

Avaliação educacional e coordenadores pedagógicos: compreensão, atuação e necessidades formativas

Educational assessment and pedagogical coordinators: understanding, performance, and formative needs

Luciana Vieira da Silva¹

Paulo Sérgio Garcia²

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul; mestre em Educação. São Caetano do Sul, São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-6768-9784>

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul, professor dos cursos de graduação e pós-graduação; doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Caetano do Sul, São Paulo. <https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>

Recebido em: 25/1/2024

Aprovado em: 13/5/2024

Resumo

O objetivo da pesquisa foi compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos (CP) no ensino fundamental em relação à avaliação. Utilizamos entrevistas inseridas na abordagem qualitativa de pesquisa. Os CP conheciam pouco sobre a avaliação da aprendizagem e sobre as avaliações externas em larga escala. Seus saberes eram mais associados ao senso comum do que atrelados às teorias e práticas. A atuação secundarizava as avaliações, seja no planejamento ou na formação. Pouco tempo era dedicado ao estudo e à formação de professores. Tal situação pode afetar as orientações dadas às professoras para a melhoria da aprendizagem e as práticas avaliativas podem ocorrer de forma apressada e sem reflexão.

Palavras-chave: avaliação; coordenadores pedagógicos; ensino fundamental.

Abstract

The objective of this research was to understand the knowledge, work, and formative needs of pedagogical coordinators (PCs) in elementary education concerning assessment. We employed interviews within a qualitative research approach. The PCs demonstrated limited knowledge about both learning assessment and large-scale external evaluations. Their understanding was more aligned with common sense rather than being grounded in established theories and practices. Assessment was often marginalized in their work, both in planning and training. Little time was dedicated to study and teacher education. This situation could impact the guidance

provided to teachers, potentially leading to hurried and unreflective assessment practices, which may hinder efforts to improve learning outcomes.

Keywords: assessment; educational coordinators; elementary education.

Introdução

A presente pesquisa teve o objetivo de compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de profissionais que atuavam, já com experiência, como coordenadores pedagógicos (CP) no ensino fundamental, anos iniciais, em relação à avaliação da aprendizagem interna e externa.

Essa busca se justifica porque esses profissionais têm como uma de suas funções primordiais a formação docente, como indicado por Christov (2007), Garrido (2019), Placco e Sousa (2012). Nesse sentido, um dos desafios é formar os professores em relação à avaliação.

Esse desafio se torna ainda mais agudo, considerando que a formação inicial de professores, contexto em que também são formados os coordenadores pedagógicos, ainda não ocorre de maneira sólida (Rojas, 2007; Gatti *et al.*, 2010; Silva *et al.*, 2016; Villas Boas; Soares, 2016) nos cursos de licenciatura, com base nos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas de avaliação. Embora

a avaliação ocupe, no ofício do professor, uma dimensão central da prática profissional, com vistas a garantir, entre outras questões, a aprendizagem, a permanência e a qualidade da educação, seus conteúdos são raros ou, muitas vezes, ausentes da formação específica do professor como avaliador. Em relação às avaliações da aprendizagem externas e em larga escala (AELE), também são raras as universidades que asseguram tal formação (Garcia; Miranda, 2024).

Todavia, nas últimas décadas, os coordenadores pedagógicos também estão tendo que lidar com as AELE. Todavia, essa formação também não tem sido adequada para lidar com elas (Gatti, 2009; Machado, 2012, Pimenta, 2012; Marconi, 2018). Apesar de não terem uma formação tão sólida em avaliação, os coordenadores pedagógicos têm sido, como indica Freitas (2019), fonte de aprendizagem em avaliação para muitos professores. Segundo a autora, 34% dos docentes por ela analisados (mais de mil) disseram ter aprendido a avaliar com indicações do referido profissional. Assim, a aprendizagem sobre os fundamentos concei-

tuais, procedimentais e técnicos das práticas avaliativas fica situada, pelo menos parcialmente, nas mãos dos CP, uma tarefa “para a qual eles mesmos também não tiveram formação específica” (Freitas, 2019. p. 79).

Nesse contexto, esta pesquisa, parte de uma dissertação de mestrado, foi produzida sobre esse binômio central: avaliação educacional e coordenador pedagógico. A interação entre esses dois elementos é importante, uma vez que as práticas

Apesar de não terem formação tão sólida em avaliação, os coordenadores pedagógicos têm sido fonte de aprendizagem em avaliação para professores

avaliativas desempenham papel relevante no processo educacional, influenciando diretamente as estratégias pedagógicas, o desenvolvimento dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos.

Coordenadores pedagógicos e avaliação educacional

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

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

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

Nesse processo de formação de professores, um dos temas mais urgentes é a avaliação educacional, por sua complexidade, abrangência, penetrabilidade, seus efeitos sobre o aluno, a família e a sociedade, entre outras questões.

Para Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92), a avaliação “é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida”. Para os autores (p. 91-92), esses procedimentos buscam “emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito” desse objeto, a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Alguns pesquisadores têm procurado discutir a relação entre o CP e a avaliação educacional. Novaes (2008) mostrou como esse profissional orientava os professores acerca dos aspectos teóricos normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais as suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas. De acordo com a pesquisadora, entre as funções deles, o monitoramento das avaliações foi o ponto principal. Além disso, os docentes apresentaram certa insegurança e resistência às novas concepções de avaliação. Por fim, a autora ressalta a relevância do trabalho do CP para a formação docente.

Araújo (2009) salientou aspectos relacionados ao modo como ocorre a avaliação no primeiro ano do ensino fundamental. Segundo a autora, as práticas avaliativas tinham dimensões mais classificatórias do que formativas, com foco nos resultados e sem uma articulação com as da escola. Além disso, a pesquisadora constatou a falta de reflexões coletivas sobre as práticas, revelando descompasso entre o que era indicado pelas coordenações pedagógicas nas reuniões e o que acontecia realmente na sala de aula.

