

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

CILÂNIA NUNES VIANA

Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a  
atuação da coordenação pedagógica na escola

**GOIÂNIA/GO**  
**2021**

**CILÂNIA NUNES VIANA**

**Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a  
atuação da coordenação pedagógica na escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

**GOIÂNIA  
JUNHO/ 2021**

V614a Viana, Cilânia Nunes

Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola

/ Cilânia Nunes Viana.-- 2021.

152 f.:

Texto em português com resumo em inglês. Dissertação (mestrado)  
-- Pontifícia Universidade

Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2021

Inclui referências, f. 130-144

1. Aprendizagem. 2. Desenvolvimento cognitivo. 3. Ensino -  
Metodologia. 4. Avaliação. 5. Administradores escolares. 6. Educação -  
Finalidades e objetivos. I.Libâneo, José Carlos. II.Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação  
- 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.022(043)

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO  
HUMANO E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de junho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás



---

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto / UNIFESP



---

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno / UFG

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu maior orientador, por me permitir conhecer um pouco mais dos saberes da vida e do mundo, sua presença, tem sido e sempre será, infinitamente necessária e transformadora em minha vida.

A minha Nossa Senhora, por abrir as portas e encher de luz o meu caminho, me ajudando a enxergar melhor a palavra escrita e a organizar meus pensamentos.

Ao meu querido orientador, mestre e referencial em educação, Prof. Dr. José Carlos Libâneo, toda gratidão, por ter me conduzido para os estudos da formação do pensamento teórico e o desenvolvimento humano. Terá para sempre o meu respeito e admiração, pelo profissional e pela pessoa humanizada que demonstrou ser em todos os momentos de orientação aos meus estudos, leitura, análise e considerações sobre minha pesquisa.

Aos professores da minha banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, que muito contribuiu com meu aprendizado, foi um privilégio ter sido sua aluna nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC GO, e ainda poder contar com sua presença na análise e direcionamento da minha pesquisa, com palavras tão assertivas e muito bem fundamentadas. Ao Prof. Dr. Humberto de Andrade Pinto que tão prontamente aceitou contribuir com meu trabalho, suas considerações foram grandiosas, o senhor é um referencial nos meus estudos.

A minha família, minha estrutura, meu suporte em todos os momentos. A presença diária do meu filho Davi, razão do meu viver, que por várias vezes, em meio ao meu desespero, me abraçou e disse que eu iria conseguir. Ao meu marido pelo apoio de sempre em todos os meus projetos de vida. A minha mãe, pelas suas orações diárias e gratidão a meus irmãos, que sempre acreditaram em mim. A meu afilhado amado, por me ajudar com as traduções. Gratidão eterna a todos vocês.

Aos amigos que Deus colocou junto comigo neste mestrado, desde o primeiro dia, Cinara, Ana e Luiz, vocês contribuíram muito com meus estudos e crescimento, e aos demais colegas, que tive o prazer de conhecer através das aulas presenciais, estarão sempre no meu coração.

Aos colegas e amigos do meu trabalho que torceram por mim, em especial, Elaine e Aline que carinhosamente tiveram participação nesta conquista.

Gratidão é a palavra de ordem para o momento.

O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica.

(Lev Semionovich Vigotski)

## RESUMO

VIANA, Cilânia Nunes. Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGÉ. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Goiânia, 2021.

