

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA



EDINALVA MARIA DA SILVA VIANA
AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE: UM OLHAR
SOBRE A PERCEPÇÃO DOS GESTORES E
PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA

Canoas, 2024.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA



EDINALVA MARIA DA SILVA VIANA

AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE: UM OLHAR SOBRE A
PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadoras: Profa. Dra. Marlene T. Fernandes (01/2023 a 09/2024) e Profa. Dra. Clarissa de Assis Olgin

Canoas, 2024.

V614a

Viana, Edinalva Maria da Silva

Avaliações Diagnósticas de Rede: um olhar de percepção dos gestores e professores de matemática de uma escola municipal de Fortaleza / Edinalva Maria da Silva Viana - 2024. 153fl.

Orientador(as): Prof^a.Dr^a. Marlene T. Fernandes; Prof^a. Dr^o.Clarissa de Assis Olgim

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, BR-RS, 2024.

1.Ensino de Matemática 2. Avaliação de Larga Escala. 3. Gestão Educacional. I. Marlene T. Fernandes; Clarissa de Assis Olgim. II. Título

CDU 519.8

Bibliotecária Responsável: Ana Lídia Alves CRB10/2298

EDINALVA MARIA DA SILVA VIANA



AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE: UM OLHAR SOBRE A
PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática da Universidade Luterana do
Brasil para obtenção do título de Mestre em
Ensino de Ciências e Matemática.

Data de Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Teresa Kaiber
Universidade Luterana do Brasil

Profa. Dra. Neura Maria De Rossi Giusti
Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Rossano André Dal-Farra
Universidade Luterana do Brasil

Profa. Dra. Marlene T. Fernandes (01/2023 a 09/2024) e Profa. Dra. Clarissa de
Assis Olgin (Orientadoras)
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

A Deus, que me fortalece e sustenta minha fé para seguir em frente e superar os desafios. Ao meu esposo, Roberto, por tudo que representa em minha vida, apoio e inspiração constante. Aos meus pais *in memoriam* que serão sempre a base das minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

Manifesto aqui minha profunda gratidão a Deus, pela oportunidade de poder aprender, e a todos que compartilharam ou dedicaram seu tempo, escuta e saberes durante as aprendizagens no percurso do mestrado.

Ao meu esposo, amigo, Roberto, parceiro de todas as horas e grande incentivador dos meus projetos. Obrigada pela cumplicidade, lealdade, companheirismo, amor e compreensão diária em todo o percurso.

A minha mãe e meu pai, Jaci e Alexandre *in memoriam*, que foram a base da minha formação humana, vocês estarão sempre presentes em minha vida. Aos meus familiares e amigos pela torcida, carinho e ajuda em diversos momentos na consecução desta pesquisa. Obrigada!

De uma forma muito especial, agradeço à minha estimada orientadora Profa. Dra. Marlene T. Fernandes que me acolheu na Ulbra desde os primeiros ensaios para a pesquisa e conseguiu me conduzir por meio dos seus ensinamentos de forma assertiva e segura, sem deixar de ser humana e maternal. Querida e doce, “*Miranda*”, obrigada pela dedicação, paciência e compreensão ao longo desta caminhada acadêmica, a qual transcorreu com muitos e variados desafios, mas que foram sempre vencidos de modo íntegro e ético! Obrigada pelos conhecimentos construídos, confiança, cumplicidade e amizade.

Agradeço a minha segunda orientadora da dissertação, querida Profa. Dra. Clarissa de Assis Olgin, que aceitou concluir a escrita deste trabalho de forma muito respeitosa e sempre aberta ao entendimento de todo o processo. Obrigada pela escuta sensível, a paciência e compreensão, a organização do estudo e os encaminhamentos precisos e necessários à conclusão da pesquisa. Muito Obrigada!

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Carmen Teresa Kaiber, Profa. Dra. Neura Maria De Rossi Giusti e Prof. Dr. Rossano André Dal-Farra. agradeço pelas contribuições que me possibilitaram aprimorar esta dissertação: sugestões que esclareceram pontos relevantes da pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGECIM que fizeram parte da minha formação nesses dois últimos anos com novos ensinamentos e muitas motivações para continuar no caminho da pesquisa. Aos que fazem parte da Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares que participaram e dedicaram tempo de escuta e reflexões sobre a temática, sem vocês, a pesquisa não teria sentido. À turma

de alunos de Fortaleza – CE, que empreendeu comigo esta jornada e se tornou parte desta construção de saberes, em especial aos amigos do grupo de estudo específico “*Meus orientandos*”, da Profa. Marlene Fernandes, os quais deram suporte e apoio em todos os momentos, dos mais leves aos mais intensos. Obrigada pelas parcerias, trocas realizadas e momentos de descontração. Fomos muito felizes nesta caminhada.

Aos que, de alguma maneira, colaboraram dando apoio ou manifestando sua torcida por mim, minha sincera gratidão.

“A avaliação deve ser um processo contínuo e refletir a interação dinâmica entre ensino e aprendizagem.”

John Dewey

RESUMO

A avaliação educacional é uma ação constante na prática educativa e permeia as ações docentes no processo de ensino e aprendizagem. À medida que os resultados das avaliações são analisados, surge a possibilidade de observar para acompanhar os avanços, as dificuldades, bem como para analisar e reorganizar as intervenções pedagógicas. Portanto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções dos gestores e dos professores de Matemática de uma Escola da Rede Municipal de Fortaleza, sobre as Avaliações Diagnósticas de Rede em Matemática como subsídio para identificar necessidades e possibilidades de melhoria da aprendizagem dos estudantes. O referencial teórico discute a origem das avaliações em larga escala no contexto global, no Brasil e no contexto educacional, assim como, debate sobre o olhar da gestão escolar no processo de avaliação perante o compromisso e a qualidade de ensino, e sobre a coordenação pedagógica como mediadora da formação continuada de professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa caracterizada como estudo de caso. Participaram desta investigação uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, cinco professores e dois monitores de Matemática que atuam na rede municipal de ensino de Fortaleza. Buscou-se compreender de forma mais específica a contribuição do processo formativo realizado no contexto da escola em relação às avaliações externas, por meio da Oficina “Conhecer para Intervir”, a qual é uma ação específica da Rede, refletindo sobre os aspectos relevantes e os pontos de atenção que envolvem a temática. Os dados foram coletados por meio de questionário no *Google* Formulários e por um roteiro de observações no *locus* da pesquisa. O exame das respostas baseou-se na análise de conteúdo no sentido de compreender as necessidades formativas dos gestores, dos professores e monitores de Matemática da escola em relação à intencionalidade da Rede quanto à aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede periódicas. Como resultados, os participantes revelaram que o acompanhamento sistemático da gestão e as oficinas formativas possibilitam aos professores ampliarem o repertório metodológico em sala de aula, assim como perceberem a evolução de aprendizagem dos estudantes tendo como referencial os dados obtidos pelas avaliações externas, dando-lhes parâmetros para análises mais profundas quanto à defasagem ou não das aprendizagens dos alunos. Esta pesquisa destaca a importância da formação continuada no contexto da escola e reflete sobre a necessidade de uma ação conjunta em relação à melhoria da aprendizagem e das práticas docentes. Constatou-se, pela análise dos percentuais de acertos nas ADRs, em Matemática, que os estudantes apresentam dificuldades em suas construções de saberes e que necessitam de constante intervenção para a melhoria de desempenho nas avaliações externas, e a escola tem envidado grande esforço nesse sentido. A pesquisa proporcionou uma percepção real do envolvimento da comunidade escolar em busca de proporcionar uma boa estrutura de ensino e aprendizagem. Assim, reforça-se a necessidade de os processos formativos serem realizados de forma contínua, pois estes proporcionam reflexões importantes para as tomadas de decisões quando se trata de estratégias de intervenção para a recuperação das aprendizagens dos estudantes, e, quando necessário, a mudança de atitude nas práticas docentes.

Palavras-chaves: ensino de matemática; avaliação em larga escala; gestão educacional.

ABSTRACT

Educational assessment is a constant action in educational practice, permeating teaching activities in the teaching and learning process. As assessment results are analyzed, opportunities arise to observe and monitor progress, identify difficulties, and reorganize pedagogical interventions. This research aimed to investigate the perceptions of administrators and Mathematics teachers from a Municipal School in Fortaleza regarding the Network's Diagnostic Assessments in Mathematics as a tool to identify needs and opportunities for improving student learning. The theoretical framework discusses the origins of large-scale assessments in the global, Brazilian, and educational contexts, as well as the perspective of school management in the assessment process, considering its commitment to educational quality, and the role of pedagogical coordination as a mediator of continuous teacher training. This study employs a qualitative approach, characterized as a case study. Participants included one principal, two pedagogical coordinators, five teachers, and two Mathematics monitors working within the municipal school network in Fortaleza. The study sought to specifically understand the contribution of formative processes conducted within the school context concerning external assessments through the "Knowing to Intervene" Workshop, a specific initiative of the Network. This workshop reflects on relevant aspects and critical points related to the topic. Data were collected through a questionnaire via Google Forms and an observation protocol conducted at the research site. The analysis of the responses was based on content analysis, aiming to understand the formative needs of administrators, teachers, and Mathematics monitors in relation to the Network's purpose behind implementing periodic Diagnostic Assessments. The results revealed that systematic management monitoring and formative workshops enable teachers to expand their methodological repertoire in the classroom. Additionally, the workshops allowed teachers to track student learning progress using data obtained from external assessments, providing parameters for deeper analyses of potential learning gaps. This research highlights the importance of continuing education in the school context and reflects on the need for joint action in relation to improving learning and teaching practices. The analysis of the percentages of correct answers in the ADRs in Mathematics revealed that students have difficulties in their construction of knowledge and that they need constant intervention to improve their performance in external assessments, and the school has made great efforts in this regard. The study provided a realistic perception of the school community's involvement in offering a robust teaching and learning structure. It reinforces the ongoing need for continuous formative processes, as they offer critical reflections to support decision-making regarding intervention strategies for recovering student learning and, when necessary, adjustments in teaching practices.

Keywords: mathematics education; large-scale assessment; educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Publicações científicas selecionadas na revisão da literatura....	27
Figura 2 –	Síntese das tipologias de avaliação.....	39
Figura 3 –	Períodos evolutivos da avaliação.....	41
Figura 4 –	Cronologia dos exames e instrumentos de avaliação.....	47
Figura 5 –	Resumo das Avaliações Diagnósticas de Rede – Mensais e Periódicas.....	51
Figura 6 –	Razões que justificam a criação do Projeto Pedagógico.....	60
Figura 7 –	Concepções de gestão escolar.....	64
Figura 8 –	Bases para formação continuada de professores.....	70
Figura 9 –	Procedimentos metodológicos para o alcance dos objetivos....	79
Figura 10 –	Etapas da pesquisa.....	80
Figura 11 –	Perfil geral dos participantes.....	84
Figura 12 –	Atuação e formação acadêmica dos participantes.....	86
Figura 13 –	Conhecimento sobre avaliação.....	87
Figura 14 –	Conhecimento sobre Avaliação Externa.....	88
Figura 15 –	Quem elabora as Avaliações Diagnósticas de Rede?.....	90
Figura 16 –	Planejamento e operacionalização da aplicação das ADRs.....	91
Figura 17 –	Formação em Contexto.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Resultados da busca de trabalhos nas bases de dados.....	25
Tabela 2 –	Ensino e aprendizagem dos alunos.....	93
Tabela 3 –	Análise dos resultados.....	94
Tabela 4 –	Rendimento dos alunos.....	96
Tabela 5 –	Formação em contexto.....	97
Tabela 6 –	Intervenções pedagógicas.....	98
Tabela 7 –	Coordenação Pedagógica.....	99
Tabela 8 –	Novas estratégias.....	101
Tabela 9 –	Pensar estratégias de intervenção.....	102
Tabela 10 –	Compreensão do processo de aprendizagem.....	104
Tabela 11 –	Melhorar o rendimento dos alunos.....	105
Tabela 12 –	Percentual de acertos – ADR inicial, intermediária e final.....	106
Tabela 13 –	Gestão pedagógica.....	108
Tabela 14 –	Replanejamento das práticas.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOP	Célula de Formação de Professor
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
COEF	Coordenadoria do Ensino Fundamental
COVID	Corona <i>Virus Disease</i>
CP	Coordenador Pedagógico
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EFA	Education for All
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
G	Gestora
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP- BRA	Instituto Federal de São Paulo – Campus Bragança Paulista
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
M	Monitores
MAT	Matemática

MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P	Professores
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGECIM	Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SAEP	Sistema de Avaliação das Escolas Públicas
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCOPUS	<i>SciVerse</i>
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A PESQUISA.....	21
2.1	JUSTIFICATIVA.....	21
2.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
2.3	OBJETIVOS.....	23
2.3.1	Objetivo geral.....	23
2.3.2	Objetivos específicos.....	23
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	24
3.1	METODOLOGIA APLICADA NA REVISÃO DA LITERATURA.....	24
3.2	CONTRIBUIÇÕES DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS.....	28
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	38
4.1	ORIGEM DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	38
4.2	AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	43
4.3	AVALIAÇÃO MUNICIPAL – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE(ADR).....	49
4.4	AS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	52
4.5	A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR.....	57
4.6	GESTÃO ESCOLAR, COMPROMISSO E QUALIDADE DE ENSINO.....	61
4.7	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	67
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	75
5.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA E ASPECTOS ÉTICOS.....	76
5.3	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	77
5.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	78
5.5	ETAPAS DA PESQUISA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	80
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
6.1	PERFIL PROFISSIONAL E IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	84

6.2	O QUE OS PARTICIPANTES CONHECEM SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.....	87
6.3	CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA.....	90
6.3.1	Compreensão dos participantes sobre as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.....	93
6.3.2	Como os participantes percebem o acompanhamento da SME às ADRs.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICES.....	124
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 1.....	125
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 2.....	130
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	134
	APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE – FINAL (5º ANO).....	136
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar como professores de Matemática e gestores escolares interpretam as avaliações em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE, com o intuito de identificar necessidades e oportunidades de ações que possam ser incorporadas ou aprimoradas no planejamento escolar, utilizando os resultados dessas avaliações para melhorar a aprendizagem dos estudantes em Matemática.

No sentido de contextualizar a escolha do tema de investigação, torna-se relevante uma breve retrospectiva da minha trajetória profissional e acadêmica, pois a análise dessas experiências interligadas pode esclarecer as necessidades que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa e o caminho trilhado na direção do meu desenvolvimento profissional¹, bem como alguns dos posicionamentos construídos neste estudo.

Iniciei minha vida profissional numa escola privada como arte educadora, onde lecionei para crianças a disciplina de artes por 10 anos. Por meio de concurso público, no ano de 2001, ingressei na Prefeitura Municipal de Fortaleza como professora pedagoga. Os primeiros 9 anos foram dedicados à sala de aula, em seguida, estive por 4 anos em uma coordenação pedagógica da Rede e, no ano de 2013, iniciei um trabalho junto à formação continuada de professores da Educação Infantil. A convite da gerência do Distrito de Educação 6², no ano de 2014 e nos anos que se seguiram até 2016, acompanhei as formações de programas de alfabetização para correção de aprendizagens dos estudantes que se encontravam com dificuldades de aprendizagens. Foi no ano de 2017 que assumi a função de Supervisora da Célula de Formação de Professores, permanecendo até o ano de 2020. No ano de 2021, período acometido pela pandemia do COVID-19, exerci a função de gerenciamento da Célula do ensino fundamental e, no ano de 2022, até a presente data, retornei à função da Supervisão da Formação Continuada de Professores e Coordenadores do Distrito de Educação 6.

¹ Somente na introdução escreveremos na primeira pessoa do singular, por se tratar da minha vida pessoal e acadêmica. No decorrer da dissertação, passaremos a escrever na primeira pessoa do plural, por entender que esta pesquisa aconteceu em um espaço coletivo.

² Distrito de Educação 6 – É uma das subsecretarias gerenciadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) que compreende 22 bairros distribuídos entre a Regional 6 e a Regional 10.

Importante ressaltar que essa trajetória oportunizou acompanhar e perceber, como pesquisadora, as mudanças que foram acontecendo em relação ao processo avaliativo implantado na rede, principalmente no que diz respeito ao entendimento desse processo e das posturas adotadas pelos professores, gestores, estudantes e de toda a comunidade educativa. Foi extremamente relevante acompanhar a implantação e execução do processo avaliativo no sentido de entender a dinâmica adotada no desenvolvimento de todo o processo, que tem como propósito a melhoria da aprendizagem dos discentes em uma escola consciente do seu papel social.

Desde o ano de 2017, estou à frente da formação continuada dos coordenadores pedagógicos em que, sistematicamente e a partir das necessidades da Rede, ministro a formação desses profissionais desenvolvendo a formação no contexto da escola como eixo de articulação da função pedagógica exercida por esse profissional. Dentre as temáticas discutidas de forma presencial na formação dos coordenadores pedagógicos, a temática Avaliação Diagnóstica de Rede – ADR³ tem recebido especial atenção, assim como as oficinas “Conhecer para Intervir”, nas quais ocorrem os desdobramentos da formação recebida sobre avaliação. Ambas as temáticas são motivação deste estudo, porém o foco de investigação corresponde aos professores do componente curricular de Matemática dos anos/séries do ensino fundamental que vem recebendo, da referida Rede, um olhar mais atento.

Considerando as diretrizes curriculares do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, a avaliação é considerada como etapa fundamental, ao envolver a comunidade escolar em momentos de reflexões críticas sobre práticas e aprendizagens desenvolvidas. O processo de avaliação da Rede integra o caráter diagnóstico, formativo e somativo (Fortaleza, 2011).

A avaliação educacional é entendida como uma ação contínua na prática docente, permeando todo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o documento da Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, ao analisar os resultados das avaliações, o professor tem a oportunidade de identificar avanços e dificuldades, permitindo, por meio dessa análise reflexiva, reorganizar sua prática pedagógica (Fortaleza, 2023).

³ Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) – Avaliação externa elaborada a partir do protocolo PAIC, realizada periodicamente (inicial, intermediária e final).

O documento supracitado identifica a avaliação educacional a partir de duas dimensões: interna (avaliação da aprendizagem que é realizada pelo professor com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico por ele proposto) e externa ou de larga escala, que deve ser desenvolvida por agente externo à escola. A Rede entende que as duas modalidades avaliativas devem convergir em discussões no âmbito escolar acerca dos objetivos em relação à obtenção de resultados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A Secretaria da Educação do município de Fortaleza considera que realizar um diagnóstico no início do processo educativo pode prevenir possíveis dificuldades dos estudantes e, ao mesmo tempo, fornecer subsídios para a ação docente no planejamento pedagógico e nas práticas avaliativas. Esse diagnóstico visa a identificar as características de aprendizagem dos alunos, permitindo escolher o tipo de abordagem mais adequada a essas particularidades segundo o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAED, 2014).

Nesse sentido, a partir do ano de 2013, a referida Rede propôs uma estrutura para a ação avaliativa distribuída em Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) – Mensal, tendo como foco os estudantes de 1º e de 2º ano do ensino fundamental (EF), os quais são avaliados em leitura e escrita individualmente, por um instrumental fornecido pela Secretaria Municipal de Fortaleza (SME); e Avaliações Diagnósticas de Rede – Periódica, as quais visam, por meio de instrumentos avaliativos estruturados, avaliar os estudantes de 1º a 9º ano do EF e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com aplicação de provas objetivas de múltipla escolha nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com a previsão de aplicação em três períodos distintos, geralmente nos meses de fevereiro, junho e outubro.

As avaliações externas no contexto educativo, frequentemente, promovem discussões e geram divergências entre os professores, especialmente no que diz respeito ao seu uso como ferramenta para analisar o desempenho e identificar pontos fortes e fracos no ensino e aprendizagem dos estudantes. Diante disso, torna-se imprescindível fomentar o estudo e a discussão no ambiente escolar, a fim de esclarecer a necessidade de um olhar criterioso sobre o processo de avaliação dos estudantes, alinhado aos objetivos propostos de forma censitária.

O trabalho desenvolvido com foco formativo dos Coordenadores Pedagógicos, no sentido de promover a articulação do processo reflexivo e analítico dos dados obtidos pela sondagem diagnóstica, carece de um envolvimento de toda a

comunidade escolar. O envolvimento de todos os atores do processo torna-se extremamente significativo na formação em contexto, visto que perpassa pela compreensão da proposta da Rede e pela necessidade do comprometimento dos docentes desde a preparação para aplicação dos instrumentais com os estudantes até o momento de analisar os resultados, com o intuito de refletir e pensar em ações e estratégias para as intervenções necessárias.

Para Vianna (2005, p.17), “[...] avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente”, ressaltando a necessidade de valorizar os resultados das avaliações, utilizando-as como subsídios para identificar e solucionar problemas educacionais existentes no contexto educacional de ensino e para todos os envolvidos na ação.

No ano de 2017, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) implantou ao processo formativo de professores a proposta da formação no contexto da escola, com a proposição de que os Coordenadores Pedagógicos participassem de um estudo prévio sobre a temática *avaliação* e pudessem dialogar com os professores sobre a avaliação da aprendizagem e os instrumentos utilizados para a avaliação no contexto escolar. Dessa forma, foi criada a Oficina “Conhecer para Intervir”, cujo objetivo consiste em interagir com os professores para que, ao analisarem os resultados das avaliações, possam refletir sobre quais ações interventivas seriam necessárias para viabilizar resultados satisfatórios, visando à efetiva aprendizagem dos estudantes.

É fundamental garantir que a ação proposta seja efetivamente implementada em todos os contextos escolares, assegurando que as unidades educativas compreendam a importância do processo reflexivo sugerido pela SME. Ante o exposto, o objetivo da pesquisa é investigar como os gestores e os professores de Matemática da Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares, em Fortaleza-Ceará, compreendem as Avaliações Diagnósticas de Rede na área da Matemática com o propósito de identificar necessidades e possibilidades de ações que viabilizem o planejamento e implantação de práticas pedagógicas a partir dos resultados de forma a melhorar a aprendizagem dos estudantes. Essa investigação é conduzida por meio de um estudo de caso realizado na referida instituição de ensino com a perspectiva de dialogar sobre a necessidade e a importância do envolvimento do núcleo gestor e dos professores no processo avaliativo para que possam elaborar

um planejamento voltado às necessidades de aprendizagens dos seus estudantes. Outro aspecto a ser analisado refere-se à percepção desses profissionais frente à formação no contexto da escola, bem como a entender qual a relevância desse processo formativo para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos. O primeiro, “Introdução”, apresenta a contextualização da pesquisa e a sua organização; o capítulo seguinte, “A Pesquisa”, aborda a justificativa, o problema da pesquisa e os objetivos geral e específicos construídos para embasar o desenvolvimento da intenção do estudo proposto.

No terceiro capítulo, é apresentada uma revisão de literatura, por meio da qual foram analisados estudos científicos, como artigos e teses com o intuito de fortalecer e identificar as bases teóricas e as possíveis contribuições realizadas em relação à temática em questão.

No capítulo quatro, tem-se o referencial teórico abordado nesta pesquisa, pontuando tópicos fundamentais para nortear este estudo, trazendo autores que desenvolveram suas pesquisas sobre avaliação em larga escala, a avaliação como política pública no contexto educacional e os desafios da gestão e da coordenação pedagógica em busca de reflexões junto aos professores sobre o ato de avaliar para intervir.

O quinto capítulo, intitulado “Percurso Metodológico”, apresenta a caracterização da pesquisa, os participantes e os aspectos éticos, a instituição onde aconteceu a pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as etapas que compõem o estudo.

A análise de discussões dos resultados acerca da pesquisa é apresentada no sexto capítulo, o qual foi organizado demonstrando o perfil profissional e a identificação dos participantes, o conhecimento dos pesquisados em relação às avaliações externas em larga escala e como compreendem a ação realizada pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza relativa à análise e reflexão dos dados resultantes das Avaliações Diagnósticas de Rede, procurando entender o que os participantes percebem sobre o acompanhamento da SME por meio da formação em contexto e da Oficina “Conhecer para Intervir”, ação realizada após a realização das avaliações.

O capítulo sete traz as considerações finais, na perspectiva de análise do desenvolvimento do estudo, bem como das percepções extraídas do contexto apresentado na instituição e da constatação dos desafios e do envolvimento dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ressalta-se, nesse capítulo, a importância das reflexões sobre o ato de avaliar de forma consciente e a relevância da formação no contexto da escola, afirmando que o desenvolvimento educacional não é tarefa só do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2 A PESQUISA

Nesta seção, é apresentada a temática da pesquisa que se propõe a realizar, junto à gestão pedagógica e aos professores de Matemática, por meio da formação em serviço, uma reflexão sobre a importância de analisar as Avaliações Diagnósticas de Rede. Ademais, se propõe a coletar dados para identificar os pontos fortes, buscando, assim, melhorar em relação à aprendizagem Matemática dos estudantes, a partir da elaboração de estratégias de melhorias da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos na escola. O presente estudo insere-se na linha de pesquisa de Formação de Professores e Ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil/ULBRA.

2.1 JUSTIFICATIVA

A temática *Avaliação* suscita, de forma geral, muitas discussões entre os professores, assim como as avaliações em larga escala promovem frequentes embates relativos a formas e modos apropriados ao ato de avaliar. Os pontos de divergências permeiam, frequentemente, as experiências vividas pelos docentes, tanto no contexto de suas formações quanto em sua vivência acadêmica. Entender os processos avaliativos requer análise, discussões e formação continuada, visto que, ao longo da prática docente, os professores convivem com mudanças frequentes, muitas vezes, impulsionadas por estilos de gestão, mas cabe ao professor, em última instância, assegurar um desempenho satisfatório e adequado em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Luckesi (2014) entende que avaliar é estabelecer juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, visando à tomada de posição. Para o autor, a avaliação como parte do currículo necessita ser planejada e demanda ajustes a partir das reflexões dos professores e estudantes inseridos no processo.

Em 2013, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) passou a utilizar três momentos de avaliação no âmbito da Rede, denominando-as de Inicial, Intermediária e Final (Fortaleza, 2021), utilizando instrumentos de uma versão do

Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)⁴ que disponibiliza um protocolo anualmente.

Em 2014, a SME iniciou, de forma experimental, uma avaliação de leitura e escrita para os estudantes das turmas de 1º e 2º ano do EF, as quais eram intermediadas por professores e coordenadores pedagógicos. Tal avaliação, em 2015, passou a ser conhecida como Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), distribuída em ADR mensal, para turmas de 1º e 2º ano, e ADR periódica (Inicial, Intermediária e Final), do 3º ao 5º ano, utilizando provas do protocolo PAIC de Matemática e Língua Portuguesa.

Com a utilização do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental⁵ (SAEF), a SME passou a ter autonomia para gerenciar os relatórios produzidos pelas ADRs no intuito de acompanhar os resultados e planejar intervenções junto às unidades escolares. Atualmente, o SAEF monitora os resultados de aprendizagem dos estudantes de 1º a 9º ano do EF e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da função profissional que exerço na SME, enquanto supervisora da Célula de Formação de Professores, e estando à frente do processo de implementação das ADRs desde o início, atuando na função de coordenadora de uma escola do município, constato ser relevante, como pesquisadora, entender como a escola percebe a intencionalidade da SME ao promover para seus estudantes os instrumentos avaliativos periódicos que se refletem em dados por eles analisados.

Com a realização da pesquisa, busca-se analisar elementos de discussão e reflexão acerca da importância e/ou necessidade do uso dos instrumentos externos no processo avaliativo dos estudantes. Da mesma forma, objetiva-se capacitar os professores e gestores envolvidos na ação, assim como suscitar o interesse de escolas e professores da rede que apresentam resistências ao processo avaliativo com o intuito de proporcionar uma formação docente que esclareça dúvidas e mobilize a todos para esse importante movimento de ação educativa.

⁴ PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa, criado em 2007 pelo governo do estado do Ceará.

⁵ Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) – Sistema de armazenamento de dados de avaliações externas do PAIC.

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a função profissional que exerço na SME, constato ser relevante, como pesquisadora, entender como a escola percebe a intencionalidade da Rede ao promover para seus estudantes os instrumentos avaliativos periódicos que se refletem em dados por eles analisados. Nesse contexto, o problema de pesquisa busca investigar: Quais as percepções dos gestores e professores de Matemática do ensino fundamental em relação aos processos formativos, no contexto da escola investigada, acerca da constituição dos saberes e da melhoria da aprendizagem dos estudantes, a partir dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede?

2.3 OBJETIVOS

Nesta seção, apresentam-se os objetivos do estudo realizado.

2.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as percepções dos gestores e dos professores de Matemática de uma Escola da Rede Municipal de Fortaleza, sobre as Avaliações Diagnósticas de Rede em Matemática como subsídio para identificar necessidades e possibilidades de melhoria da aprendizagem dos estudantes.

2.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos, elencados a partir do problema e do objetivo geral do estudo, foram:

- Investigar junto aos professores e à gestão escolar como os resultados das ADRs de Matemática são incorporadas ao planejamento escolar;
- Identificar e analisar como os professores e gestores percebem a avaliação externa de Rede;
- Analisar as contribuições da oficina “Conhecer para Intervir” no planejamento docente, bem como os dados das ADRs antes e após o processo formativo.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, realiza-se uma revisão de literatura com o objetivo de estabelecer a base teórica que subsidiou as discussões sobre a temática pesquisada. Com base nisso, definiu-se a temática a ser explorada: análise dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede de uma Escola Municipal de Fortaleza-Ceará com foco no desempenho em Matemática, visando a planejar e a executar a formação continuada dos professores envolvidos.

Revisando pesquisas anteriores, foi possível reunir os trabalhos existentes sobre o tema. A seleção dos estudos para a execução desta revisão está detalhada na primeira seção deste capítulo. Em seguida, a segunda seção discute a revisão das literaturas selecionadas e suas principais contribuições, com o intuito de mapear os estudos realizados, oferecendo uma visão geral das produções atuais sobre a temática de investigação.

3.1 METODOLOGIA APLICADA NA REVISÃO DA LITERATURA

Para iniciar a organização da revisão de literatura, realizou-se, previamente, uma discussão sobre o interesse da temática pesquisada: Análise dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede da Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares em relação ao desempenho em Matemática dos estudantes na perspectiva de planejar e executar a formação continuada dos professores envolvidos. A partir dessa perspectiva, procurou-se organizar buscas por meio de consultas em sites recomendados academicamente para obter referências com o propósito de compilar informações relevantes em relação à temática proposta.

No que diz respeito às bases de dados utilizadas para a seleção dos artigos e dissertações, definiu-se o intervalo de tempo de 2020 a 2023, a fim de contemplar as seguintes características: Formação continuada em serviço e avaliações em larga escala de Matemática. No Repositório de Teses e Dissertações do PPGEICIM, foram utilizadas buscas com os mesmos termos no período entre 2016 e 2020. Em ambas as situações, foram escolhidas as seguintes bases de dados e periódicos.

Bases de dados: *Google Scholar, Scielo, Portal de Periódicos da CAPES, Repositório de Teses e Dissertações do PPGEICIM.*

Periódicos: Uma seleção de revistas científicas foi realizada com base na estratificação do *Qualis Capes*. A escolha foi orientada com prioridade para publicações focadas na área de Ensino de Matemática/Avaliação em Larga Escala/Gestão pedagógica.

Preliminarmente, foi discutida a necessidade de pesquisar buscando interpretar as relações dos estudos selecionados com a relevância que possa ter como tema proposto neste estudo. Nesse sentido, foram estabelecidos palavras-chave, termos e *strings* de busca que pudessem fornecer dados significativos à pesquisa.

Na Tabela 1, estão registrados os descritores que foram utilizados nas bases de dados com o objetivo de selecionar pesquisas relevantes e restringir a quantidade de publicações. Os descritores foram vinculados ao propósito desta revisão, a qual procurou investigar sobre formação em serviço de professores e de coordenadores, avaliação em larga escala, gestão pedagógica e avaliações externas de Matemática.

Tabela 1 – Resultados da busca de trabalhos nas bases de dados

Banco de dados	Descritores	Número de trabalhos
<i>Google Scholar</i>	“formação de professores” +; “formação de coordenadores pedagógicos” +; “avaliação em larga escala de Matemática”	12.300
<i>Scielo</i>	<i>And</i> “formação continuada em serviço” <i>Or</i> “avaliação em larga escala” <i>And</i> “ <i>políticas públicas</i> ”	54
<i>Portal de Periódicos da CAPES</i>	“avaliação em larga escala”, “formação de professores e gestores”	114
<i>Repositório de Teses e Dissertações do PPGECIM</i>	“avaliação em larga escala” “ensino de Matemática”	2
Total		12.470

Fonte: a pesquisa.

A partir dos descritores, registrados na tabela, houve a necessidade de um novo refinamento dos dados, utilizando os filtros: data de publicação, artigos em periódicos, trabalhos de pesquisas no eixo de *Avaliação em Larga Escala de Matemática, Gestão e Formação Continuada de Professores*.

Na primeira seleção, foi encontrado um número significativo de pesquisas nacionais sobre o tema Avaliação em Larga Escala/Formação de Professores/Formação de Coordenadores Pedagógicos no *Google Scholar*. Observou-se um aumento na quantidade de publicações envolvendo gestão pedagógica e a função da Coordenação Pedagógica como elo na articulação da análise de dados produzidos pelas avaliações em larga escala nas escolas.