Lopes (2012) indicou quais as representações de avaliação da aprendizagem que pais e professores dos anos iniciais do ensino fundamental tinham. O estudo ocorreu em 11 escolas e mostrou a importância atribuída à avaliação da aprendizagem.

As dificuldades advinham da falta de compreensão sobre materiais e resultados, da resistência de alguns educadores, entre outras questões

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

No que respeita às AELE, Pimenta (2012) investigou como as avaliações vêm influenciando a atuação do CP nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo mostrou que o trabalho desse profissional é influenciado pelos resultados das avaliações, seja na condução do processo ou no planejamento de ações pedagógicas. Também foram verificadas dificuldades enfrentadas pelos CP para trabalhar as avaliações internas e externas junto aos professores. A autora indicou, ainda, que as dificuldades advinham da falta de compreensão sobre materiais e resultados, da resistência de alguns educadores, entre outras questões.

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

Marconi (2018) analisou de que forma ocorreram os processos de familiarização do CP dos anos iniciais do ensino fundamental em uma rede municipal de ensino em relação às avaliações externas e em larga escala. Conforme a pesquisadora, entre as estratégias identificadas, estavam: delegar a formação dos coordenadores para aqueles que supostamente eram experts nesses processos (Fundação Lemman); usar um tipo de formação baseada nas narrativas e nas práticas atreladas às AELE (cursos sobre a Prova Brasil e o Ideb, por exemplo); manter os profissionais trabalhando para fortalecer e preparar os jovens para as avaliações.

Além disso, a autora constatou a inexistência de formações técnicas sobre elementos das AELE. Mais especificamente, não ocorreram formações sobre a elaboração de testes, matrizes de referência, instrumentos norteadores para a criação de questões, sobre o que se esperava dos estudantes em cada etapa da educação básica avaliada, entre outros aspectos. Por fim, também não foi encontrado nenhum espaço de formação em relação às escalas de desempenho, aos níveis de proficiência, às dificuldades dos itens, à teoria de resposta ao item – que fundamenta a criação da questão – e, sobretudo, à interpretação pedagógica advinda do resultado do aluno.

Elementos da avaliação da aprendizagem

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

A avaliação da aprendizagem constitui uma dimensão relevante da prática profissional do professor. Um elemento incontornável que, entre outras questões, auxilia na melhoria da aprendizagem, fortalece a permanência dos jovens na escola e potencializa a qualidade da educação. Todavia, como já é bem sabido, no Brasil seus resultados (as tomadas de decisão ou os encaminhamentos depois da avaliação) têm sido utilizados, nas últimas décadas, para práticas de seleção, classificação e exclusão (Patto, 2022; Sousa, 1991; Sousa, 1994; Luckesi, 1992, 2006).

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

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

Assim, a pressão colocada sobre os jovens – que para determinados alunos causa algum tipo de estresse e para outros é inofensiva – pelos professores com base na prática avaliativa não pode ser confundida com a avaliação da aprendizagem.

Em segundo lugar, é preciso distinguir a avaliação da aprendizagem e prova. Embora tal confusão ocorra com certa frequência, a prova é um instrumento de coleta de dados para a realização do julgamento de qualidade baseado em critérios. Em terceiro, a avaliação tem de ser diferenciada da nota, de algum tipo conceito ou de

outra forma de marcação (marca como símbolo). Apesar de as notas serem grandes preditoras dos resultados, do sucesso escolar, da evasão, da entrada nas universidades, entre outros aspectos (Bowers, 2019), elas não constituem a avaliação propriamente dita.

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

Brookhart *et al.* (2016) afirmam que, em geral, as práticas de avaliação e de atribuição de notas não são consistentes entre os professores, seja no que diz respeito ao propósito ou aos instrumentos de coleta de dados. Tal situação ocorre porque os docentes têm crenças e valores muito diferentes em relação à avaliação.

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

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

Embora esses facilitadores sejam relevantes para a aprendizagem – e não se pode advogar contra tal fato, pois são importantes elementos para induzir a aprendizagem e para a comunicação com a família –, não podem ser confundidos com a avaliação da aprendizagem. Adiciona-se a essa discussão que não constituem objetos prioritários no processo avaliativo.

Vale ressaltar que a “confusão” entre o uso de elementos cognitivos e não cognitivos fragiliza os resultados dos estudantes e pode, entre outras questões, obscurecer os encaminhamentos para a melhoria da aprendizagem. Em outras palavras, decisões a serem tomadas podem, ou não, favorecer parcialmente a aprendizagem do aluno. Nos dizeres de Feldman (2019, p. 1):

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

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

Em outro estudo, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) apontam um conjunto de elementos não cognitivos utilizados na prática avaliativa dos professores. Por exemplo, 65,4% dos docentes utilizavam a participação em aula como critério, e 61,9% a observação. Os autores ponderam que as escolhas de tais elementos como objetos de avaliação revelam:

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

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

Elementos da avaliação externa e em larga escala

A partir da década de 1990, o CP tem sido chamado para interagir com as AELE, sejam elas nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) ou internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa).

De acordo com Chappaz e Alavarse (2018), mesmo com algumas mudanças de partidos políticos no governo, a avaliação da aprendizagem externa e em larga escala continua a fazer parte das políticas no campo da educação, estabelecendo-se como política de Estado, e não de governo.

Os resultados passaram a ser utilizados para a tomada de decisões por gestores dos sistemas e de redes de ensino

O avanço das AELE no campo da educação básica, ganhou mais solidez a partir da criação do SAEB. Ele passou por várias alterações e, a partir de 1995, passou a se valer da teoria da resposta ao item (TRI) para tratar o resultado dos jovens, em detrimento da teoria clássica dos testes (TCT), utilizada até então.

As AELE ganharam solidez também nos estados (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016; Oliveira, 2011; Perboni, 2016) e nos municípios (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Chappaz, 2015). Nesse cenário, os resultados passaram a ser utilizados para a tomada de decisões por gestores dos sistemas e de redes de ensino, bem como por aqueles que atuavam nas escolas, com vistas a melhorar a qualidade escolar.