O presente trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás. O tema da dissertação é a avaliação da aprendizagem e a coordenação pedagógica na perspectiva da teoria do ensino para o desenvolvimento humano. As questões que levaram à realização deste estudo foram: constatada a efetiva incidência das avaliações externas nas práticas avaliativas dos professores, inclusive por exigência legal, ainda assim, é possível ao Coordenador Pedagógico recompor suas funções na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano nas avaliações internas da aprendizagem? Quais são as possibilidades para essa recomposição? Como objetivo geral, buscou-se caracterizar a avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano, como possibilidade de recomposição da atuação da coordenação pedagógica na escola. Foram definidos três objetivos específicos: a) contextualizar as finalidades educativas das avaliações externas, suas formas de implantação no sistema escolar e o seu impacto na qualidade do ensino; b) analisar quais as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem e as formas de condução da coordenação pedagógica são descritas na produção acadêmica; c) apontar elementos que contribuem para a recomposição das atribuições do coordenador pedagógico na avaliação da aprendizagem na perspectiva da teoria do ensino para o desenvolvimento humano. Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como fontes livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações e teses. Os resultados da análise realizada na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, mostram o impacto negativo das avaliações externas no trabalho docente e nas formas de gestão escolar, em razão de reforçar um ensino irrefletido e memorístico, com práticas de avaliação visando resultados quantitativos, afetando consideravelmente a qualidade de ensino. Esse impacto gera dificuldades e dúvidas na atuação da coordenação pedagógica e as modalidades de avaliação externa contribuem para a permanência de práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem por parte de muitos professores. A despeito desses impactos negativos das políticas de avaliação educacional são vislumbradas possibilidades de superá-los por meio de: a) um Projeto Político Pedagógico fundamentado em perspectivas que contribuem mais para o desenvolvimento humano de todos os alunos do que a perspectiva das avaliações externas; b) melhoria das condições de trabalho de todos os profissionais dentro da escola; c) formação continuada de professores na situação de trabalho como atribuição da coordenação pedagógica; d) gestão democrática, com maior participação dos alunos e familiares; e) formas de organização do ensino e de procedimentos de avaliação numa perspectiva que ressalta mais os aspectos qualitativos da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano do aluno de forma mais ampla.

**Palavras Chave:** avaliação da aprendizagem escolar; coordenação pedagógica; ensino desenvolvimental; finalidades educativas escolares; avaliações externas;

## ABSTRACT

VIANA, Cilânia Nunes. School learning evaluation in the context of external evaluations and the role of pedagogical coordination at school: a study from the perspective of developmental teaching. Stricto Sensu Graduate Program in Education - PPGE. Pontifical Catholic University of Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2021.

The following work is linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Post-Graduation Program of PUC Goiás. The general theme of the dissertation is the performance of the pedagogical coordination at school in face of the interference of the external evaluations. Some questions that guided the study were: What are the impacts of external evaluations on the forms of school learning evaluation? What is the position of the educational coordinator in relation to the subordination of evaluation practices to the obligation of quantitative results? What are the possibilities of implementing a teaching and evaluation proposal focused on developmental teaching? As a general objective, we aimed to characterize the impacts of the official guidelines on external evaluations on the pedagogical coordinator's performance and the possibilities of recomposing this performance from the perspective of developmental teaching. Three specific objectives were defined: a) to investigate the educational purposes of external evaluations, their forms of implementation in the school system, and their impact on the quality of education; b) to search in the academic production references to conceptions and practices of learning evaluation used by teachers and to forms of conduct of the pedagogical coordination; c) to point out contributions of the Theory of Developmental Teaching on the evaluation of school learning for the recomposition of the pedagogical coordinator's attributions. The methodology used was bibliographic research in the form of narrative review, using books, articles, dissertations, and theses on the main topics of the dissertation. The results indicate a negative impact of the external evaluations on the teaching work and on the forms of school management, since they reinforce an unreflective and memoristic teaching with evaluation practices aimed at quantitative results, considerably affecting the desired teaching quality according to a developmental perspective. As a result, they also point out difficulties in the performance of pedagogical coordination, added to those already evidenced in the research. Another finding of the literature review was that, regardless of the negative impact of the external evaluations, research shows, on the part of many teachers, the persistence of a traditional view of learning evaluation. Despite these negative influences of the educational evaluation policies, the theory of developmental teaching offers possibilities to face these limits through the continuous formation of teachers in their work situation, as an assignment of the pedagogical coordination, in order to better appropriate forms of organizing teaching and internal evaluation procedures from a developmental perspective.

**Key Words:** educational purposes; external evaluations; school learning evaluation; developmental teaching; pedagogical coordination.