Partindo da seleção inicial dos descritores, foram obtidas 14.400 pesquisas, um número extenso relacionado às buscas. Utilizou-se um segundo critério de exclusão baseado na análise de títulos e resumos das pesquisas, procurando fazer relação pelo menos com um dos descritores no título ou no resumo. Diante de uma busca mais refinada, restringiu-se a um total de 12.300 trabalhos.

Numa terceira etapa, analisaram-se os títulos e resumos das pesquisas com um olhar mais criterioso, observando a compatibilidade dos estudos com a temática da pesquisa, reduzindo para 370 trabalhos e destes. Após analisar com maior atenção, elencaram-se 6 pesquisas que se mostraram pertinentes ao tema em questão.

Utilizando os filtros, ao pesquisar *Formação Continuada em Serviço de Professores* no *Portal de Periódicos da CAPES*, obtiveram-se 114 resultados sobre a temática; e, na *Scielo*, 39 trabalhos. Foram utilizados os mesmos critérios de refinamento, atentando-nos aos objetivos preliminares da pesquisa. Em seguida, foi selecionado 1 título da *Plataforma CAPES* e 3 da *Biblioteca Eletrônica Científica Online-Scielo*. No *Repositório de Teses e Dissertações do PPGEICM*, foram encontrados 2 títulos considerados relevantes e adequados ao tema proposto na pesquisa, totalizando 12 trabalhos, os quais foram selecionados por serem considerados pertinentes e similares ao tema de pesquisa.

Importante ressaltar que as publicações científicas voltadas ao contexto temático da Avaliação em Larga Escala/Formação de Professores em Serviço são foco de interesse de outros pesquisadores, porém com focos distintos. Embora muitos pesquisadores compartilhem um interesse comum nessas temáticas, as abordagens sobre o tema apresentaram perspectivas e objetivos diversos. A variedade de enfoques enriquece o debate acadêmico e contribui para uma compreensão mais abrangente e multifacetada da temática.

Os trabalhos selecionados foram analisados pelos títulos, resumos e objetivos que mais se aproximaram do nosso estudo. Destes, conforme já mencionado,

selecionaram-se um título do *Portal de Periódicos CAPES*, seis da Plataforma *Google Scholar*, três da *Biblioteca Eletrônica Científica Online-SciELO* e dois do *Repositório de Teses e Dissertações do PPGECIM*, considerados relevantes e adequados ao tema proposto na pesquisa. Assim, foi possível verificar, de forma resumida: o título, autor(es), ano, tipo e publicação, visando a responder a questões relacionadas à temática de pesquisa e que poderiam subsidiar este estudo (Figura 1).

Figura 1 – Publicações científicas selecionadas na revisão da literatura

	Título	Autores	Ano	Tipo	Revista/ Universidade
1	Desenvolvimento profissional de professores orientadores de estudos em educação matemática por processos formativos de colaboração e cooperação	Giusti, N. M. R.	2016	Tese	Universidade Luterana do Brasil – Ulbra
2	Os resultados da prova Brasil na perspectiva de professores de matemática e supervisores: caminhos e possibilidades na escola.	Becher, E. L.	2018	Tese	Universidade Luterana do Brasil – Ulbra
3	A Formação de Coordenadores Pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão.	Da Rocha, S. A.; Oliveira, A. C. de.; Silva J. L	2020	Artigo	Devir Educação
4	Pesquisa Pedagógica e Formação Continuada de Professores no Ambiente Escolar: uma relação necessária	Cardoso, P.P.C.; Araujo, L.A.; Giroto, C. R. M.	2021	Artigo	Universidade Estadual Paulista
5	Coordenador Pedagógico no Processo de Formação Continuada de Professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem	Silva, J. S.; Fernandes, F. R.; Brandenburg, C.	2021	Artigo	Universidade Estadual do Ceará
6	Uso das Avaliações de Larga Escala na Formação de Políticas Públicas.	Basso, F. V.; Ferreira, R. R.; Oliveira, A.S. de.	2021	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
7	A Formação Continuada na Ótica Discursiva da Coordenação Pedagógica	Silva, J.G. da.; Maciel, C. M. L. A. A.	2022	Artigo	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas
8	O PNAIC e as avaliações em larga escala: estudo sobre as repercussões no trabalho docente	Ferreira, C. F.; Ivo, A. A.; Hypolito, A. L. M.	2022	Artigo	Revista Teias
9	A Avaliação em Larga Escala e seu Potencial Pedagógico a partir de um olhar Analítico dos Resultados: apresentando o item como ferramenta pedagógica.	Gonçalves. S, E. S.; Keller, F. L.; & Pereira, G. da S.	2022	Artigo	Revista Saberes Em Foco
10	Construindo uma Proposta de Formação Continuada de Gestores Escolares.	Arcas, P. H.; Borges, R. M.	2022	Artigo	Devir Educação

Continua.

Figura 2 – Publicações científicas selecionadas na revisão da literatura (Conclusão)

	Título	Autores	Ano	Tipo	Revista/ Universidade
11	As Repercussões das Avaliações Externas em Larga Escala na Organização do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado.	Ferrarotto, L.	2022	Artigo	Educação em Revista – UFMG
12	BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva	Ximenes, P. de A. S.; Melo, G. F.	2023	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Fonte: a pesquisa.

Na seção a seguir, são apresentadas as contribuições dos trabalhos selecionados na revisão da literatura realizada para este estudo.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS

A tese de Giusti (2016) direcionou a pesquisadora para as concepções e relações de saberes dos professores orientadores de estudo e para os processos de ensino e aprendizagem de Matemática em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes pesquisados, bem como no que se refere aos conhecimentos trazidos, práticas estabelecidas e a identificação com a criação e reelaboração das práticas pedagógicas matemáticas. O estudo investigou como os professores orientadores de estudos podem construir seu desenvolvimento profissional com os pares em uma formação continuada em serviço em Educação Matemática nos 4º e 5º anos do EF, sendo esse desenvolvimento interligado por processos de colaboração e cooperação. Nesse sentido, a autora sustenta que: “[...] o papel dos orientadores de estudos torna-se fundamental, pois, ao atuar, o orientador de estudos mobiliza um conjunto de saberes próprios que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores participantes” (Giusti, 2016, p. 16).

O delineamento metodológico dessa pesquisa foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa de investigação-ação-formação com cinco professoras orientadoras de estudos no município de São Leopoldo/RS, as quais desenvolveram uma ação formativa em serviço com 54 docentes regentes de turmas de 12 escolas municipais da rede de ensino que se voluntariaram presencialmente. Esses professores participaram do processo formativo no decorrer do ano de 2014, totalizando 120 horas de aula.

Os resultados desse estudo evidenciaram que o desenvolvimento profissional para o ensino e a aprendizagem Matemática difere de ritmo conforme o grau de envolvimento dos professores orientadores de estudos diante da proposta formativa. A autora percebeu que, ao longo da formação, os apoios externos das gestões escolares e dos colegas favoreceram o processo de transformação pedagógica dos professores orientadores de estudo (Giusti, 2016).

Becker (2018) defende, em sua tese, a importância de investigar como os docentes de Matemática e supervisores escolares compreendem a Prova Brasil de Matemática no sentido de identificar necessidades e possibilidades de ações que sejam capazes de viabilizar o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas, considerando os resultados da avaliação no aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes. Os objetivos do estudo foram identificar o que os professores e os supervisores escolares sabem sobre a Prova Brasil e examinar as suas opiniões sobre como e se as avaliações externas interferem na sua prática e no cotidiano escolar. Também tinha a intenção de verificar os posicionamentos dos docentes perante os resultados obtidos na Prova Brasil de Matemática de 2013 por suas respectivas escolas, para, assim, identificar, junto aos professores e supervisores, as possibilidades de os resultados da Prova Brasil de Matemática serem utilizados no planejamento escolar.

A pesquisa traz questões relevantes sobre o tema Avaliação em Larga Escala e discute o que os professores e supervisores escolares conhecem sobre a Prova Brasil, quais suas opiniões sobre as avaliações externas e como interferem nas suas práticas docentes. Essa foi uma investigação realizada por meio de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa em um município da região metropolitana de Porto Alegre, a qual objetivou realizar, conjuntamente, a interpretação e compreensão das representações dos professores e supervisores sobre a Prova Brasil e a proposição de soluções para os desafios apresentados pelos participantes em relação à utilização dos resultados. A pesquisa usou dados quantitativos disponibilizados pelo Inep para subsidiar as análises do município e das escolas participantes. O autor enfatiza que: “[...] é importante que percebamos as informações geradas pelas avaliações em sala de aula como indícios do processo de ensino e de aprendizagem”, mas sinaliza que “[...] os resultados das avaliações em larga escala são indicadores dos mesmos processos, porém ocorridos ao longo das trajetórias escolares de forma longitudinal” (Becher, 2018, p. 36).

As considerações finais do estudo sugerem que, apesar das manifestações críticas relativas à Prova Brasil – a qual é uma avaliação em larga escala e aplicada de forma censitária –, quando é dada aos professores a possibilidade de analisar e compreender os resultados, estes reconhecem as suas realidades retratadas nos resultados e compreendem quais adequações na forma de divulgação poderiam ser facilitadoras à compreensão dos participantes (Becher, 2018).

Oliveira, Rocha e Silva (2020) pesquisaram sobre a formação de coordenadores pedagógicos e sobre as necessidades formativas desses profissionais que são articuladores de processos formativos na escola. O artigo é resultado de uma investigação que tem como objetivo mapear e analisar as produções em âmbito nacional que abordem a coordenação pedagógica, trazendo destaque para as pesquisas que contemplam a formação dos coordenadores pedagógicos nos contextos escolares, entendendo que tais propostas precisam ser alinhadas às necessidades formativas para que apresentem significado nas suas próprias ações pedagógicas, junto aos docentes.

As questões que nortearam o estudo preocupavam-se com o que revelam as pesquisas com relação às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos. Em que medida as propostas e iniciativas de formação continuada direcionadas aos coordenadores pedagógicos e referenciadas nas pesquisas mapeadas têm refletido nas ações pedagógicas por eles desenvolvidas? (Oliveira; Rocha; Silva, 2020).

A abordagem metodológica foi de cunho bibliográfico, em que as autoras mapearam teses de doutorado e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), considerando o recorte temporal de 2008 a 2018.

Como resultados, entenderam que a investigação possibilitou apreender que, ainda que as pesquisas sobre a temática tenham avançado consideravelmente nos últimos anos, ainda são incipientes as iniciativas de formação continuada que considerem as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos como balizadoras da sua formulação e realização, favorecendo, assim, o distanciamento entre o proposto nas pesquisas e o que tem se observado na atuação dos coordenadores pedagógicos (Oliveira; Rocha; Silva, 2020).

O artigo de Cardoso, Araújo e Giroto (2021) aborda uma pesquisa sobre a formação continuada de professores no ambiente escolar. O estudo objetivou discutir

as contribuições da pesquisa pedagógica para a formação continuada de professores *in loco*, como uma atitude investigativa indissociável ao trabalho do educador. Assim, os autores analisaram publicações, desenvolvidas no período entre 2008 e 2017, de literaturas sobre a formação docente, considerando o impacto produzido nesse período pela literatura produzida sobre a formação docente e pela ideia de agente-sujeito e de valorização da pesquisa pedagógica fomentada pelas formações iniciais e continuadas dos professores.

A metodologia adotada pelos autores foi uma revisão bibliográfica e de análise descritiva e interpretativa, em que as informações foram organizadas considerando, no início, a apresentação do conceito de pesquisa pedagógica e da atitude investigativa como sendo uma prática indissociável do trabalho dos docentes. Discutiram características da formação continuada *in loco*, detendo-se nas inquietações e problemas individuais e coletivos percebidos e vivenciados no contexto escolar dos professores, percebendo-os como o ponto de partida para a problematização da pesquisa e para as possibilidades de reflexão e investigação do tema proposto.

Cardoso, Araújo e Giroto (2021) convergem com a ideia de que: é no contexto escolar e – especificando ainda mais – na sala de aula onde a ação pedagógica acontece e, por isso mesmo, é necessário ser na escola e pela escola que ocorra o aprimoramento dessa ação, a qual precisa ser planejada, implementada, avaliada e refletida por todos os participantes. Assim, os resultados dessa pesquisa indicaram a reflexão e a análise da prática docente, decorrente da pesquisa pedagógica realizada *in loco*, como ponto de partida para promover a transformação da prática coletiva, ao encontro de uma atuação colaborativa, por meio da qual as interações entre os pares se tornam essenciais para potencializar o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

As autoras Silva, Fernandes e Brandenburg (2021), em seu artigo, trazem a temática da contribuição da gestão escolar (coordenador pedagógico) no processo de formação continuada de professores no espaço escolar. Frente a essa constatação, atuam na perspectiva de melhoramento da qualidade do ensino-aprendizagem e indagam sobre quais contribuições o coordenador pedagógico poderá oferecer no processo de formação continuada dos docentes no ambiente escolar. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores

realizada pelo coordenador pedagógico no contexto escolar para o processo de melhoria do ensino.

A pesquisa desenvolveu-se pelo método bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, em que a proposta, de forma singular, trata da contribuição do coordenador pedagógico na formação em serviço dos docentes, o que está ligado diretamente à aprendizagem dos estudantes.

Como elementos discursivos, o estudo aponta que a formação continuada, desenvolvida pelo coordenador pedagógico no contexto da escola, traz contribuições indispensáveis para uma ação educativa de qualidade para os estudantes. Os autores consideraram, por fim, que a pesquisa trouxe reflexões fundamentais sobre a relevância que o profissional da educação – o coordenador pedagógico – compreenda a grande importância que assume na escola em relação à qualidade de ensino. Eles refletem o quanto esse profissional ainda está construindo sua identidade e que, ainda, não tem seu devido reconhecimento e valorização frente ao trabalho desenvolvido (Silva; Fernandes; Brandenburg, 2021).

Em outro estudo, os autores Basso, Ferreira e Oliveira (2021) trouxeram a importância de discutir o uso das avaliações externas no sentido de verificar o efeito produzido para a política educacional e de identificar como os governos tomam decisões a partir dos dados resultantes dessas avaliações. O objetivo do estudo foi analisar os usos dos resultados do SAEB na formulação de políticas educacionais no Brasil, mostrando criticamente como essas informações estão sendo empregadas tanto no desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas quanto na promoção de *accountability* na área educacional.

O estudo caracterizou-se por uma pesquisa empírica e descritiva. A abordagem metodológica se apresentou como uma proposta de pesquisa qualitativa que foi realizada em três etapas: pesquisa documental; coleta e análise de dados por meio de documentos e de aplicação de um questionário sobre o uso dos resultados; e entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos participantes dos questionários. Os autores verificaram que: “[...] as informações propiciadas pela pesquisa corroboram os estudos sobre o uso de evidências na formulação de políticas públicas, mas é preciso ponderar as limitações desse processo” (Basso; Ferreira; Oliveira, 2021, p. 512).

Apresentou-se como resultado do estudo uma matriz classificatória na qual as políticas educacionais mencionadas estavam relacionadas, principalmente, ao uso

dos dados como instrumento de gestão, à formação de professores e à propagação de informações sobre o sistema educacional, a preparação de materiais pedagógicos, aos critérios de distribuição de recursos e as políticas de incentivo salarial. Os autores concluíram que os dados gerados de fato estão sendo utilizados na formulação de políticas educacionais, mas que se faz necessário ampliar o uso das informações obtidas para além do desempenho dos estudantes na testagem cognitiva (Basso; Ferreira; Oliveira, 2021).

Silva e Maciel (2022), em sua pesquisa, analisaram a atividade do coordenador pedagógico como organizador do meio social educativo, na formação didática dos professores, e suas inferências na elaboração dos saberes e práticas docentes. O artigo foi resultado de uma pesquisa de mestrado em Ensino relativa à formação continuada de professores em Santo Antônio do Leverger/MT. As autoras direcionaram os discursos relacionados a esse profissional enquanto gestor pedagógico em decorrência da formação continuada no âmbito escolar, o papel por ele desempenhado e a forma como desempenha a sua função no sentido de incentivar a participação dos docentes nesse contexto.

A metodologia utilizada na pesquisa caracterizou-se por um estudo de cunho social, com uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo, de cunho exploratório, fazendo uso de procedimentos de coleta de dados, observação participante entrevista semiestruturada com coordenadores de quatro escolas estaduais do município de Santo Antônio do Leverger/MT.

As autoras grifam que: “[...] o coordenador pedagógico é um dos responsáveis pelo ordenamento da sequência educacional na escola” (Silva; Maciel, 2022, p. 598), trazendo um entendimento de que esse profissional adota muitas funções e, entre elas, a instrução formativa dos docentes no ambiente de serviço, condicionada a várias dinâmicas, como: acompanhamento, sugestões metodológicas específicas, entre outras.

Nas considerações finais, para os resultados e discussões dos dados, aplicou-se a análise do discurso, na vertente francesa fundamentada nos estudos de Michel Pêcheux. Os resultados evidenciaram a necessidade da formação continuada no ambiente escolar, mediada pela função do coordenador pedagógico, num trabalho conjunto e coerente com seus pares, visando a desenvolver uma educação de qualidade e inclusiva.

Ferreira, Ivo e Hypolito (2022) analisam, em sua pesquisa, as articulações entre o PNAIC e as Avaliações em Larga Escala e, especificamente, discutem seus efeitos sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras no contexto de Santa Maria – RS, entre os anos de 2012 e 2016. Apontam que no Brasil a legitimação das avaliações em larga escala é articulada com as políticas curriculares, de formação de professores e gestão educacional.

Os autores atentam, no estudo, que a legitimação das avaliações em larga escala no Brasil é identificada com as políticas curriculares de formação continuada de professoras/es e de gestão educacional. Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) gerou ações nesses âmbitos para operacionalizar a formação continuada dos docentes alfabetizadores com o intuito de alfabetizar as crianças brasileiras até a idade de oito anos.

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as articulações entre o PNAIC e as Avaliações em Larga Escala, e, especificamente, discutir seus efeitos sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras no contexto de Santa Maria – RS, entre os anos de 2012 e 2016.

O estudo, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos uma análise minuciosa dos documentos oficiais e legislativos que fundamentaram o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), permitindo uma compreensão aprofundada das diretrizes e objetivos do programa. Além disso, o estudo incluiu entrevistas semiestruturadas com um grupo diversificado de participantes, composto por 13 professoras alfabetizadoras, 1 Orientador de Estudos, 1 Formadora e a Coordenadora Geral do Programa na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para a análise dos dados coletados, foi empregada a técnica de análise de conteúdo, que possibilitou identificar padrões, temas e significados nos discursos e documentos.

Como resultados, os autores sinalizaram que a articulação entre o PNAIC e as avaliações em Larga escala aconteceu hibridamente, uma vez que as ações produzidas no âmbito do Programa valorizavam as práticas pedagógicas e a experiência profissional, mas estabeleciam sua vinculação ao não sucesso dos estudantes em tais avaliações. A articulação das políticas de formação do PNAIC com a Avaliação Nacional da Alfabetização sinalizou para uma possível responsabilização dos professores em relação à própria qualificação e reestruturação das práticas pedagógicas a fim de alcançar os melhores desempenhos (Ferreira; Ivo; Hypolito, 2022).

O artigo de Gonçalves, Keller e Pereira (2022), “A avaliação em larga escala e seu potencial pedagógico a partir de um olhar analítico dos resultados: apresentando o item como ferramenta pedagógica”, trouxe uma reflexão sobre a avaliação em larga escala e seu potencial pedagógico a partir da análise dos resultados, procurando ultrapassar possíveis resistências já estabelecidas na ideia limitada de ranqueamento ou enquanto um instrumento distante da sala de aula. Assim, refletem sobre a avaliação em larga escala e seu potencial pedagógico a partir da análise de seus resultados visando a ultrapassar as possíveis resistências em relação aos instrumentos serem indiferentes à sala de aula. Diante dessa premissa, a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME) traz a necessidade de implantar um sistema próprio de avaliação, permitindo que fosse construído por meio de um trabalho colaborativo e coletivo de todos os envolvidos. O objetivo da pesquisa foi provocar um olhar analítico para o “erro” dos estudantes nos instrumentos avaliativos, seja das avaliações externas, ou das avaliações feitas pelo próprio professor na sua sala de aula.

Os autores trouxeram como questões norteadoras a proposição de sair da ideia do fracasso escolar e refletir sobre a leitura dos dados de forma que pudesse ser feita uma análise para a elaboração de um planejamento envolvendo estratégias pedagógicas eficazes e assertivas que corroborassem com a solidificação dos conhecimentos dos estudantes. E arriscam dizer que, quando o professor se apropria do trabalho com atividades que usem os itens como ferramentas metodológicas em sala de aula desde o início do ano letivo, torna-se mais fácil analisar as respostas dos estudantes (Gonçalves; Keller; Pereira, 2022).

A metodologia da pesquisa consistiu numa pesquisa qualitativa que teve como instrumentos de produção de dados a análise documental. As contribuições apontadas nos resultados dessa pesquisa refletiram que o estudo e as ações que estão sendo implantada na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo sobre a Avaliação e seus resultados, como subsídios pedagógicos para ação dos docentes a sua prática de ensino, fomentam uma visão especializada sobre as avaliações em larga escala. A avaliação em larga escala é percebida como uma construção colaborativa na efetivação dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes nas escolas municipais de Novo Hamburgo, desvendando a visão de que essas avaliações estejam focadas apenas na perspectiva de ranqueamento.

O artigo de Arcas e Borges (2022) analisa o processo de formação continuada de gestores desenvolvido na rede municipal de Lavras (MG) em 2019-2020. Os autores apontam como objetivos subsidiar os gestores escolares para desenvolverem e elaborarem os projetos pedagógicos nas instituições em que atuam. Os participantes envolvidos na pesquisa foram os docentes que atuam na área de políticas educacionais, gestão e avaliação, o que evidenciou o foco inicial para o levantamento de dados sobre a referida rede.

A metodologia da pesquisa consistiu numa revisão bibliográfica, tendo como método a pesquisa-ação, sendo foi desenvolvido um processo de formação dos gestores escolares para a elaboração ou revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas e creches, partindo da autoavaliação institucional e usando como referência os Indicadores de Qualidade da Educação.

O estudo resultou nas reflexões sobre as vivências do processo formativo que poderão contribuir para que sejam elaboradas novas propostas num mesmo rumo, bem como para que seja possível aos profissionais da rede se apropriarem dos contextos escolares para assim desenvolverem um processo formativo que contribua no sentido de transpor as dificuldades e contemplar as necessidades da referida rede. Os autores também evidenciam a necessidade de a universidade desenvolver pesquisas de extensão, proporcionando uma melhor formação inicial nos cursos de graduação.

Ferrarotto (2022) investigou sobre a presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico de escolas acompanhadas por licenciandos em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, durante o processo de estágio supervisionado, com o objetivo de compreender a presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das instituições acompanhadas pelos licenciandos em Matemática do IFSP-BRA. A autora norteou a pesquisa procurando evidenciar o movimento das avaliações externas em larga escala com as atividades desenvolvidas pelas escolas acompanhadas pelos licenciandos, bem como, as análises feitas por eles.

Na análise de dados, foi realizada a análise de conteúdo, sendo construídos 19 relatórios no 2º semestre de 2019, os quais procuraram responder a questões observadas durante a realização dos estágios em relação às avaliações externas. O estudo resultou na reflexão dos futuros docentes frente à temática em relação às

ações da gestão escolar e as práticas pedagógicas dos docentes no processo formativo dos estudantes. A autora defendeu, em seu estudo, a necessidade da análise das relações entre currículo e avaliações externas em larga escala e a importância do entendimento dessa relação na formação inicial de professores. Ademais, declarou ser imperativo o debate, nos cursos de formação de professores, acerca das relações entre avaliação e organização do trabalho pedagógico, na busca por uma da construção de resistências e alternativas (Ferrarotto, 2022).

Ximenes e Melo (2023) analisaram, em seu artigo, os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a formação de Professores (BNC – Formação) na busca pela padronização do currículo e do trabalho docente. Essa temática conversa com muitas pesquisas aqui analisadas, por se tratar de uma sistematização da política de formação continuada em vigor atualmente para os docentes. O objetivo do estudo foi analisar as relações estabelecidas entre as diretrizes propostas pela atual política de formação de professores e do crescente movimento de padronização do currículo em relação ao trabalho docente na Educação Básica.

O percurso metodológico desenvolvido na pesquisa foi um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, e foi realizado mediante a análise da legislação educacional e de entrevistas semiestruturadas com um grupo de professoras formadoras. Em conclusão, as autoras apontaram para a reconfiguração da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, subsidiada pelas bases técnicas da educação e da formação dos professores prescritas pela BNCC e pela BNC-Formação.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente dissertação de mestrado apresenta seu aporte teórico em seções temáticas, a saber: “Avaliações em larga escala: sua origem, no Brasil e no contexto educacional”; “Gestão escolar, compromisso e qualidade de ensino”; “A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores”, a partir de estudos e pesquisas dos teóricos relacionados ao que foi proposto neste estudo.

Na seção inicial, constam subseções que abordam uma apresentação histórica da origem e da evolução das avaliações em larga escala, contextualizando suas influências no cenário educacional brasileiro, seguida por uma síntese do uso das avaliações no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) da Rede municipal de Fortaleza-Ceará. Na seção seguinte, discute-se, nas subseções, as responsabilidades da coordenação pedagógica como mediadora da formação continuada no contexto da escola, refletindo sobre o papel desse profissional na articulação das análises dos resultados das avaliações externas em larga escala na escola, junto aos docentes. Por fim, na última seção, constam as subseções sobre a avaliação sob a ótica da gestão escolar, fomentando o pensamento crítico e reflexivo quanto ao compromisso e à qualidade de ensino da instituição à luz de uma gestão democrática e participativa, que visa a abarcar as ações propostas e dar suporte à comunidade educativa. Assim, sustenta-se a abordagem investigativa deste estudo.

4.1 ORIGEM DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

No final dos anos 1970, diante de crises econômicas e sociais enfrentadas por países como Inglaterra e Estados Unidos, surge o acompanhamento das políticas públicas como uma tendência na busca de gerar questionamentos sobre a organização e o funcionamento dos Estados (Loureiro; Abrucio; Pacheco, 2010). Tal movimento originou novas propostas de organização da Administração Pública que apresentaram características embasadas em eficiência, eficácia e competitividade (Secchi, 2009). Kellaghan, Greaney e Murray (2001), considerando a concepção de avaliação como um fenômeno técnico e político, registram que esse modelo abarca diferentes interesses, normas institucionais e tensões sugeridas pelas relações de poder geradas pelo contexto político e social.

Para contextualizar a origem das avaliações em larga escala, é necessário compreender que, no âmbito educacional, esse termo tem ganhado relevância crescente, especialmente à medida que a educação se torna cada vez mais globalizada e as comparações de desempenho entre diferentes sistemas educacionais se intensificam. A percepção da necessidade dessa ação se desenvolveu ao longo do tempo, influenciada por diversos fatores, como as mudanças nas políticas públicas, a crescente demanda da responsabilidade dos gestores no setor educacional e a pressão por resultados que demonstrem a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. Essas influências são profundamente enraizadas nas concepções e teorias que educadores absorvem durante sua formação, moldando suas práticas e perspectivas sobre avaliação.

Como apontado na pesquisa de doutorado de Becker (2018), um dos primeiros impasses ao abordar essa temática é a existência de várias referências e interpretações sobre as tipologias de avaliação nos marcos teóricos do campo educacional. Essa diversidade de enfoques teóricos pode gerar confusões e desafios na implementação de avaliações em larga escala, uma vez que diferentes autores e correntes pedagógicas oferecem definições e objetivos distintos para a prática avaliativa. A Figura 2 ilustra os resultados dos principais conceitos de avaliação encontrados na literatura, detalhando as diferentes abordagens teóricas e os autores que as sustentam. Esses conceitos são fundamentais para compreender como a avaliação em larga escala foi moldada ao longo do tempo e como ela se relaciona com os objetivos educacionais, como a melhoria da qualidade do ensino, a equidade educacional e a formação integral dos estudantes.

Figura 3 – Síntese das tipologias de avaliação

Tipo de Avaliação	Conceito	Características
Avaliação interna	Acontece no âmbito da sala de ação do professor e está vinculada em geral às atividades executadas pelo docente em sala de aula (CAEd, 2017).	Planejada e executada pelos professores da escola; é uma avaliação realizada pelo docente responsável pelo processo de ensino.
Avaliação externa	Realizada por agentes especializados que não integram a escola ou rede de ensino avaliada (Werle, 2010; Horta Neto, 2013).	Acredita que um avaliador externo será menos influenciado por fatores diversos e que os instrumentos sofrem menos influência de fatores ou interesses internos.

Continua.

Figura 4 – Síntese das tipologias de avaliação (*Conclusão*)

Tipo de Avaliação	Conceito	Características
Avaliação em Larga Escala	Avaliação que tem como objetivo obter informações sobre sistemas ou redes de ensino, atingindo muitas escolas e estudantes, seja de forma amostral ou censitária (Werle, 2010; Horta Neto, 2013)	Não pretendem gerar dados sobre os alunos ou turmas em particular, no Brasil, geralmente são planejadas, implementadas e seus resultados interpretados por instituições e empresas externas.
Avaliação Diagnóstica	Ação avaliativa que objetiva obter informações sobre os conhecimentos, interesses e/ou competências que os estudantes já possuem ou construíram ao longo de um processo/período de aprendizagem (Luckesi, 2003; Hoffmann, 2009)	Visa a evidenciar ou antecipar as dificuldades de aprendizado dos estudantes.
Avaliação Formativa	Avaliação que tem como foco os processos de ensino e aprendizagem e, em princípio, deveria estar integrada ao ato de ensinar tendo caráter essencialmente pedagógico (Scriven, 1967; Bloom, 1984)	Objetiva melhorar a aprendizagem por meio da geração de informações para o professor sobre o processo de aprendizado realizado.
Avaliação Somativa	Tem sido considerada como uma ação que ocorre no final de cada etapa ou período escolar, sendo considerados os resultados obtidos pelos estudantes (Scriven, 1967; Bloom, 1984)	Enfoque nos resultados das aprendizagens, partindo de pressupostos que existem objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes para que avancem para a etapa seguinte.

Fonte: elaborado pela autora.

A palavra avaliação, que tem origem do latim *valere*, se traduz em ter ou dar valor, tornar digno. No âmbito educativo, avaliar representa “[...] processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo” (Morosini, 2006, p. 461).

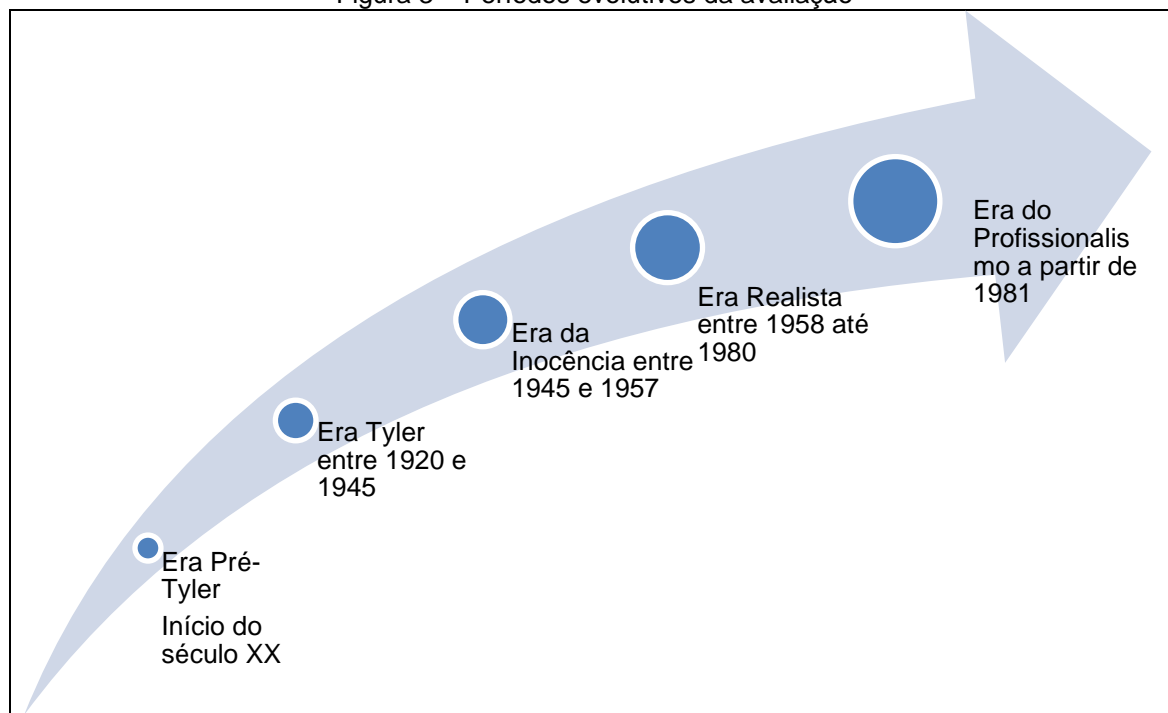
Vianna (1989, p.17) comenta que a avaliação “[...] modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”, trazendo sentido para as necessárias transformações ocorridas no campo educacional. Arredondo e Diago (2009, p.31) comentam que:

O termo avaliação, proveniente do mundo da indústria, sofreu uma profunda transformação histórica desde que foi implantado e divulgado no campo da educação, há apenas um século. Desde que Tyler, nos primeiros anos dos anos de 1930, introduziu o termo avaliação educacional, seu âmbito de estudos só fez se estender.