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

Com a chegada das AELE ao Brasil, com testes padronizados associados à leitura e à resolução de problemas, baseados em indicações de matrizes de referências, as discussões sobre a qualidade incorporaram uma terceira dimensão: a verificação do desempenho dos estudantes, mencionada anteriormente. Logo, as AELE possibilitaram a criação de indicadores para o monitoramento das redes e das escolas. No Plano Nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), via Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, um indicador que agrega a proficiência dos jovens e o fluxo escolar às taxas de aprovação. Adicionalmente, o Inep criou metas para os sistemas e as redes de ensino e para as escolas.

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

Vale lembrar que o Ideb não traduz diretamente a ideia de qualidade escolar em sua totalidade; por essa razão, não pode se tornar o único elemento para a organização das redes de ensino e das escolas. No entanto, seus resultados não podem ser desconsiderados e depreciados, como indicam Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p. 256):

Se, por um lado, os objetos de medição do Saeb – proficiência em leitura e resolução de problemas – são conhecimentos básicos para a aquisição dos demais componentes curriculares, como história, química etc., e, portanto, integrantes da ideia de qualida-

de educacional, por outro, por si só também não sintetizam este conceito em sua totalidade, como se lê no referido artigo, dado que a qualidade – o conjunto das características do trabalho escolar – ultrapassa essas competências. De certo modo, o Ideb “materializa” um tipo de preocupação com a qualidade, articulando proficiência e taxas de aprovação.

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

Avaliações externas e em larga-escala e os gestores escolares

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

As AELE podem ser empregadas como ferramentas de gestão para, entre outras questões, monitorar a garantia ao direito à educação para todos (Oliveira, 2011). Uma vez que apresentam elementos que apoiam a gestão em suas decisões para melhorar a qualidade da educação, elas podem, de acordo com Ribeiro (2012), levar os gestores a atuarem sobre as desigualdades escolares, objetivando assegurar a obrigatoriedade do direito à educação.

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

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

Partilhamos, também, da ideia que as avaliações podem atuar na democratização e na garantia da aprendizagem, permitem acompanhar a distribuição dos conhecimentos, e dessa forma é possível atuar nas desigualdades escolares. Porém, um dos desafios encontrados, entre muitos, tem sido a utilização apropriada dos dados pelos gestores.

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

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

A questão da formação dos gestores precisa ser revigorada em relação às avaliações. Nas palavras de Horta Neto (2013, p. 291) “apesar de existir um esforço no sentido de dar um significado pedagógico ao número (através das interpretações pedagógicas da escala de proficiência), ele ainda é insuficiente para traduzi-lo em uma linguagem compreensível para a equipe escolar”. Corroborando tal ponto de vista, Sousa e Oliveira (2010, p. 813) afirmam que ainda “não faz parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações”. Para Bauer (2010, p. 337), os dados das AELE parecem “não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares”.

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

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

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

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

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

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

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

Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os conhecimentos, a atuação e as necessidades formativas de profissionais que atuam, já com experiência, como coordenadores pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental em relação à avaliação.

A fim de dar conta dos objetivos da pesquisa, utilizamos elementos da abordagem qualitativa, que examina aspectos relacionados a eventos, pessoas, entre outras questões. Com esse tipo de aproximação, tem-se a oportunidade de gerar informações mais específicas sobre as experiências humanas, seus comportamentos, emoções e crenças, reconhecendo que as narrativas obtidas são analisadas em um contexto específico de estudo.

Nos métodos qualitativos, as generalizações são reduzidas. Eles atuam nas investigações das singularidades e das particularidades de eventos e casos. De acordo com Minayo (1994, p. 22), a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ela atua, portanto, na questão dos significados, das crenças, dos valores e das atitudes.

Os dados foram coletados na região do Grande ABC Paulista, em escolas municipais de ensino fundamental, anos iniciais. Inicialmente, 11 profissionais foram entrevistadas em 2022, dados do Observatório de Educação (OBEDUCGABC, 2022). No mesmo ano, em período diferente, outras quatro também participaram. Desse total de profissionais, outras 18 recusaram o convite para participar.

Os resultados passaram a ser utilizados para a tomada de decisões por gestores dos sistemas e de redes de ensino

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

Utilizamos entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados. Para Minayo (1994), esse tipo de instrumento pode ser estruturado ou não-estruturado, sendo constituído por questões abertas ou fechadas. Para Flick (2013, p. 110), “o objetivo da entrevista é obter visões individuais dos entrevistados sobre um tema” e, ao mesmo tempo, “decidir quando e como sondar exaustivamente” (p. 116).

Nas entrevistas, coletamos dados sobre os conhecimentos dos profissionais acerca da avaliação: a conceitualização do tema; local onde aprenderam a avaliar; as finalidades da avaliação; os objetos-alvo da avaliação; os instrumentos para a coleta de dados; e as dificuldades enfrentadas pelas professoras para avaliar.

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

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

A análise dos dados ocorreu simultaneamente à coleta. Enquanto ainda realizávamos algumas entrevistas, dados já estavam sendo analisados. Para tanto, utilizamos as premissas da teoria fundamentada, que se localiza entre as abordagens qualitativas voltadas para a identificação, o desenvolvimento e a criação de relações entre os conceitos, entre outras questões (Strauss; Corbin, 1990). De acordo com Strauss e Corbin (1990), a teoria fundamentada prevê: a definição da questão-problema, o trabalho paralelo na coleta e na análise dos dados, a organização e a apreciação dos mesmos mediante o reconhecimento de categorias conceituais, a elaboração de inferências, ligando-as às já existentes na literatura, entre outros aspectos.

