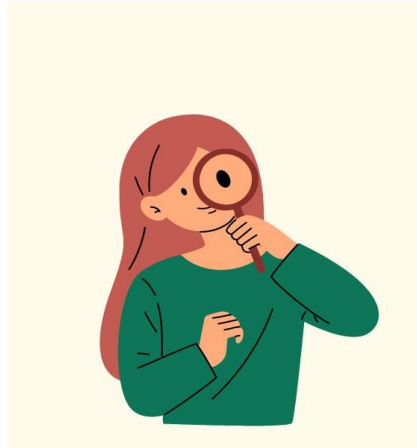
O segundo encontro deverá ter por finalidade principal a análise de uma das avaliações usadas na escola, aqui sugerimos a avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Se considera pertinente uma exposição em multimídia acerca da temática: o que é o Saeb; qual a referência usada para a construção das avaliações; como funciona em relação à estrutura da avaliação e a elaboração/interpretação dos resultados.

- Todas estas informações você pode achar aqui:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

Quando os resultados das avaliações retornam para a escola, se tem o nível de proficiência dos alunos de acordo com cada descritor.



Sugerimos aqui a pesquisa dos dados do seu município em relação aos resultados das avaliações externas. Leve os gráficos e aproveite as imagens para uma reflexão dialógica problematizadora com os participantes do encontro. De forma coletiva, se pode realizar:

- a análise dos gráficos, o que eles apontam;
- o que os gráficos significam enquanto resultados;
- comparação com o ano anterior, de forma a compreender/analisar o que está acontecendo na escola;
- proposições em conjunto com os professores acerca do que é possível fazer em relação aos resultados obtidos nas práticas pedagógicas.

### **Encontro 3 - Interpretando os resultados da escola nas avaliações externas.**

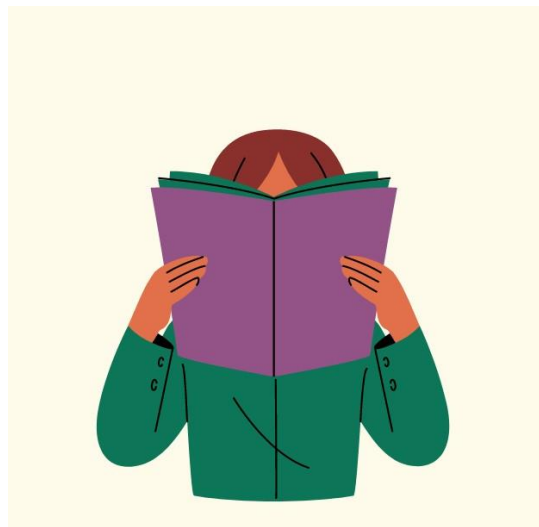
**Objetivo:** Analisar e interpretar as informações disponibilizadas pelo

Saeb a nível da escola específica de cada professor/gestor.

**Duração do encontro:** 2h

**Recursos necessários:** Slides, projetor, internet e material para registro, como notebook ou papel e caneta.

Esta última etapa se sugere realizar no espaço de cada uma das escolas do município, participantes da formação, para que se possa analisar e interpretar os resultados das avaliações externas disponibilizadas pelo Saeb.



As sugestões para o último encontro seguem a lógica do encontro anterior, de forma coletiva, se pode realizar:

- a análise dos gráficos, o que eles apontam;
- o que os gráficos significam enquanto resultados;
- comparação com o ano anterior, de forma a compreender/analisar o que está acontecendo na escola;
- proposições em conjunto com os professores acerca do que é possível fazer em relação aos resultados obtidos nas práticas pedagógicas.



Finalizando a formação:

- Para finalizar o encontro você deve retomar os objetivos elencados para os encontros e os principais conceitos desenvolvidos.
- Como forma de avaliar as contribuições da formação, você pode pedir aos participantes para se reunirem em pequenos grupos novamente.
- A ideia é construir um quadro comparativo, observando novamente os pontos que precisam ser melhorados em relação tanto às avaliações externas, quanto ao trabalho pedagógico voltado para esta, e as contribuições das avaliações externas refletindo acerca dos resultados das avaliações da educação no município e na escola.
- Feito isso, se recomenda a socialização e discussão dos quadros elaborados, apontando convergências e divergências entre as compreensões dos participantes.