## **LISTA DE SIGLAS**

ANEB - Avaliação Nacional de Educação Básica  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BM - Banco Mundial  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CETPP - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas  
CF - Constituição Federal  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CP - Coordenador Pedagógico  
DAEB - Diretoria de Avaliação de Educação Básica  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LLECE - Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PENUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNE - Plano Nacional da Educação  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
TED - Teoria do Ensino Desenvolvimental  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E CURRÍCULO DE RESULTADOS: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR .....</b>	<b>23</b>
1. Finalidades Educativas Escolares, currículo e avaliação da aprendizagem ....	23
- As relações entre o currículo e a avaliação da aprendizagem .....	26
- O currículo de resultados e as avaliações externas .....	32
2. Impactos das avaliações externas nas formas de organização e gestão da escola e na prática docente .....	43
<b>CAPÍTULO II - AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E AS PRESCRIÇÕES DA LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
1. As concepções de avaliação da aprendizagem escolar .....	49
2. Políticas institucionais de avaliação e a legislação vigente .....	65
<b>CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>75</b>
1. Visão geral da Teoria do Ensino Desenvolvimental .....	75
- A didática e a atividade de estudo na perspectiva do Ensino Desenvolvimental .....	78
- Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento do aluno .....	88
2. A relevância política e pedagógica da Coordenação Pedagógica na escola ...	96
- Uma visão de organização escolar e de coordenação pedagógica na perspectiva do ensino desenvolvimental .....	100
- Atribuições do coordenador pedagógico e a assistência aos professores nos procedimentos de avaliação da aprendizagem .....	105
- A formação continuada na escola e possíveis mudanças na prática de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é a avaliação da aprendizagem escolar e a atuação da coordenação pedagógica, na perspectiva do desenvolvimento humano, compreendida no contexto da função social da escola como instituição que assegura aos alunos o ensino e a aprendizagem de qualidade, propiciando-lhes formação teórico-científica e integral em articulação com a diversidade social e cultural. Com base nesse entendimento, esta pesquisa se apropria da teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, entre eles Davydov e sua teoria do ensino desenvolvimental.

A experiência profissional na rede pública de ensino me proporcionou a oportunidade e o privilégio de iniciar minha carreira atuando como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, como gestora de uma escola. Conhecer o cotidiano dessa instituição e a amplitude do trabalho que ali ocorria, possibilitou-me construir o alicerce que estrutura a minha atuação profissional hoje. Há quinze anos tenho atuado como orientadora pedagógica na Secretaria de Educação do município de Aparecida de Goiânia, situado na região metropolitana da capital. Nesta função, desempenho atividades direcionadas à orientação, formação e acompanhamento junto aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores quanto ao planejamento dos projetos pedagógicos das escolas, do currículo, das aulas dos professores, da avaliação da aprendizagem, no âmbito interno e externo, e seus resultados, das ações de recuperação da aprendizagem com os alunos, do uso de metodologias e recursos didáticos e do acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental.

Esse trabalho tem sido desenvolvido com maior frequência junto aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas do município. Em razão disso, tenho me deparado com inúmeros questionamentos e obstáculos provocados por fatores internos e externos à escola, os quais dificultam a atuação das equipes pedagógicas na prática cotidiana. Entre esses fatores estão, por exemplo: a dificuldade no planejamento e execução das práticas pedagógicas, em razão da falta de autonomia das equipes gestoras e docentes; carências da estrutura física, de equipamentos e de material didático; o despreparo de coordenadores pedagógicos, devido à carência de formação inicial específica e de formação continuada, e a sobrecarga de trabalhos que, muitas vezes, não são de responsabilidade desse profissional. Tais dificuldades, referentes às condições de trabalho, com que tenho me deparado levam-me a pensar o quanto tudo isso desmotiva a equipe pedagógica e interfere, de forma direta, na qualidade do ensino. Essa realidade que aponta as deficiências no trabalho como resultado das más condições de trabalho,

tanto do Coordenador Pedagógico quanto dos professores, é constatada na pesquisa de Pinto (2011), que aponta, a falta de recursos didáticos e instalações físicas adequadas, o número excessivo de alunos por classe e a sobrecarga da jornada de trabalho. Essas constatações fizeram-me refletir acerca das deficiências na qualidade do processo de ensino-aprendizagem como reflexo da má condição de trabalho ocasionada hoje nas escolas. De todos esses problemas, porém, o que mais me inquietou, ao longo da minha função profissional, foi o processo de avaliação da aprendizagem mediado pelo coordenador pedagógico junto aos professores.

Nas minhas atividades de orientação e acompanhamento pedagógico junto aos professores nas escolas, frequentemente percebi grandes lacunas em relação aos princípios e procedimentos de avaliação da aprendizagem (concepções, objetivos, estratégias e instrumentos). Senti também a ausência, nas escolas, da utilização dos resultados da avaliação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, no planejamento das aulas e na revisão do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o que mais me chamou a atenção foi a falta de análise crítica dos professores e coordenadores acerca das avaliações externas e dos resultados, a ausência de articulação entre as avaliações externas e internas ou, até mesmo, o desaparecimento das avaliações internas. A observação desses desvios das práticas de avaliação da aprendizagem escolar levou-me a questionamentos que envolvem uma diversidade de fatores, entre eles: o pouco uso das avaliações para repensar ou reorganizar as atividades da escola e do ensino não seria, inicialmente, devido ao desconhecimento dessa atribuição por parte dos coordenadores pedagógicos da escola, ou de insuficiência na formação desse profissional, ou das condições de trabalho que coordenadores e professores têm enfrentado no cotidiano escolar ou das políticas educacionais impostas, a exemplo do currículo de resultados?