Os dados foram organizados, revisados, codificados e condensados de forma que contribuíssem para as discussões sobre o tema e para o avanço do conhecimento, além da possibilidade de pesquisas futuras (Creswell, 2014). De acordo com Creswell (2014, p.146), esses “passos estão interconectados e formam uma espiral de atividades, todas relacionadas à análise e à representação dos dados”. Isso significa que não há um processo de sequências diretas, mas sim um entrelaçamento entre as etapas de análise.

O processo de codificação apresenta diferenças quanto às fases, variando de acordo com os autores. Para Strauss e Corbin (1990), a codificação apresenta três fases: aberta, axial e seletiva. Já para Charmaz (2009), o processo é construído em duas fases, inicial e focalizada, sendo a terceira, axial, uma possibilidade para os pesquisadores que preferem uma “estrutura pré-fixada”.

Resultados e discussão

As coordenadoras pedagógicas¹ residiam em vários municípios do grande ABC (São Caetano, São Bernardo e Santo André) e eram todas do gênero feminino. Quanto à área de formação, todas eram pedagogas e formadas em instituições privadas. Concluíram seus cursos há mais de 20 anos e tinham algum tipo de pós-graduação na área de educação. Além, todas atuavam em alguma rede municipal de ensino há mais de 15 anos e exerciam a função de coordenadora pedagógica há mais de cinco anos. Algumas estavam no cargo há dez anos.

Os conhecimentos das coordenadoras pedagógicas sobre a avaliação da aprendizagem

De modo geral, as participantes apresentavam visões diferentes sobre o que é avaliação e com poucas compreensões teórico-metodológicas. Para duas delas, trata-se de um processo de monitoramento da aprendizagem dos alunos (CP2 e CP4). Para outras, o tema está associado a um processo de acompanhamento contínuo do jovem na sala de aula (CP1, CP3, CP6, CP7 e CP9). Outras profissionais associaram a avaliação à verificação da aprendizagem (CP5, CP8, CP12 e CP15) ou a um processo de conhecer o aluno e suas necessidades (CP10, CP11, CP13 e CP14).

De certa forma, as conceituações indicadas se traduziam em explicações simples e mais intuitivas. Em geral, as profissionais associavam à avaliação ao processo de monitoramento, acompanhamento, verificação e conhecimento. Todavia, em que pese a importância desses processos, a avaliação, como afirmam Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009), envolve a identificação e a análise de um objeto educacional, em que a informação obtida pode ser quantitativa ou qualitativa. Trata-se de um processo sistemático, planejado, válido e confiável para emitir juízo de valor baseado em critérios, com o propósito de tomar decisões. Em síntese, avaliar é revelar a qualidade de algo (Luckesi, 2018).

Assim, as indicações das participantes não se associavam a um juízo de valor com base em critérios de qualidade. O ato de avaliar, para elas, exigia poucas referências teórico-metodológicas. No entanto, como assegura Luckesi (2018, p. 55), para praticar atos avaliativos, é necessário estar “consciente da epistemologia que permite a compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução”.

Acerca das formas como as entrevistadas aprenderam a avaliar, os dados mostraram uma realidade diversificada. Elas indicaram que o processo ocorreu em intera-

ção com outros professores (5 participantes), com colegas no dia a dia da escola e da sala de aula (7), no curso de graduação (1) e em cursos de formação continuada de professores (2).

A CP2, por exemplo, verbalizou: “A gente aprende a avaliar na escola, no serviço do dia a dia, não tem outro jeito.” CP11 apontou na mesma direção, indicando que “é na escola que avaliamos e aprendemos a fazer”. Para CP9, sua aprendizagem ocorreu “na escola, fazendo as provas, corrigindo, dando notas”. De fato, Freitas (2019) constatou que os professores, área de formação dos CP, têm aprendido a avaliar na prática do cotidiano escolar. Em seu estudo, mais de 80% dos docentes disseram que aprenderam com seus pares.

Para outras profissionais, a aprendizagem se pautou na interação com os colegas. CP1 declarou: “Aprendi muito em conversas com outros professores, a gente pode

Os cursos de licenciatura não têm sido capazes de formar adequadamente os professores nos fundamentos da prática avaliativa

ver como eles fazem suas provas, fecham as notas. É assim.” CP15 disse que “com os colegas a gente também pode aprender sobre avaliação”. Para CP4, o processo ocorreu com “a ajuda dos colegas, que tinham mais experiências na avaliação”. Nesse quesito, Freitas (2019) declara que 34% dos professores por ela estudados aprenderam a avaliar com os colegas.

Não se esperaria que professores ou CPs aprendessem, de forma definitiva, a avaliar no curso de licenciatura, até porque o campo da avaliação é amplo e a experiência cotidiana no contexto escolar é decisiva para alguns aprendizados (sistema da avaliação da escola) e para a consolidação de outros. Logo, não se pode desprezar a possibilidade de aprender no cotidiano do trabalho e com os colegas, aliás, deve-se valorizá-la. Contudo, seria possível esperar que os conhecimentos da graduação estivessem mais presentes nas respostas das coordenadoras

– apenas uma participante afirmou que aprendeu no curso superior, e por suas respostas observamos que tal aprendizagem foi limitada. Desse modo, os dados da presente pesquisa são coerentes com o estudo no qual Freitas (2019) mostra que quase 30% dos participantes disseram ter aprendido a avaliar na graduação.

Assim, os dados aqui apresentados ratificam, de certa forma, que os cursos de licenciatura não têm sido capazes de formar adequadamente os professores nos fundamentos e princípios técnicos da prática avaliativa (Gatti *et al.*, 2010; Silva *et al.*, 2016; Villas Boas; Soares, 2016; Freitas, 2019). Segundo Freitas (2019, p. 21), embora as evidências nacionais e internacionais indiquem que a “avaliação é uma parte importante da atuação profissional do professor, essa dimensão parece não receber o devido cuidado e peso na formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço”.