A unidade da ideia de Avaliação Educacional tem suas bases estabelecidas inicialmente por Ralph Tyler, um educador estadunidense nos anos de 1930. A

evolução histórica da avaliação educacional, para Stufflebeam e Shinkfiel (1987), pode ser pensada numa divisão de cinco períodos (Figura 3), sendo a avaliação entendida de diversas maneiras e influenciada por diferentes correntes, partindo dos Estados Unidos e tornando-se uma referência para muitos países, dentre eles o Brasil.

Figura 3 – Períodos evolutivos da avaliação



Fonte: adaptado de Castanheira e Ceroni (2008).

De acordo com as definições de Castanheira e Ceroni (2008), a caracterização evolutiva de cada uma das fases apresenta aspectos específicos sobre a avaliação em larga escala, a partir de definições, objetivos e fins avaliativos do sistema escolar.

A Era Pré-Tyler teve início no século XX com aplicação de testes e não fazia distinção entre avaliar e medir. Entre 1920 e 1945, a Era Tyler trouxe testes e escalas classificatórias, testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem, foco nos objetivos educacionais, padrões e critérios como indicadores dos objetivos, avaliação como instrumento diagnóstico da eficiência da escola e dos processos pedagógicos. A Era da Inocência, entre os anos 1945 e 1957, foi marcada pelas técnicas de avaliação que se difundiam pela crença de que os instrumentos/provas seriam capazes de medir com precisão a aprendizagem, causando descrédito à avaliação. De 1958 até 1980, a Era Realista trouxe a avaliação sistêmica e complexificada, o processo avaliativo formativo passou a ser considerado e os resultados eram usados para adequá-los às realidades. Passaram a ser notadas as

diferenças entre avaliar e medir e entre avaliação formativa e somativa. Na Era do Profissionalismo, compreendida a partir de 1981, fica estabelecido o desenvolvimento teórico e o surgimento de modelos sofisticados, surgindo também a qualificação e especialização dos avaliadores. O enfoque qualitativo ganha expressão, e a avaliação passa a ter papel ativo, indicando problemas e soluções.

Para Ralph Tyler (1983), considerado por Stufflebeam e Shinkfield (1987) o pai da avaliação educacional:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos [...] a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente acontecendo (Tyler, 1983, p. 98).

Nesse sentido, os autores entendem que, sob a influência de Tyler, a avaliação educativa se consolidou tendo como ponto central da gestão educacional fatores que envolvem o desenvolvimento curricular e a definição de metas claras e previamente determinadas (Castanheira; Ceroni, 2008). Nesse caso, as metas estabelecidas deveriam ser atendidas pelos estudantes e funcionariam como um instrumento de regulação para que fossem pensados novos processos educacionais caso elas não fossem alcançadas.

Pode-se observar que as avaliações educativas e os testes tiveram sua evolução ao longo dos anos, sendo necessário compreender como os currículos se organizam e entender como eles poderão auxiliar na construção de ações e projetos educativos para a melhoria do ensino. Nesse contexto, Bonamino e Sousa (2012) defendem o potencial das avaliações externas, argumentando que os dados produzidos por tais instrumentos podem ser usados em interface com o currículo. É importante salientar as contribuições e eficácia conforme as condições de cada época, no sentido de compreender as discussões que envolvem a necessidade do processo avaliativo. Ademais, as avaliações externas em larga escala podem propiciar uma discussão e reflexão acerca do currículo escolar, sobre os direitos e garantias de o aluno aprender e da certificação do trabalho organizado pela gestão educacional e das práticas docentes.

4.2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O processo de pesquisas sobre avaliação no Brasil teve início em 1930, quando se identificam dois marcos interpretativos, um referente a uma visão oficial e outro referente a uma visão crítica. No primeiro, que compreende de 1930 a 1970, a ênfase recai sobre os testes padronizados para a medição de habilidades e aptidões dos alunos, analisando a eficiência e a produtividade do sistema de ensino. No segundo, a partir da década de 1980, em consonância com uma visão sociocrítica, surgiu um modelo de avaliação que leva em conta tanto os aspectos qualitativos quanto as questões de poder e de conflitos envolvidas no currículo, com o intuito de trazer à tona questões referentes à “*o que e por que*” se avalia. Isso evidencia, assim, aspectos sociais, políticos e culturais implicados no processo avaliativo e em suas práticas, seja realizada em larga escala, ou seja, realizada na sala de aula (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

As avaliações externas em larga escala ou avaliações externas acontecem no Brasil desde a década de 1980, promovendo o que foi chamado por Vianna (2005, p.16) de “cultura da avaliação”, levando a incorporação de termos mais técnicos à comunidade escolar, com o intuito de que as Redes de ensino se percebam e se reconheçam em seus resultados. No entanto, o autor destaca que a incorporação dessas práticas e termos no contexto educacional não assegura que a instrumentalização seja compreendida e utilizada de forma adequada. Existe, assim, a necessidade de que as avaliações possam identificar e indicar caminhos para solucionar os problemas educacionais relevantes nas redes de ensino e para toda a comunidade escolar envolvida.

As avaliações educacionais em larga escala tiveram maior expressão na pauta política brasileira no final da década de oitenta, com o surgimento do processo de redemocratização do País e por tendências internacionais (Coelho, 2008). Foi nesse contexto que o Brasil inseriu avaliações externas visando a mensurar a qualidade do ensino e da Educação oferecidos aos estudantes das redes públicas e privadas. No ano de 1990, com esse propósito, o governo federal implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), visando a avaliar três dimensões do ensino brasileiro por meio de indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores da gestão educacional. Mesmo tendo o SAEB o objetivo de utilizar os dados para subsidiar políticas públicas, o uso efetivo dos resultados produzidos permanece sendo

considerado como um desafio para os estados e gestores (Basso; Ferreira; Oliveira, 2021).

O sistema nacional de avaliação brasileiro foi criado na década de 1980 (Gatti, 2002; Horta Neto; Junqueira, 2016), quando o Ministério da Educação formalizou convênios com os estados e instituições de pesquisa, visando a implantar o sistema. Entre os anos de 1987 e 1989 foram realizadas provas amostrais nos componentes de Português, Matemática e Ciências com estudantes do EF. Em 1988, o Ministério da Educação ampliou a abrangência da avaliação, com a proposta do Projeto Nordeste, objetivando seu alcance a todo o País (Horta Neto, 2007), surgindo, assim, o sistema de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau (Saep). Ainda no ano de 1988, foi realizado o teste piloto da avaliação nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte para verificar os instrumentos, com o intuito de realizar uma aplicação nacional em 1989, o que só ocorreu no ano de 1990.

De acordo com esses fatos, Maia Filho e Jimenez (2004) argumentam que a política de avaliação brasileira, atualmente, responde às reformas educacionais ocorridas em diversos países que participaram da Conferência Mundial de “Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nesse contexto, as nações se comprometeram a impulsionar políticas educativas articuladas com o Fórum Consultivo Internacional Education for All (EFA), coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ao longo da década de 1990, essa organização promoveu reuniões regionais e globais de natureza avaliativa junto às discussões apresentadas na construção do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998). No texto, o relatório enfatiza que:

A avaliação da Educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, equidade, eficiência, qualidade, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos. Pode incluir uma avaliação em nível local se se tratar, por exemplo, da gestão de estabelecimentos ou da qualidade dos professores (Delors, 1998, p. 170-171).

Entende-se que a unificação das ideias, motivadas por mudanças necessárias na educação, constituiu o alicerce para a formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Os princípios que nortearam esse relatório sugerem um debate necessário e sugestionam que os elementos

fundamentais do conhecimento, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*, não podem ser negligenciados, para que possam se apresentar de forma igualitária em todo o processo educativo (Delors, 1998).

O que justificou a implementação da reforma educacional na década de 1990 foi o fato de que a escola tradicional, a pedagogia escolanovista e o ensino tecnicista já não estavam adequados à evolução educacional e aos novos conhecimentos impostos à sociedade. A proposta visava ao desenvolvimento do educando de forma integral, permitindo uma educação que oportuniza a resolução de problemas e desenvolve instrumentos necessários para uma adaptação ao mundo digital (Freitas, 2007).

As implantações sistemáticas das políticas públicas educacionais de avaliação externa nas escolas e suas práticas, assim como a responsabilização das escolas em sua execução, surgiram como uma das medidas do compromisso com a agenda da reforma educacional brasileira. Para Abreu *et al.* (2019, p. 151), o propósito maior era o de alavancar o aumento da média de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais, estaduais e nos exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O PISA é uma avaliação em larga escala comparada e internacional, acontece a cada três anos com o propósito de testar habilidades e conhecimentos de estudantes de quinze anos de idade nos componentes de Matemática, Leitura e Ciências independente do ano/série que estejam cursando. No entanto, na maioria dos países, essa idade é compatível com o período de Educação Básica. O exame é desenvolvido e realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e participam da aplicação os países membros e os parceiros convidados ou interessados. O PISA objetiva produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade educacional dos países que participam do exame (OCDE, 2017).

A política de avaliação visa a acarretar grandes mudanças na estrutura educacional no tocante à profissionalização docente, no currículo, ensino, nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Bakhtin (2006) destaca que os discursos do campo da produção das avaliações externas não chegam às escolas de forma neutra, dado o seu caráter ideológico, visto que foram produzidos num contexto de crise do sistema econômico, político e social da década de 1990, impulsionando mudanças no papel do Estado e nos contextos partidários.

Na trajetória da história da avaliação, percebem-se modificações no entendimento da sua definição e dos seus objetivos. Os exames nacionais brasileiros estão em vigor desde os anos 1990 e no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1994. Com as atualizações dos processos de testagens, passaram a enfatizar a medição do desempenho escolar por meio de testes educacionais padronizados, vinculados a uma concepção objetivista de avaliação. Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012) argumentam que:

[...] a avaliação educacional em larga escala faz parte das políticas que vêm sendo desenvolvidas em vários países, desde os anos 80 do século XX, por meio de testes estandardizados, com ênfase nos resultados ou produtos educacionais. A sociedade brasileira tem presenciado, nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, a fim de controlar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras (p. 263).

Considerando que o ato de avaliar vai além dos resultados, sendo esse um processo educativo, deve ser diferente de aferir notas e conceitos do que se aprendeu, tendo em vista que avaliar reflete a necessidade de uma determinada concepção de educação, do papel que o professor estabelece com *o que ensinou e como foi aprendido* pelos alunos. Nesse sentido, o Artigo 9º da LDB/1996 estabelece que:

A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e os Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996, art. 9º).

Dessa forma, a partir desse dispositivo legal, estados e municípios podem estabelecer, de forma autônoma, modelos de processos de avaliação de desempenho escolar dos seus estudantes, o que já vem acontecendo, mesmo tendo a União criado e implementado exames, índices e indicadores de abrangência nacional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 265) chamam a atenção em suas pesquisas sinalizando que:

[...] os instrumentos de avaliação nacional em curso na política educacional brasileira visam, especificamente, à realização de avaliações do tipo

diagnósticas – em larga escala e por meio de testagens padronizadas e questionários socioeconômicos – da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Assim, desde os anos de 1990, quando foram implementados pelo governo federal vigente na época, têm-se os seguintes formatos de exames⁶ relativos à Educação Básica do País (Figura 4).

Figura 4 – Cronologia dos exames e instrumentos de avaliação

EXAME/INSTRUMENTO	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO
Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB ⁷	1990
Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	1998
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja	2002
Prova Brasil	2005
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb	2007

Fonte: adaptado de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Para um melhor aprofundamento e entendimento dos exames ou instrumentos avaliativos, faz-se a descrição detalhada à luz de pesquisas em fontes oficiais da União e sob a ótica da literatura fonte da pesquisa.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1988 e é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). O exame propõe coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas das redes públicas e privadas em todo o Brasil. Teve seu início de aplicação desde 1990 e se repete a cada dois anos, com alunos do 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do ensino médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é aplicado com os alunos que estão concluindo o ensino médio com o objetivo de medir o desempenho escolar para ser utilizado na reestruturação dos currículos desse nível de ensino. Desde o início,

⁶ Exames ou Provas são instrumentos aplicados dentro de uma periodicidade estipulada. No caso desses exames, todos já sofreram alterações ao longo dos anos e dos diferentes governos, mas, com exceção da Prova Brasil, permanecem sendo realizados em conformidade com sua periodicidade (Libâneo *et al.*, 2012 p. 265).

⁷ SAEB – a Portaria n.º 931, estabeleceu 2 processos de avaliação a partir de 21 de março de 2005: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da Federação com foco na gestão dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb tem o mesmo nome de SAEB quando divulgada. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por ter caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

tem como pretensão ser um dos instrumentos para o acesso aos cursos de graduação em instituições de nível superior.

Por sua vez, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) objetiva avaliar habilidades e competências de jovens e adultos que não foram oportunizados a frequentar a escola em idade apropriada. Quando o aluno alcança a pontuação mínima prevista nas provas, ele obtém a certificação da etapa.

A Prova Brasil de forma censitária é aplicada a todos os estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF, e do 2º ano/3º ano do ensino médio (EM) nas escolas públicas com matrículas superiores a 20 alunos, com o intuito de fornecer informações sobre o desempenho das escolas participantes, de cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil (Brasil, 2016). Avalia a proficiência dos estudantes nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e, de forma amostral, no ano de 2013, avaliou o componente de Ciências para 8ª série/9º ano.

Por fim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem como objetivo medir a qualidade das escolas de cada rede de ensino. Desde 2007, quando foi criado, tornou-se referência para a definição de prioridades nas políticas educacionais. Não é considerado uma prova ou exame, seus resultados são calculados com base no desempenho dos alunos nas avaliações realizadas pelo Inep e nos percentuais de aprovação, avaliando o que o aluno aprendeu, se não repetiu o ano ou teve baixa frequência nas aulas.

É importante salientar que, a partir de 2019, as avaliações conhecidas como Prova Brasil, deixaram de existir com suas denominações tradicionais e passaram a ser identificadas simplesmente como SAEB. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que era voltada para os estudantes dos primeiros anos do EF, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), popularmente conhecida como Prova Brasil, responsável por avaliar alunos do 5º e 9º anos do EF, foram integradas e houve uma padronização das avaliações externas realizadas em todo o País.

O Brasil, além desses exames em larga escala, ainda integra o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual avalia discentes na faixa etária de 15 anos em três domínios: Leitura, Matemática e Ciências. Trata-se de um programa

de avaliação comparada, onde estão inclusos os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸.

Como já sinalizado nesta dissertação, no âmbito educacional brasileiro, percebe-se a proliferação das avaliações externas em larga escala, pois, além das avaliações promovidas no contexto nacional, estados e municípios desenvolveram seus próprios sistemas avaliativos (Sousa, 2013). Muitos estudos apontam as repercussões dos sistemas desenvolvidos pelas redes de ensino uma vez que o impacto na gestão escolar, na organização de currículos e nas práticas pedagógicas requer um processo formativo que envolva condições favoráveis de trabalho dos profissionais, organização das práticas educativas e um ambiente democrático, em que todos os envolvidos tenham consciência do processo avaliativo.

4.3 AVALIAÇÃO MUNICIPAL – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE(ADR)

No que se refere à avaliação da aprendizagem, o Plano Municipal da Educação de Fortaleza estabelece, em seus objetivos, metas e ações formais para promover a elevação progressiva no sistema de ensino por meio do monitoramento e da correção dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)⁹ e do sistema avaliativo (Fortaleza, 2024).

Para tanto, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), em seu documento orientador, estabelece a disponibilidade de instrumentos de avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática às escolas, no sentido de identificar as características de aprendizagem dos estudantes com a finalidade de adequar as intervenções, considerando “[...] que o diagnóstico do desempenho dos estudantes ao longo do processo ensino e aprendizagem previna possíveis dificuldades, ao tempo que auxilia a ação pedagógica de planejamento e acompanhamento” (Fortaleza, 2024, p.18).

⁸ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 5 jan. 2024.

⁹ SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, implementado desde o ano de 1992 por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC.

A estrutura da proposta da ação avaliativa, denominada como Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), divide-se em: (1) Bimestral/Mensal – para estudantes de 1º e 2º ano do ensino fundamental, os quais serão avaliados em leitura e escrita individualmente. Ocorre no primeiro semestre, bimestralmente, e, no segundo, mensalmente. (2) Periódica – Nela, as aplicações das provas do 1º ao 9º ano e EJA ocorrem em três períodos distintos (fevereiro, junho, outubro), sendo os estudantes avaliados por meio de provas objetivas de múltipla escolha nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Fortaleza, 2024).

Em relação ao registro de desempenho de aprendizagem dos estudantes, os dados das avaliações mensais e periódicas são inseridos pelas escolas no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), de acordo com data pré-estabelecida pela SME e divulgada junto às unidades escolares. Os registros dos dados são de responsabilidade da escola, e o acompanhamento dessa ação deve ser organizado pelo coordenador pedagógico, obedecendo aos prazos da digitação dos resultados para a consolidação dos dados da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024).

Em relação ao processo de intervenção pedagógica, o documento sugere ações norteadoras para que a escola, de posse dos dados diagnósticos da aprendizagem dos estudantes, possa adequar o planejamento pedagógico aos resultados das avaliações de acordo com as necessidades estabelecidas por meio de ações pontuais, como:

[...] após a coleta dos resultados das avaliações, a gestão escolar e os professores devem analisar os dados e traçar ações de fortalecimento da aprendizagem, de acordo com a realidade de cada unidade escolar. [...] esclarecer aos estudantes e seus pais sobre os resultados das avaliações e firmar parceria com as famílias para que estas acompanhem as atividades domiciliares do estudante. [...] traçar orientações de estudo junto com os estudantes. [...] estimular a criação de grupos de estudos entre os estudantes. [...] proporcionar experiências escolares que oportunizem aos estudantes observar, comparar, classificar, resumir, interpretar, organizar dados, levantar hipóteses, ou seja, aulas que estimulem o protagonismo estudantil” (Fortaleza, 2024, p.19).

No Figura 5, apresenta-se um resumo do processo das Avaliações Diagnósticas de Rede.

Figura 5 – Resumo das Avaliações Diagnósticas de Rede – Mensais e Periódicas

Tipo de avaliação	Sistema de avaliação	Periodicidade	Ano/Série	Instrumental	Instituição responsável
Externa	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)	Mensal/ Bimestral	1º ano	ADR Mensal (prova aberta: leitura de palavra, frase e texto; escrita do nome, palavra e frase).	Secretaria Municipal da Educação (SME)
			2º ano	ADR Mensal (prova aberta: leitura de palavra, frase e texto; escrita do nome, palavra, frase e texto).	Secretaria Municipal da Educação (SME)
		Periódica (fevereiro, junho e outubro)	1º ao 9º do Ensino Fundamental e EJA	ADR Periódica (Inicial, Intermediária e Final): instrumental de avaliação (protocolo PAIC/SME) de Língua Portuguesa e Matemática.	Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)/ Secretaria Municipal da Educação (SME)

Fonte: adaptado de Fortaleza (2024).

A Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF) juntamente à Célula de Formação de Professores (CEFOP), no sentido de promover e assegurar uma ação formativa capaz de analisar e discutir os resultados das ADRs, promove, a cada finalização de aplicação das avaliações externas de rede, de forma presencial, para os coordenadores pedagógicos, uma ação denominada Oficina Conhecer para Intervir, tendo como objetivos: socializar os resultados da Avaliação Diagnóstica de Rede e apresentar o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) com os devidos relatórios pedagógicos. A partir dos dados das avaliações, propõe análises e a construção de um plano de intervenções para a recuperação das aprendizagens dos estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

As equipes técnicas dos Distritos de Educação participam de um estudo prévio dos dados gerados pelo SAEF com o objetivo de orientar, por meio de formação presencial, que os Coordenadores pedagógicos estabeleçam em formação, no contexto da escola, um diálogo com os professores sobre os resultados das ADRs de

suas turmas, a fim de que, a partir dessas reflexões, os professores pensem sobre as ações de intervenções necessárias para garantir a aprendizagem dos estudantes. Para o desenvolvimento da Oficina Conhecer para Intervir¹⁰, são apresentados os roteiros de análise dos resultados de cada turma, permitindo a compreensão do que foi atingido ou consolidado e do que será preciso recuperar ou avançar.

4.4 AS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As avaliações externas em larga escala podem representar, no contexto educacional, uma ferramenta eficiente para a gestão pedagógica, desde que todos os atores da escola estejam envolvidos e conscientes do seu papel. Para tanto, é necessário que todos se apropriem das informações e sejam conhecedores dos significados reais do processo.

Zacanaro e Hungaro (2016) comentam que as avaliações externas podem e devem servir como uma ferramenta para o aprimoramento da educação na escola, e isso ocorre quando ela consegue proporcionar a reflexão e o redirecionamento das ações existentes no ambiente escolar em prol da superação de possíveis dificuldades.

A apropriação de dados referentes aos resultados das avaliações externas é elencada por Santos, Gimenes e Mariano (2013) como uma das problemáticas acerca do processo avaliativo, pois existe uma dificuldade do “consumo” das informações advindas das avaliações externas pela comunidade escolar e sociedade.

Utilizar as avaliações externas como instrumento de apoio e reflexão para o currículo educacional é desafiador, pois, segundo Machado (2019), envolve mudança de hábitos e de cultura. A apropriação das informações geradas pelas avaliações externas é fundamental para uma gestão estratégica e participativa, visto que irá servir

¹⁰ O desenvolvimento da Oficina Conhecer para Intervir, de acordo com o documento interno de orientação da Célula de Formação, propõe que o coordenador pedagógico utilize o “Roteiro para Discussão dos Resultados” em Língua Portuguesa e Matemática. A primeira parte do roteiro refere-se ao percentual médio de acerto por escola/turma. A partir das informações do “Gráfico Comparativo Desempenho Escola/DE/Município”, o professor deverá preencher uma tabela com o percentual do desempenho do(a) ano/série analisado(a), em relação à escola, ao Distrito e à Rede. A segunda parte do roteiro trata do acerto por descritor da turma e do aluno. Nessa parte, o professor, utilizando as informações do “Gráfico % de Acerto por questão/turma”, preencherá uma tabela com os descritores conforme o percentual de acertos da turma, num intervalo de 0% a 25%; 25,1% a 50%; 50,1% a 75% e 71% a 100%. Em seguida, a partir do “Relatório % de Acertos por Aluno”, o professor completará um quadro com as questões/descriptores com necessidade de intervenção e o quantitativo de questões certas/erradas de cada estudante da turma. Por fim, após conhecer e refletir acerca das habilidades avaliadas na ADR, o próximo passo é planejar a intervenção (Fortaleza, 2024).

de instrumento para tomadas de decisões. Diante disso, é necessário compreender o que os números e metas significam e não encarar a avaliação somente como um instrumento punitivo.

As avaliações externas se incorporaram aos sistemas de ensino, e os resultados operam influência no contexto atual entre a sociedade e a escola. Vianna (2005) chama a atenção que a incorporação dessas práticas no cotidiano escolar e dos termos ao vocabulário educacional não assegura que tais instrumentos estejam sendo adequadamente compreendidos e utilizados, uma vez que a avaliação não é um ato isolado e precede a capacitação dos docentes. Ainda assim, é necessário que as avaliações externas possam identificar e indicar soluções para os problemas detectados nas redes de ensino e para todos os envolvidos.

Gomes e Santos (2018, p. 136) asseguram que é evidente que as avaliações em larga escala “[...] representam uma importante ferramenta de monitoramento para os órgãos que compõem os níveis macro do sistema educacional, secretarias e regionais”. No entanto, chamam a atenção também para o fato de representarem uma ferramenta importante para a gestão escolar, subsidiando, por meio de seus resultados, a reflexão, estruturação e reformulação do currículo praticado na escola. No entanto, observam que, para que as avaliações externas atuem com essa função reflexiva, é de fundamental importância a apropriação devida de seus resultados, o que requer formação e capacitação de professores e gestores.

Conforme explica Mota (2015), por mais que nas escolas ocorra a formulação de ações para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, ressalta-se que o processo deve ser o oposto: formulação de ações educacionais baseadas nos indicadores produzidos pelas avaliações externas e na realidade da escola. Isso nos faz refletir em sintonia com Castro (2009), quando aponta que o grande desafio das escolas consiste em realizar o uso pedagógico desses dados em interface com o currículo.

Seguindo a compreensão de Machado e Alavarse (2014), é possível refletir de forma mais profunda sobre a eficácia das avaliações e seus efeitos no processo de qualificação da educação. É necessário considerar o ponto de atingimento das avaliações externas no processo educacional como um todo, levando-se em consideração a abrangência da avaliação externa como medidora da qualidade da educação oferecida pelo sistema educacional.

As práticas escolares implementadas pela gestão escolar referentes às coletas de dados das avaliações em larga escala são determinantes no processo de reflexão e melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 215), ao falar sobre o papel da gestão escolar, nos diz que “[...] dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. Nesse contexto, o diretor e o coordenador pedagógico são responsáveis diretos pela articulação e integração do trabalho pedagógico em sintonia com os professores, visando à qualidade do ensino.

Maciel (2018) argumenta sobre a necessidade de a avaliação se desenvolver de modo contínuo e que os docentes precisam estar vigilantes aos conhecimentos, às habilidades e às competências desenvolvidas por seus alunos, assim como às atividades que serão realizadas em sala de aula. Essa atenção e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus alunos encaminham à compreensão do processo avaliativo, tendo em vista que os estudantes são sujeitos que trazem sua vivência diferenciada, o que, para a autora, constitui-se um aspecto que enriquece e diversifica a prática pedagógica.

Souza (2007) destaca, inclusive, que existe o efeito-gestão, tendo em vista o papel influenciador que algumas lideranças gestoras exercem sobre o desempenho dos alunos, podendo ser esse um efeito positivo ou contribuir para a estagnação ou até mesmo para resultados piores no processo escolar dos alunos.

Nesse contexto, a gestão escolar, no exercício de suas práticas, exerce grande influência sobre o processo avaliativo e o bom andamento dessa ação no âmbito escolar como um todo, podendo colaborar para a construção de um processo qualitativo e reflexivo e estar atenta às possíveis necessidades que eventualmente possam surgir. É o que argumenta Lück (2012, p. 2):

Os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

Esse deve ser um compromisso político, ético e social da gestão escolar. Sobre isso, conforme Hoffmann (2001) destaca em seus estudos, para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que

promove a melhoria do cenário. Assim, a liderança de gestores e coordenadores nesse processo se faz imprescindível.

Soligo (2010, p. 4) acrescenta que:

[...] gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes.

Santos *et al.* (2015) compreendem que a avaliação em larga escala, por meio da avaliação de desempenho dos alunos, propicia informações relativas à qualidade da educação; ademais, lembram que esses dados precisam ser ferramentas para nortear o trabalho interventivo do professor. Partindo desse pensamento, faz-se necessário que o professor se aproprie dos resultados das avaliações em larga escala com o intuito de entender os indicadores que devem subsidiar o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, as ações em sala de aula.

A aceitação das avaliações no contexto educacional deve preceder uma preparação e “tato” pedagógico, proporcionado pela gestão escolar, de forma que o processo e os resultados não venham a causar desestímulos. Blasis (2013, p. 259, nos lembra que:

[...] considerando que o desempenho dos alunos é fortemente impactado por suas condições socioeconômicas, é preciso também levar em conta que existem diversos fatores em interação influenciando os resultados das avaliações, para além dos socioeconômicos e que estão presentes no contexto educacional (os fatores intraescolares e os fatores extraescolares).

Isso nos leva a analisar, de acordo com a autora, que os resultados das avaliações estão associados a vários fatores, o que viabiliza a promoção de intervenções pedagógicas diversas e contextualizadas com cada realidade vivida.

Conforme Santos *et al.* (2015, p.105), “[...] um diagnóstico sem uma ação adequada não tem utilidade para a transformação da realidade evidenciada”. Nesse ponto, a ação pedagógica do professor deve ser o diferencial, como ainda afirmam as autoras, pois o conhecimento e o uso formativo pelo professor das competências e habilidades que os alunos dominam e/ou deveriam dominar para série/ano avaliado numa avaliação em larga escala, poderão ser um instrumento norteador do planejamento pedagógico e das ações interventivas específicas e individualizadas, adequando-se às necessidades de cada aluno.

Vianna (2005) diz que os resultados das avaliações não devem ser ignorados pelos professores e não podem ser usados pelos gestores para justificar escolhas sem que sejam discutidos com todos os envolvidos. Para ele:

os elementos levantados nos vários tipos de avaliação – seja de sala de aula ou de sistemas - devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional. A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito de burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (Vianna, 2005, p. 16).

Nesse sentido, o processo avaliativo precisa estar relacionado com o professor e com o seu olhar para o planejamento e execução das avaliações externas em larga escala, pois é dentro dessa ótica que ele poderá fazer uso dos resultados e pensar intervenções. Luckesi (2014, p.69) comenta que se deve entender a “[...] avaliação com um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Assim, segundo a concepção do autor, o ato de avaliar deve fornecer um diagnóstico que contribua para a melhoria da aprendizagem.

Ainda conforme Vianna (2005), as avaliações precisam abranger todos os níveis da hierarquia da administração educacional, passando por outros níveis, inclusive técnicos, até chegar à sala de aula e ao professor. O autor ainda destaca que:

É preciso, no trato dessas questões, evitar a implantação de certos parâmetros valorativos: - classificações, bônus para professores, vantagens para os alunos ou premiações, hierarquização das escolas, entre outros, que, no final, acabam por dicotomizar os sistemas, as escolas e os próprios alunos em duas categorias: os melhores e os piores (Vianna, 2005, p. 31).

Souza (2007) defende a ideia de que a avaliação é parte do processo educacional e, portanto, deve ter seus dados utilizados para auxiliar na solução de problemas pedagógicos, tendo em vista que esse processo pode fornecer informações que permitam conhecer se os objetivos estão sendo alcançados. O uso da avaliação em larga escala contribui para que os profissionais da escola conheçam o nível de desempenho dos estudantes e assim tracem um planejamento consciente e interventivo.

Na visão de Sousa e Oliveira (2010, p. 801):

[...] ao analisar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, saber quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de

redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar em avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso talvez a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação.

A visão defendida por Sousa e Oliveira (2010) remete ao envolvimento de muitos atores na tarefa de verificação e reflexão dos resultados das avaliações externas, tendo em vista a compreensão que esses resultados fazem parte de um trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar, junto à família e à comunidade como um todo.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) pontuam que é preciso desenvolver estratégias para que a avaliação educacional não fique limitada a fornecer informações para a cúpula administrativa dos sistemas ou redes de ensino, visto que as avaliações, segundo os autores, devem obrigatoriamente incluir um trabalho cuidadosamente planejado com vistas à divulgação dos resultados e das suas análises para que a sociedade tenha conhecimento da realidade dos sistemas educacionais.

Quando se pensa em avaliação, geralmente, é associada à mensuração do aproveitamento, desempenho ou rendimento escolar (Gatti, 2002). Essa associação é compreensível, uma vez que a avaliação em sala de aula é mais reconhecida pela cultura educativa já arraigada por décadas na sociedade. No entanto, é crucial que se enxergue as informações provenientes das avaliações internas, realizadas em sala de aula, como pistas do processo de ensino e aprendizagem experienciado pelos alunos. A decorrência do trabalho desenvolvido com a reflexão dos resultados de uma avaliação em larga escala funciona como indicador de um processo vivido ao longo da trajetória dos estudantes.

4.5 A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR

O conceito de gestão escolar passa a ser compreendido mais amplamente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, o qual estabelece em seu teor os princípios de gestão democrática do ensino público na forma de lei e a garantia do padrão de qualidade. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/96), no seu Artigo 14, ratifica e evidencia a gestão democrática como um princípio necessário para uma educação escolar participativa e consciente, como comenta Lück (2015, p. 26-27):

No contexto de educação brasileira, a partir de meados da década 1990, grande atenção passou a ser dada às questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo Conselho Nacional, Secretários de Educação, que estabeleceu e mantém, desde então, a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias. A atenção efetiva tem sido dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administrativo, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

Nesse sentido, sob a ótica dos dispositivos legais citados na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a gestão escolar, para superar os desafios atuais apresentados pela escola, necessita transpor o viés puramente administrativo, dando sentido a ações dialogadas com a comunidade escolar visando a ultrapassar os constantes desafios. O gestor escolar representa uma importante liderança diante da sua equipe de trabalho, mediando os processos e, ao mesmo tempo, formando e estruturando sua equipe de forma efetiva junto às políticas públicas e com a elaboração e execução de forma participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino (Silva; Fernandes; Brandenburg, 2021). Sobre esse processo de gestão, Lück (2015, p. 43) observa:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e de descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho em equipe.

Diante desse contexto, a gestão escolar tem como responsabilidade promover a construção de uma educação que se preocupe com as dimensões individuais e sociais dos estudantes. Paro (2018, p. 18) registra que hoje “[...] a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão da função de educar para a democracia”. Para o autor, a dimensão social parece tanto mais ausente quanto mais necessária nos dias atuais, diante dos enfrentamentos à realidade social que se apresentam na atualidade, uma vez que cabe à escola se perceber como um ambiente de formação ética para os seus educandos.