Os estudos a que tivemos acesso sobre a atividade de coordenadores pedagógicos, mostram que a variedade de demandas de tarefas dirigidas a esses profissionais, leva-os a não reconhecerem sua real função dentro da escola, entre elas o trabalho com a avaliação da aprendizagem com professores e alunos, gerando dificuldades em considerar as ações junto aos professores em relação às avaliações externas e internas que seria parte de seu trabalho. Placco, Almeida e Souza (2015), Pinto (2011) e Domingues (2014) apontam o quanto a burocratização do trabalho cotidiano do coordenador pedagógico e os desvios de função distorcem suas atribuições ligadas às questões pedagógicas. Para Pinto (2011, p. 133), a função do coordenador “deve ser de apoio, de suporte ao trabalho do professor fora da sala de aula, tendo sempre como referência, entretanto, o que nela ocorre”. Ainda nesse aspecto, Geglio (2010, p. 115) afirma que, “enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que,

objetivamente, não lhe dizem respeito”. A respeito da formação inicial e continuada desse profissional, Domingues (2014, p. 30) propõe que, “a retomada da formação específica para atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas é uma necessidade improrrogável dos sistemas de ensino”. Essa realidade envolve também questões políticas que, numa visão reducionista dos gastos públicos com pessoal qualificado e específico na escola, atribuem outras funções ao coordenador pedagógico, contribuindo com a perda da sua identidade profissional. A esse respeito, escrevem Pooli, Dias e Ferreira (2018, p. 78):

A concepção acadêmica sobre a identidade do pedagogo foi transformada, mas as estruturas administrativas escolares permaneceram quase intactas. O resultado disso é uma precarização do trabalho do pedagogo, que passa a assumir praticamente todas as demandas que envolvem alunos e professores nas escolas. Como dissemos anteriormente, essa situação se torna muito favorável aos gestores do sistema, que deixam de se preocupar com a multiplicidade de funções necessárias ao cotidiano da escola, defendendo a ideia de que um só servidor poderá assumir todas essas funções.

A questão posta, nessa citação, realça bem a não correspondência entre as atribuições tidas como necessárias para o acompanhamento das atividades pedagógicas da escola e as práticas correntes que tornam o coordenador pedagógico muito mais um burocrata do que um pedagogo. Não é de estranhar, portanto, que esses profissionais apresentem pouco conhecimento do processo de avaliação da aprendizagem e de sua importância na organização da escola e do ensino. Por todas estas questões considera-se a relevância da realização desta pesquisa bibliográfica, cuja contribuição é pôr em destaque a avaliação da aprendizagem como uma das atribuições do coordenador pedagógico, levando a efeito o trabalho de orientação e articulação dessas práticas na escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem, abrangendo o desenvolvimento do aluno. Essa é uma importante atribuição do coordenador pedagógico, fazendo coro com a afirmação de Batista e Seiffert (2010, p. 162):

Ao refletir, o docente pode apreender a avaliação como constituinte de seu trabalho pedagógico, estabelecendo as conexões entre objetivos delineados, conteúdos desenvolvidos e opções metodológicas. Esse processo de atribuição de novos significados à avaliação da aprendizagem encontra no coordenador uma interlocução fundamental.

Com essas inquietações em mente, a presente dissertação busca caracterizar a avaliação da aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento humano, isto é, como possibilidade de recomposição da atuação da coordenação pedagógica na escola.