Essa situação tem ocorrido mesmo com a atividade docente sendo objeto de formação explícita e obrigatória, em termos legais, mediante cursos de licenciatura, pois são poucos os cursos em que se encontram elementos explícitos de prepara-

ção do professor como avaliador (Alavarse, 2013 e 2014; Gatti *et al.*, 2010; Rojas, 2007; Silva; Almeida; Gatti, 2016; Silva *et al.*, 2016; Villas Boas; Soares, 2016). Cabe destacar que, mesmo quando a avaliação é incluída como objeto de estudo, em geral seu tratamento é superficial ou insuficiente (Gatti, 2010; Villas Boas, 2000).

Quanto às finalidades da avaliação, as profissionais tinham visões diversas. CP1 indicou que elas se relacionavam para “identificar o que foi aprendido para tomar decisões, para o planejamento docente”, que também foi indicado por outras participantes (CP2, CP4, CP6, CP7, CP9, CP10, CP11 e CP14). Para CP2 e CP15, as finalidades estavam associadas a “diagnosticar e conhecer a aprendizagem do aluno e replanejar o trabalho de sala de aula”. Para CP3, CP4, CP5, CP9, CP12, CP14 e CP15, trata-se de um processo para se saber o que o aluno sabe e replanejar. Para algumas profissionais, resumidamente, a função está associada à verificação do processo de aprendizagem e à aprovação e à reprovação do aluno (CP2, CP5, CP6, CP7, CP9, CP10, CP12, CP13 e CP15).

As finalidades diagnóstico-formativa-somativa de fato são as mais conceituadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2020). As coordenadoras, em geral, as identificaram. Contudo, apenas duas profissionais (CP2 e CP15) conseguiram reconhecer todas as funções e demonstraram um entendimento mais claro sobre os temas.

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

As participantes indicaram que vários objetos deveriam fazer parte da avaliação. CP1, por exemplo, indicou que deve ser alvo da avaliação “a participação nas aulas, o esforço ou interesse pelos estudos e o desempenho na sala de aula”, elementos que também foram indicados por outras profissionais (CP5, CP7, CP11 e CP14). CP2 falou sobre o “desempenho nas avaliações, o esforço e o desempenho no dia a dia das avaliações”, seguida por outras colegas (CP4, CP5, CP6, CP7, CP8, CP9, CP10, CP12, CP13, CP14 e CP15). CP3 apontou os aspectos de “participação, o interesse nas atividades propostas e o desempenho”. Outras participantes indicaram responsabilidade do aluno nas aulas (CP1, CP3, CP6, CP9 e CP13), criatividade (CP5), atitudes (CP4, CP10, CP11 e CP12), assiduidade (CP5 e CP8), entrega de atividades (CP1, CP7, CP9, CP11 e CP12), realização das tarefas em sala de aula (CP1, CP4, CP5, CP7 e CP12) e entrega de lição de casa (CP5, CP6, CP7, CP9, CP10, CP14 e CP15).

As respostas das profissionais incluíram elementos cognitivos e não-cognitivos que podem fragilizar os resultados da avaliação e os encaminhamentos para a melhoria da aprendizagem. Como indicou Feldman (2019, p. 1), a combinação de “habilida-

des sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota” enfraquece ou invalida os resultados do processo.

Siqueira, Freitas e Alavarse (2021, p. 8) revelaram que elementos não-cognitivos estão sendo utilizados na prática avaliativa dos professores e, como objetos de avaliação, revelam as dificuldades dos docentes na prática avaliativa. Os autores mostraram que, embora os elementos não-cognitivos sejam importantes para aprender, eles “não seriam objetos prioritários de avaliação, desviando o foco da aprendizagem de conteúdos, objetivo central das atividades de ensino”. Além disso, a preocupação com aspectos comportamentais denota também o caráter de controle de que ainda se reveste a avaliação e levanta a suspeita de que alunos mais tímidos ou mais irrequietos, por exemplo, possam ser prejudicados quando se privilegiam os critérios “participação” e “comportamento”.

A visão das profissionais sobre os instrumentos para a coleta de dados para realizar a avaliação era bem variada. Excetuando a CP1, que indicou apenas as rubricas, as outras profissionais discorreram sobre vários instrumentos que podem ser utilizados na prática avaliativa, incluindo alguma forma de lição de casa, trabalhos e atividades em sala de aula, seminários, observação, entre outros. Para as participantes, no entanto, a prova era o instrumento mais apropriado para avaliar os alunos, assim como indicado em outros estudos (Quinquer, 2003). Apesar de certa concordância entre as CPs, nota-se problemas de interpretação a respeito dos instrumentos. As profissionais, em geral, confundiam o instrumento com a avaliação.

No “desenrolar” das entrevistas foi possível notar, em relação aos instrumentos, falas muito intuitivas acerca do que eram as rubricas, ou a observação, e como elaborá-las. Mesmo no caso das provas, as profissionais não apresentavam elementos teóricos e metodológicos que demonstrassem como deviam ser construídas.

Por fim, indicaram que as dificuldades em relação à avaliação se relacionavam com a falta de formação docente (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP8, CP9, CP11, CP12, CP13, CP14 e CP15) e apontaram o desinteresse e a indisciplina dos alunos como elementos dificultadores (CP2, CP4, CP5 CP9). CP4, CP8 e CP10 indicaram também a diversidade no nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Outras participantes apontaram o sistema de avaliação (CP1, CP7 e CP10).

As dificuldades foram associadas sobretudo à formação dos professores, indicando similaridades com os dados já presentes na literatura (alavarse, 2013 e 2014; Gatti *et al.*, 2010; Rojas, 2007; Silva; Almeida; Gatti, 2016; Villas Boas; Soares, 2016)

A atuação e as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas

De forma geral, a atuação das coordenadoras pedagógicas era marcada por poucas atividades relacionadas à avaliação. Quatro participantes indicaram que promoviam formação com seus professores ao menos uma vez ao ano (CP3, CP5, CP8 e CP10). Uma profissional indicou que “às vezes” (CP1), pois tinha outros temas

para dar conta, como a questão “urgente” dos alunos com necessidades especiais. Essa fala foi similar à de outros profissionais (CP4, CP6, CP7, CP11, CP12, CP13 e CP14). CP2 e CP15 informaram que o tema estava sempre presente nos horários de formação. Para CP4, a avaliação era “muito relevante, mas suas professoras tinham outras prioridades”.