Silva, Fernandes e Brandenburg (2021) destacam a ideia de que a gestão escolar atual precisa reunir um conjunto de competências que agreguem valores relativos à empatia, responsabilidade, comprometimento, mobilização, colaboração, mediação e liderança, para que, dessa forma, possa conquistar a confiança e a participação de toda a comunidade escolar. Essa dinâmica requer a participação e o

envolvimento dos atores envolvidos no trabalho da escola e das famílias dos estudantes. Nesse sentido, Paro (2018, p. 22) corrobora que:

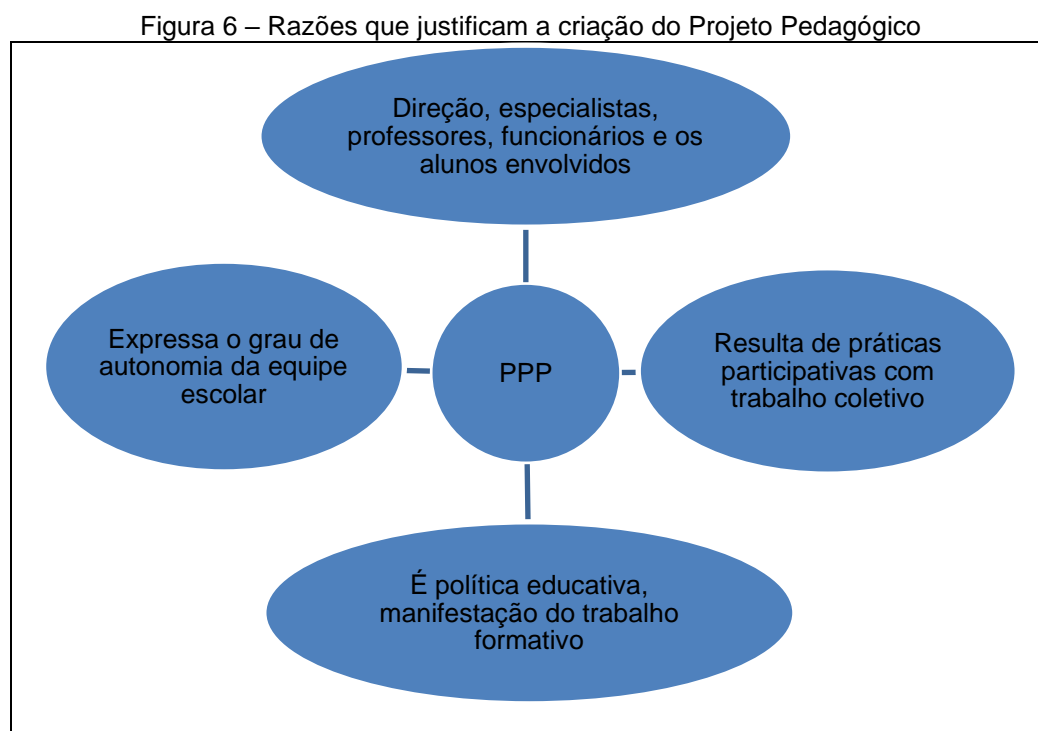
A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, admirá-los, a valorizá-los e as concorrer para a construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. Tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que cada um não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições.

Dessa forma, é necessário desenvolver, na gestão escolar, o entendimento sobre a importância da elaboração do PPP de forma colaborativa, ou seja, com todos os atores da escola e comunidade para cada situação institucional, devido a suas realidades e prioridades locais. É esse documento que irá orientar a comunidade escolar em suas ações estratégicas e em suas metas para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 483), “[...] a efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária”, visto que, frequentemente, tem-se a percepção de que a elaboração do PPP “[...] vigora mais como um princípio educativo do que como um instrumento concreto de mudanças institucionais e das práticas pedagógicas dos professores”. Os autores destacam que, em boa parte das instituições escolares, predomina o modelo burocrático de gestão escolar, em que as decisões são centralizadas e sem o envolvimento dos docentes. As relações de equipe são quase inexistentes e as relações entre professores e alunos ainda denotam formalidade e rigidez nas regras disciplinares.

A gestão escolar, para ter um bom funcionamento, requer planejamento em suas ações. A ideia de planejamento nas escolas aparece no início dos anos 60 do século XX e desenvolve-se na década de 1970, quando se difunde a prática do planejamento curricular. Posteriormente, o termo *projeto pedagógico* passou a conferir maior amplitude à ideia de um planejamento que abrange todo o conjunto das atividades escolares, e não somente o currículo (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). As práticas de uma gestão participativa permitem que o projeto pedagógico seja discutido coletivamente e posto em prática sobre os aspectos da organização escolar e curricular. Cumpre destacar que o projeto pedagógico é um documento que reflete as

intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, visando a um processo de escolarização que possa atender a todos os estudantes (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Os autores grifam quatro razões que justificam a importância desse projeto no âmbito escolar (Figura 6).



Fonte: Adaptado de Libâneo, Oliveira, Toschi (2012).

Nessa perspectiva, a gestão escolar deve estar atenta aos principais questionamentos a serem respondidos no momento de elaboração do projeto pedagógico: “[...] o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos?” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 485).

Os profissionais atuantes na escola podem criar e reinventar a instituição, dar novo formato administrativo e pedagógico à escola, pensar novos objetivos e metas mais adequadas com a realidade do grupo e da comunidade. Um projeto pedagógico é, portanto, inconcluso, pois as instituições são diversas e absorvem características do mundo exterior a elas, ou seja, não são iguais e, por isso, precisam, dentro da sua singularidade, gerir suas proposições.

4.6 GESTÃO ESCOLAR, COMPROMISSO E QUALIDADE DE ENSINO

As instituições educativas são espaços que, por meio da prática mediada pelos docentes e gestão escolar, promovem conhecimentos no sentido técnico, ético, moral e social aos educandos. A educação vivenciada no espaço escolar abrange, normalmente, as competências cognitivas e sociais. Mesmo a escola não sendo o único lugar para a construção dos saberes, é nela que se desenvolvem os processos educativos com a intencionalidade de que se torne real e concreto. Tem-se, no modelo de uma gestão democrática, um ponto central nesse processo. Para Lück (2012, p. 70);

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e serviços, produzidos em seu contexto, mas também e sobretudo, seu direito e seu dever de assumir responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços.

O termo gestão democrática denota participação, escuta, construção coletiva, representação social e ativa dentro do contexto da escola, o que precisa ser estabelecido como prática constante, pressupondo o conhecimento sobre o processo histórico e democrático do Brasil, e incluindo as lutas de classes e o entendimento da participação popular no processo democrático deliberado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96). Com base em tais prerrogativas legais, é relevante entender e reconhecer os desafios de uma gestão participativa e democrática no contexto escolar, pois esse é o ponto de partida para um trabalho de preparação para a vida, na voz de cidadãos conscientes e participativos de um processo do qual fazem parte.

A temática ensino-aprendizagem suscita a necessidade de uma educação de qualidade, e pensar nesse processo precede pensar nas relações escolares e no movimento da gestão escolar no viés administrativo (diretor) e pedagógico (coordenador), entendendo que esses atores precisam alinhar as estruturas do trabalho coletivo e cooperativo na escola. Para a efetivação de uma gestão democrática, é necessário empregar práticas planejadas que possam determinar a posição gestora. Um trabalho democrático resulta da participação de todos por um objetivo único, que precisa ser organizado e mediado para que possa se estabelecer e ter a qualidade esperada. Dessa forma, pensar em qualidade de ensino e gestão responsável pressupõe pensar na dimensão do processo avaliativo.

Lück (2012) comenta que gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico, voltado para os princípios democráticos e de forma que organize e crie condições para um ambiente escolar autônomo de participação e compartilhamento. Conforme Paro (2012, p. 19):

[...] A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica.

Nesse sentido, é papel da escola proporcionar e permitir aos educandos a interação com as práticas educativas planejadas para que estes possam se sentir parte constituinte do seu processo educativo. A gestão escolar consciente da sua função desenvolve seu trabalho com a perspectiva que os processos pedagógicos pensados sejam vivenciados de forma favorável, olhando sempre para as questões que envolvem a capacidade de formar estudantes autônomos e capazes de se integrar à sociedade.

Sobre a importância da equipe diretiva na construção da gestão escolar, pensando em uma liderança constituída pelo processo colaborativo, Lück (2012, p. 17) relata:

O diretor da escola, o diretor assistente ou adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como demais membros da equipe de gestão escolar, desempenham um papel caracterizado pela liderança e coliderança, inerentes a suas funções. Aliás, é importante reconhecer que todo trabalho na educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional.

Nessa perspectiva, o grupo gestor deve, juntamente a sua equipe, assumir o papel de liderança participativa, mobilizando os membros de forma construtiva e agregando o potencial oferecido por cada um, para que todos possam experimentar novas descobertas e novos conhecimentos, permitindo que todos aprendam juntos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 530) relatam que estudos desenvolvidos pelo psicólogo alemão Kurt Lewin sugerem a ocorrência de três estilos de liderança,

os quais podem contribuir para compreender a dinâmica interna das instituições na sociedade. Esses estilos são o autoritário, o democrático e o *laissez-faire*¹¹.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) pontuam que no estilo *autoritário* o dirigente decide, distribui tarefas, controla sem a participação da equipe para a tomada de decisões. As relações sociais são frágeis e o envolvimento das pessoas é reduzido, sendo baixo o grau de satisfação com o trabalho. No estilo *democrático*, as decisões são tomadas com a participação das pessoas envolvidas, discutindo-se os objetivos e as ações propostas pelo dirigente. Existe uma boa relação entre os membros e boas relações interpessoais. Já no estilo *Laissez-faire*, o dirigente assume um papel ausente, com fraca definição de objetivos e pouco empenho na organização e gestão dos trabalhos. Por falta de coordenação, o grupo não se envolve e prevalece o individualismo e o isolamento das pessoas. Os autores chamam a atenção que a tendência atual de gestão deve entender que as capacidades de liderança podem ser desenvolvidas por todos da equipe escolar, seja pelo conhecimento ou pela prática.

Sobre essas concepções de liderança, Dias (1998, p. 278) afirma que:

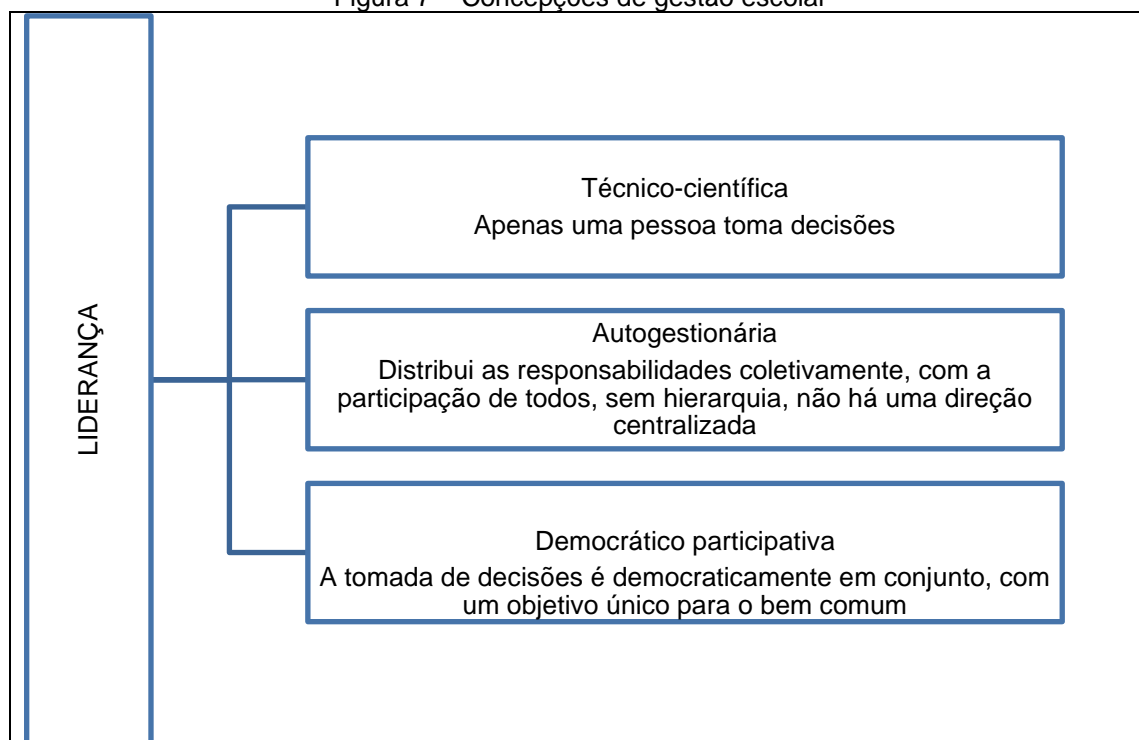
O líder autocrático centraliza as decisões e impõe seus pontos de vista, preferindo errar sozinho a acertar com a ajuda dos outros. O líder democrático, ao contrário, sem renunciar à posição de principal responsável, valoriza a participação dos liderados na tomada de decisões, procurando apreender as aspirações do grupo e dando-lhes oportunidade de expressar-se livremente. A liderança *laissez-faire* abre mão de qualquer tipo de controle sobre o grupo, deixando-o à vontade para decidir por conta própria sobre os assuntos do seu interesse.

Perante os estilos de liderança supracitados e suas definições, pode-se entender que a gestão escolar deve assumir o estilo de liderança mais apropriado para a sua realidade, sabendo-se que, no contexto educacional, por se tratar diretamente com os sujeitos das ações, é importante contemplar um estilo aberto à participação dos envolvidos.

Nesse sentido, Libâneo (2008) define três concepções de gestão escolar (Figura 7).

¹¹ Laissez-faire é uma expressão francesa que significa “deixar fazer” e designa uma prática de gestão de não interferência no trabalho dos outros, ou seja, de ausência total de coordenação e controle de trabalho e das pessoas (Libâneo *et al.*, 2012).

Figura 7 – Concepções de gestão escolar



Fonte: Adaptado de Libâneo (2008).

As concepções e os estilos de liderança estão diretamente relacionados à concepção de gestão escolar, no sentido de definir a forma de gerir os processos, planejar as atividades e executar. Dias (1998) afirma ser o estilo democrático o mais “[...] apropriado para a condução das atividades existentes numa unidade educacional” e reitera quando diz que:

Um bom diretor tem sempre a preocupação de auscultar os demais participantes, colhendo suas sugestões, ideias e contribuições espontâneas. Não põe em execução uma decisão sem antes certificar-se de que foi bem compreendida e aceita por todos. A participação do grupo na tomada de decisões é garantia de maior identificação de todos com o trabalho a ser realizado (Dias, 1998, p. 278).

Perante a afirmação do autor, é válido reiterar que a gestão escolar, numa situação de gestão democrática, deve promover o envolvimento de todos, promover o diálogo constante para poder ouvir e diagnosticar os problemas da escola, para assim planejar as ações que correspondam ao Projeto Político-Pedagógico da instituição no intuito de fomentar um trabalho de excelência e uma educação de boa qualidade.

Desse modo, ao fazer referência à educação de qualidade, é possível direcionar o nosso olhar para uma educação equitativa, libertadora, inovadora, igualitária e consciente para quem ensina e para quem aprende. A escola pode, de

forma consciente, favorecer a construção de uma sociedade justa e igualitária, com mais igualdade social, como aponta Mantoan (2003, p. 35):

[...] As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivos das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que uma gestão democrática e participativa é capaz de motivar os membros da escola a serem participantes ativos do processo e a entenderem que cada um ocupa um lugar de importância dentro da instituição. A ação de cada um tem grande valor no somatório do desempenho e da qualidade do trabalho educacional. Todos os espaços da escola são educativos, e todas as pessoas que fazem parte e ocupam esses espaços devem se perceber como fontes geradoras de inspiração para as outras. Conforme Libâneo (2015, p. 114-115):

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar, tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional.

Dessa forma, entende-se que a gestão escolar deve unir todos os setores da escola visando a um convívio harmônico e saudável, com proposições e foco nos objetivos e metas a serem alcançados. O procedimento de gestão democrática engloba hoje uma política de resultados importantes. Para que isso aconteça, a gestão escolar precisa ter habilidade nas relações de poder para que possa proporcionar o avanço dos processos planejados. É necessário um permanente reforço para que os encaminhamentos possam ser seguidos e entender que o plano da gestão escolar deve abranger a todos coletivamente, e não a indivíduos de forma isolada ou a interesses próprios.

Segundo Lück (2006, p. 35):

A participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no processo escolar, assim ela pode assumir o caráter de participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos.

Desse modo, percebe-se que, pela participação efetiva dos professores e demais setores envolvidos no processo educativo da escola, o trabalho coletivo sugere uma aproximação e cumplicidade quando é realizado de forma compartilhada. Lück (2006) ainda acrescenta que “[...] existem formas diferenciadas de participação que dependem do contexto, que podem ser relativas à: presença, expressão verbal e discussão, representação política de tomada de decisões, de engajamento”.

Para Boschetti, Mota e Abreu (2016, p. 104), “[...] o processo de gestão escolar tem como função primordial a descentralização do desenvolvimento pedagógico e administrativo no sistema de ensino”, como resultado, terá a crescente autonomia da escola diante do envolvimento e do compromisso de todos os atores envolvidos que participam dessa ação democrática. As autoras complementam que: “[...] o processo de gestão evoca também vários indicadores a serem trabalhados, como a gestão participativa, relações interpessoais, desempenho e autoavaliação do processo”.

Para Libâneo (2013, p. 39), a escola, na sua função social, “[...] é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares terem acesso ao saber sistematizado” pelas condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, sendo estas capazes de participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. A escola proporciona a compreensão dos saberes, e é por meio da prática educativa consciente que é possível que os indivíduos tomem consciência da sua cidadania, dos seus direitos e deveres no mundo real e social.

Entende-se, assim, que a escola é um espaço educativo que é de direito de todos(as). Uma boa educação precisa ter bases sólidas, planejamento e engajamento de todos que fazem parte, procurando preparar e melhorar a realidade dos envolvidos no processo. Uma gestão escolar democrática é responsável por gerir e promover o senso crítico e reflexivo do seu trabalho, mediando sempre que necessário e elaborando ações conjuntas à comunidade educativa, pensando, primeiramente, sempre na qualidade de aprendizagem dos alunos, que são o centro do trabalho escolar.

4.7 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na seção anterior, evidenciaram-se aspectos direcionados a questões relevantes da gestão escolar de forma ampla, em seu papel principal que é de mediar não só a organização da escola, perpassando por todos os setores administrativos e pedagógicos e por todas as pessoas que atuam no contexto escolar. Nessa esteira, pode-se inferir que todos os atores desse processo apresentam papéis educativos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 500) destacam que as ações de natureza pedagógica estão ligadas à gestão do projeto pedagógico, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, sendo, portanto, elementos que constituem a natureza da atividade escolar. Os autores comentam ainda que “[...] todos os membros da equipe escolar estão envolvidos nessas ações, mas a responsabilidade direta sobre elas é da direção e da coordenação pedagógica”. Quanto à função de direção escolar, alertam para a necessidade de se manter aberta às inovações e de ter alta capacidade de liderança, para que seja capaz de motivar a equipe e os docentes para as iniciativas e propostas de melhoria da escola.

Diante das transformações ocorridas no campo da educação, a coordenação pedagógica, a partir da década de 1990, passou a ser cada vez mais discutida por estudiosos da área educacional. Entre as constantes inovações educacionais, a escola passou a exigir dos atores que fazem parte dela a revisão de concepções, o desenvolvimento de competências e a adesão a um movimento que pressupõe o trabalho conjunto dos educadores (Orsolon, 2002), sendo os coordenadores pedagógicos os responsáveis pela mediação das ações que envolvem o diálogo entre os envolvidos no processo educacional.

Conforme Placco, Almeida e Souza (2011), as pesquisas no campo da educação, as quais focalizam a coordenação pedagógica, revelam principalmente a necessidade de compreensão das suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, a necessidade de fundamentar princípios para as ações do coordenador pedagógico. De acordo com essas pesquisas, os Coordenadores Pedagógicos são os principais responsáveis pela formação continuada dos professores. Domingues (2014, p. 13) compreende que “[...] o espaço escolar pode e deve ser um lugar de aprendizado também para o professor, caracterizando-o como *locus* de formação”.

De acordo com Domingues (2014, p.14):

A formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno: é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos. Tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

De todo o conjunto de atribuições sugeridas ao coordenador pedagógico, a formação no contexto escolar deve ser a ação prioritária entre as demais, pois esse é um processo que visa à reflexão e à transformação das práticas educativas no sentido de colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores, o que irá repercutir na qualidade de ensino e aprendizagem oferecida aos alunos. Esse é um espaço necessário no contexto escolar, pois propicia a democratização e o compromisso das práticas dos docentes. Libâneo (2015, p. 187) destaca a importância da formação continuada no contexto escolar:

A formação continuada é outra das funções de organização escolar envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Corroborando Libâneo (2015), percebe-se a escola como um espaço ideal para desenvolver a formação dos professores, uma vez que as reflexões acerca de possíveis soluções para determinados problemas poderão ser encontradas a partir desse movimento formativo, e o coordenador pedagógico pode liderar esse processo.

Mediante ao contexto das funções dos Coordenadores Pedagógicos, percebe-se a necessidade de esse profissional ampliar habilidades e competências próprias da função como parte do seu desenvolvimento profissional. Alves (2007, p. 228-229) argumenta que a aprendizagem da função de coordenador pedagógico se sustenta nas experiências e nos desafios do cotidiano. No entanto, chama a atenção para uma desarticulação entre teoria e prática “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano”. Entende-se que as propostas formativas para os coordenadores

pedagógicos precisam encontrar sintonia com as necessidades formativas, para que possam contemplar as suas próprias ações pedagógicas na função de coordenador.

Ademais, o papel do coordenador como formador ainda suscita discussões, pois, como considera Garcia (2016, p. 11), “[...] não é possível pensar na formação dos outros sem ter clareza da formação de si, e não é possível coordenar a ação pedagógica dos outros sem ter perceptibilidade das suas próprias ações”.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 235) refletem em seu estudo que:

[...] as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamenta em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola.

De acordo com as autoras, é possível reconhecer nesse profissional o seu papel no espaço escolar, assim como a importância de o coordenador pedagógico desenvolver saberes e competências que o possibilitem exercer da melhor forma a sua função.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) chama a atenção sobre a importância da transformação da formação de professores, quando defende que essa transformação “[...] implica mudanças de fundo organizacional das escolas e do trabalho docente”, pois o modelo dominante de educação nos últimos 150 anos induz uma ação essencialmente individual do professor com seus alunos em sala de aula. O trabalho conjunto, promovido pela diversidade de espaços e tempos, será capaz de produzir uma constituição coletiva essencial para o surgimento de um conhecimento profissional docente.

Segundo Tardif (2014), é preciso que seja revista a perspectiva de que a ação docente é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria. Precisa-se considerar a ideia de que pode ser fruto da própria ação constituída que faz com que o professor possa refletir sobre sua docência e as condições que o influenciam.

Nessa esteira, Candau (1997) nos apresenta três bases que devem fundamentar o processo de formação continuada de professores (Figura 8).

Figura 8 – Bases para formação continuada de professores



Fonte: adaptado de Candau (1997).

Entende-se que a formação continuada precisa partir das reais necessidades do espaço escolar, valorizando de forma significativa as vivências dos professores numa ação constante e sensível à realidade curricular e disciplinar, assim como perceber no grupo a essência dos saberes docentes construídos na prática dos profissionais de forma que possam ser ressignificados.

O coordenador pedagógico assume, assim, um papel de grande relevância na gestão escolar hoje, sendo nele depositado, em parte, a atribuição do sucesso pela harmonia do espaço escolar enquanto equipe pedagógica e pela melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. O trabalho do coordenador compreende uma gestão pedagógica, democrática e consciente de que o trabalho coletivo deve abranger a todos os envolvidos no âmbito escolar.

Segundo Freire (1982), inicialmente, o coordenador pedagógico é um educador e, assim sendo, precisa estar atento ao viés pedagógico das relações de aprendizagem decorrentes no interior da escola. Cabe a ele conduzir seus pares (professores) a ressignificar suas práticas quando necessário, estimular e procurar motivar seu grupo, sem se distanciar do trabalho coletivo da escola e da comunidade escolar, estando atento e aberto a transformações constantes que serão exigidas continuamente no desenrolar das suas atividades diárias.

Para Tardif (2014), a base da ideia de reformas realizadas na formação de professores em muitos países, na última década, expressa a vontade de encontrar

nos cursos de formação inicial dos professores uma forma de articular e equilibrar os conhecimentos adquiridos na universidade com os saberes desenvolvidos pelos docentes em suas práticas cotidianas. Em suas pesquisas sobre saberes docentes e formação profissional, mostra que:

[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (Tardif, 2014, p. 23).

A formação em contexto, promovida na escola, desenvolve uma aproximação e legitimação do papel do coordenador em sua equipe. A sensibilização do grupo docente tem grande valor, pois leva em conta uma leitura mais próxima da realidade vivida na escola e em sala de aula. O processo de escuta ativa também traz enorme contribuição para a aproximação do vivido e das possíveis mudanças de condutas a serem adotadas. Nesse sentido, de acordo com Garcia (1992), o coordenador pode mobilizar os professores, comunidade e a si mesmo, objetivando o desenvolvimento da responsabilidade e do entusiasmo em reflexões e atuações.

Cabe ao coordenador pedagógico garantir um clima de diálogo constante, fortalecendo, assim, os laços entre os atores que compõem a equipe, buscando estabelecer ações assertivas para que a equipe se engaje no propósito por uma educação de qualidade. Silva, Costa e Coutinho (2019) argumentam que o coordenador pedagógico é um profissional essencial no gerenciamento do corpo docente e discente de uma unidade de ensino; ademais, afirmam que essa importância se dá pelo seu exercício profissional e pelas suas variadas funções no cotidiano escolar, as quais envolvem mediar, formar, debater e propor. Ele se torna indispensável à medida que se apresenta como um mediador entre a sua equipe, a escola, a família, a comunidade e tudo que se relaciona às atividades relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

As constantes mudanças sociais apontam para a necessidade de se formar cidadãos competentes e atuantes no mundo, e, para tanto, a educação se insere como um dos responsáveis por esse processo. Por isso, a nova realidade global requer da educação e dos profissionais que estão inseridos em seus contextos uma nova postura que vise a uma educação integral e integradora na escola, a qual, certamente, terá repercussão na sociedade, contribuindo para o bem de todos. Libâneo (2008, p. 73) afirma que a formação continuada “[...] é o prolongamento da formação inicial,

visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático ao próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral, que o autor observa ser mais ampla, para além do exercício profissional”.

A concepção de um ensino orientado para o desenvolvimento da reflexão ou do pensamento reflexivo teve início no século XX, sendo primeiramente introduzida na educação pelo filósofo e pedagogo John Dewey, o qual destacou a importância de uma educação que não se limitasse à transmissão de conhecimentos, mas que incentivasse os estudantes a pensarem de forma crítica e reflexiva sobre suas próprias experiências como parte integrante do processo de aprendizagem. Zeichner (2008) pontua que as pesquisas de Donald Schön desempenharam um papel importante na *re-emergência* da prática reflexiva como um tema importante da formação de professores.

Os estudos de Schön refletem o conceito proposto por Dewey no século passado sobre a importância do pensamento reflexivo e revelam o entendimento de que a prática reflexiva do professor é essencial não somente para o desenvolvimento da sua profissão, mas também para a adaptação às situações complexas e diversas que são inerentes ao fazer pedagógico no dia a dia da sala de aula (Zeichner, 2008). As reflexões sustentadas por essas pesquisas influenciaram profundamente a maneira de se pensar a formação docente, promovendo uma abordagem em que os professores são vistos como profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente suas práticas, aprender com suas experiências e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com o pensamento de Schön (2000, p. 37), as competências do professor estão presentes tanto na vida cotidiana como na prática profissional, pois o que os diferencia é que o conhecer-na-ação, ou o saber tácito de um profissional, “[...] tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais”. Assim, o conhecimento da ação profissional docente não se sustenta somente pela racionalidade técnica, mas também é fundamentado pelas constituições sociais, ambientais e pelos conhecimentos que o constituem em seus meios formativos.

No entanto, Schön (2000) reflete que o professor precisa saber perceber a necessidade de reestruturar sua ação e ser capaz de reformular sua prática diante das suas teorias e informações aprendidas. A compreensão da formação profissional pensada pelo autor se baseia na visão “construcionista da realidade” (Schön, 2000, p.

39), que deve ser entendida como a construção de situações da prática e não simplesmente uma forma de solucionar uma dificuldade. O profissional que reflete a sua prática é capaz de partir de uma situação e criar novas estratégias e intervenções para reestruturar o seu processo de conhecimento diante da sua ação.

Para referir-se à racionalidade prática, Contreras (2002) a compreende como uma perspectiva fundamental para a docência, em que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente reflexivo e crítico em sua prática cotidiana. Nesse contexto, inclui as contribuições de teóricos renomados, como Schön, Stenhouse e Elliott, cujas pesquisas destacam a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada. Como já mencionado, Schön (2000) introduziu a ideia do “professor reflexivo”; Stenhouse na década de 1970 destacou o papel do professor como pesquisador de sua própria prática; e Elliott, que participou do projeto desenvolvido por Stenhouse, diz que o processo educacional deve ser continuamente avaliado e ajustado, baseado na reflexão crítica (Pereira, 1998).

De acordo com Elliott (1991), que participou do desenvolvimento do projeto criado por Stenhouse *Humanities Curriculum Project*¹², o currículo tem seu desenvolvimento dentro da prática pedagógica desde o momento em que o professor seleciona os conteúdos propostos, visando à busca de significação para os alunos e depois comprovando suas respostas à luz dos critérios estabelecidos.

Para que o professor se sinta convidado a mudar suas práticas, é oportuno que haja reflexão e fundamentação, nesse sentido, a formação em contexto, ministrada pelo coordenador pedagógico, deverá dar suporte a essas reflexões e mudanças, criando condições para o desenvolvimento das habilidades necessárias.

É notória a necessidade do movimento formativo dentro e fora da escola. Se de um lado as redes de ensino e organizações educacionais se articulam para contribuir com o aperfeiçoamento e capacitação de seus profissionais em busca de responder às exigências do mundo capitalista e emergente; por outro lado, a rotina educativa da escola, de forma constante, oferece desafios junto aos professores e aos rendimentos escolares que precisam ser respondidos e refletidos. Sobre isso, Almeida e Placco (2010, p. 119) entendem que:

¹² O *Humanities Curriculum Project* teve como objetivo “explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” e respaldar as reformas dos exames e dos currículos prioritariamente para os alunos de capacidade “média” ou “inferior” nas matérias relacionadas às humanidades (Pereira, 1998, p. 158).

É fundamental que o coordenador pedagógico provoque discussões fundamentadas sobre os determinantes de melhoria do rendimento escolar, com foco na confiança do professor na capacidade do aluno aprender, em suas potencialidades de desenvolvimento, incentivando os questionamentos e a expressão de incertezas e dúvidas.

Para tanto, torna-se necessário que o coordenador pedagógico esteja consciente do seu papel e da importância de realizar, por meio da formação continuada, as reflexões devidas para mediar as intervenções necessárias, no sentido de dar suporte teórico e prático ao professor e, se necessário, ao aluno.

O trabalho do coordenador pedagógico (CP) tem como principal foco trabalhar com as pessoas, as quais se caracterizam por sua individualidade e pela variedade de experiências e formas singulares de ver o mundo, originadas de suas histórias de vida e inserção em diferentes culturas. É, portanto, uma tarefa complexa, a qual exige do CP uma atuação dinâmica e criativa no ambiente de aprendizagem. Nessa esteira, Vasconcelos, (2007, p.87) afirma que:

A coordenação pedagógica é articuladora do Projeto Político-Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para concretização do mesmo, de maneira que a escola cumpra e propicie que todos os alunos possam ser capazes de aprender e desenvolver-se como seres humanos plenos, entendendo que todos são constituídos pelo mesmo direito.

Nesse sentido, a formação continuada e em contexto escolar representa a importância do processo reflexivo no âmbito escolar. É nesse contexto que os professores refletem de forma coletiva e individual sobre seus saberes e suas práticas, podendo refletir sobre os acertos e as necessidades de melhorias. É por meio da mediação do CP que essa prática se torna possível nas escolas, pois é ele que viabiliza e proporciona de forma intencional os momentos de estudos e reflexões, seja de forma estruturada pela organização da sua função, seja pela necessidade latente de resolver as situações propostas na escola, pelo grupo, sala de aula, comunidade escolar e sociedade. O Coordenador Pedagógico também é o responsável por incentivar os docentes à formação continuada, enfatizando os pontos que necessitam ser revistos, repensados, ou que simplesmente precisam de um maior aprofundamento por ser um tema atual, uma demanda organizacional pertinente à escola, um dado necessário a ser questionado ou estudado e refletido, no sentido de dar forma à equalização do problema, sempre pensando no bem-estar do grupo e da escola como um todo, visando a harmonizar os processos e as ações responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos estudantes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo dedica-se à apresentação detalhada da metodologia da pesquisa, enfatizando sua caracterização, os participantes envolvidos, os aspectos gerais da instituição, bem como as etapas que compõem a metodologia do estudo. A fim de organizar o conteúdo de maneira clara, o capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, é realizada uma caracterização abrangente da pesquisa, definindo a abordagem teórica e metodológica adotada. A segunda seção foca na análise dos participantes da pesquisa, detalhando os critérios de seleção e descrevendo o perfil dos envolvidos. Além disso, são discutidos os protocolos estabelecidos para garantir o cumprimento dos aspectos éticos e legais, essenciais para a construção de um diálogo transparente e respeitoso com os participantes. A terceira seção oferece uma descrição detalhada da instituição escolar onde a pesquisa foi conduzida, incluindo seu contexto histórico, estrutura organizacional e características demográficas, esse perfil institucional visa a compreender as especificidades do ambiente educacional em que o estudo se desenvolveu. A quarta seção abrange o delineamento da pesquisa com uma descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados. Aqui, são especificados os métodos de coleta de dados, os quais justificam a escolha desses instrumentos com base nos objetivos da pesquisa. Na quinta seção, são apresentadas as técnicas de análise e tratamento dos dados coletados. Esse trecho aborda as estratégias utilizadas para organizar, interpretar e validar os dados, garantindo que as conclusões sejam criteriosas e fundamentadas.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com ênfase no estudo de caso, com o objetivo de analisar e refletir sobre aspectos subjetivos de um grupo de participantes de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – Ce. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela sua capacidade de descrever e interpretar de maneira profunda as informações e os fatos observados, alinhando-se aos objetivos propostos pela pesquisa. Conforme destacado por Minayo (2011), esse tipo de investigação é especialmente eficaz para responder a questões que envolvem significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes,

explorando um nível mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser capturados apenas por meio da quantificação.