Nesta pesquisa, a coordenação pedagógica é considerada, corroborando Placco, Almeida e Souza (2015), a responsável pelas funções articuladora, formadora e transformadora

no espaço escolar, junto aos professores, demais funcionários, alunos e pais. Para Pooli, Dias e Ferreira (2018), o coordenador pedagógico é considerado o profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico. Nessa mesma perspectiva, recorreremos também às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que, em seu Parecer nº. 05/2005, ainda que de forma restrita e técnica, apresenta o Coordenador Pedagógico como o profissional que conduz a gestão dos processos educativos dentro da escola, no aspecto reflexivo das práticas de ensino-aprendizagem paralelas à gestão escolar. A fim de apresentar maior fundamentação sobre o conceito de coordenação pedagógica, contamos com a visão de Pinto (2011), ao considerar que esse profissional tem sua função marcada pela ação de um agente educativo, ao ressaltar que (p. 151):

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes.

Com base nos fundamentos que os autores vêm defendendo acerca do conceito de coordenação pedagógica (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA 2015; POOLI, DIAS e FERREIRA 2018; PINTO 2011), pode-se compreender que seu papel é eminentemente pedagógico na orientação do trabalho didático dos professores, remetendo esta pesquisa à atuação do coordenador pedagógico na avaliação da aprendizagem e examinando como esse coordenador pode recompor suas funções, tendo em vista uma proposta de ensino-aprendizagem e avaliação para o desenvolvimento humano, conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov, que se apropria de uma educação que supere as finalidades utilitaristas e neoliberais impostas hoje nas políticas e práticas educativas dentro das escolas.

Nosso problema de estudo pode ser assim sintetizado: constatada a efetiva incidência das avaliações externas nas práticas avaliativas dos professores, inclusive por exigência legal, ainda assim, é possível ao Coordenador Pedagógico recompor suas funções na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano nas avaliações internas da aprendizagem? Partindo dessa formulação, para direcionar nossa investigação, chegamos à outra pergunta mais pontual no âmbito do que pretendemos buscar, considerando a realidade do cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico frente às concepções de avaliação, presentes tanto nas políticas quanto nas práticas educativas dentro das escolas, que é: Quais são as possibilidades do Coordenador Pedagógico recompor suas funções na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano?

Há um conjunto de razões que justificam a relevância deste estudo. As pesquisas realizadas por Assunção (2013), Duarte (2014), Dias (2014), Silva e Sampaio (2015), Rocha (2014), Mendes e Müller (2011), Forner e Trevisol (2012), Benvenuti (2016), Gazda e Souza (2011), Faleiros e Pimenta (2013), Barbosa (2011), Guerra (2017) mostram, com expressivos dados, que o modelo de ensino subordinado às avaliações externas influencia negativamente o trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos, na manutenção de práticas tradicionais, uma vez que ele reforça a transmissão mecânica de conteúdos pelos professores, a memorização e a avaliação das aprendizagens por meio de testes, portanto, restringida à avaliação somativa e classificatória. Essas pesquisas apontam recorrências de aspectos voltados para a política de avaliações externas, influências e impactos nas práticas de organização do ensino e avaliações internas dos professores, no trabalho dos coordenadores pedagógicos, persistência de práticas tradicionais baseadas em provas e notas, mesmo considerando os investimentos de sistemas de ensino na introdução da avaliação formativa (geralmente no contexto da implantação dos ciclos de escolarização), demonstrando incongruências entre concepções progressistas de avaliação declaradas pelos professores e sua prática cotidiana.

Em relação ao impacto das avaliações externas no trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos, Assunção (2013) e Duarte (2014) apontam a existência de práticas de treinamento da equipe e dos alunos e preparação da escola para as provas do Saeb, demonstrando repercussão negativa dessas políticas na qualidade do ensino.

Pesquisa recente, realizada no Estado de Goiás (LIBÂNEO e FREITAS, 2018), mostra a repercussão de políticas curriculares neoliberais no funcionamento das escolas e salas de aula, o que fica evidenciado no depoimento de uma professora que comenta sobre o currículo de resultados:

A qualidade é só o número, não querem saber de qualidade, só querem saber de número: aluno tem que ser aprovado pronto e acabou, só isso que é importante. O que eles têm passado para a gente nesses últimos anos aí é isso, querem números, resultados, se o aluno sabe ou não sabe, eles querem ver no final do ano aprovado [...] Isso não é aprendizagem do aluno, você está treinando o aluno para uma prova (p. 94).