A observação de diversas profissionais indicou que a prática de avaliação era esporádica em seus locais de trabalho, pois a carga excessiva de tarefas urgentes não permitia um trabalho mais assertivo em relação ao tema.

Verificamos que existiam poucos momentos e reuniões em que o tema aparecia e era discutido, ainda assim superficialmente. Não se pode desconsiderar que esses processos de reuniões eram também de formação. Contudo, destaca-se que não eram planejados com base nas teorias, não eram sistemáticos, e muitas vezes eram episódicos, fragmentados e não inseridos em um projeto formativo em avaliação.

Oito coordenadoras afirmaram ter “alguns encontros particulares” (CP1, CP2, CP3, CP4, CP7, CP9, CP12 e CP15) com uma ou outra professora para falar de avaliação.

A discussão, segundo elas, girava em torno das notas dos alunos, mais especificamente

quando essas eram baixas, do instrumento de avaliação utilizado ou da necessidade de o aluno ser encaminhado para a recuperação. Discutia-se mais a avaliação, seu processo, como uma forma de remediação a posteriori do trabalho pedagógico do professor, indicando fragilidades na formação das coordenadoras nos processos avaliativos.

Quanto às notas dos alunos, na opinião das profissionais, eram as grandes motivadoras de conversas com as professoras. Em relação ao instrumento utilizado, a discussão ocorria muitas vezes em razão do tamanho (CP1, CP3, CP6, CP7, CP8 e CP15) ou da qualidade (CP2, CP3, CP5, CP9, CP10, CP11, CP12, CP14 e CP15). Conversas ocorriam também sobre a questão de o aluno ser encaminhado para a recuperação (CP2, CP4 e CP13).

Todas essas tentativas das coordenadoras, esses encontros e reuniões, eram marcados pelo desejo de melhorar a formação docente. No entanto, é preciso registrar que isso ocorria de forma superficial, episódica, fragmentada e desconectada de um projeto geral de avaliação.

Em outro ponto, a maioria das profissionais afirmou que não havia muito tempo, pela dinâmica escolar, para que as professoras estudassem sobre avaliação. Talvez por esse motivo que a avaliação era, na maioria das vezes, tratada pelas docentes de forma individual, e poucas vezes coletiva. Todas as coordenadoras indicaram que cada professora fazia a sua prova e tinha seu sistema para avaliar os alunos.

Podemos afirmar que o tema avaliação não vem sendo estudado nas escolas pesquisadas, pois não encontramos nenhum tipo de formação específica e sistematizada. Tal situação demonstra como as práticas avaliativas são secundarizadas

A maioria das profissionais afirmou que não havia muito tempo, pela dinâmica escolar, para que estudassem sobre avaliação

nos anos iniciais de algumas escolas de ensino fundamental, mesmo que uma das principais funções dos coordenadores pedagógicos seja formação continuada do docente em serviço (Christov, 2007; Placco; Sousa, 2012; Garrido, 2019).

As coordenadoras indicaram que a avaliação era um dos temas mais complexos no contexto de formação de professores. Aquele que gerava maiores debates, discussões, controvérsias (era difícil um acordo entre os professores sobre a questão, cada uma tinha uma visão). Em geral, não se sentiam totalmente preparadas para comandar a formação para as professoras: “Não me sinto totalmente preparada para fazer for a capacitação” (CP2); “O tema é complicado” (CP11); “O tema é difícil” (CP1). Para CP15, “precisamos estudar mais sobre a avaliação”, e para a CP8 é necessária “uma formação específica para os coordenadores pedagógicos, e que seja abrangente”. Notamos aqui a clara situação de ser necessária a formação continuada para essas profissionais, seja promovida pelas redes ou pela busca das próprias coordenadoras.

De fato, as profissionais entrevistadas nesta pesquisa tinham necessidades formativas em relação à avaliação. Todas indicaram ser interessante e relevante ter formação em avaliação educacional, seja em relação à aprendizagem, ou externa e em larga escala.

Em relação à avaliação da aprendizagem, 11 participantes gostariam de aprender sobre a avaliação no contexto das necessidades educacionais especiais e sobre os instrumentos de avaliação (CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP9, CP10, CP11, CP12, CP14 e CP15).

De fato, esse tema foi apontado várias vezes pelas coordenadoras, sobre a elaboração de provas e suas questões (CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP9, CP11, CP13 e CP15), as técnicas para a realização da avaliação (CP2, CP5, CP9, CP10, CP11, CP13, CP14 e CP15), os critérios (CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP9, CP10, CP11, CP12, CP13, CP14 e CP15) e as funções da avaliação, diagnóstica, formativa e somativa (CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP7, CP8, CP9, CP10, CP11, CP12, CP14 e CP15). Oito profissionais indicaram também como necessário algum tipo de formação sobre o planejamento em avaliação e seus fundamentos (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP9, CP11, CP13, CP14 e CP15).

A avaliação externa e em larga escala e as coordenadoras pedagógicas

As profissionais eram todas favoráveis às avaliações da aprendizagem externa e em larga escala. Para elas, representam possibilidades de melhorar a escola e a aprendizagem dos alunos. Todavia, apesar dessa concordância, vale registrar que elas não tinham uma visão clara sobre o tema (CP1, CP3, CP4, CP5, CP6, CP7, CP8, CP9, CP10, CP11, CP12, CP13, CP14 e CP15). Ou seja, elas tinham conhecimentos mais intuitivos acerca do assunto.