Considerando o cenário da pesquisa, o qual prevê a participação de profissionais da escola e atuantes no processo avaliativo, dentre eles: professores, monitores de Matemática e os gestores da Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares, optou-se pelo estudo de caso. Gil (2002, p.54) argumenta que esse tipo de pesquisa serve para “[...] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”. O estudo de caso prescinde de um rigor metodológico tanto no planejamento, quanto na coleta dos dados, quanto na análise e discussões dos achados de pesquisa.

Para Gray (2012, p. 200), “[...] o método de estudos de caso pode ser usado para uma ampla variedade de questões, incluindo a avaliação de programas de treinamento e desempenho organizacional”. Nesse sentido, a opção pelo estudo de caso insere-se na perspectiva de uma investigação de abordagem qualitativa em que os profissionais foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa por meio de procedimentos metodológicos que envolviam respostas a questionários, conversas formativas e observações diretas. Para Gil (2002), a técnica da observação direta consiste na coleta de dados empregada no estudo de caso, com um roteiro de observação que possibilita acesso a diversos aspectos do tema em questão, permitindo a obtenção de dados em profundidade acerca dos fatos.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E ASPECTOS ÉTICOS

Os participantes da pesquisa foram a diretora da escola, 2 coordenadoras pedagógicas, 5 docentes, 2 monitores voluntários do componente de Matemática das turmas de 5^o a 8^o ano do EF, totalizando 10 participantes. A faixa etária dos participantes varia entre 24 e 50 anos. A seleção dessa escola foi motivada pelo desafio de ser uma instituição que abrange um contingente de estudantes que inclui Educação Infantil e ensino fundamental e por estar mantendo uma constância nos resultados de rendimento escolar e uma melhoria nos próprios resultados frente à proposta da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A temática abordada nesta pesquisa foi previamente apresentada à gestão da escola, com o intuito de os participantes responderem aos questionamentos constantes nos instrumentos, referentes ao que é vivenciado por eles na unidade escolar.

A coleta de dados obteve aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ulbra – CEP – ULBRA, sob o número: CAEE: 70931523.9.0000.5349. Foram entregues aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e os docentes o assinaram.

Em relação às transcrições das respostas dos questionários, foi utilizada uma indicação para cada participante com uma nomenclatura distinta. Para a análise e discussão dos resultados, foram, em alguns momentos, transcritas as falas dos participantes utilizando a seguinte identificação: “G” seguida de um número de gestoras (G1, G2, G3), incluindo a direção da escola e as coordenadoras pedagógicas. Para os Professores, adotou-se a seguinte nomenclatura: “P” (P1, P2, P3, P4, P5) e para os monitores voluntários seguiu-se a mesma linha: “M” (M1, M2).

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A pesquisa foi realizada com um grupo de profissionais, conforme descrito em texto precedente, da Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares, localizada em Fortaleza no estado do Ceará. A escola está situada no bairro Lagoa Redonda, o qual apresenta alta densidade populacional e fica a leste do Centro da cidade de Fortaleza, fazendo limite com outros dois municípios: Eusébio e Aquiraz.

A população de estudantes matriculados provém do próprio bairro. A escola atende os alunos em tempo parcial e em contraturno com o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, Aprender Mais¹³. Tem hoje uma matrícula de 943 estudantes e possui em seu organograma 84 servidores, incluindo direção, coordenação, professores, Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretária, profissionais readequados, agentes administrativos, monitores voluntários, equipe de funcionários responsáveis pela limpeza e pela alimentação dos estudantes.

¹³ Aprender Mais é um dos eixos da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, foi implementado por meio do Decreto Municipal n.º 14.233 de 15/06/2018, e atualizado a partir do Decreto n.º 15.558 de 17/02/2023, regulamentando e ampliando a jornada escolar e a organização na perspectiva da educação integral, ficando conhecido, conforme art. 1º do Decreto n.º 14.233, como Programa Aprender Mais e sendo financiado pelo tesouro municipal (Fortaleza, 2023).

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os questionários respondidos pelos participantes foram compostos por perguntas abertas e fechadas e foram organizados no *Google* Formulário e disponibilizados aos participantes. O primeiro formulário *Google* foi organizado com 21 questões, sendo 14 fechadas e 7 abertas. O segundo questionário foi aplicado com 15 questões, 10 abertas e 5 fechadas, por tratar de assuntos mais específicos ao tema. Os instrumentos para levantamento de informações foram respondidos pelas gestoras, professores e monitores do componente de Matemática.

O primeiro questionário (Apêndice A) apresentou três seções: a primeira previa conhecer os participantes por meio de dados de identificação e dados profissionais. A segunda seção tinha como objetivo investigar os conhecimentos dos participantes em relação às avaliações externas em larga escala, e na seção três entender o que os respondentes compreendiam pelas avaliações diagnósticas da rede municipal de ensino de Fortaleza.

O segundo questionário (Apêndice B) apresentou duas seções: a primeira seção trouxe dados de identificação dos participantes que foram aglutinados na análise dos dados com as respostas do primeiro questionário por este apresentar respostas semelhantes, visto que são os mesmos participantes. A segunda seção do segundo questionário previa identificar, por meio de respostas abertas, como os participantes compreendem o acompanhamento da Secretaria Municipal da Educação em relação às ADRs por meio da Oficina Conhecer para Intervir. Os instrumentos de coleta de dados, questionários *Google* Formulários, foram aplicados na escola com os participantes envolvidos sem o monitoramento direto da pesquisadora.

Outro instrumento utilizado foi o roteiro de observação direta (Apêndice C), o qual desempenhou um importante papel no estudo de caso, fornecendo uma abordagem qualitativa e rica em detalhes para a coleta de dados e compreensão do contexto observado. O objetivo foi, por meio dos fatos observados *in loco* pela pesquisadora, ter uma maior compreensão do contexto social, da dinâmica de grupo, cultura organizacional e outros aspectos que possam ser relevantes para a pesquisa. O instrumento de observação permitiu perceber como a comunidade escolar vivencia a ação avaliativa, quais as prioridades, como os estudantes e suas famílias se comportam nos dias da aplicação das avaliações, o clima escolar, o envolvimento dos outros docentes e demais servidores da escola, a preparação da sala de aula, a

conscientização da importância da ação para a escola, o horário da alimentação dos estudantes, dentre outros aspectos.

O instrumento de observação foi utilizado no local da pesquisa pela pesquisadora em três acompanhamentos direcionados: em um dia de aplicação de ADRs; outro em uma ação formativa na qual a escola sediou um momento formativo para outras escolas em formato de intercâmbio escolar, apresentando suas estratégias de intervenção após as testagens; e um último no retorno à escola da pesquisadora para acompanhar um dia com a Coordenadora das turmas de 5º ao 8º ano, ministrando a Oficina Conhecer para Intervir com os professores de Matemática. As observações realizadas na escola permitiram perceber o desenvolvimento do trabalho da gestão escolar e dos professores quanto ao envolvimento e entendimento do processo avaliativo e das ações propostas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

O Apêndice D demonstra os instrumentos avaliativos que foram utilizados na avaliação periódica final de Matemática do ano de 2024 das turmas de 5º, 6º, 7º e 8º anos, no sentido de exemplificar o formato dos testes.

Os dados obtidos são refletidos e analisados tendo por base os autores que referendam esse estudo. As perguntas dos questionários estão identificadas em ordem numérica crescente. A Figura 9 expressa a síntese dos procedimentos metodológicos deste estudo.

Figura 9 – Procedimentos metodológicos para o alcance dos objetivos

Objetivos específicos	Procedimentos adotados
Investigar junto aos professores e gestão escolar como os resultados das ADRs de Matemática são incorporadas ao planejamento escolar.	Aplicação de questionário.
Identificar e analisar como os professores e gestores percebem a avaliação externa de Rede.	Observação direta. Aplicação de questionário.
Analisar as contribuições das oficinas <i>Conhecer para Intervir</i> no planejamento docente, bem como os dados das ADRs antes e após o processo formativo.	Observação direta. Acompanhar a execução das oficinas. Aplicação de questionário.

Fonte: a pesquisa.

A seguir, apresentam-se as etapas de realização desta pesquisa, buscando descrever em detalhes cada uma.

5.5 ETAPAS DA PESQUISA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O estudo se propõe a analisar as informações colhidas por meio dos instrumentos de pesquisa junto à gestão pedagógica, monitores e professores de Matemática da escola e realizar a formação desses profissionais em serviço. A formação em serviço tem o intuito de analisar os resultados, refletir sobre a importância das Avaliações Diagnósticas de Rede – ADRs e coletar dados para identificar os pontos fortes e a melhorar dos estudantes, com o propósito de elaborar estratégias de melhorias da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidas na escola no componente de Matemática. Nesse sentido, desenharam-se as etapas que se julgaram necessárias à constituição desta pesquisa, conforme exemplificado na Figura 10: (1) contato inicial com a diretora e coordenadores da escola; (2) elaboração do projeto e visita à escola; (3) observação no lócus da pesquisa; (4) formação ministrada aos coordenadores pedagógicos sobre a temática; (5) coleta de dados por meio da aplicação do questionário; (6) conversa formativa com os participantes.

Destaca-se que as etapas 4 e 6 são ações realizadas pela própria SME com os coordenadores pedagógicos e professores, de forma mensal e sistemática a cada finalização de aplicação das testagens com os estudantes. Assim, o foco da análise das falas dos participantes se deu por meio dos questionários aplicados.

Figura 10 – Etapas da pesquisa



Fonte: a pesquisa.

O projeto de pesquisa teve início no período de fevereiro a junho de 2023 e foi aprovado pelo Comitê de Ética no mês de outubro do mesmo ano. Inicialmente, optou-

se pela escola por tratar-se de ser uma instituição mista¹⁴ que atende um público de estudantes dos anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano, os quais são participantes da testagem das ADRs, pois o foco corresponde às turmas dos professores de 5º, 6º, 7º e 8º ano no período de 2023 e 2024. Além disso, a escolha se deu por se tratar de uma unidade escolar que, diante dos desafios, vinha mostrando resultados crescentes. O processo de formalização da pesquisa foi validado pela diretora da escola por meio de carta de anuência.

Após as aplicações da ADR inicial de 2024, iniciou-se a coleta de dados, sendo disponibilizado, via *Google* Formulário, o primeiro questionário. O tempo transcorrido na aplicação do primeiro questionário foi de abril a maio de 2024. Após as aplicações nos meses de junho e outubro das ADRs periódicas, realizou-se um estudo sobre os resultados e comparou-se o crescimento das turmas analisadas no sentido de reforçar os encaminhamentos.

No segundo semestre do corrente ano, ocorreu o retorno à escola para uma segunda aplicação do questionário com o objetivo de confirmar e ampliar nossas impressões. Para a análise dos dados deste estudo, voltou-se à escola para uma conversa com os participantes no intuito de perceber como a instituição desenvolveu suas oficinas com os professores e pensou as intervenções, após os resultados das ADRs. Realizou-se também *in loco* a observação direta de um dia de aplicação de provas, ocorrendo uma conversa com os docentes de Matemática envolvidos e com as coordenadoras. As percepções e constatações da pesquisadora foram registradas mediante um roteiro de observações, previamente elaborado (Apêndice C).

Durante os encontros formativos presenciais promovidos pela SME com os coordenadores pedagógicos, foram dadas as orientações para a realização da Oficina Conhecer para Intervir, que é uma ação da rede de Fortaleza realizada ao término de cada aplicação dos testes com o objetivo de socializar os resultados das avaliações com professores, apresentando os relatórios descritivos extraídos do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). No referido relatório, constam os números de acertos e erros de cada turma e por estudante, com a finalidade de propor análises e a construção de um plano de intervenção para recuperar as aprendizagens e/ou pensar nos avanços necessários. As oficinas foram realizadas com os professores de

¹⁴ Instituição mista trata-se de uma unidade escolar no município de Fortaleza que contempla duas ou mais modalidades educacionais. No caso dessa escola, contempla Educação Infantil e ensino fundamental de 1º a 9º ano.

Matemática após cada aplicação de provas, sendo gerado um relatório com evidências dessa ação.

Os dados colhidos, tanto quantitativos quanto qualitativos, foram organizados e as respostas dos questionários foram tabuladas em planilha *Excel*, permitindo uma análise precisa e estruturada das informações. A tabulação dos resultados foi realizada com atenção aos detalhes, garantindo que cada resposta fosse corretamente categorizada. A partir da transcrição, os resultados começaram a ser analisados em comparação com outras pesquisas na mesma área, buscando identificar as correlações que poderiam contribuir para o estudo.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para análise dos dados, foram considerados os objetivos e a problemática de pesquisa, o que proporcionou uma reflexão metodológica sobre os procedimentos investigativos empregados ao longo da pesquisa. Ademais, são discutidos os desafios enfrentados, as adaptações necessárias e as contribuições que o método adotado trouxe para o avanço do conhecimento na área de estudo.

Para tanto, os dados qualitativos foram analisados por meio da abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Em relação aos dados quantitativos, utilizou-se a análise estatística descritiva quando foram apresentados os resultados por meio de percentuais. Foram discutidos os resultados obtidos neste estudo a partir do referencial teórico traçado, entendendo que as discussões poderão ir além por esta se tratar de uma pesquisa que poderá ter continuidade.

Na análise, foram identificadas e classificadas categorias e subcategorias para cada pergunta aberta, as quais foram organizadas em quadros para serem analisadas. Os dados iniciais desta pesquisa são apresentados, atentando para as discussões sobre o tema proposto.

A estrutura do *corpus* foi composta a partir da transcrição das respostas e analisadas através do agrupamento por similaridades semântica e lexical. Nesse caso, a categorização foi pensada *a posteriori*, e estabelecida após a decisão das similaridades existentes no *corpus* analisado.

Diante da estrutura organizacional e metodológica da pesquisa, este capítulo apresenta, de forma descritiva, o processo investigativo desenvolvido durante a realização deste estudo, utilizando as informações dos instrumentos previamente organizadas. As respostas dos participantes envolvidos na pesquisa foram transcritas, refletidas e analisadas uma a uma.

Na sequência, analisam-se os dados apresentados nas respostas fechadas por meio de gráficos e a partir do *corpus* construído pelas respostas dos questionários, em três seções: a primeira apresenta o perfil profissional e identificação dos participantes da pesquisa; a segunda traz o conhecimento dos participantes em relação às avaliações externas em larga escala; já a terceira remete a como os participantes compreendem as avaliações diagnósticas da Rede municipal de ensino de Fortaleza, trazendo aspectos de como eles percebem o acompanhamento da SME sobre as ADRs. Destaca-se que as respostas das perguntas similares do questionário,

correspondentes aos dados de identificação, foram aglutinadas no momento da análise.

6.1 PERFIL PROFISSIONAL E IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, com o objetivo de conhecer os participantes e analisar a experiência profissional foram formuladas perguntas fechadas. No primeiro questionário, oito perguntas; e, no segundo, quatro perguntas. Considerou-se pertinente aglutinar as questões 2, 3, 4 e 6 do primeiro instrumento com as questões 1, 2, 3 e 4 do segundo pelas similaridades das respostas, visto que os participantes do estudo não apresentaram mudanças.

Participaram do questionário coordenadoras pedagógicas, diretora, professores e monitores do componente de Matemática. Considera-se, neste estudo, como professor de Matemática todos os profissionais envolvidos que ensinam Matemática aos alunos conforme previsto no Projeto Político-Pedagógico da escola. Nessa esteira, foram considerados os pedagogos que atuam como professores que ensinam Matemática, os professores da área específica de Matemática e os monitores designados para realizar o trabalho matemático com os estudantes do 5º ao 8º ano da escola.

A fim de preservar a identidade dos participantes e manter o sigilo ético, os respondentes foram denominados pelas letras do alfabeto¹⁵ e números: G, C1, C2, P1 a P5, M1 e M2. Inicia-se identificando a idade aproximada, o gênero, a situação profissional na escola e quantos anos trabalham na educação, conforme indica o quadro presente no Figura 11.

Figura 11 – Perfil geral dos participantes

Participante	Idade	Gênero	Situação Profissional	Experiência na Educação
G	39 a 40 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 15 anos
C1	39 a 40 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 15 anos
C2	50 ou mais	Feminino	Efetivo	Mais de 15 anos
P1	30 a 39 anos	Masculino	Efetivo	De 5 a 10 anos
P2	30 a 39 anos	Masculino	Efetivo	De 11 a 15 anos

Continua.

¹⁵ As letras selecionadas foram as iniciais de cada cargo, sendo Gestor (G); Coordenador Pedagógico (C), Professor (P) e Monitor (M).

Figura 11 – Perfil geral dos participantes (*Conclusão*)

Participante	Idade	Gênero	Situação Profissional	Experiência na Educação
P3	50 ou mais	Feminino	Efetivo	Mais de 15 anos
P4	30 a 39 anos	Masculino	Efetivo	De 11 a 15 anos
P5	39 a 40 anos	Masculino	Efetivo	De 11 a 15 anos
M1	30 a 39 anos	Masculino	Voluntário	De 2 a 4 anos
M2	25 a 29 anos	Feminino	Voluntário	De 5 a 10 anos

Fonte: a pesquisa.

Pode-se observar, no Figura 11, que a idade dos participantes varia entre 25 e 50 anos e a média mais frequente é de 30 a 39 anos, o que pressupõe características variadas da formação inicial dos respondentes, uma vez que suas trajetórias pessoais estão inseridas nos saberes docentes e de formação continuada, o que, conforme Tardif (2014), advém de um saber plural, resultante de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e de suas experiências vividas. Segundo (Sikes, 1985, p. 29), que desenvolveu um estudo investigativo sobre as diferentes etapas vividas pelos docentes, estes, em diferentes momentos da vida, apresentam “[...] diferentes atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações etc., que parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira”. Em consonância com esse pensamento, o estudo aponta que os respondentes, em sua maioria, demonstram maturidade e adaptação ao trabalho docente.

Sobre gênero, situação profissional e tempo de serviço dos participantes, observa-se que o grupo tem uma representatividade de 50%, tanto para homens quanto para mulheres, o que aponta uma relativa diversidade de gênero. Ao que se refere à situação profissional, 8 respondentes (80%) são professores concursados com vínculo efetivo, o que sugere estabilidade profissional e demanda compromisso ao longo da carreira docente. Dos participantes, 2 (20%) estão em situação voluntária, sendo denominados como monitores do Programa Aprender Mais no componente de Matemática. Em relação ao tempo de serviço no magistério, verificou-se que 7 dos participantes têm mais de 11 anos de experiência profissional. Esse é um indicativo de que eles têm um tempo de experiência significativo na educação, sugerindo que já vivenciaram muitas etapas e desafios profissionais.

No Figura 12, pode-se identificar a área de atuação e formação acadêmica dos participantes do estudo.

Figura 12 – Atuação e formação acadêmica dos participantes

Participante	Carga horária mensal	Turmas que leciona	Formação acadêmica	Obtenção do nível mais alto de escolaridade
G	200h	Gestora	Pedagogia/Especialização	8 a 14 anos
C1	200h	Coordenadora	Pedagogia/Especialização	8 a 14 anos
C2	200h	Coordenadora	Pedagogia/Especialização	8 a 14 anos
P1	100h	8º ano	Matemática/Especialização	2 anos ou mais
P2	200h	6º ano	Matemática/Especialização	8 a 7 anos
P3	100h	7º ano	Matemática/Especialização	8 a 14 anos
P4	100h	8º ano	Matemática/Especialização	5 a 10 anos
P5	200h	5º	Pedagogia/Especialização	5 a 10 anos
M1	100h	5º	Pedagogia/Cursando	2 anos ou mais
M2	100h	8º	Matemática/Cursando	8 a 14 anos

Fonte: a pesquisa.

A carga horária mensal dos pesquisados varia entre 100 e 200 horas mensais assim distribuídas: 5 participantes com 100 horas (50%) e 5 com 200 horas (50%). Dois docentes apresentam carga horária reduzida e os monitores voluntários, pelo fato de estarem concluindo seus estudos, só podem disponibilizar 100 horas mensais na escola. Os dados revelam que 3 participantes estão em funções administrativas: gestora e coordenadoras, correspondendo a 30% do grupo, portanto, não apresentam envolvimento com turmas específicas, no entanto, é exigida uma carga horária de dedicação de 200 horas mensais, no intuito de apoiar o grupo em suas funções de gestão educacional.

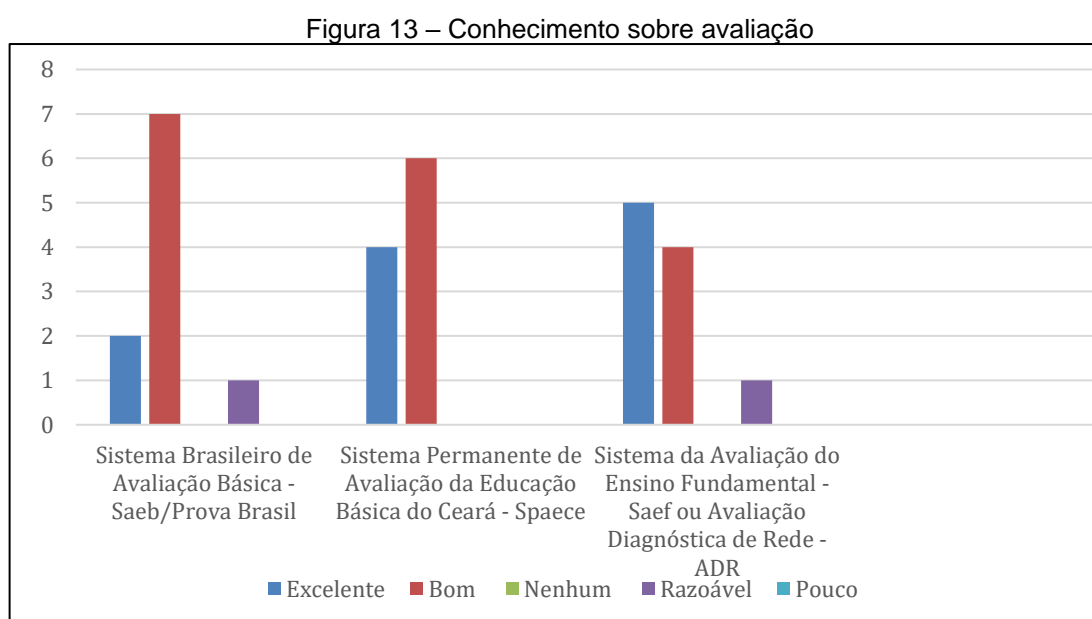
Quanto à distribuição dos professores em sala de aula, os outros 7 participantes estão diretamente envolvidos e distribuídos em turmas específicas: 2 participantes na turma de 5º ano, um professor e um monitor; 1 participante no 6º ano; 1 participante no 7º ano; e 3 participantes no 8º ano, contando com professores e um monitor. Entre os dados citados, as turmas de 7º e 8º anos são atendidas por 3 participantes, o que indica que, na escola, como os docentes responsáveis só estão 100 horas mensais, foram designados a essa etapa do ensino fundamental, pois os estudantes demonstram mais autonomia. Os professores com maior carga horária estão envolvidos em anos que a base educacional precisa ser priorizada, como nos 5º e 6º anos.

Em relação à formação acadêmica, 80% dos participantes completaram o nível superior e 20% estão cursando, sendo a formação em Pedagogia ou na área específica do componente de Matemática. A maioria dos participantes já concluíram o curso de pós-graduação a nível de Especialização *lato sensu*. A média de tempo desde a obtenção da maior escolaridade dos respondentes é de 8,2 anos, o que

demonstra que a maioria (50%) alcançou o nível mais alto da sua escolaridade há mais de oito anos. No grupo ainda há participantes cursando sua formação inicial a nível de graduação, o que indica um olhar da coordenação pedagógica mais criteriosa em termos relacionados à etapa em que se encontram, com relação às ações didáticas/pedagógicas.

6.2 O QUE OS PARTICIPANTES CONHECEM SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

Essa seção analisa o diagnóstico dos conhecimentos dos participantes sobre avaliação externa. Considerou-se se os professores usam os resultados das avaliações para refletirem ações dirigidas a partir dos dados em seus planejamentos. Busca-se entender o grau de conhecimento sobre os três Sistemas de Avaliações Externas mais utilizados pelas escolas municipais de Fortaleza, conforme o Figura – 13.



Fonte: a pesquisa.

O Gráfico 1 registra o nível de conhecimento dos participantes em relação aos três Sistemas de avaliações externas que fazem parte do cotidiano da escola e são vivenciadas pelos pesquisados, a partir das seguintes categorias: *excelente*, *bom*, *nenhum*, *razoável* e *pouco*. Sobre o Sistema Brasileiro de Avaliação Básica (SAEB/Prova Brasil), a categoria *bom* apresentou a maior frequência, com 7

avaliações. Foi mencionado 2 vezes *excelente* e ocorreu 1 menção razoável, enquanto *nenhum* e *pouco* não foram mencionados. Em relação ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que é uma avaliação externa adotada desde o ano de 1992, pelo governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), ele foi bem avaliado com 4 menções da categoria *excelente* e 6 indicações para a categoria *bom*, não tendo avaliações para as outras categorias. Por fim, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (Saef) e/ou Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), que têm como objetivo utilizar os registros dos dados para possíveis intervenções de forma periódica e são aplicados pelos participantes envolvidos na pesquisa, apresentam que a categoria, a nível de conhecimento *excelente*, foi mencionada 5 vezes; *bom* recebeu 4 menções; e *razoável* somente 1 vez, não tendo indicações para *nenhum* e *pouco*.

Segundo Blasis (2013, p. 2054), “[...] a avaliação externa é um ponto de partida, uma referência para conhecer melhor o desempenho de escolas e sistemas de ensino e estimular a tomada de decisões”. Nesse sentido, conhecer o processo avaliativo pode favorecer a compreensão sobre os desafios vividos na escola e guiar as decisões relativas às intervenções necessárias para a aprendizagem dos estudantes.

Ainda nesse bloco de perguntas foi analisado se os professores fazem uso dos resultados das avaliações externas e das matrizes de referência das avaliações para planejar suas aulas e, por fim, saber por qual meio de comunicação os participantes se apropriam dos resultados das avaliações externas (Figura 14).

Figura 14 – Conhecimento sobre Avaliação Externa

Participante	Usam resultados das avaliações externas	Utilizam matrizes de referência das avaliações externas em seu planejamento	Como tomam conhecimento dos resultados das avaliações externas
G	Sim	Sim	Reunião pedagógica
C1	Sim	Sim	Portal do MEC/Inep ou da Secretaria
C2	Sim	Sim	Reunião pedagógica
P1	Às vezes	Às vezes	Pela coordenação pedagógica
P2	Sim	Sim	Pela coordenação pedagógica
P3	Sim	Sim	Pela coordenação pedagógica
P4	Às vezes	Sim	Pela coordenação pedagógica
P5	Sim	Sim	Pela coordenação pedagógica
M1	Às vezes	Às vezes	Pela coordenação pedagógica
M2	Sim	Sim	Pela coordenação pedagógica

Fonte: a pesquisa.

Pode-se observar que, em relação ao uso dos resultados das avaliações externas, 7 (70%) afirmaram que “sim” e 3 (30%) indicaram que utilizam os resultados

“às vezes”. Isso revela que a maioria dos pesquisados reconhece a importância dos dados provenientes da testagem, o que pressupõe o reconhecimento desse recurso como um instrumento de melhoria pedagógica e que está inserido em suas práticas docentes.

Outro dado interessante faz relação à utilização das matrizes de referência no planejamento de suas aulas. Dos participantes, 8 (80%) afirmaram que integram as matrizes de referência das avaliações externas em seus planejamentos e 2 (20%) disseram que utilizam “às vezes”. A adesão ao uso das matrizes de referências utilizadas nas avaliações externas relacionando às habilidades e competências previstas pelo currículo escolar indica que os participantes estão envolvidos e buscam alinhar suas práticas pedagógicas, o que pode contribuir para uma melhor preparação dos estudantes.

Quando questionados sobre a forma de acesso mais comum aos resultados das avaliações externas os participantes, em sua maioria, no caso 7 (70%), responderam “coordenação pedagógica”, 2 (20%) mencionaram “reunião pedagógica” e 1 (10%) se referiu ao Portal do MEC/Inep ou da Secretaria, o que sugere uma menor dependência das instâncias internas para obtenção das informações.

Pode-se inferir, a partir das observações do Quadro 8, que existe um evidente reconhecimento da importância das avaliações externas por parte dos participantes, e que eles reconhecem os termos e apresentam propriedade e envolvimento com a ação realizada na escola.

Fica claro que a maioria dos respondentes percebe a coordenação pedagógica como elo de informações sobre as avaliações externas e sobre os processos pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

O currículo escolar apresenta complexidades e está organizado para além dos descritores contidos nas habilidades e competências elegidas nas matrizes utilizadas nas testagens. A ação pedagógica deve, a partir do currículo, transcorrer com a finalidade de estimular nos estudantes o desenvolvimento das múltiplas capacidades por meio de diferentes conteúdos e conhecimentos (Blasis, 2013).

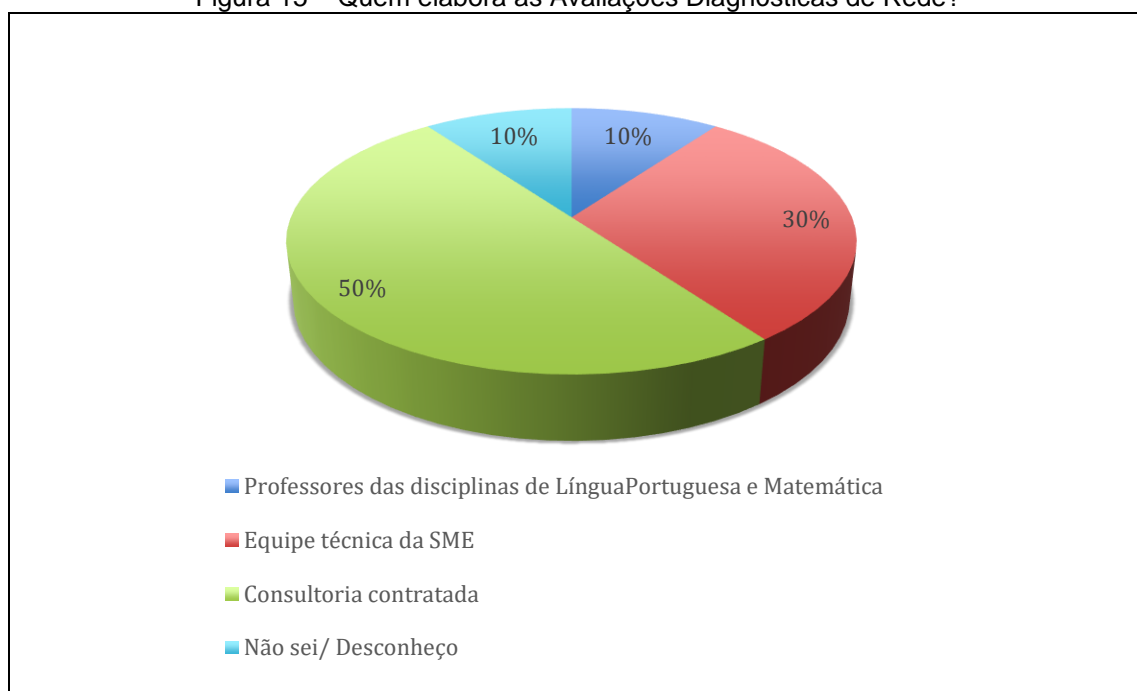
O fato de os participantes entenderem que as matrizes curriculares são geradoras dos itens das avaliações externas precisa de atenção em relação ao planejamento das intervenções. Isso aponta para uma uniformidade nas práticas pedagógicas e sugere a necessidade da adesão de todos por meio de uma conscientização sobre a importância desse alinhamento.

6.3 CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Esta seção analisa o nível de conhecimento que os participantes apresentam sobre as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs), as quais figuram como uma ação da Secretaria Municipal da Educação (SME) com o objetivo de prevenir as possíveis dificuldades e auxiliar a ação de planejamento e de acompanhamento das ações pedagógicas. Para alcançar esse objetivo, foram elaboradas duas questões fechadas e sete abertas que fazem parte do primeiro questionário aplicado com os participantes da pesquisa.

Em relação à questão: “Na sua opinião, quem elabora as Avaliações Diagnósticas de Rede?”, foram obtidos os seguintes dados apresentados no Figura 15.

Figura 15 – Quem elabora as Avaliações Diagnósticas de Rede?