As pesquisas de Dias (2014), Silva e Sampaio (2015), Rocha (2014) tratam de forma específica da avaliação da aprendizagem no contexto das avaliações externas e do influxo direto no trabalho do coordenador pedagógico dentro da escola, demonstrando maior recorrência no impacto das avaliações externas em diferentes contextos na escola, ligados diretamente ao trabalho do coordenador pedagógico. Entre eles, destacam-se o papel da gestão, o cotidiano escolar na organização de suas ações, com foco no cumprimento de metas, acúmulo de tarefas

e pouca articulação com os professores na prática docente, planejamento, execução de conteúdos, avaliações internas e as concepções dos educadores sobre as políticas de avaliação, advindas da falta de formação inicial e continuada sobre esse aspecto, ocasionando uma função técnica, sem reflexão intelectual, por parte desse profissional.

Em relação à prevalência de práticas tradicionais de avaliação na escola, podemos destacar as pesquisas de Mendes e Müller (2011), Forner e Trevisol (2012) cujos resultados apresentam pontos em comum a respeito das práticas tradicionais vindas de uma cultura de professores, pais e alunos que reconhecem a avaliação como provas, testes e notas. Os pesquisadores destacam possibilidades de mudanças por meio de atitudes, comportamentos e estrutura política na educação.

Em relação às incongruências entre teorias progressistas e práticas tradicionais de professores, foi constatada essa realidade, através das pesquisas apresentadas por Benvenuti (2016), Gazda e Souza (2011), Faleiros e Pimenta (2013), Barbosa (2011), Guerra (2017). Os resultados convergem para um entendimento de concepção teórica sobre avaliação por parte dos professores, porém, eles avaliam conforme as exigências do sistema, no qual a avaliação é tida como instrumento de poder e controle. Nesse aspecto, as pesquisas apresentam uma realidade na qual os professores adotam um discurso pautado em concepções inovadoras para o processo de avaliação da aprendizagem, mas que divergem de suas práticas tradicionais em sala de aula.

As pesquisas relatadas mostram que, tanto no que se refere ao impacto das avaliações externas quanto às práticas avaliativas correntes entre os professores, há uma ressonância no trabalho da coordenação pedagógica. Por um lado, existem as avaliações externas promovidas por órgãos do governo e por organismos internacionais, por outro, há o processo de avaliação interna do ensino-aprendizagem na escola. Com base nessa realidade, como fica a organização didático-pedagógica, mediada pelo coordenador pedagógico, numa perspectiva de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento humano?

A partir desse questionamento, chega-se à reflexão de que, a tarefa do coordenador vai além da compreensão das políticas de avaliação externa e suas finalidades, visto que a proposta é garantir que o processo de avaliação interna não seja de atender às políticas de resultados, e sim, constituir coletivamente, junto à equipe, uma concepção e prática de avaliação formativa com base no ensino para o desenvolvimento humano. A respeito da importância dessa compreensão dos processos avaliativos, Libâneo (2015, p. 199) afirma que “a avaliação dos alunos pelos professores em cada sala de aula, em hipótese alguma pode ser substituída pela avaliação do sistema de ensino”.



Nessa perspectiva, Silva Jr (1997) clarifica os desafios referentes ao trabalho do supervisor<sup>1</sup> ligados à má formação, condições de trabalho e indefinição da responsabilidade desse profissional em relação ao trabalho pedagógico na escola. Assim, o supervisor tende a adequar sua função de coordenador e articulador das práticas pedagógicas às imposições externas.

Em face dessas questões, que envolvem a atuação da coordenação pedagógica, em relação à avaliação da aprendizagem escolar, estabelecemos, como objetivo geral da pesquisa: caracterizar a avaliação da aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento humano, como possibilidade de recomposição da atuação da coordenação pedagógica na escola.

Como objetivos específicos estabelecemos:

- Contextualizar as finalidades educativas das avaliações externas, suas formas de implantação no sistema escolar e o seu impacto na qualidade do ensino;
- Analisar quais as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem e as formas de condução da coordenação pedagógica são descritas na produção acadêmica;
- Apontar elementos que contribuem para a recomposição das atribuições do coordenador pedagógico na avaliação da aprendizagem na perspectiva da teoria do ensino para o desenvolvimento humano.

### **Metodologia da pesquisa**

Buscamos enfatizar a importância da pesquisa científica nas palavras de Minayo e Sanches (1993) ao afirmarem que, “o conhecimento científico sempre transcorre com a busca de articulações entre teoria e realidade, tendo como fio condutor o método, com a função fundamental de articular e fundamentar esses conhecimentos de maneira a proporcionar um caminho claro de investigação”. Partindo desse entendimento, direcionamos esta pesquisa de caráter exploratório, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, recorrendo a livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses sobre os principais tópicos da dissertação.