Nas entrevistas foi comum certa confusão, por exemplo, a respeito do que eram as avaliações externas, como Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da

Alfabetização e Saeb (hoje as avaliações são denominadas de Saeb), e indicadores, como o Ideb, como indicaram Garcia e Brito (2022). Destaca-se que as profissionais ainda utilizavam as nomenclaturas antigas em relação às avaliações, mesmo com as mudanças ocorridas em 2019.

CP1 indicou que as AELE funcionavam como uma “ferramenta de diagnóstico do trabalho da escola”. Para a CP2, as avaliações “ajudam com o seu trabalho, permitindo um acompanhamento pedagógico dos alunos. Elas possibilitam que metas sejam colocadas e permitem que a escola seja reconhecida”, com os resultados que forem obtidos. Para esta profissional, as AELE assumiam uma função de “instrumento de diagnóstico” e possibilitavam aos gestores escolares a “criação de indicadores”. Para CP3, “auxiliam no monitoramento pedagógico, são ferramentas de diagnóstico, podem ser utilizadas para compreender o cenário da avaliação da

Possibilitam que metas sejam colocadas e permitem que a escola seja reconhecida

aprendizagem dos jovens e mostrar o que aqueles que precisam de recuperação”. CP5 não tinha “uma opinião formada sobre o tema”, e para a CP8 “o tema ainda é pouco conhecido e estudado”. Para CP11 é “difícil encontrar formação no tema”.

Para a CP3, CP8, CP9, CP11, CP13 e CP14, as AELE são instrumentos para o entendimento dos conhecimentos dos alunos. Para CP4, podem ser aproveitadas para “o planejamento das tarefas dos professores e para acompanhar os estudantes”. CP15 conhecia sobre avaliações e suas possibilidades: “Pode-se melhorar a aprendizagem dos alunos se analisarmos os dados das avaliações e realizarmos novos planejamentos.” De fato, Alavarse, Machado e Leme (2013) mostraram que as AELE possibilitam acesso a informações que podem melhorar a escola pública, assegurando uma aprendizagem de qualidade.

As AELE possibilitam também o acompanhamento do conhecimento das crianças e dos jovens, bem como sua distribuição, o replanejamento escolar e do próprio professor e, de forma especial, a atuação sobre as desigualdades escolares. Mas para a CP4, as AELE acabam tendo um lado perverso, pois motivam “o treinamento dos alunos com o uso de simulados, põem metas para as escolas alcançarem, pressionando os gestores”, situação descrita por Melo (2017), que afirma que as avaliações acentuaram as pressões sobre os gestores escolares.

As profissionais tinham alguns conhecimentos parciais sobre as AELE. Todas conheciam superficialmente as matrizes de referências das avaliações, os descritores, as habilidades e as competências. Mas desconheciam, também todas, as metodologias sobre a elaboração de testes: como são realizados; os tipos, questões de múltipla escolha simples, de interpretação, asserção e razão; as escalas de proficiência, com seus níveis e pontos; como a nota é calculada com a utilização da teoria de resposta ao item, que envolve, não só a elaboração da questão, mas o cálculo dos resultados dos alunos; a interpretação pedagógica da nota, que indica o que de fato o aluno sabe fazer, entre outras questões. Aliás, sobre essa última, as

coordenadoras não tinham a menor noção do que se tratava. Destacamos, por fim, que as profissionais tinham também um conhecimento superficial sobre o Saeb, suas mudanças e as discussões mais recentes.

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

Segundo Silva *et al.* (2016), nem mesmo na universidade essa formação nas avaliações externas e em larga escala está presente. São raros os conteúdos relacionados às AELE nos cursos de formação de professores.

A atuação e as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas

As coordenadoras pedagógicas indicaram que ficavam sabendo dos resultados das avaliações externas por meio de várias fontes. A mais indicada, por todas as participantes, foi a Secretaria de Educação da cidade, em reuniões ou por meio de relatórios. Mas dez também conheciam os resultados pelo Inep ou pelos meios de comunicação (CP1, CP2, CP3, CP5, CP6, CP8, CP9, CP11, CP12 e CP15). Foi comum ouvir das profissionais que, quando os resultados “saem”, muitos professores e gestores acabam fazendo comentários.

As profissionais apontaram que, para além das AELE, os resultados do Ideb eram os que mais afetavam suas rotinas de trabalho. De fato, esse indicador ganhava certa relevância e já estava muito bem difundido em suas cidades (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP8, CP9, CP10, CP11, CP12, CP13 e CP15). Quando a nota do indicador diminuía na escola, por exemplo, isso causava alguma preocupação nos gestores e na Secretaria de Educação, em virtude da divulgação dos resultados na mídia e seu conhecimento pelos pais. Contudo, uma profissional (CP3) disse que as AELE não afetavam seu trabalho no dia a dia escolar.

As profissionais foram unânimes em afirmar que utilizam os resultados das avaliações para conversar com os professores sobre as AELE, para ter algum tipo de reunião com a diretora da escola, para preparar algum tipo de conversa com os alunos.

Nem sempre as CP realizavam formação em relação às avaliações externas. CP2, CP11 e CP15 disseram que sim, promoviam algum tipo de capacitação com os professores, mas “de vez em quando”. No entanto, excetuando CP15, conheciam pouco sobre as AELE e seus desdobramentos no dia a dia escolar.

Os resultados aqui encontrados podem ser cotejados com outros que indicaram que as coordenadoras pedagógicas de fato dispõem de poucos conhecimentos

adequados para lidar com as AELE (Gatti, 2009; Machado, 2012, Pimenta, 2012; Marconi, 2018). O estudo de Marconi (2018), por exemplo, mostrou que CPs tinham poucas oportunidades de formação, sobretudo em relação a escalas de desempenho, níveis de proficiência, dificuldades dos itens e interpretação pedagógica.

As CPs indicaram que o tema estava presente em algumas reuniões pedagógicas, sobretudo quando a nota do Ideb era divulgada. Não havia em nenhuma das escolas onde essas profissionais trabalhavam um projeto para uma formação sobre o tema. Pode-se inferir que a questão não era prioridade.