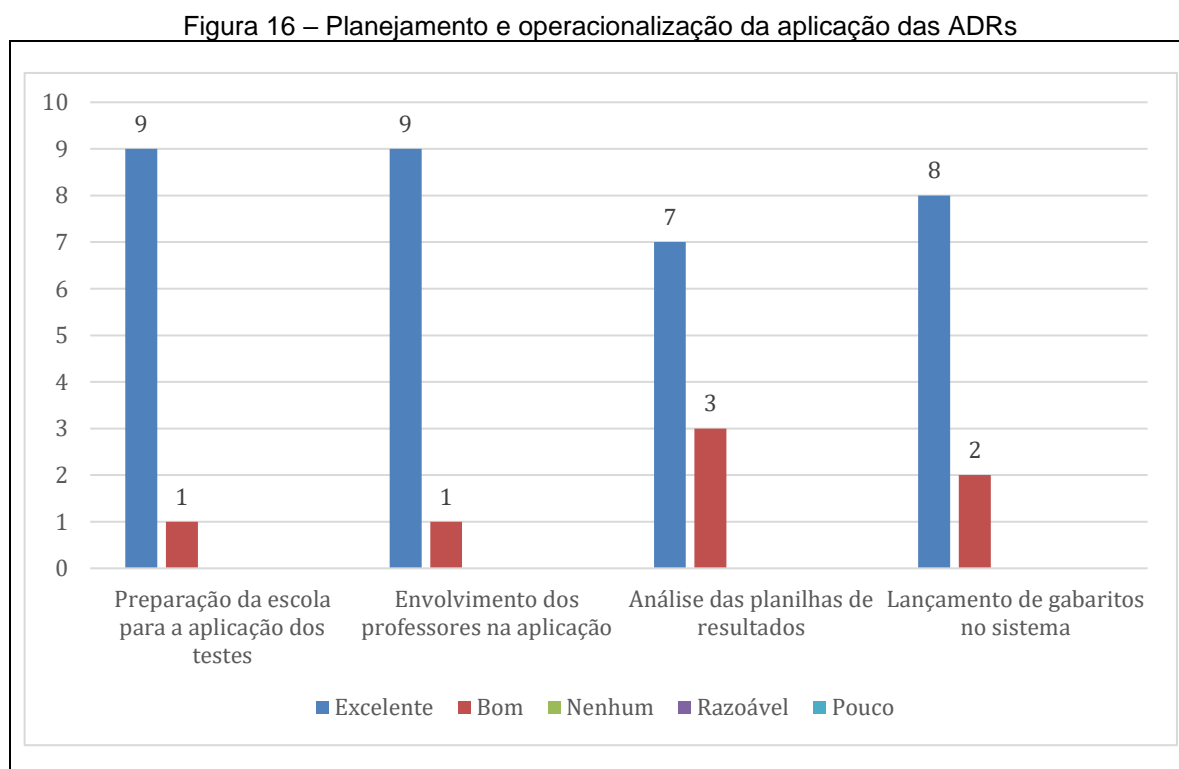
Fonte: a pesquisa.

Observou-se que 30% dos participantes assinalaram que as ADRs são elaboradas pela “equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação (SME)”. 10% dos respondentes afirmam que são os “Professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, 50% acreditam que é por “Consultoria contratada” e 10% sinalizaram que “não sabem, desconhecem”.

Conforme Blasis (2013, p. 252), “[...] as avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola. Também são chamadas avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira”, pois o objetivo dessa ação avaliativa é informar sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino, partindo do desempenho dos estudantes em testes padronizados que visam a verificar a aprendizagem considerada relevante para a etapa referida que está sendo avaliada, no sentido de inferir sobre as ações necessárias de intervenção nas escolas e redes de ensino.

A análise demonstra a importância de considerar o entendimento e o envolvimento dos participantes no processo de elaboração dos instrumentos externos para garantir que as avaliações possam ser úteis no contexto de planejamento das ações interventivas.

Nas respostas apresentadas no Figura 16, “com relação ao nível de planejamento e operacionalização da aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs)”, os participantes indicaram o grau de organização da escola em relação aos itens utilizando uma escala apresentada.



Fonte: a pesquisa.

O gráfico evidencia que o nível de envolvimento dos participantes no processo da aplicação das ADRs inclui diferentes atores, como: gestão, professores e

monitores, estudantes e familiares, visto que essa ação é planejada de forma conjunta a muitas mãos na escola.

As ADRs são encaminhadas de forma periódica às escolas em três momentos distintos, ocorrendo geralmente nos meses de fevereiro (inicial), junho (intermediária) e novembro (final), seguidas pela orientação da SME sobre os dias de aplicação, correção e inserção dos dados no sistema SAEF, conforme cronograma pré-estabelecido e divulgado junto às escolas. O acompanhamento dessa ação é feito prioritariamente pelo coordenador pedagógico. O cumprimento dos prazos da digitação é fundamental para a consolidação dos dados da rede municipal de ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024).

É de responsabilidade de cada escola da Rede municipal de Fortaleza organizar os espaços e proporcionar aos professores e alunos a conscientização da importância da integralidade para que possa ser alcançado um resultado real. Sobre essa ação, o documento da Sistemática de Avaliação de Fortaleza (2024, p.18) assegura que:

A Secretaria da Educação do Município de Fortaleza (SME) disponibilizará instrumental de avaliação de leitura, de escrita e de matemática às escolas, visando identificar as características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características (CAED, 2014). Considera-se que o diagnóstico do desempenho dos estudantes ao longo do processo ensino e aprendizagem previna possíveis dificuldades, ao tempo que auxilia a ação pedagógica de planejamento e de acompanhamento.

As respostas revelaram que, em relação à “Preparação da escola para a aplicação dos testes” e o “Envolvimento dos professores na aplicação”, respectivamente, 9 (90%) consideram “excelente” enquanto apenas 1 (10%) respondeu “bom” para as duas abordagens. Sobre a “Análise das planilhas de resultados”, 7 (70%) pontuaram que é “excelente” e 3 (30%) responderam que é “bom”; e, em relação ao “Lançamento de gabaritos no sistema”, 8 (80%) se manifestaram como “excelente” e 2 (20%) responderam que é “bom”. A organização da operacionalização pode, assim, ser um fator relevante sobre a qualidade da aplicação das avaliações, podendo influenciar na precisão dos resultados diagnósticos.

A análise do Quadro 8 evidencia que a escola apresenta um trabalho bem estruturado, consoante as orientações da Rede, com um processo bem executado, destacando pontos fortes, como a preparação da escola e o envolvimento de todos os

atores dessa ação, para que possam garantir a fidelidade dos resultados e as intervenções necessárias às necessidades educacionais dos estudantes.

6.3.1 Compreensão dos participantes sobre as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

Esta seção analisa as respostas dos participantes, a partir da transcrição das falas nas categorias analisadas neste estudo, agrupadas por similaridades semântica e lexical. Nesse caso, a categorização é estabelecida após a decisão das similaridades existentes nos corpos analisados. Foram selecionados alguns recortes das respostas dadas pelos participantes no instrumento de coleta de dados que foram representados por categorias e subcategorias primárias. Apresentam-se os recortes de fala considerados mais significativos e representativos das concepções dos participantes embasados pela contribuição da literatura. Para isso, foram elaboradas, no primeiro questionário, sete questões abertas.

Em relação à questão seguinte – “Sobre as ADRS, qual a sua opinião em relação a esse tipo de instrumento ser uma ferramenta de melhoria na escola?” –, obtiveram-se os resultados presentes na Tabela 2.

Tabela 2 – Ensino e aprendizagem dos alunos

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Ensino e aprendizagem dos alunos	Desenvolver planejamento	10	66,7
	Avanço da aprendizagem	4	26,7
	Currículo e rendimento	1	6,6
	Total	15	100

Fonte: a pesquisa.

Os dados apontam que 66,7% dos participantes percebem a necessidade de desenvolver um planejamento a partir dos resultados das ADRs como um ponto de partida para pensar em novos rumos e estratégias interventivas para a aprendizagem dos alunos, constatadas nas afirmações: “*As avaliações externas nos dão um norte para desenvolver um planejamento baseado no que os alunos precisam*” (P4); “*O resultado proporciona um caminho para planejar as intervenções pedagógicas necessárias às turmas para o estudante ter avanço na aprendizagem*” (C1).

Norman (2011) reitera a importância do alinhamento curricular no planejamento escolar e assinala que é essencial alinhar o currículo para garantir que

os objetivos de aprendizagem possam refletir nos conteúdos propostos que serão ensinados e avaliados. Nesse sentido, a partir das necessidades reais, os docentes podem concentrar o planejamento com foco nas dificuldades apresentadas pelos dados obtidos nas avaliações e pensar intervenções mais apropriadas para os estudantes. A subcategoria primária – “o avanço da aprendizagem” – destacou-se com 26,7% dos participantes mencionando que:

Analisamos onde podemos melhorar (P2). Sim, ajuda a identificar as competências não alcançada (P3). É um importante parâmetro para o nível de aprendizagem dos alunos (M2). As ADRs proporcionam um momento para nos sentarmos com os professores e pensarmos sobre o que os alunos estão aprendendo (C2).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a organização do processo de ensino e aprendizagem refere-se ao suprimento dos suportes pedagógicos-didáticos que são necessários ao trabalho educativo. Essas são condições necessárias, além das condições físicas e materiais, para a elaboração de um bom plano de ensino voltado para as necessidades dos estudantes.

A outra subcategoria – “Currículo e rendimento” – foi citada por um respondente: “As ADRs promovem na escola reflexões importantes sobre o currículo e o rendimento dos alunos, trazendo um ganho para a escola como um todo” (G). De forma geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade no sentido de formar os alunos na escola, existindo pelo menos três tipos de manifestações de currículo: formal, real e oculto (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Os autores chamam a atenção quando sinalizam que, ao planejar o currículo da escola, é necessário considerar determinados princípios, os quais perpassam pela organização democrática de uma gestão aberta a novos olhares que possam considerar a realidade dos espaços educativos e das propostas da comunidade escolar.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos sobre a pergunta: “Na sua opinião, como as ADRs contribuem para o planejamento da escola?”.

Tabela 3 – Análise dos resultados

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Análise dos resultados	Leitura dos resultados	11	57,9
	Intervenções	8	42,1
	Total	19	100

Fonte: a pesquisa.

Destaca-se na categoria “Análise de resultados” a subcategoria “Leitura dos resultados” com 57,9% de frequência nas respostas dos participantes:

Sua aplicação proporciona uma rotina necessária para a familiarização dos estudantes com as avaliações externas e produz resultados importantes para o planejamento dos professores de Matemática e Português (C1). A partir das análises dos dados, pois os professores podem perceber os pontos de atenção (G). A partir dos resultados podemos planejar atividades mais apropriadas para os alunos (C2). Pelas leituras dos resultados (P5).

Os resultados apresentados para a subcategoria “Intervenções” destacaram-se com 42,1%, o que nos remete ao entendimento de que as falas dos respondentes se complementam: *“Através das análises dos resultados e das intervenções” (P4); “Serve como um norte para o planejamento anual, dando início ao processo de reforço nos pontos mais deficitários” (M2); “Trabalhar com os objetivos não alcançados” (P3).*

Vianna (2005) defende a interpretação dos resultados da avaliação como um importante instrumento de reflexão sobre o trabalho desempenhado na escola. Para isso, todos os atores envolvidos precisam compreender o processo avaliativo não como um fim, mas como um meio de possibilidades onde a escola possa refletir sobre suas práticas, compreendendo os desafios enquanto instituição social que tem a condição de implementar estratégias de trabalho eficazes para alcançar os objetivos educacionais propostos.

Nesse sentido, Soares (2004) ressalta a importância de o gestor assumir a liderança na realização do trabalho pedagógico e na responsabilização da escola pelos resultados alcançados, no que se refere à distribuição e organização das ações implementadas e coordenadas pela equipe pedagógica. Para o autor, “[...] o diretor deve compartilhar genuinamente as responsabilidades com os outros membros da direção e procurar o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas” (Soares, 2004, p. 89).

Soligo (2010, p.9) defende que, em relação à avaliação externa: “[...] a análise dos resultados obtidos pela escola, portanto, gera, para o conjunto de seus educadores, questões fundamentais”. Ao analisar os dados, os professores e a equipe da gestão levantam questões importantes sobre o que os alunos não aprenderam? Onde está o problema? As metas estabelecidas foram ou não alcançadas? Quais as novas ações previstas? Para o autor, esses questionamentos têm como objetivo refletir sobre o que o sistema tem feito para garantir a aprendizagem dos estudantes, e para realizar esse diagnóstico os educadores precisam apropriar-se dos

conhecimentos gerados pela aplicação da avaliação para que possam interpretar os dados e a partir daí pensar nas intervenções de forma a contemplar os níveis em que os alunos se encontram.

Conforme pode ser visto na Tabela 4, os participantes foram questionados: “As ADRs contribuem para a reflexão sobre as taxas de aprovação e reprovação dos estudantes na escola? Como você percebe o processo de aplicação em relação ao rendimento escolar?”

Tabela 4 – Rendimento dos alunos

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Rendimento dos alunos	Habilidades necessárias	3	16,7
	O que os alunos sabem	15	83,3
	Total	18	100

Fonte: a pesquisa.

Observa-se que 83,3% dos participantes mencionaram a questão que envolve a subcategoria “O que os alunos sabem”. Isso pode estar associado à reflexão do instrumento avaliativo diagnóstico como ferramenta de sondagem dos conteúdos. Sobre isso, os depoimentos mencionam:

Sim. Na escola estamos sempre olhando para esses resultados e planejando as habilidades mais necessárias para os alunos aprenderem (P5). Sim. Mesmo não sendo uma avaliação elaborada pelos professores, podemos perceber o que os nossos alunos já estão sabendo ou não (P4). Acredito que sim, principalmente quando os professores comparam as ADRs iniciais com a intermediária e a final para verificar o avanço dos estudantes (C1). Sim, pois mostra a base não alcançada pelo aluno (P3). Sim, porque podemos avaliar o aluno e focar nas suas necessidades, melhorando ainda mais o rendimento individual. Com isso podemos analisar seu crescimento ao longo do ano (M2).

As reflexões trazidas nos remetem a como os currículos estão relacionados com as avaliações externas. Bonamino e Sousa (2012) argumentam sobre o potencial das avaliações externas, pontuando que os dados produzidos por esses instrumentos podem ser utilizados em interface com o currículo comum. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação externa pode proporcionar reflexões e discussões acerca do currículo escolar ao apontar habilidades que ainda não foram consolidadas pelos estudantes ou que ainda estejam em construção.

A outra subcategoria – “Habilidades necessárias” – destacou-se com 16,7% das respostas: “Foco nas avaliações e nas habilidades trabalhadas” (P2); “Sim. Percebo que está tudo ligado, pois, conforme trabalhamos com as habilidades das ADRs, ocorre o aprendizado também do currículo comum” (G). É fundamental refletir

sobre como se pode fazer uso dos instrumentos da avaliação externa dentro da escola, procurando perceber quais as possibilidades que se agregam ao currículo trabalhado pelos professores. Zacanaro e Hungaro (2016) comentam que os resultados das avaliações externas não devem ser apenas vistos e criticados, mas observados e analisados para que possam ser fonte de ações que visem a sanar possíveis dificuldades que forem apresentadas.

A Tabela 5 apresenta os resultados da pergunta: “Como você percebe os momentos formativos envolvendo a temática das Avaliações Diagnósticas de Rede? Como acontece essa ação na escola?”.

Tabela 5 – Formação em contexto

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Formação em contexto	Espaço de reflexão	5	31,2
	Troca com os pares	5	31,2
	Orientações das ações	6	37,6
	Total	16	100

Fonte: a pesquisa.

Destaca-se nesta categoria – “Formação em contexto” – o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos na escola, sendo a subcategoria “Orientações das ações” a mais representativa, com 37,6%. Conforme as falas dos participantes:

A coordenação pedagógica é sempre muito ativa em relação às práticas para a ADR, sempre com reuniões e formações para que nós saibamos como agir para obtermos melhor resultados ao longo do ano (M2). Mostrando as competências que são necessárias ser trabalhadas novamente (P3). Tem sido muito bom pensar sobre cada aluno, esses momentos acontecem na formação em contexto (P5).

Nos resultados apresentados para as subcategorias “Espaço de reflexão” “Troca com os pares”, observa-se a mesma representação, de 31,2%. Os participantes mencionaram:

Percebo que esses momentos são de grande importância, pois podemos parar e conversar, refletir sobre nosso trabalho a partir de cada realidade (G). Tem sido muito proveitoso refletir sobre os dados e pensar nas ações (P4). Os momentos são bastante importantes, durante o ano todo até a aplicação da avaliação. Acontece com os professores sempre abordando em aulas os assuntos e mostrando a importância para os alunos dessa avaliação com simulados aplicados todos os meses (P1). Importantes, pois precisamos conversar com nossos pares, trocar ideias exitosas. E em seguida dialogar com os professores sobre a melhor maneira de analisar os dados do SAEF (C1).

Segundo Libâneo (2015, p.187), “[...] a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Nesse sentido, o autor reitera que é no contexto de trabalho na escola que os docentes refletem, enfrentam e resolvem problemas, em que elaboram e modificam ações de trabalho que os fazem modificar-se no âmbito pessoal e profissional.

Os momentos de reflexões, escutas e trocas entre os pares na escola, mediados pela atuação da coordenação pedagógica, favorecem o processo formativo. Sobre isso, Candau (2003, p.55-58) afirma que “[...] o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola, estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta”.

Essas reflexões mostram-se primordiais, pois implicam o engajamento dessa equipe em função de uma ação reflexiva permanente, ora mediada pela gestão pedagógica, ora pela troca entre os pares em busca de melhorias constantes por meio das orientações efetivadas para o trabalho docente.

Para a pergunta a seguir – “Você analisa os resultados das ADRs para observar o desempenho individual dos estudantes e elaborar os seus instrumentos avaliativos?” –, as respostas dos participantes estão organizadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Intervenções pedagógicas

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Intervenções pedagógicas	Analisar resultados	11	78,6
	Realizar intervenções	3	21,4
	Total	14	100

Fonte: a pesquisa.

A partir da análise dos dados, observa-se que “Analisar resultados” obteve 78,6% das respostas. Isso indica que essa subcategoria está diretamente ligada à necessidade de investigação quando se trata de pensar intervenções pedagógicas. Isso pode ser percebido por meio das declarações dos participantes:

Analisamos junto aos professores e vamos organizando as atividades para realizar as intervenções (G). Penso nas intervenções através de novas atividades (C1). Esses resultados são analisados pelos professores da escola (M2). Sempre no final de cada aplicação de prova (P1). Verifico o rendimento para saber como agir individualmente (P3).

Conforme Machado (2012), é imprescindível que a gestão escolar suscite reflexões entre os professores, por meio de análises voltadas ao seu próprio trabalho, a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Essa é uma ação que permite que a

escola, ao apropriar-se dos seus dados, possa fazer os ajustes necessários em relação ao trabalho desenvolvido para que vá além nas tomadas de decisões.

A apropriação dos resultados das avaliações por meio da análise perante o grupo oportuniza novas perspectivas de alinhamento das ações visando a novas estratégias e metas. Para Luckesi (2014), mesmo sendo óbvio que os sistemas educativos e as escolas se destinam a proporcionar condições para que o estudante aprenda, os dados reais demonstram, por meio das estatísticas, que esse óbvio se distancia da realidade. Dessa forma, faz-se necessário transpor essas relações históricas sobre as verificações de aprendizagem por meio de testes, e os educadores, no sentido de refletir sobre essa ação, devem propiciar ao educando caminhos efetivos para a aprendizagem.

A subcategoria "Realizar intervenções" resultou em 21,4%, dados que refletem na resposta dos educadores: *“É importante trabalhar as habilidades para realizar as intervenções por conta dos descritores que estão nas provas” (P4); “A partir dos resultados, penso qual a melhor intervenção” (P5).*

Consoante Ball (2002), a qualidade na atuação dos profissionais direcionados para resultados simboliza o que é construído ao longo do modelo de gestão que se estrutura para garantir que todos os envolvidos sejam atendidos em suas expectativas. Nesse sentido, Lück (2012) complementa ao evidenciar que o sistema educacional apoia os educadores em suas reflexões em torno dos resultados da escola, visando à prática de aperfeiçoamento em seu trabalho, ao mesmo tempo em que a responsabilização e o envolvimento precisam da participação de todos os atores envolvidos.

Os participantes foram questionados com a pergunta “Como o corpo docente e a gestão da escola analisam juntos os resultados das avaliações externas?”. As respostas categorizadas estão representadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Coordenação Pedagógica

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Coordenação Pedagógica	Formação em contexto	7	53,8
	Análise de dados	4	30,8
	Gestão participativa	2	15,4
	Total	13	100

Fonte: a pesquisa.

A partir da categorização, constata-se que a “Formação em contexto”, com 53,8%, revela a importância da Coordenação Pedagógica como norteadora do

trabalho desenvolvido na escola. Essa constatação reflete a figura desse profissional como um articulador de processos, conforme evidenciado pelas declarações dos participantes: *“Na formação na escola” (P4); “Nas formações realizadas pela coordenação” (P1); “Na formação em contexto” (P2); “Em reuniões pós aplicação e pós resultado para analisar intervenções pedagógicas necessárias” (C1).*

Em seguida, a subcategoria “Análise de dados” resultou em 30,8%, demonstrando a articulação do trabalho do Coordenador Pedagógico nas falas: *“As coordenadoras realizam uma formação para analisar os dados” (P5); “Sempre que finaliza, realizamos essa análise” (M2).*

Os participantes destacaram ainda a questão da “Gestão participativa” na qual 15,4%, em suas falas, citaram a importância de o trabalho da gestão ser participativo e atuante na escola, enfatizado pela fala: *“É de interesse de todos que fazem parte da gestão” (P3).*

Segundo Lima e Santos (2007, p. 87), “[...] o coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo”. Tais práticas quando realizadas num contexto significativo tornam-se consistentes e refletem no fazer pedagógico do grupo. De forma alinhada, Libâneo (2015, p. 89) destaca a relevância de uma “[...] liderança cooperativa, levando em consideração certos requisitos”, que compreendem o fato de saber escutar, ter capacidade organizativa, expor ideias claras e compreender características do meio social e cultural do grupo.

O coordenador pedagógico é aquele profissional que tem por atribuição, no âmbito escolar, articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar o desempenho do trabalho pedagógico. Essas são atribuições desse profissional que vincula seus saberes a outros de forma que a articulação do seu trabalho possa complementar ao dos professores em sala de aula.

Conforme Paro (2012), em relação à gestão participativa, compreende-se que esta não acontece no vazio, mas sim em condições históricas determinadas que possam atender às necessidades e interesses de pessoas ou de grupos. E enfatiza que: “[...] a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica” (p.19).

Ainda relacionado à análise de resultados das ADRs, foi questionado aos participantes: “Você considera que o uso dos resultados das avaliações externas

pelos professores pode ser melhorado? Se sim, explique como poderá acontecer”. As respostas podem ser vistas na Tabela 8.

Tabela 8 – Novas estratégias

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Novas estratégias	Melhoria do sistema	8	57,1
	Analisar e refletir sobre os dados	6	42,9
	Total	14	100

Fonte: a pesquisa.

Na categoria “Novas estratégias”, as subcategorias primárias mais representativas foram: “Melhoria do Sistema”, com 57,1%; e, em seguida, a subcategoria “Analisar e refletir dados”, com 42,9%. Percebe-se na fala dos participantes que a utilização do sistema SAEF precisa ser melhorado, uma vez que esse ponto de atenção está ligado ao acesso dos resultados das avaliações diagnósticas para a análise e reflexão dos dados. Nesse sentido, os participantes se manifestaram:

Garantir leitor de QR code para facilitar a leitura dos gabaritos (P2). Já evoluímos muito, mas podemos melhorar o sistema para agilizar a análise dos dados das avaliações (P5). Pode sim melhorar o sistema. Mas acho que a escola está fazendo um ótimo trabalho com os professores e os monitores (M2).

Constatou-se ainda, nos relatos dos participantes, a necessidade de analisar e refletir sobre os dados das avaliações: *“Estamos tentando a cada dia analisar mais e refletir no que podemos melhorar (G); e “Sempre tende a melhorar, verificando os assuntos que os alunos erraram mais e assim trabalhar os assuntos com mais dificuldade que os alunos possam ter” (P1).*

Soares (2004) ressalta que é um direito do aluno ser avaliado, e o resultado desse processo deve ser utilizado para implementar ações que favoreçam o desempenho da vida escolar do estudante. Nesse sentido, pensar proposições sobre essa ação é fundamental para compreender os indicadores da avaliação e transformar os dados em estratégias reais na melhoria do trabalho desenvolvido na escola.

Ressalta-se a necessidade de que a avaliação cumpra o seu objetivo proposto, mas é necessário pensar nos desafios que são impostos e que a escola sinaliza. No que se refere aos resultados do sistema SAEF, estes precisam ser disponibilizados com a maior agilidade; ademais, os professores e monitores precisam ter acesso aos dados e à leitura dos gráficos gerados para iniciarem suas análises e intervenções pedagógicas. As melhorias solicitadas precisam ser registradas e encaminhadas à

SME, uma vez que, na instância escolar, o acesso está resumido à inserção e à leitura de dados. Assim, por se tratar de um sistema de rede, necessita de programação.

Vianna (2005, p. 25) argumenta que “[...] os resultados das avaliações sejam utilizados pelos professores a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional”. A partir de um estudo sobre os dados, é possível perceber elementos possíveis para modificar por meio de uma intervenção adequada à situação do estudante ou da turma avaliada.

6.3.2 Como os participantes percebem o acompanhamento da SME às ADRs

Nesta seção, são apresentadas as respostas derivadas de um segundo questionário. Esse questionário aborda 4 questões fechadas sobre perfil e identificação dos participantes que já foram respondidas no quadro 6. E foram desenvolvidas 5 questões abertas com a finalidade de entender como os participantes percebem o acompanhamento da Secretaria Municipal da Educação na escola em relação às ARDs.

Na pergunta em destaque – “Você considera que a análise dos dados obtidos pela Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) seja uma ferramenta de melhoria para o planejamento do professor e a aprendizagem dos alunos? Comente de forma breve” –, obteve-se as respostas organizadas na Tabela 9.

Tabela 9 – Pensar estratégias de intervenção

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Pensar estratégias de intervenção	Trabalhar a partir de habilidades	11	52,3
	Dificuldades de aprendizagem	8	38,1
	Instrumento diagnóstico	2	9,6
	Total	21	100

Fonte: a pesquisa.

Nota-se que, quando questionados sobre a necessidade de planejamento para obter aprendizagem dos alunos, a maioria dos participantes, 52,3%, refletem que pensar estratégias a partir dos resultados de uma avaliação externa requer “Trabalhar a partir de habilidades”. Já 38,1% referem-se às “Dificuldades de aprendizagem”, e 9,6% apontam a ADRs como “Instrumento diagnóstico” relevante para o planejamento de ações pedagógicas, como pode ser constatado pelos relatos dos participantes:

As ADRs da rede são um espelho do conhecimento que os alunos estão levando como bagagem de conhecimento. A partir dela, dá para identificar qual(ais) habilidade(s) de conhecimento o aluno tem e aquelas que ainda tem dificuldades. Mostrar esse espelho para o professor facilita para traçar estratégias para desenvolvimento completo do estudante (P1). Sim. Ajuda a trabalhar as habilidades não atingidas (C1). A avaliação diagnóstica reflete os conhecimentos dos alunos e permite ao professor planejar suas aulas a partir das habilidades de forma a atingir a todos (P5). Sim, por se tratar de um diagnóstico, norteador do trabalho dos professores (G). Sim, pois é um instrumento diagnóstico (P4).

Segundo Blasis (2013), as matrizes de referência utilizadas na elaboração das avaliações externas não dão conta de toda a complexidade contida nos currículos escolares porque só fazem um recorte deste, ou seja, somente algumas habilidades e competências são eleitas para serem verificadas. Nesse sentido, é importante analisar o fato de os participantes entenderem que o currículo é amplo e complexo, e que não está reduzido aos descritores aferidos nos testes. É necessário, portanto, pensar a partir dos resultados de uma ação pedagógica com a finalidade de desenvolver e estimular nos alunos as capacidades por meio de conteúdos planejados previamente.

De acordo com Falsarella (2012), a avaliação externa é uma ação pedagógica voltada para a formação, pois provoca reflexões e permite, a partir do diagnóstico inicial, tomar decisões e as devidas providências para que os estudantes progredam antes de finalizar um ciclo de escolarização. A avaliação externa se propõe a verificar o que os alunos aprenderam ou já sabem ao final de um ciclo de ensino realizado internamente na escola; os professores, nesse percurso, devem acompanhar e ajustar o processo educativo de cada aluno e turma.

Pelos relatos dos participantes, percebe-se o interesse em relacionar as informações sistematizadas das avaliações da rede com a avaliação da aprendizagem ministrada na escola. Essa dinâmica pode “[...] iluminar a compreensão sobre os desafios vivenciados pela escola concretamente e ajudar a decidir sobre quais são as intervenções mais adequadas” (Blasis, 2013, p. 259).

A Tabela 10 apresenta os dados da pergunta: “Na sua opinião, qual a contribuição da Oficina Conhecer para Intervir para o planejamento de intervenções frente à análise dos resultados das ADRs na escola?”.

Tabela 10 – Compreensão do processo de aprendizagem

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Compreensão do processo de aprendizagem	Verificação detalhada dos descritores e habilidades	7	46,7
	Elaboração do plano de ação	8	53,3
	Total	15	100

Fonte: a pesquisa.

Ao considerar as respostas dos participantes, nota-se como subcategoria mais expressiva a “Elaboração do plano de ação” com 53,3%, seguida pela “Verificação detalhada dos descritores e habilidades” com 46,7%. Sobre a contribuição da ação realizada na rede denominada como “Oficina Conhecer para Intervir” pode ser observado nas falas:

O material da Conhecer para Intervir é uma ferramenta a mais para o professor para aumentar as habilidades de conhecimento (P1). Facilita a elaboração do planejamento (C1). A compreensão do processo de aprendizagem e organização por vir (P3). É de grande importância, pois, por meio dela, temos um direcionamento mais concreto, e uma maior compreensão do processo de aprendizagem dos alunos (P2). Auxilia na verificação detalhada dos descritores e das habilidades em que os estudantes precisam trabalhar (M2).

A Oficina Conhecer para Intervir é uma ação mediada pelos coordenadores pedagógicos dentro da proposta da formação no contexto da escola (Figura 17), que acontece após cada aplicação das ADRs, com o objetivo de analisar e refletir ações interventivas no sentido da melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Figura 17 – Formação em Contexto



Fonte: a pesquisa.

Conforme estabelece o documento de orientações da Rede, a formação no contexto da escola possibilita a execução de uma política docente que contemple a escola como um espaço fundamental para assegurar a integração, unidade e articulação teoria/prática do processo formativo, nos diferentes componentes curriculares, etapas/modalidades de ensino (Fortaleza, 2024).

As ações previstas pela Oficina na escola são conduzidas pelas coordenadoras pedagógicas a partir dos dados gerados pelos relatórios das ADRs, no sentido de promover reflexões e discussões acerca dos resultados dos estudantes. A escola propõe o uso dos roteiros para discussão dos resultados, orientados pela SME, utilizando o gráfico comparativo de desempenho da Escola, do Distrito e do Município, e realiza a análise do roteiro que trata do acerto por descritor em cada turma, com a intenção de pensar as intervenções necessárias a cada realidade de turmas e estudantes. Após conhecer a realidade e refletir acerca das habilidades avaliadas nas ADRs, os professores elaboram um plano de intervenção, a partir dos dados e das reflexões construídas em conjunto.

Com o objetivo de acompanhar essa ação formativa, a SME solicita mensalmente que as unidades escolares insiram as informações referentes à formação em contexto e à Oficina Conhecer para Intervir, quando ministrada, em um Formulário *Google* com *link* disponibilizado, com o intuito de o acompanhamento dos Distritos de Educação e da Secretaria Municipal da Educação ocorrer por meio de evidências das ações ministradas, objetivando fortalecer a reflexão sobre as práticas educativas no lócus da escola. Esses relatórios são consolidados e enviados para que a coordenação do ensino fundamental tenha subsídios para reflexão e discussão dos pontos de atenção e das atividades realizadas, visando a fortalecer as ações de Rede.

Para Nóvoa (1992, p.13), a formação na escola se “[...] constrói a partir de um trabalho de reflexividade crítica das práticas, processo que (re)constrói permanentemente a identidade do professor”. Assim, o ambiente escolar é um espaço de diálogo constante, em que as interações entre os pares transformam o conhecimento, pois este está atrelado às vivências de situações reais e do vivido na própria escola. Relacionado à análise de resultados das ADRs, foi questionado aos participantes: “Você percebe uma relação entre a análise dos resultados das ADRs em relação ao rendimento interno dos estudantes no componente de Matemática?” (Tabela 11).

Tabela 11 – Melhorar o rendimento dos alunos

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Melhorar o rendimento dos alunos	Alinhamento das aulas	9	56,3
	Trabalho com os alunos	7	43,7
	Total	16	100

Fonte: a pesquisa.