## Considerações finais

Desenvolver uma formação continuada requer muito mais que apenas um manual. Assim, a principal intenção com o presente produto é fomentar ideias de discussão e organização de encontros para pensar as possibilidades de utilizar as avaliações externas como forma de contribuir para a qualidade do trabalho docente e da gestão da escola. Não se espera que os passos aqui apresentados sejam seguidos pontualmente, mas sim adaptados, acrescentados e modificados a fim de abranger a realidade de cada contexto e refletir acerca da necessidade das políticas públicas de avaliação do sistema de Educação Básica de todo o país.

O processo de formação nunca é pontual, mas sempre contínuo sendo constituído a cada momento em que exercemos a nossa profissão enquanto agentes envolvidos com a educação e paramos para refletir, estudar e aprimorar o nosso trabalho (NÓVOA, 1997).

Portanto, bom trabalho!

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações e Exames educacionais**: Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica regulamenta o Saeb, o Encceja e o Enem após a BNCC, 2007. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1487850](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1487850). Acesso em Ag./2021.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes e escalas**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 02 set. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

**ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, \_\_\_\_\_ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, \_\_\_\_\_

### **ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa acadêmica. Após ser devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora e aceitar o convite para fazer parte do estudo, por favor, assine as duas vias deste documento. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma, lembramos, porém que sua participação é de suma importância.

**Título do estudo:** INTERFACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL

**Pesquisador responsável:** Fabiana Boff Grenzel

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio xx, sala xx, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados:

Eu, Fabiana Boff Grenzel, responsável pela pesquisa: Interfaces da Avaliação Externa no Currículo Escolar: percepções de professores de uma escola da Rede Municipal, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar. Acreditamos que ela seja importante pela necessidade de refletir sobre o modo como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar. Alguns questionamentos orientam essas reflexões: qual o entendimento dos professores sobre esse tipo de avaliação? assim como a importância de refletir sobre as possíveis influências na avaliação externa no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Vê-se necessário compreender a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem.



Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: pretende-se atingir ao objetivo proposto através da utilização de técnicas para a coleta dos dados, desenvolvendo percepções significativas para o contexto educacional, do questionário semiestruturado, bem como a análise de dados coletados. Sua participação constará em respostas aos questionários fornecidos. Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência pedagógica de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo são além de contribuir de forma significativa para o meu crescimento profissional/ pessoal, irá auxiliar demais educadores que buscam um aperfeiçoamento de sua prática e conseqüentemente uma melhor aprendizagem de seus alunos. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Ijuí, \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Fabiana Boff Grenzel

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ABERTO

#### **Categoria 1- Reconhecer as concepções e políticas relacionadas à avaliação externa:**

- 1) O que significa avaliação externa para você?
- 2) Quais são as avaliações externas que tem conhecimento? Quais destas, são utilizadas em sua escola?
- 3) Qual a sua percepção destas avaliações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem?
- 4) Como você percebe a relação entre a avaliação externa e a melhoria na qualidade da educação?
- 5) Quais seriam seus apontamentos gerais sobre às avaliações externas?
- 6) Para você, quais são as principais mudanças na prática pedagógica do professor em relação as avaliações externas?

#### **Categoria 2- Analisar o papel do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I com relação aos encaminhamentos no processo avaliativo e o currículo escolar:**

- 1) Em seu entendimento, qual o papel de um coordenador pedagógico na escola?
- 2) Qual a sua percepção sobre o papel do coordenador pedagógico com relação as avaliações curriculares (externas)?
- 3) Que encaminhamentos sugere ao coordenador com relação ao processo de avaliação externo?

#### **Categoria 3 - Examinar a relação entre a avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I:**

- 1) Qual o seu entendimento sobre currículo? Há em sua opinião algum tipo de relação do currículo com a avaliação externa?
- 2) Em seu entendimento quais seriam as mudanças ocasionadas pelas avaliações externas no currículo escolar?

- 3) Em sua opinião as avaliações externas contribuem no processo ensino e aprendizagem? Comente sobre.
- 4) Qual seu entendimento sobre aprendizagem? E como ela deve ocorrer em sua opinião?