Os professores, de acordo com as profissionais, tinham oportunidades reduzidas de estudar o tema. Para CP1, não era sempre que as professoras tinham tempo para estudar sobre avaliação ou seus indicadores, por causa da “correria” do dia a dia na escola, os alunos, as demandas dos pais, entre outras questões. Outros CP apontaram na mesma direção (CP3, CP4, CP6, CP8, CP9, CP10, CP11, CP12 e CP13), situação que confirma a falta de prioridade sobre a avaliação externa e em larga escala nas escolas onde essas profissionais atuavam.

As profissionais se manifestaram positivamente quanto a receber capacitação no tema. Indicaram que a formação poderia incidir sobre as matrizes (CP1, CP2, CP3, CP4, CP6, CP8, CP9, CP10, CP11, CP12, CP13 e CP14), as escalas de proficiência (CP4, CP6, CP8, CP11, CP12, CP13 e CP15), os indicadores de qualidade (todas as participantes), os descritores (CP1, CP10, CP11, CP12, CP13, CP14 e CP15), habilidades e competências, a teoria de resposta ao item (CP2, CP13 e CP15) e como combinar as avaliações externas e internas (CP2 e CP15). Considerando o desejo pela capacitação e as dificuldades de tempo e de locomoção para se chegar aos locais de formação, uma das possibilidades pode ser utilização da educação a distância nesse processo (Garcia; Bizzo, 2017).

Considerações finais

Ao coletar e analisar evidências sobre a compreensão, a atuação e as necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas experientes nos anos iniciais do ensino fundamental em relação à avaliação, trouxemos um conjunto de dados de uma demanda particular de profissionais que atuam na região do Grande ABC Paulista que podem ser úteis em discussões sobre a formação de professores.

As coordenadoras pedagógicas, de forma geral, conheciam pouco sobre a avaliação da aprendizagem e as avaliações externas em larga escala. Seus saberes eram mais intuitivos e associados ao senso comum do que atrelados às teorias e práticas sobre o tema. As profissionais reconheciam pouco sobre o conceito de avaliação, suas finalidades, seus critérios, instrumentos, matrizes, descritores, elaboração de testes, entre outros aspectos. A atuação das profissionais, podemos dizer claramente, secundarizava as avaliações, seja no planejamento, seja nas formações ou em reuniões e encontros.

As CPs apresentaram várias necessidades formativas em relação à avaliação da aprendizagem e às AELE. Nesse contexto, destacamos que estavam desejosas de realizá-las, ou seja, gostariam de aprender mais sobre o assunto. Tal situação pode constituir um fator favorável para a realização de formação continuada sobre o tema.

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

Em geral, o pouco conhecimento e compreensão das profissionais sobre a avaliação, o pouco tempo para estudar o tema no dia a dia escolar e uma atuação que secundarizava a avaliação da aprendizagem e as AELE muito possivelmente trazem desdobramentos e consequências para a qualidade escolar e a aprendizagem dos alunos. Podemos afirmar que as orientações dadas para as professoras sobre práticas avaliativas, instrumentos, critérios de qualidades, entre outras questões, podem não ser significativas para a melhoria da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, e da qualidade escolar.

Esse quadro pode afastar ainda mais as profissionais da realização de formação docente no tema, fazendo com que elas, pela falta de conhecimento sobre o assunto, dediquem mais de seu tempo para outras atividades, deixando a avaliação em segundo plano, o que já acontece.

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

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

Nesse quadro que descrevemos, destaca-se que a avaliação pode não ser vista como uma ação reflexiva, democrática, formativa e de cumprimento da função social da escola para preservar o direito à educação do aluno. O tema pode acabar sendo trabalhado de forma superficial e fragmentada.

Por fim, diante do contexto encontrado, de pouco conhecimento para atuação nos processos de avaliação e grande necessidade formativa na temática, reforçamos a importância da formação inicial e continuada na questão estudada para coordenadores pedagógicos.

Agradecimentos

Ao Observatório de Educação do Grande ABC.

Nota

¹ Trataremos os profissionais como coordenadoras pedagógicas, pois todas são do sexo feminino.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 72, p.46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2020&jornal=515&pagina=46>. Acesso em: 10/08/2023.

BROOKHART, S. M.; GUSKEY, T. R.; BOWERS, A. J.; MCMILLAN, J. H.; SMITH, J. K.; SMITH, L. F.; STEVENS, M. T.; WELSH, M. E. A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n.4, p. 803–848. 2016.

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

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

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

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

CRESWELL, John. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

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

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

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

GARCIA, P. S.; BRITO, C. A. F. Indicadores educacionais atrelados ao professor: Falta de formação ou negligência. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 17, p. 0498-0520, 2022.

GARCIA, P. S. As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educar em Revista**. No Prelo.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Effective Schools: what really matters in the opinion of parents, students, teachers and principals? **Educação**, v.40, n.1, p. 83-96, 2017.

GARRIDO, E. L. **Coordenador Pedagógico**: entre as práticas cotidianas e as regulamentações estabelecidas no Regimento Escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Mestrado em educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul. p. 135.

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

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

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

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

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

LUKAS MUJIKA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar - estudos e proposições**. – 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

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

MARCONI, J. R. Avaliações externas no contexto escolar: o desafio na rotina de trabalho do coordenador pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Mestrado em educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

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

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

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

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

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do primeiro trimestre de 2022**. Março de 2022.

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

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan/fev/mar/abr 2005.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia - USP, 1990.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

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

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

QUINQUER, D. Modelo e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. *In*: BALLESTAR, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-22.

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

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

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

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e241339, p. 1-17, 2021.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In*: SOUZA, S. Z. L. (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

SOUSA, C. P. de. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

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

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

QUINQUER, D. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: O modelo Comunicativo. *In*: BALLESTER, M, *et al*. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003. cap. 1, p. 15-22.

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

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