A partir da análise dos dados, constata-se que 56,3% das respostas correspondem à necessidade de “Alinhamento das aulas” para melhorar o rendimento dos alunos, enquanto 43,7% demonstram que o “Trabalho com os alunos” de forma mais direta poderá ser o responsável por mudanças e melhorias nas aprendizagens, impressas nas falas:

Procuo alinhar as aulas a partir dos resultados das avaliações diagnósticas (P1); Os resultados das ADRs, se for analisado de uma forma crítica e correta, servirá para traçar estratégias para o desenvolvimento completo do aluno (C1); Sim, coincidem os resultados e consigo desenvolver estratégias em minhas aulas para trabalhar com os alunos (P2); Quando os professores analisam as ADR's turma por turma, trabalhando com os estudantes aqueles descritores que precisam avançar, o processo de ensino e aprendizagem acontece (P3); Percebo que os resultados podem direcionar o planejamento para melhorar o rendimento dos alunos (G).

Na Tabela 12, apresenta-se um relatório de porcentagem de acertos por escola da Escola Municipal onde aconteceu a pesquisa, que retirado dos dados inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). Tais dados são analisados nas ações formativas da Oficina Conhecer para Intervir a cada finalização das testagens.

Tabela 12 – Percentual de acertos – ADR inicial, intermediária e final			
Percentual acertos – ADR			
Inicial			
Turma	2022	2023	2024
	MAT	MAT	MAT
5º ano	35.98%	49.59%	53.72%
6º ano	44.37%	51.84%	56.35%
7º ano	55.24%	54.23%	35.82%
8º ano	53.7%	47.62%	33.86%
Percentual acertos – ADR			
Intermediária			
Turma	2022	2023	2024
	MAT	MAT	MAT
5º ano	51.01%	67.77%	56,9%
6º ano	59.51%	53.1%	40,3%
7º ano	52.16%	47.76%	29,6%
8º ano	56.72%	44.34%	36,9%
Percentual acertos – ADR			
Final			
Turma	2022	2023	2024
	MAT	MAT	MAT
5º ano	34.67%	69.3%	66,5%
6º ano	45.26%	50.27%	49,5%
7º ano	45.73%	40.9%	48,4%
8º ano	42.88%	41.1%	44,3%

Fonte: a pesquisa.

Os dados revelam os resultados comparativos das ADRs de Matemática (MAT) aplicadas nas turmas de 5º a 8º ano, no ano de 2022 como parâmetro comparativo para os anos de 2023 e 2024, os quais correspondem aos anos em que foi proposta a pesquisa.

Observa-se, a partir dos percentuais de acertos das ADRs dos anos supracitados, que as turmas avaliadas apresentam oscilações em relação às testagens, o que precede a necessidade de esforço conjunto e de ações pedagógicas que busquem adequar o currículo no sentido de identificar e desenvolver os conhecimentos que apresentam defasagem nas aprendizagens dos estudantes para que eles consigam construir seus conhecimentos e serem capazes de responder aos desafios propostos pelas situações apresentadas nas avaliações e na vida em sociedade.

As análises percentuais das turmas avaliadas apresentam variações de resultados, o que, pelos diários de observações participadas, se registra, para as baixas nos percentuais, fatores variados, como: infrequência, troca de coordenação pedagógica nos anos iniciais, reforma da escola. E para a alta nos percentuais as ações voltadas para as práticas interventivas, como: formação no contexto da escola, criação de um drive de acompanhamento para as estratégias, trabalho consciente da gestão com os professores e monitores da escola.

Freitas *et al.* (2009) asseguram que é necessário considerar todas as ferramentas avaliativas no âmbito da escola capazes de fornecer informações para qualificar as práticas docentes e escolares realizadas no contexto da ação pedagógica em sala de aula e pelo coletivo da escola no escopo de seu projeto pedagógico. (Blasis, 2013, p. 257) acrescenta que, “[...] embora fundamentais por abrir perspectivas para as diretrizes educacionais e para debates sobre as necessidades de melhorias do ensino, as avaliações externas não são o único parâmetro de verificação” sendo necessária a compreensão de que, para avançar em qualidade de ensino, é preciso olhar além dos resultados e pensar sobre as ações interventivas.

Apresenta-se, na Tabela 13, os dados coletados dos participantes quando foram questionados sobre: “Como a escola estrutura os momentos formativos envolvendo a temática das Avaliações Diagnósticas de Rede? Comente sua participação nessa ação”.

Tabela 13 – Gestão pedagógica

Categoria	Subcategoria primária	Subcategoria secundária	f	%
Gestão pedagógica	Reunião entre coordenadoras e gestora	Planejamento	9	52,9
	Atividades pedagógicas	Simulados	2	11,8
	Análise de resultados e estratégias		6	35,3
	Total		17	100

Fonte: a pesquisa.

Verifica-se que os participantes consideram relevante o trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica da escola visto que 52,9% destacaram a Oficina Conhecer para Intervir, a reunião entre coordenadoras e gestão e o planejamento como pontos favoráveis ao trabalho da escola. 36,3% responderam que a subcategoria “Análise de resultados e estratégias” é um ponto importante no processo formativo; por sua vez, a subcategoria “Atividades pedagógicas”, incluindo o trabalho com ações direcionadas, denominadas como “simulados”, representou 11,8% das respostas mencionadas:

Após a obtenção dos resultados, acontece uma reunião entre coordenadoras e gestora para realizar a observação e análise desses resultados, após as coordenadoras levarem para os professores alguns apontamentos e conversarem com eles sobre os resultados e possíveis estratégias para avançarmos (P3). As formações acontecem no horário de planejamento, geralmente nas segundas e terças-feiras, nem sempre todos os professores juntos, mas a todos das duas disciplinas é passada a formação e depois recebida a devolutiva dos instrumentais (G). A escola se envolve bastante fazendo sempre simulados (P2). Os alunos precisam de rotina, algumas das estratégias que a minha escola realiza são: fazer simulados mensais (para quando chegar às ADR's não haver relutância em fazer as ADR's), divulgar os resultados para os alunos (para mostrar o avanço deles), reunião em conjunto dos professores de Matemática e Português (serve para analisar os dados e verificar se o aluno tem dificuldade em Português ou Matemática ou em ambas as disciplinas) (P1). Procurando identificar a habilidade não atingida para propor novos planejamentos e analisando os dados (C1).

Libâneo (2015) argumenta que a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico e didático ligado aos educadores na escola em função da qualidade de ensino estão ligados a esses dois atores: diretor e coordenador. A eles cabe a liderança dos segmentos e modalidades escolares, no intuito de engajamento, construção, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Percebe-se que os momentos formativos que envolvem a Oficina Conhecer para Intervir proporcionam uma aproximação com a gestão e os professores sobre a

realidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, dando suporte para o planejamento das intervenções diante dos dados apresentados nas ADRs.

Ademais foi realizada a pergunta: “Você considera que o uso dos resultados das ADRs pelos professores pode ser melhorado? Se sim, comente como poderá acontecer”. As respostas dos educadores estão expressas na Tabela 14.

Tabela 14 – Replanejamento das práticas

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Replanejamento das práticas	Avaliar de forma crítica	12	80
	Monitorias em sala de aula	3	20
	Total	15	100

Fonte: a pesquisa.

Destaca-se nesta categoria, “Replanejamento das práticas”, a subcategoria “Avaliar de forma crítica” com uma representatividade de 80%. Nos resultados apresentados, “Monitorias em sala de aula” obteve 20% das respostas. Constatou-se isso nos relatos a seguir:

Considero que o próprio sistema (SAEF) é um instrumento valioso de análise para os professores. Acrescento que seria interessante que aos mesmos fosse disponibilizado um acesso ao sistema (P3). Conhecer as habilidades que se trata na prova favorece avaliar de forma crítica os conhecimentos que os alunos têm ou ainda não tem (P1). Através de forma lúdica e também com monitorias na matemática. O trabalho a partir dos descritores das habilidades (C1). Alguns professores da Escola têm acesso ao sistema e utilizam os gráficos de desempenho em sala apresentando aos estudantes e acompanhando de maneira mais próxima. Penso que com o diário digital (que ainda será implementado) possamos também juntar e alinhar as ADR's no mesmo sistema para tornar o processo mais estreito entre os professores em relação a análise dos dados (G).

Sousa e Oliveira (2010) defendem que “[...] não é possível pensar a avaliação dissociada de modificação” (p. 801). Portanto, chamam a atenção para a questão mais importante, que é a de criar um envolvimento com todos os atores que fazem parte do contexto institucional de tal forma que impulse o processo de transformação como um todo.

Por fim, é fundamental que todos os envolvidos considerem a ação reflexiva como ponto de partida para a tomada das melhores decisões, seja no âmbito avaliativo ou nas demais práticas pedagógicas administradas na escola, visto que a educação precisa ser pensada dentro de um projeto maior, de forma integral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é resultado de uma pesquisa sobre avaliação externa, o qual, por meio da análise dos dados obtidos, identifica possibilidades de discussões, ações reflexivas e concretas no âmbito escolar em relação às informações produzidas pelas avaliações, visando à tomada de decisões dos gestores e professores de Matemática para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A partir do referencial teórico, estabeleceu-se um vínculo com outros autores diante dos resultados obtidos por meio da coleta e análise de dados, organizando-se a discussão e as considerações acerca do tema proposto e dos objetivos da pesquisa.

Por se tratar de um estudo de caso, constatou-se que a temática da pesquisa – sobre a relação da gestão com a formação continuada dos professores de Matemática acerca dos resultados das avaliações diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE, na perspectiva de planejar as ações interventivas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes – proporcionou reflexões e discussões necessárias a essa ação no âmbito escolar e demonstrou o envolvimento dos participantes e o interesse por conciliar um trabalho pedagógico consciente.

Dessa forma, considerando o fato de estar inserida no processo de formação continuada de professores atuando como Supervisora da Célula de Formação de Professores e como formadora dos coordenadores pedagógicos de um dos distritos da referida secretaria, constatou-se ser relevante entender como a escola percebe a intencionalidade da SME em relação aos instrumentos avaliativos periódicos que refletem dados de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, buscou-se responder a seguinte pergunta-problema: *Quais as percepções dos gestores e professores de Matemática do Ensino Fundamental em relação aos processos formativos, no contexto da escola investigada, acerca da constituição dos saberes e melhoria da aprendizagem dos estudantes, a partir dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede?*

Com a intenção de conciliar evidências que pudessem responder à pergunta acima estabelecida pelo estudo, a presente pesquisa teve como objetivo investigar as percepções dos gestores e dos professores de Matemática de uma Escola da Rede Municipal de Fortaleza, sobre as Avaliações Diagnósticas de Rede em Matemática

como subsídio para identificar necessidades e possibilidades de melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Assim, intencionando alcançar o objetivo principal do estudo, apresentam-se algumas considerações dos três objetivos específicos que foram pensados no sentido de elaborar propostas que pudessem contribuir para a compreensão do problema e para sua solução. No primeiro objetivo específico, compreendeu-se que a gestão escolar, por meio da coordenação pedagógica, viabiliza os resultados das ADRs para os professores sempre que a aplicação é finalizada e que os resultados estão disponíveis no sistema, mesmo antes do encontro formativo com essa finalidade, o qual é estabelecido pela Rede. No segundo objetivo, percebeu-se que os professores e gestores reconhecem que a ADR é uma ação de avaliação externa e pontuaram sua importância no cenário educativo, contudo, o ato de avaliar apresenta concepções variadas e arraigadas pelo processo da própria formação inicial dos educadores, o que remete ainda a contrapontos sobre a eficácia da ação em seus trabalhos docentes. Porém, nota-se que, ao analisar e refletir sobre os dados, são capazes de modificar suas posturas frente às necessidades dos estudantes.

No terceiro objetivo, entende-se que a percepção dos participantes diante da ação interventiva requer planejamento para a execução das intervenções que julgam necessárias às suas práticas docentes, e, nesse sentido, as oficinas Conhecer para Intervir, ministradas no contexto da escola pela coordenação pedagógica, deram suporte para analisar os resultados das ADRs e foram ferramentas essenciais para ampliar o foco do trabalho docente. Procurou-se mensurar e analisar os resultados antes e após a intervenção proposta pela SME de Fortaleza, em que se constatou que as alterações vivenciadas pela escola a partir da junção do trabalho dos professores e da atuação da gestão foram além do proposto, criando mecanismos e ampliando ações para alcançar seus objetivos.

A pesquisa analisou junto à gestão e aos professores de Matemática os dados das ADRs periódicas de Matemática nos anos 2023 e 2024, tendo como parâmetro o desenvolvimento da aprendizagem Matemática dos estudantes e a intervenção do trabalho docente no contexto escolar. A partir das discussões e reflexões empreendidas pelo grupo gestor e professores, nossa intenção foi implementar, na unidade escolar analisada, ações formativas no contexto da escola por meio da intervenção da coordenação pedagógica da instituição, vislumbrando um olhar

sensível para a realidade dos estudantes, analisando suas potencialidades e necessidades.

Este estudo é resultado de um olhar para a escola e para as ações desenvolvidas pela pesquisa, podendo-se inferir que o grupo pesquisado estava aberto e receptivo no sentido de desenvolver um trabalho em parceria, o qual demanda critérios específicos sobre a temática Avaliação Externa em Larga Escala.

Percebeu-se que parte dos docentes, diante de suas concepções e convicções arraigadas sobre o tema, por vezes, trouxe questionamentos e resistência velada para algumas propostas da coordenação pedagógica, responsável pela condução da ação formativa no contexto da escola. Porém, reconhece-se no grupo gestor um forte engajamento e uma busca real em relação à intenção do trabalho no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio da prática docente para que possam atender às metas previstas pela escola e pela secretaria de educação.

O desenvolvimento profissional dos professores de Matemática mostrou que houve uma certa unidade na forma de pensamento e de trabalho a partir das orientações das coordenadoras pedagógicas. Adentrou-se, por meio de observação, em variados contextos do exercício docente desses profissionais, sendo possível perceber a intenção de planejamento e a organização de ações que se agregaram às ações propostas pela própria SME, como foi destacado nos depoimentos relatados nos dados obtidos. O grupo, ainda que sendo eclético em sua constituição e composição de experiências docentes, transformou e ressignificou a leitura dos relatórios de acertos das avaliações a partir da realidade do trabalho vivenciado na escola e das suas necessidades.

Concordando com os pesquisadores já mencionados, considera-se que os dados diagnosticados pelas avaliações externas apontam necessidades de intervenções que podem ser tanto para os professores, quanto para a gestão escolar, de forma que se percebam como agentes importantes e fundamentais no processo. O avanço em relação aos padrões de aprendizagem deve ser ponto central, por ser esse o sentido da avaliação externa. Somente por meio da compreensão dos resultados e olhando para os fatores que envolvem todo o contexto, pode-se produzir uma educação de qualidade.

Assim, constata-se que é função da gestão engajar os educadores no sentido de ampliar esforços para ressignificar as ações didático metodológicas no ambiente escolar. Acredita-se que a comunidade escolar precisa perceber a ação avaliativa na

escola como um movimento proposto, necessário para refletir sobre as ações que serão realizadas, e isso envolve um trabalho articulado e pensado sobre cada realidade vivida.

Nesse sentido, a ação formativa desenvolvida pela coordenação pedagógica na escola demonstrou que os docentes envolvidos analisam e refletem sobre as habilidades em que os estudantes já avançaram e quais ainda precisam avançar ou consolidar.

Constata-se, nas falas dos participantes, que eles entendem a importância da aplicação das ADRs, as quais servem como uma ferramenta necessária para nortear possíveis intervenções em busca de melhorar a aprendizagem dos estudantes. É pertinente observar que uma avaliação externa não deve representar somente um diagnóstico institucional para um sistema de educação, mas também deve ser vista como um processo capaz de investigar as possíveis lacunas dos estudantes, as quais deverão ser transformadas, por meio de intervenções assertivas, na melhoria do ensino e aprendizagem. O entendimento sobre as avaliações externas precede estudo, conhecimento, pois se trata de um processo que utiliza metodologias complexas e remete a informações que os educadores ainda estão pouco apropriados, dificultando, assim, a elaboração das intervenções apropriadas após as análises dos dados.

Os relatos dos participantes evidenciaram a construção de um trabalho consistente na escola em relação ao entendimento e à importância que os indicadores sobre as avaliações da Rede vêm proporcionando aos professores, gestores e estudantes. Alguns relatos registraram a necessidade de um olhar mais amplo para questões relacionadas às matrizes curriculares utilizadas para construção dos instrumentos e as proposições a serem tomadas após os resultados. Entretanto, de uma forma geral, a percepção desse grupo pesquisado evidenciou uma relação de compromisso com o ato de avaliar e de perceber as necessidades, além de um olhar reflexivo juntamente a ações que possam transformar os saberes docentes e as aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, compreende-se que o ato de avaliar é de responsabilidade de todos e precede compromisso não só das escolas, mas também da esfera governamental, dando suporte às ações dos docentes. O grande ganho desta pesquisa está centrado no fato de proporcionar à escola a consciência de que ela é, também, a responsável pelos seus resultados. Enquanto um grupo que reflete, planeja

e age, a escola busca continuamente melhores formas de oportunizar a construção de conhecimentos para seus alunos.

Percebe-se a necessidade de dar continuidade e estender este estudo tanto com a escola analisada, no sentido de ampliar esse olhar já aguçado e diferenciado para a temática em questão, quanto para outras escolas da Rede para que possam refletir com seus pares sobre pontos centrais do processo de ensino e aprendizagem, o qual perpassa por muitos desdobramentos, mas que sempre terá o processo investigativo como norte do que os alunos aprenderam e sobre o que eles precisam aprender.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. H. M. de.; MAIA, F.; OSTERNE, N.; CHAVES, H. V. O Spaece no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional. In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G.; SOARES, E. do A. (org.). **Spaece: pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 147-162.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações Externas e a qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALVES, C. N. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- ARCAS, P. H.; BORGES, R. M. Construindo uma Proposta de Formação Continuada de Gestores Escolares. **Devir Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, e–515. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.515>. Acesso em: 19 out 2024.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra, M. D. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr./jun. 2021 Acesso em 10 jan. 2024.
- BECKER, E. L. **Os resultados da Prova Brasil na perspectiva de professores de matemática e supervisores: caminhos e possibilidade**. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.
- BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, [S. l.], v. 3, n. 1, jun. 2013, p. 251-268. em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213/227>. Acesso em: 1 out. 2024.

BLOOM, B. (ed.). **Taxonomy of educational objectives: Book 1 Cognitive Domain**. 2. ed. New York: Addison Wesley Publishing Company, 1984.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 373-388, abr. 2012.

BOSCHETTI, V. R.; MOTA, A. B.; ABREU, D. L. de F. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Revista de gestão e avaliação educacional**. [S. l.], v. 5, n. 10, p. 103-111, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/22257/pdf> Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil 2016: informações e diretrizes**. Brasília, DF: INEP, 2016.

CAED, Universidade de Juiz de Fora. Avaliação Diagnóstica. 2014 Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html>. Acesso em 22 de out 2024.

CANDAU, V. M. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARDOSO, P. P. C.; ARAÚJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2608-2623, out./dez. 2021.

CASTANHEIRA, A. M. P.; CERONI, M. R. Formação docente e a nova visão da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 39, p. 115-130, jan/abr. 2008.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 271-296, set. 2009.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Diagnóstica**. Juiz de Fora: CAED; UFJF, 2014. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html>. Acesso em 20 out 2024.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Interna**. Juiz de Fora: CAED; UFJF, 2017. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/paginaexemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, J. A. Gestão da escola. *In.*: MENESES, J. G. C. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

FALSARELLA, A.M. **A função da avaliação escolar**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2012.

FERRAROTTO, L. As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, e 36707, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536707>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, C. F.; IVO, A. A.; HYPOLITO, A. L. M. O PNAIC e as avaliações em larga escola: estudo sobre as repercussões no trabalho docente. **Revista Teias**. [S. l.], v. 23, n. 69, p. 411-426, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57637/42239>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2011.

FORTALEZA. **Manual do sistema de acompanhamento ao ensino fundamental e EJA (SAEF)**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2021.

FORTALEZA. **Orientações gerais para o aprender mais como eixo da política de educação em tempo integral de Fortaleza.** Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2023. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1jy0-S0sv5E_Qa5MLr-Q4cicKpnX0eTky/view. Acesso em: 23 ago. 2024.

FORTALEZA. **Orientações sobre o sistema de avaliação da aprendizagem da rede municipal de ensino de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2024.

FORTALEZA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2024.

FREIRE, P. Educação: sonho possível. *In.*: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: Vida e Morte.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In.*: NÓVOA, A. **Aos professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, G. **Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros.** 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTI, N. M. R. **Desenvolvimento profissional de professores orientadores de estudos em educação matemática por processos formativos de colaboração e cooperação.** 2016. 247f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2016.

GOMES, J. L. F.; SANTOS, M. C. dos. Avaliação externa e currículo: uma investigação acerca da relação de uma escola de ensino médio em Apuiarés, Ceará, com o Spaece. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, e 230030, 2018.

GONÇALVES, E. S.; KELLER, F. L.; PEREIRA, G. S. A avaliação em larga escala e seu potencial pedagógico a partir de um olhar analítico dos resultados: apresentando o item como ferramenta pedagógica. **Saberes em Foco**, [S. l.], v.5, n. 1, p. 65–79, 2022. Disponível em: [dehttps://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/115](https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/115). Acesso em: 13 mar. 2023.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HORTA NETO, J. L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil**: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.**, [S. l.], n. 42/5, 2007. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 15-18, maio/ago. 2016.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V.; MURRAY, T. S. **O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional**. Brasília, DF: World Bank, 2001. (Pesquisas do banco mundial sobre avaliações de desempenho educacional, v. 5).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare Revista de Educação**. v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L.; PACHECO, R. S. **Burocracia e política no Brasil**: desafios para o estado democrático no século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

LÜCK, H. **Gestão Participativa na Escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Série Cadernos de Gestão. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 7. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteededucação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica como caminho para a implantação da gestão participativa no sistema educacional**. Juiz de Fora: Plataforma PPGP, 2019. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3942>. Acesso em: 20 out 2024.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**. [S. l.], v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.

MACIEL, A. de O. **Cartografia da formação, saberes e práticas avaliativas de professores no curso de licenciatura em Matemática**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) – Universidade Estadual do Ceará, 2018.

MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, S. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V; RABELO, L. (org.). **Trabalho, educação e luta de classes**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004, p. 107-124.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MOROSINI, M. C. Editora Chefe. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, 2006.

MOTA, M. O. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha brasil na alfabetização. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: Anped, 2015, p. 1-17.

NORMAN, P. Planning for what kind of teaching? Supporting cooperating teachers as teachers of planning. **Teacher Education Quarterly**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 49-68. 2011. Disponível em: <https://acortar.link/5p2Hyy>. Acesso em: 20 out 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-37, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. Paris: OCDE, 2017. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. C. de.; ROCHA, E. S. A.; SILVA J. L. da. A formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão. **Devir Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 26-46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.169>. Acesso em: 13 mar. 2023.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador /formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In.*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002 p.17-26.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: 17. ed. Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, Fortaleza: UECE, 2011.

SANTOS, A. O.; GIMENES, O. M.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 38-50, out. 2013.

SANTOS, F. D. G. *et al.* Spaece: perspectivas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através de seus resultados. **Revista Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 96-108, jul. 2015.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. *In.*: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally & Company, 1967.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, abr. 2009.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. *In.*: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (ed.) **Teachers lives and Careers**. London: The Falmer Press, 1985, p. 67-70.

SILVA, J. S.; FERNANDES, F. R.; BRANDENBURG, C. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2021.

SILVA, J. G.; MACIEL, C. M. L. A. A formação continuada na ótica discursiva da coordenação pedagógica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 597-609, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10267>. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, G. F. de S.; COSTA, J. C. A. da.; COUTINHO, D. J. G. O papel do coordenador pedagógico como indutor da formação continuada. **Revista Espaço Aberto**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/espacoaberto/article/view/7214>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio enEducación**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5550>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1-15, 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6411>. Acesso em: 1 out. 2024.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. *In.*: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-86.

SOUZA, A. R. de. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **InterMeio**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 64-81, 2007.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**: guia teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

VASCONCELLOS, C. S. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. **Revista Pátio**. Ano IX, n. 34. p. 19-23, maio/jul. 2007.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas** (org.). Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 26 maio 2023.

ZANCANARO, R. A.; HUNGARO, R. M. Redirecionamento da prática pedagógica a partir da análise dos resultados das avaliações externas. **Cadernos PDE**, Curitiba, v.1, p.1-21, 2016.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In.*: JE, D.P.; ZEICHNER, K. M. (eds.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-94.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 1

Roteiro de questionário sobre a percepção de professores acerca das avaliações externas e Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática / PPGECIM da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra/RS e tem como objetivo conhecer o entendimento dos professores acerca dos efeitos das Avaliações Diagnósticas de Rede - ADRs de Matemática, nas práticas docentes e no sucesso escolar dos estudantes na rede pública da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Declaramos que este questionário é anônimo e confidencial e as informações serão utilizadas somente para a análise e elaboração deste trabalho, não gerando danos ou prejuízos aos participantes. O questionário será encaminhado aos professores de Matemática (efetivos ou contratados), gestores e monitores de uma escola da Rede municipal de ensino de Fortaleza do Distrito de Educação 6.

Agradeço a participação.

Edinalva Maria da Silva Viana

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO e DADOS PROFISSIONAIS

Assinale a resposta conforme orientação:

1. Qual a sua idade?

- () Até 24 anos
- () De 25 a 29 anos
- () De 30 a 39 anos
- () De 39 a 49 anos
- () 50 anos ou mais

2. Gênero

- () Masculino
- () Feminino
- () Outro

3. Situação profissional em 2023.

- () Efetivo
- () Contratado
- () Gestão
- () Voluntário

4. Há quantos anos você trabalha em educação? (todas as experiências)

- () Menos de 2 anos
- () De 2 a 4 anos
- () De 5 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () Mais de 15 anos

5. Qual a sua carga horária mensal (horas) na rede municipal?

6. Em qual ou quais turmas você leciona em 2023? (Marque mais de uma, se for o caso)

- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Assinale a resposta conforme orientação:

7. Formação acadêmica. (assinale uma ou mais opções)

- Ensino superior incompleto
- Ensino superior - Pedagogia
- Ensino Superior- Área específica. Qual? _____
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros

8. Há quantos anos você obteve o nível mais alto da sua escolaridade?

- Há 2 anos ou menos
- De 3 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

CONHECIMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA

Considere ao responder as próximas questões o seu conhecimento em relação às avaliações externas

9. Você percebe que os professores usam os resultados das avaliações externas?

- Sim
- Não
- Às vezes

10. Indique o seu grau de conhecimento sobre os Sistemas de avaliação abaixo indicados utilizando a seguinte escala: (Pouco, Razoável, Nenhum, Bom, Excelente)

Sistemas de avaliação	Excelente	Bom	Nenhum	Razoável	Pouco
Sistema Brasileiro de Avaliação Básica - SAEB/Prova Brasil					
Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE					
Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - Saef ou Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR					

11. Você utiliza alguma das matrizes de referência das avaliações externas em seu planejamento?

- () Sim
 () Não
 () às vezes

12. Por qual meio de comunicação você se apropria dos resultados das Avaliações Externas?

- () Portal do MEC/Inep ou da Secretaria
 () Mídia (jornal, revista, rádio, Tv, etc)
 () Reunião pedagógica
 () Pela coordenação pedagógica
 () Outros professores
 () Não tomo conhecimento

CONHECIMENTO SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE (ADRs)

A Secretaria Municipal de Educação implantou o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - Saef denominado Avaliação Diagnóstica de Rede – ADR que foi expandido a partir de 2017 a todos os anos do Ensino Fundamental.

Responda as questões conforme solicitado.

13. Na sua opinião, quem elabora as Avaliações Diagnósticas de Rede? (Marque mais de uma opção, se for o caso).

- () Professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática
 () Equipe técnica da SME
 () Consultoria contratada
 () Os professores formadores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática
 () Não sei/ Desconheço

14. Com relação ao nível de planejamento e operacionalização da aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), indique o grau de organização em relação aos itens utilizando a seguinte escala: Nenhum, Pouco, Bom, Muito Bom, Excelente.

Itens avaliados	Excelente	Bom	Nenhum	Razoável	Pouco
Preparação da escola para a aplicação dos testes					
Envolvimento dos professores na aplicação					
Análise das planilhas de resultados					
Lançamento de gabaritos no sistema					

15. Levando em consideração a Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR, qual a sua opinião em relação a esse tipo de instrumento ser uma ferramenta de melhoria para a escola?

16. Na sua opinião, como as ADRs contribuem para o planejamento da escola?

17. As ADRs contribuem para a reflexão sobre as taxas de aprovação e reprovação dos estudantes na escola? Como você percebe o processo de aplicação em relação ao rendimento escolar?

18. Como você percebe os momentos formativos envolvendo a temática das Avaliações Diagnósticas de Rede? Como acontece essa ação na escola?

19- Você analisa os resultados das ADRs para observar o desempenho individual dos estudantes e elaborar os seus instrumentos avaliativos?

20. O corpo docente e a gestão da escola analisam juntos os resultados das avaliações externas?

21. Você considera que o uso dos resultados das avaliações externas pelos professores pode ser melhorado? Se sim, explique como poderá acontecer:

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 2

Roteiro de questionário sobre a percepção de professores acerca das avaliações externas e Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática / PPGECIM da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra/RS e tem como objetivo conhecer o entendimento dos professores acerca dos efeitos das Avaliações Diagnósticas de Rede - ADRs de Matemática, nas práticas docentes e no sucesso escolar dos estudantes na rede pública da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Declaramos que este questionário é anônimo e confidencial e as informações serão utilizadas somente para a análise e elaboração deste trabalho, não gerando danos ou prejuízos aos participantes. O questionário será encaminhado aos professores de Matemática (efetivos ou contratados), gestores e monitores de uma escola da Rede municipal de ensino de Fortaleza do Distrito de Educação 6.

Agradeço a participação.

Edinalva Maria da Silva Viana

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS PROFISSIONAIS

Assinale a resposta conforme orientação:

1. Gênero

- Masculino
 Feminino
 Outro

2. Situação profissional em 2023.

- Efetivo
 Contratado
 Gestão
 Voluntário

3. Há quantos anos você trabalha em educação? (todas as experiências)

- Menos de 2 anos
 De 2 a 4 anos
 De 5 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 Mais de 15 anos

6- Na sua opinião, qual a contribuição da Oficina Conhecer para Intervir para o planejamento de intervenções frente a análise dos resultados das ADRs na escola?

7- Você percebe uma relação entre a análise dos resultados das ADRs em relação ao rendimento interno dos estudantes no componente de Matemática?

8- Como a escola estrutura os momentos formativos envolvendo a temática das Avaliações Diagnósticas de Rede? Comente sua participação nessa ação.

9- Você considera que o uso dos resultados das ADRs pelos professores pode ser melhorado? Se sim, comente como poderá acontecer.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A observação desempenha um importante papel no estudo de caso, fornecendo uma abordagem qualitativa e rica em detalhes para a coleta de dados e compreensão do contexto observado. Nosso intuito é por meio dos fatos observados ter uma maior compreensão do contexto social, da dinâmica de grupo, cultura organizacional e outros aspectos que outros instrumentos possam não serem capazes de alcançar. Nos deteremos em pontos como:

- Analisar como a avaliação externa é aplicada na escola, incluindo as orientações fornecidas pela SME.
- Verificar se existe algum tipo de preparação ou organização em relação ao dia da aplicação das provas a fim de garantir um processo tranquilo.
- Verificar como os dados são coletados após a conclusão das avaliações.
- Observar o envolvimento dos outros professores da escola e funcionários nos dias de aplicação das ADRs.
- Observar o envolvimento e interesse dos estudantes em realizar a avaliação no dia previsto.
- Observar se os professores recebem feedback individualizado para aprimoramento das ações avaliativas após a aplicação das avaliações.
- Analisar se as avaliações são conduzidas de acordo com princípios éticos, respeitando as realidades educacionais existentes na escola.

- Observar o clima escolar entre gestão, coordenação, professores e alunos em dias de avaliações.

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DIAGNÓTICA DE REDE – FINAL (5º ANO)

CAEd

2024

**AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM
CICLO II**

MATEMÁTICA
5º ano do Ensino Fundamental

CADERNO
M050 1

Nome do(a) estudante _____

Data de Nascimento do(a) estudante

01 07 13 19

02 08 14 20

03 09 15 21

04 10 16 22

05 11 17

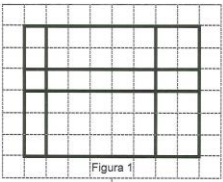
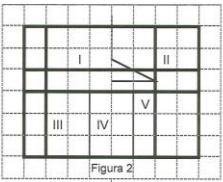
06 12 18

4454197329

M0501

Leia e observe as informações do quadro abaixo para responder às quatro questões a seguir.

Jorge tinha um terreno, e a vista superior desse terreno está representada pela Figura 1 na malha quadriculada abaixo.

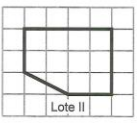
Ele decidiu repartir o terreno em cinco lotes, para que pudesse vender cada um deles. A Figura 2 representa o terreno dividido em cinco lotes: I, II, III, IV e V.

(M00060867_CEN)

01) (M00060871) Carlos foi o comprador do lote IV, que tem 1 200 metros quadrados de área. Ele vai dividir esse lote em 3 regiões de mesma área. Qual será a medida da área, em metro quadrado, de cada uma dessas regiões do lote IV?

A) 3 600 m².
B) 600 m².
C) 400 m².
D) 40 m².

02) (M00060869) Observe, na malha quadriculada abaixo, a vista superior do lote II.