Adotamos aqui o entendimento de Gil (2008), de que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, colocando o pesquisador em contato direto

---

<sup>1</sup> Embora o autor citado use o termo supervisor, para denominar o responsável pelo trabalho pedagógico dentro da escola e esta dissertação adote a denominação de coordenador pedagógico, não há interferência quanto às atribuições desse profissional.

com pesquisas produzidas sobre o tema, implicando a reflexão crítica sobre os textos consultados.

Na visão de Sá-Silva et al (2009, p. 5-6), “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”, portanto, essa metodologia tem como objetivo proporcionar contribuições de diferentes autores sobre o tema da pesquisa. Os mesmos pesquisadores (p. 5) utilizam as afirmações de Oliveira (2007) que orienta para um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”.

A opção pela pesquisa bibliográfica nos permitiu contextualizar nosso estudo e ampliar o conhecimento do assunto, possibilitando relacionar o problema com outras investigações.

A pesquisa desenvolveu-se na perspectiva histórico-cultural, fundamentada na teoria de Vygotsky (2007, 2008, 2010) e Vygotsky e Leontiev (2018), que contribuíram de forma significativa para a compreensão da constituição do indivíduo, cujo processo educativo consiste na apropriação de conhecimentos social e historicamente produzidos, visando promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Para o estudo das características das finalidades e objetivos da educação escolar e suas implicações políticas e pedagógicas no funcionamento dos sistemas de ensino, recorreremos a obras de Lenoir (2013) e Lenoir *et al* (2016). Em busca de aproximar essa temática à realidade brasileira, apresentamos a visão de Libâneo (2016a, 2013, 2018,), Libâneo e Freitas (2018), Freitas (2014b, 2018) e Evangelista (2013). Quanto aos modelos de avaliações externas instituídas, também foram consultadas as bases legais que norteiam as políticas públicas para a educação, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os modelos de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil referentes aos anos de 2017 e 2019.

Em relação à avaliação da aprendizagem, buscamos obras de autores como Freitas (2014a), Luckesi (2011, 2014), Haydt (2004), Hoffmann (2015, 2018a, 2018b), Sacristán (1998, 2013) e Cruz (2011).

Os aportes sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental foram buscados em Davydov (1988, 1997, 1999), Hedegaard (2008, 2009, 2016), Hedegaard e Chaiklin (2005) e Libâneo e Freitas (2013), dentre outros autores que estudaram essa teoria e, dentro dela, o processo de avaliação.

Para abordar a identidade e atribuições do coordenador pedagógico, incluindo as questões de formação inicial e continuada desse profissional, rotinas e condições de trabalho no ambiente escolar, esta pesquisa se apropriou das obras de Placco, Almeida e Souza (2015), Pinto (2011), Silvestre e Pinto (2017), Domingues (2014), Libâneo (2015), Polli, Dias e Ferreira (2018), Pimenta (1991), Rangel (2001, 2013), dentre outras.

Tendo em conta essas orientações, as buscas de trabalhos científicos ocorreram a partir do levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo, seguindo as etapas usuais: formulação do problema, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, leitura do material e construção do texto (GIL, 2008). Tais buscas foram feitas nos websites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que nos proporcionaram uma busca ampla de teses e dissertações referentes ao nosso tema de estudo. Para a busca e seleção de artigos, optamos pelo Portal de Periódicos da Capes e pela Biblioteca Eletrônica Scielo.

Para a busca dos trabalhos científicos em todas as bases de dados mencionadas, foram definidas as mesmas palavras-chave relacionadas a cada capítulo da pesquisa, tendo sido consultados trabalhos produzidos entre os anos de 2009 e 2019. A opção por dez anos foi arbitrária, visando obter trabalhos relacionados com o tema da pesquisa. O período das buscas ocorreu entre 15 de junho a 10 de dezembro de 2020, conforme as etapas de produção de cada capítulo, a partir de uma busca preliminar de títulos com base nas palavras-chave, períodos e o idioma português. Foram selecionados inicialmente um total de 373 trabalhos referentes a teses, dissertações e artigos de acordo com a base de dados de cada busca. A partir daí, realizamos a leitura do resumo, palavras-chaves, optando por trabalhos com pesquisa empírica, relacionados ao objeto de pesquisa e seus objetivos. Esses trabalhos foram salvos em arquivos para uma melhor organização das leituras, conforme apresentamos logo abaixo, de acordo com as palavras-chave, quantitativo de trabalhos e a base de dados de cada busca. Num terceiro momento, efetuamos a leitura da introdução, priorizando os trabalhos que mais atendiam aos objetivos específicos da nossa pesquisa. Por fim, a leitura completa dos trabalhos selecionados, com olhar crítico e uso de fichas de catálogo para registro dos objetivos, abordagem teórico-metodológica, principais resultados e conclusões, reduzindo a um quantitativo final de 55 trabalhos.