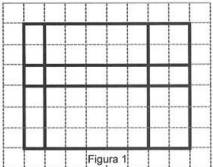


Esse lote tem o formato de qual polígono?

A) Quadrilátero.
B) Pentágono.
C) Hexágono.
D) Heptágono.

M0501

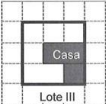
03) (M00060867) Observe a Figura 1 na malha quadriculada abaixo. Considere que cada quadradinho da malha possui 1 unidade de área.



Qual é a medida da área total do terreno da Figura 1, em unidades de área?

A) 45.
B) 48.
C) 40.
D) 28.

04) (M00060870) O comprador do lote III irá construir uma casa nesse lote. Na malha quadriculada abaixo, há uma representação desse lote, com a área em que será construída a casa destacada de cinza.



Qual é a fração que representa a área em que será construída essa casa em relação à área total desse lote?

A) $\frac{2}{3}$.
B) $\frac{3}{5}$.
C) $\frac{6}{9}$.
D) $\frac{9}{3}$.


2

BL01M05

M0501

Leia e observe as informações do quadro abaixo para responder às quatro questões a seguir.

Elisângela cria vídeos para seu canal na internet e está analisando a quantidade de visualizações, comentários e curtidas dos dois últimos vídeos que publicou no canal. Observe abaixo a captura de tela desses vídeos, com as informações que Elisângela utilizou nessa análise.



(M00061528_CEN)

05) (M00061527) De acordo com as informações utilizadas na análise, quantos comentários esses dois vídeos tiveram juntos?

A) 1 188.
B) 1 296.
C) 1 384.
D) 1 404.

06) (M00061528) Observe abaixo as quantidades de curtidas que o vídeo I registrou nos quatro primeiros meses desse ano.

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
3 044 curtidas	10 130 curtidas	1 062 curtidas	10 058 curtidas

Em qual desses meses foi registrado o maior número de curtidas no vídeo I?

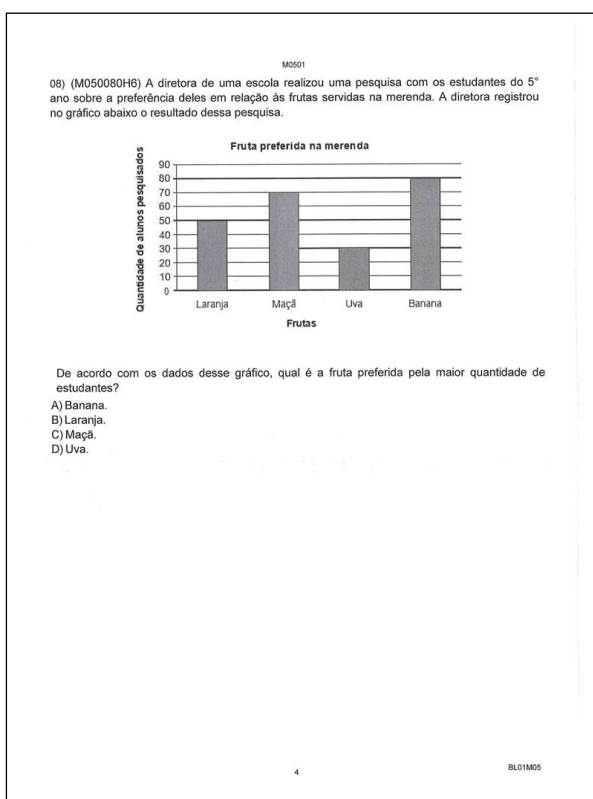
A) Janeiro.
B) Fevereiro.
C) Março.
D) Abril.

07) (M00061529) Nos primeiros 12 dias após ser publicado, o vídeo II obteve 1 008 curtidas por dia. Ao todo, quantas curtidas o vídeo II obteve nesses 12 dias?

A) 84.
B) 996.
C) 1 020.
D) 12 096.

3

BL01M05



M0501

Leia e observe as informações do quadro abaixo para responder às quatro questões a seguir.

Roberto fabrica caixas especiais de diversos formatos e tamanhos, utilizadas para embalar presentes. Observe, nas figuras abaixo, alguns formatos de caixas que ele fabrica.

Para fabricar cada caixa, Roberto utiliza moldes e, depois da caixa pronta, escreve a informação da capacidade da caixa, em centímetro cúbico. Observe abaixo a representação de uma dessas caixas.

(M00062365_CEN)

09) (M00062365) Observe abaixo a capacidade, em centímetro cúbico, de uma das caixas que Roberto fabrica.

Qual é a ordem ocupada pelo algarismo 1 nesse número?

A) Dezena.
B) Dezena de milhar.
C) Unidade.
D) Unidade de milhar.

5

BL01M05

M0501

10) (M00062369) O modelo de caixa que Roberto fabrica em maior quantidade possui o formato de uma pirâmide e está representado na figura abaixo.

Um molde que pode ser empregado para fabricar esse tipo de caixa é o

A) B) C) D)

11) (M00062366) Uma determinada empresa encomendou de Roberto a fabricação de uma caixa que apresenta o formato e a medida de capacidade, em centímetro cúbico, indicados na imagem abaixo.

Qual é o valor posicional do algarismo 4 nesse número?

A) 40 000.
B) 400.
C) 40.
D) 4.

6

BL01M05

M0501

12) (M00062368) Observe, na figura abaixo, uma caixa com a medida de sua capacidade, em centímetro cúbico, escrita em uma de suas faces.

Uma decomposição do número que representa a capacidade dessa caixa é

A) 1 dezena de milhar, 8 unidades de milhar, 9 centenas e 40 dezenas.
B) 1 dezena de milhar, 8 unidades de milhar, 9 centenas e 4 dezenas.
C) 1 unidade de milhar, 8 centenas, 9 dezenas e 4 unidades.
D) 4 unidades de milhar, 9 centenas, 8 dezenas e 1 unidade.

7

BL01M05

M0501

13) (M00059242) Observe o número apresentado no quadro abaixo.

7 10

Nesse número, qual é o algarismo que ocupa a ordem das unidades?

A) 10.
B) 7.
C) 1.
D) 0.

14) (M00059250) Em uma promoção, Melissa ganhou 2 360 reais para gastar em uma loja. O primeiro produto que ela comprou com essa quantia custou 910 reais. Quantos reais Melissa ainda possui para gastar nessa loja?

A) 1 350 reais.
B) 1 450 reais.
C) 2 450 reais.
D) 3 270 reais.

15) (M00059244) Observe o número apresentado no quadro abaixo.

7 003

Qual é o valor posicional do algarismo 7 nesse número?

A) 7.
B) 70.
C) 700.
D) 7 000.

16) (M00059247) Marcos tinha 198 figurinhas, e Carlos tinha 36 figurinhas. Eles decidiram juntar todas essas figurinhas e formar uma coleção. Qual é a quantidade de figurinhas dessa coleção?

A) 124.
B) 162.
C) 234.
D) 558.


8 BL01M05

M0501

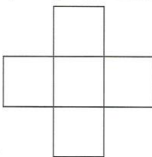
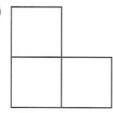
17) (M00059544) Uma manicure comprou uma caixa com 432 vidros de esmalte. Para colocar a mesma quantidade desses esmaltes em 4 prateleiras, ela dividiu por 4 a quantidade total de esmaltes que havia na caixa. Quantos vidros de esmalte ela vai colocar em cada prateleira?

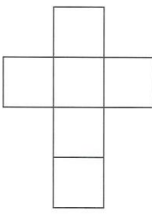

A) 18.
B) 108.
C) 428.
D) 1 728.

18) (M00059549) Observe o sólido geométrico representado abaixo.



Uma planificação desse sólido está apresentada em

A)  B) 

C)  D) 

9 BL01M05

M0501


19) (M00059529) Observe as seqüências numéricas apresentadas no quadro abaixo.

I	6 875	7 280	10 139	22 076
II	10 139	22 076	6 875	7 280
III	7 280	6 875	22 076	10 139
IV	22 076	10 139	7 280	6 875

Qual dessas seqüências está em ordem decrescente?

A) I.
B) II.
C) III.
D) IV.

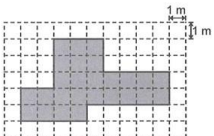
20) (M00059552) Jaqueline fez uma compra em um hortifrúti. Observe abaixo as cédulas e moedas que representam o valor total dessa compra.



Qual foi o valor total dessa compra feita por Jaqueline?

A) R\$ 37,00.
B) R\$ 23,50.
C) R\$ 22,15.
D) R\$ 20,17.

21) (M00059561) Observe a figura representada, em cinza, na malha quadriculada abaixo.



Qual é a medida da área, em metro quadrado, dessa figura?

A) 45 m².
B) 30 m².
C) 28 m².
D) 26 m².

10 BL07M05

M0501

22) (M00059556) Um confeitiro utilizou 2 000 gramas de cacau em pó em uma receita. Qual foi a quantidade, em quilograma, de cacau em pó utilizada nessa receita?

A) 2 kg.
B) 20 kg.
C) 200 kg.
D) 2 000 kg.

11 BL07M05

Questão 10 M061825E4

Para avaliar o desempenho de 80 alunos de uma escola acerca de um conteúdo de Matemática foi aplicada uma avaliação com 6 questões. No gráfico a seguir está representada a quantidade de alunos que responderam corretamente cada uma das questões aplicadas.

Questão	Quantidade de alunos que acertaram a questão
Questão 1	40
Questão 2	50
Questão 3	65
Questão 4	75
Questão 5	35
Questão 6	55

Qual é a tabela que representa os dados desse gráfico?

A)

Questão	Quantidade de estudantes que acertaram a questão
Questão 1	40
Questão 2	50
Questão 3	65
Questão 4	75
Questão 5	35
Questão 6	55

B)

Questão	Quantidade de estudantes que acertaram a questão
Questão 1	35
Questão 2	40
Questão 3	50
Questão 4	55
Questão 5	65
Questão 6	75

C)

Questão	Quantidade de estudantes que acertaram a questão
Questão 1	75
Questão 2	65
Questão 3	55
Questão 4	50
Questão 5	40
Questão 6	35

D)

Questão	Quantidade de estudantes que acertaram a questão
Questão 1	55
Questão 2	35
Questão 3	75
Questão 4	65
Questão 5	50
Questão 6	40

Questão 11 M09027EJ

Pedro fez um concurso público no qual 25% das 60 questões da prova eram de conhecimentos gerais e o restante era de conhecimentos específicos do cargo pretendido. Quantas questões dessa prova eram de conhecimentos específicos do cargo pretendido?

A) 15
B) 25
C) 45
D) 75

Questão 12 M050068G5

Observe os sólidos geométricos abaixo.

Quais desses sólidos são poliedros?

A) I e III.
B) I e IV.
C) II e III.
D) II e IV.

Questão 13 M070303E4

O desenho colorido de cinza na malha quadriculada abaixo representa a planta de uma praça.

Qual é a medida da área dessa praça?

A) 15 m²
B) 17 m²
C) 19 m²
D) 20 m²

Questão 14 M080090G5

Em uma casa de espetáculos, as mesas são organizadas em linhas e em colunas para facilitar a localização. O desenho abaixo representa a disposição dessa

Pablo foi a essa casa de espetáculos e se sentou à mesa localizada na linha 2 e na coluna J. Qual foi o número da mesa em que Pablo se sentou?

A) 6
B) 14
C) 15
D) 24

Questão 15 060070G5

Observe o sólido geométrico representado abaixo.

Uma possível planificação desse sólido é

A)

B)

C)

D)

Questão 16 M090015EJ

Ana postou um comentário em uma página da internet. Na sua sala de aula, a fração dos colegas que acessaram a página e concordaram com esse comentário de Ana é $\frac{1}{2}$.

A fração dos colegas que concordaram com Ana também pode ser representada, na forma decimal, como

A) 0,5
B) 1,2
C) 2,0
D) 2,1

Questão 17 M090015EJ

Observe o desenho em cinza na malha quadriculada abaixo.

Uma ampliação desse desenho é

A)

B)

C)

D)

Questão 18 M080019E4

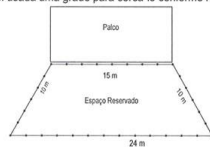
Andréia comprou uma bolsa com um desconto à vista de 10%. O preço dessa bolsa antes do desconto era de R\$ 60,00. Qual o preço que Andréia pagou por essa bolsa à vista?

A) R\$ 6,00
B) R\$ 50,00
C) R\$ 54,00
D) R\$ 66,00

Questão 19

MO8148E4

A equipe que produziu um evento musical reservou uma área próxima ao palco para convidados. Para fazer a marcação desse espaço, foi usada uma grade para cercá-lo conforme representado no desenho abaixo.



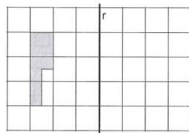
Quantos metros de grades foram usados para cercar esse espaço para convidados?

- A) 68
- B) 59
- C) 49
- D) 44

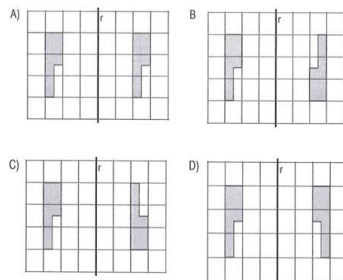
Questão 20

MO60143B1

Observe abaixo a figura desenhada na malha quadriculada



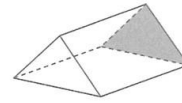
Em relação à reta r , essa figura aparece refletida em



Questão 21

MO7130E4

Observe o sólido geométrico representado abaixo.



A figura geométrica destacada em cinza nesse sólido é o

- A) losango.
- B) pentágono.
- C) retângulo.
- D) triângulo.

Questão 22

MO50162G3


Aos 10 anos de idade, Pedro tinha 1,34 m de altura. Com o passar de 8 anos, Pedro cresceu 0,47 m. Qual era a altura de Pedro aos 18 anos?

- A) 0,87 m
- B) 1,52 m
- C) 1,71 m
- D) 1,81 m

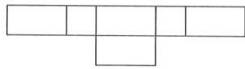
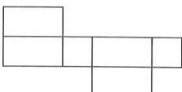
Questão 09 M80A73E4
 Virgínia negociou uma dívida de 2 000 reais com o banco. Ela recebeu um desconto de 20% para quitar essa dívida. Quantos reais Virgínia gastou na quitação dessa dívida?
 A) 1 600 reais.
 B) 1 900 reais.
 C) 2 000 reais.
 D) 2 400 reais.

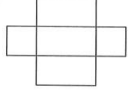
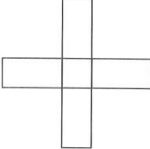
Questão 10 M070328E4
 Luiz, Márcio, Gustavo, Rogério e Tiago são amigos e aproveitaram um feriado para pescar. Luiz e Gustavo pescaram 11 peixes cada um, Márcio 14 peixes, Rogério pescou 12 e Tiago 17 peixes. Quantos peixes, em média, cada um desses amigos pescou?
 A) 11
 B) 12
 C) 13
 D) 14

Questão 11 M070105G6
 Observe o sólido geométrico representado abaixo.



Uma possível planificação desse sólido é

A)  B) 

C)  D) 

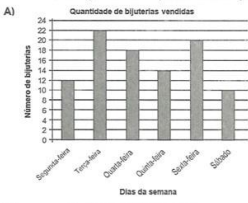

BL01M07

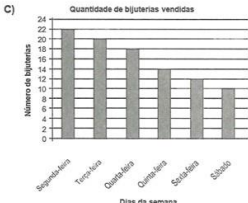

Questão 12 M03051C2
 Um time de futebol disputa um campeonato e, sempre no final, calcula seu saldo de gols, que é dado pela diferença entre o número de gols marcados e o número de gols sofridos. Nessa ordem, de quanto será seu saldo de gols, se ele marcou 20 gols e sofreu 29?
 A) - 49
 B) - 9
 C) 9
 D) 49

Questão 13 M070083G5
 A tabela abaixo apresenta a quantidade de bijuterias vendidas diariamente por Maisa durante os 6 dias de uma semana.

Dias	Quantidade de bijuterias vendidas
Segunda-feira	12
Terça-feira	22
Quarta-feira	18
Quinta-feira	20
Sexta-feira	14
Sábado	10

Qual dos gráficos abaixo representa as informações contidas nessa tabela?

A)  B) 


C)  D) 

BL01M07

Questão 14 MEF090PC
 Um determinado suco é embalado em caixinhas contendo 200 mL. Pedro comprou 1 litro desse suco. Quantas dessas caixinhas de suco Pedro comprou?
 A) 4
 B) 5
 C) 6
 D) 8


Questão 15 M070328E4
 Uma rede de automóveis está promovendo um feirão de fábrica. Um de seus carros está sendo anunciado por 27 850 reais à vista ou entrada de 6 900 reais e 50 parcelas de 599 reais por mês. Qual é a diferença entre o preço deste carro comprado a prazo e o preço comprado à vista?
 A) 2 300 reais.
 B) 4 600 reais.
 C) 9 200 reais.
 D) 9 799 reais.

Questão 16 M042275E4
 A reta numérica abaixo está dividida em segmentos de mesma medida.



Qual é o número representado pelo ponto X nessa reta?
 A) 10,3
 B) 10,5
 C) 10,6
 D) 10,7

Questão 17 M070184B1
 A figura abaixo representa a parte do terreno que Carlos gramou.




A medida da área gramada desse terreno, em m², é
 A) 14
 B) 20
 C) 28
 D) 40

Questão 18 M060082G5
 Observe a conta no quadro abaixo.

$3 \times 4,23$

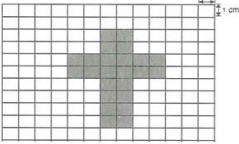
O resultado dessa conta é
 A) 1,269
 B) 12,69
 C) 126,9
 D) 1 269

Questão 19 M071300E4
 Observe o sólido geométrico representado abaixo.



A figura geométrica destacada em cinza nesse sólido é o
 A) losango.
 B) pentágono.
 C) retângulo.
 D) triângulo.

Questão 20 M060083B1
 Observe, na malha quadriculada abaixo, o desenho de cor cinza feito por Camila em seu caderno.



Qual é a medida do contorno desse desenho?
 A) 28 cm
 B) 25 cm
 C) 24 cm
 D) 12 cm

Questão 21 M090047C2
 Juliana fez uma pesquisa em sua escola para saber os números dos sapatos dos seus colegas. Ela entrevistou alguns alunos e anotou os resultados dessa entrevista na tabela abaixo.

Número do sapato	Quantidade de alunos
35	10
36	30
37	45
38	20
39	5

De acordo com essa tabela, quantos alunos entrevistados possuem sapatos com numeração maior que 36?

- A) 10
 B) 40
 C) 70
 D) 100

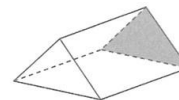
Questão 22 M050164G5
 O palmo de Fernando mede 20,4 cm. Ele utilizou seu palmo para medir o comprimento de uma mesa, sendo que a mesa mediu 8 palmos.

De acordo com a medida feita por Fernando, qual é o comprimento aproximado dessa mesa?

- A) 12,4 cm
 B) 28,4 cm
 C) 160,4 cm
 D) 163,2 cm

Questão 21 M071300E4

Observe o sólido geométrico representado abaixo.



A figura geométrica destacada em cinza nesse sólido é o

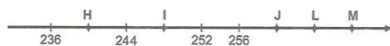
- A) losango.
 B) pentágono.
 C) retângulo.
 D) triângulo.

Questão 22 M050182G5

Aos 10 anos de idade, Pedro tinha 1,34 m de altura. Com o passar de 8 anos, Pedro cresceu 0,47 m. Qual era a altura de Pedro aos 18 anos?

- A) 0,87 m
 B) 1,52 m
 C) 1,71 m
 D) 1,81 m

09) (M052295E4) Observe a reta numérica abaixo. Ela está dividida em partes iguais.



O ponto que representa o número 264 nessa reta é

- A) M.
B) L.
C) J.
D) I.

10) (M080095E4) No filerama de um shopping, um cliente recebe fichas conforme o seu desempenho nas máquinas. Ele pode trocar essas fichas por prêmios. As tabelas a seguir informam os valores de cada uma dessas fichas e a pontuação exigida para cada prêmio.

VALOR DAS FICHAS POR COR	
COR	PONTOS
Branca	1 ponto
Verde	5 pontos
Azul	20 pontos

TABELA DE TROCA	
PONTOS	PRÊMIO
15	Jogo de varetas
25	Dominó
30	Baralho
50	Bola de couro

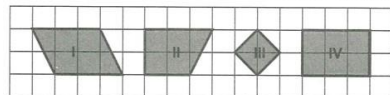
Leandro foi a esse filerama e recebeu 1 ficha azul, 1 verde e 5 brancas e trocou todas elas por um único prêmio. Qual prêmio Leandro pegou nessa troca?

- A) Baralho.
B) Bola de couro.
C) Dominó.
D) Jogo de varetas.

11) (M061185E4) Laura e Vinícius compraram bilhetes em uma estação de metrô. Vinícius comprou 25 bilhetes e pagou R\$ 75,00 e Laura comprou 30 bilhetes. Nessa estação, os preços dos bilhetes são iguais. Quanto Laura pagou por esses bilhetes que comprou?

- A) R\$ 90,00
B) R\$ 80,00
C) R\$ 15,00
D) R\$ 10,00

12) (M050039H8) Observe os quadriláteros coloridos de cinza na malha quadriculada abaixo.



Qual desses quadriláteros é um quadrado?

- A) I
B) II
C) III
D) IV

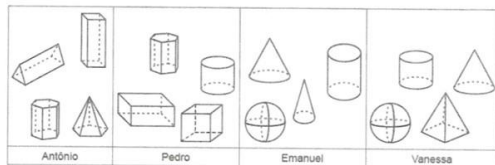
18) (M050040E4) Observe a operação abaixo.

$$29 \times 8$$

Qual é o resultado dessa operação?

- A) 162
B) 167
C) 232
D) 722

19) (M050037H8) Uma professora levou para sala de aula algumas peças de madeira com formato de sólidos geométricos e distribuiu entre seus alunos. Observe abaixo os sólidos que Antônio, Pedro Emanuel e Vanessa receberam.



Qual desses alunos recebeu um conjunto de sólidos em que todas as peças eram poliedros?

- A) Antônio
B) Emanuel
C) Pedro
D) Vanessa

20) (M031923E4) Maria tem 500 figurinhas para a confecção de um álbum. Desse total, 25% são repetidas. Quantas figurinhas repetidas ela tem?

- A) 125
B) 375
C) 475
D) 525

13) (M050139A8) Beatriz comprou uma boneca por R\$ 79,50 e um jogo por R\$ 33,50. Para pagar essa compra, ela deu R\$ 200,00. Quanto ela recebeu de troco?

- A) R\$ 197,00
B) R\$ 113,00
C) R\$ 97,00
D) R\$ 87,00

14) (M050294E8) Fernanda está bordando a inicial de seu nome em uma toalha. Veja abaixo a representação desse bordado na malha quadriculada onde o lado de cada quadradinho equivale a 1 cm.



Quantos centímetros tem o contorno dessa letra?

- A) 7
B) 8
C) 16
D) 22

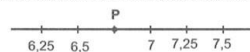
15) (M090595E8) Na cidade mais fria do mundo, localizada na Sibéria, em um dia de inverno um termômetro mediu a temperatura mínima de -47°C . A temperatura máxima foi 12°C maior que a temperatura mínima nesse dia. Qual foi a temperatura máxima dessa cidade nesse dia?

- A) 59°C
B) 12°C
C) -35°C
D) -59°C

16) (M070689E5) Luciana foi ao mercado e percebeu que sua marca de sabão em pó favorita estava em promoção. Esse sabão é vendido em caixas grandes com 1 kg e pequenas com 300 g. Luciana comprou 2 caixas grandes e 3 caixas pequenas desse sabão. Quantos gramas de sabão em pó Luciana comprou no total?

- A) 900 g
B) 1 100 g
C) 1 300 g
D) 2 900 g

17) (M060089E5) Observe a reta numérica abaixo. Ela está dividida em segmentos de mesma medida.



Qual é o número que o ponto P representa nessa reta?

- A) 6,75
B) 6,65
C) 6,6
D) 6,525

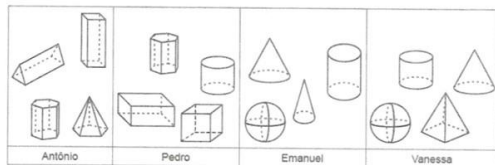
18) (M050040E4) Observe a operação abaixo.

$$29 \times 8$$

Qual é o resultado dessa operação?

- A) 162
B) 167
C) 232
D) 722

19) (M050037H8) Uma professora levou para sala de aula algumas peças de madeira com formato de sólidos geométricos e distribuiu entre seus alunos. Observe abaixo os sólidos que Antônio, Pedro Emanuel e Vanessa receberam.



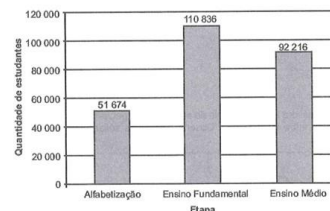
Qual desses alunos recebeu um conjunto de sólidos em que todas as peças eram poliedros?

- A) Antônio
B) Emanuel
C) Pedro
D) Vanessa

20) (M031923E4) Maria tem 500 figurinhas para a confecção de um álbum. Desse total, 25% são repetidas. Quantas figurinhas repetidas ela tem?

- A) 125
B) 375
C) 475
D) 525

21) (M070003E4) O gráfico abaixo apresenta a quantidade de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por etapa de escolaridade, no estado de Pernambuco no ano de 2010.



De acordo com esse gráfico, qual foi a quantidade total de estudantes na Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco no ano de 2010?

- A) 143 890
B) 162 510
C) 203 052
D) 254 726

22) (M070696E4) Observe o número racional no quadro abaixo.

$$\frac{6}{8}$$

Qual é a representação decimal desse número?

- A) 0,75
B) 1,33
C) 6,8
D) 8,6

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA									
Título do Projeto: A formação continuada e a avaliação em larga escala: um olhar sobre a ação dos gestores e professores.									
Área do Conhecimento: Ensino de Matemática					Número de participantes: 10				
Curso: Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática.					Unidade: Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares				
Projeto		Si	Nã	Nacion	Internacion	Cooperação		Si	Nã
Multicêntrico		m	o	al	al	Estrangeira		m	o
Patrocinador da pesquisa:									
Instituição onde será realizado: Escola Municipal Professora Fernanda Maria Alencar Colares									
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Edinalva Maria da Silva Viana e Profª Dra. Marlene Fernandes									
Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.									
2. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA									
Nome:						Data de Nasc.:		Sexo:	
Nacionalidade:				Estado Civil:		Profissão:			
RG:		CPF/MF:		Telefone:		E-mail:			
Endereço:									
3. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL									
Nome: Edinalva Maria da Silva Viana						Telefone: 85 98870 3786			

Profissão: Professora	Registro no Conselho N°:	E- mail:dandeviana@gmail.com
Endereço: Rua Alódia N° 200 Apt 302 Bloco A Parque Iracema		
Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), após receber informações e esclarecimento sobre o projeto de pesquisa, acima identificado, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) e estou ciente:		
<p>1. Da justificativa e dos objetivos para realização desta pesquisa.</p> <p>A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza- SME, desde 2013 se propõe a utilizar a avaliação em larga escala por meio de instrumentais estruturados. A partir de 2017 as Avaliações Diagnósticas de Rede – ADRs de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser aplicadas nas escolas de forma censitária com todos os estudantes de 1º a 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos -EJA. Com a realização da pesquisa, busca-se analisar elementos de discussão e reflexão acerca da importância e necessidade do uso desses instrumentais externos do componente Matemática no processo avaliativo dos estudantes. Como pesquisadora, percebo ser relevante entender como a escola percebe a intencionalidade da SME ao promover os instrumentos avaliativos periódicos e como os educadores e gestores pressentem e refletem sobre os resultados analisados a partir dessas testagens.</p>		
<p>2. Do objetivo de minha participação.</p> <p>A sua participação na pesquisa será fundamental no sentido de colaborar com informações sobre o processo de avaliação das ADRs na perspectiva do professor, do monitor e dos gestores da escola, com a intenção de verificar e analisar, com estes atores, o processo de avaliação externa. Para a realização deste estudo, optou-se em organizar um roteiro de observação que será utilizado no decorrer da execução das avaliações e a interação dos professores e monitores com os estudantes, principalmente. Será disponibilizado também um questionário com perguntas abertas e fechadas para traçar o perfil profissional dos participantes (professores, monitores e equipe diretiva da escola), assim como colher informações sobre as percepções dos participantes em relação às ADRS. Por fim, após a organização destes dados e os resultados comparativos das ADRs (março, agosto, outubro) serão organizadas oficinas para os professores e monitores com o intuito de proporcionar momentos de reflexão sobre os resultados das avaliações dos estudantes que não atingiram o índice de aprovação nas avaliações de Matemática. O propósito é investigar como os professores de Matemática, os monitores e os gestores da escola compreendem as possibilidades e necessidades de ações para melhorar o desempenho dos estudantes a partir dos dados obtidos nas ADRs.</p>		

3. Do procedimento para coleta de dados.

O Plano Municipal de Educação - PME (FORTALEZA, 2007) estabelece ações e direcionamentos para a formação de professores em serviço. Com base na disposição da intencionalidade da SME em promover aos professores a formação em contexto escolar no que se refere a reflexão dos dados relativos às Avaliações Diagnósticas de Rede, serão selecionados de forma amostral, dentre o universo de escolas atendidas, uma instituição com um total de 10 (dez) participantes, assim dispostos: 1 Gestora; 2 Coordenadoras Pedagógicas; 1 Professora de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental; 4 Professores de Matemática de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental; 2 monitores da área de Matemática.

Este estudo será desenvolvido nos anos de 2023 e 2024 com acompanhamento dos resultados das ADRs em relação ao desempenho em Matemática dos estudantes. O acompanhamento e mensuração dos resultados da escola Professora Fernanda Maria Alencar Colares serão analisados, contextualizando estes resultados com a formação continuada dos professores que atuam ministrando estes conteúdos.

A partir da comparação dos resultados das ADRs realizaremos em parceria com a coordenação pedagógica a proposta de oficinas a partir de plano de atividades que contemple as lacunas identificadas com atividades adequadas ao nível de conhecimento dos estudantes e que possam despertar o interesse deles. As oficinas serão realizadas na própria escola com os docentes envolvidos e ministradas por formadores das áreas específicas de Matemática que atuam no Distrito de Educação 6.

O Processo de coleta de dados se dará através da operacionalização das técnicas de observação, reuniões com o grupo participante da pesquisa, diário de campo e questionário com perguntas abertas e fechadas de acordo com a anuência prévia e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes.

As oficinas previstas para a formação continuada dos professores e monitores serão organizadas após as observações em sala de aula e aplicação do questionário, visto que estes instrumentos poderão fornecer dados significativos para o planejamento das mesmas

4. Da utilização, armazenamento e descarte das amostras.

Os dados coletados através dos questionários e estudo de caso, serão utilizados apenas nesta pesquisa e ficarão armazenados em pastas de arquivo, sob a responsabilidade da pesquisadora Edinalva Maria da Silva Viana, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

5. Dos desconfortos e dos riscos.

Há possibilidade de riscos mínimos de constrangimentos dos participantes da pesquisa ao responderem o questionário e participarem da entrevista e de quebra acidental de confidencialidade.

6. Dos benefícios.

O propósito desta pesquisa é discutir, analisar e propor melhorias em relação a aplicação das ADRs periódicas, no sentido de refletir sobre os dados, pensar em estratégias e intervenções de melhorias educativas para os estudantes. Da mesma forma procura-se reafirmar que a formação no contexto da escola promovida pela Rede e ministrada pelos Coordenadores Pedagógicos se constitui em uma ação importante e que necessita do respaldada Gestão para que toda a comunidade educativa possa se envolver nessa importante ação.

Acreditamos que os benefícios da pesquisa estejam diretamente ligados à reflexão do processo avaliativo e a necessidade de um maior entendimento por parte de todos os participantes da escola e, posteriormente, das demais unidades da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Objetiva-se que os resultados da pesquisa possam ser multiplicados nas demais escolas da rede, preservando as especificidades de cada local e da realidade avaliativa que a escola apresenta. Nesse sentido, a proposição deste estudo, a médio e longo prazo, é ampliar a formação em serviço com base nos resultados das ADRs para toda a rede de escolas municipais de Fortaleza/CE.

7. Dos métodos alternativos existentes.

Não se aplica.

8. Da isenção e ressarcimento de despesas.

Ação isenta de despesas.

9. Da forma de acompanhamento e assistência.

Os dados coletados durante a pesquisa serão mantidos em sigilo e não envolveram o nome das pessoas participantes em nenhuma das possíveis publicações que dele poderão resultar.

10. Da liberdade de recusar, desistir ou retirar meu consentimento.

Tenho a liberdade de recusar, desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.

11. Da garantia de sigilo e de privacidade.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

12. Da garantia de esclarecimento e informações a qualquer tempo.

Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Para tanto, poderei consultar a pesquisadora **responsável Edinalva Maria da Silva Viana**. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo(s) pesquisador (es), de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ulbra Canoas (RS)**, com endereço na Rua Farroupilha, 8.001 – Prédio 14 – Sala 224, Bairro São José, CEP 92425-900 - telefone (51) 3477-9217, e-mail comitedeetica@ulbra.br.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

_____ (), _____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável pelo Projeto

Participante da Pesquisa e/ou Responsável