Como critérios de exclusão, estabelecemos: a) trabalhos com apenas estudos bibliográficos; b) trabalhos duplicados; c) textos que não abordam o tema de forma completa;

e d) textos que não apresentam aproximação com o objeto da pesquisa. A exclusão na análise das pesquisas deu-se também por não corresponder aos objetivos de cada capítulo.

A partir dos achados das pesquisas, organizamos o primeiro capítulo, com base no impacto das avaliações externas no cotidiano escolar, na gestão e organização da escola e na prática docente. Para as buscas, foram utilizadas as palavras-chave: “avaliações externas e Ideb do Ensino Fundamental” e “Saeb e Prova Brasil”. Nessa leitura, os critérios de inclusão foram: 1) referência aos descritores; 2) pesquisas empíricas; 3) anos iniciais do Ensino Fundamental; e 4) foco em gestão, política educacional, prática docente e formação docente. Como critérios de exclusão usamos: 1) pesquisas sem foco nas avaliações externas (Saeb e Prova Brasil); 2) pesquisas sobre avaliações externas de iniciativa e controle dos estados e municípios; 3) pesquisas sobre avaliações voltadas para a Educação Infantil, Ana e/ou Provinha Brasil; 4) pesquisas sobre avaliações com foco na Prova Brasil para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; 5) pesquisas sobre avaliação do Ensino Superior; e 6) trabalhos repetidos. No decorrer da leitura das dissertações e teses, a partir de uma análise crítica do conteúdo dos trabalhos e dos objetivos desta pesquisa, sentimos a necessidade de um último filtro. Assim, estabelecemos como critério de exclusão: 1) pesquisas sem referência à influência ou impacto das avaliações externas (Saeb e Prova Brasil) e do Ideb no cotidiano da escola, na gestão e na prática docente. Com estes critérios, inicialmente, obtivemos um total de 161 dissertações, 17 teses e 17 artigos. Ao final do último filtro, foram aproveitadas 9 dissertações, 2 teses e 3 artigos, totalizando 14 trabalhos, especificados nas Tabelas de 1 a 5 (Anexo 1).

O segundo capítulo foi organizado a partir dos resultados de pesquisas obtidas por meio das palavras-chave: “avaliação da aprendizagem escolar no ensino fundamental” e “concepções de avaliação da aprendizagem escolar”. Esses descritores foram pensados tendo em conta o problema e os objetivos da pesquisa. Com base nesses descritores, incluímos trabalhos com: a) pesquisas empíricas (para proporcionar uma visão da realidade concreta vivida na escola); b) pesquisas limitadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (para conhecer de forma mais específica os estudos sobre avaliação nessa etapa de ensino e atender ao objetivo dessa dissertação), o que resultou em poucas pesquisas encontradas. Foram excluídas pesquisas que tratavam da avaliação em outras etapas e modalidades de ensino (como Educação Infantil, Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino Rural, EJA, Alfabetização, Inclusão, EAD, Tecnologias da Educação, Deficiência Intelectual, Áreas exatas e biológicas e avaliação externa). Com o primeiro filtro, obtivemos um total de 20 artigos, 48 dissertações e 8 teses. Na aplicação do segundo filtro, restaram para leitura completa e análise 11 artigos e 5 dissertações, sendo todos esses estudos registrados em tabela de

identificação para facilitar as buscas e o conhecimento dos trabalhos elencados para discussão, conforme pode ser visto nas Tabelas de 6 a 8 (Anexo 2). Essas pesquisas trazem um conjunto de fatores sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as concepções de avaliação mantidas por professores, gestores, alunos e pais.

O terceiro capítulo constituiu-se a partir dos resultados das pesquisas realizadas com base nas palavras-chave: “Teoria do Ensino Desenvolvimental”; “Avaliação da aprendizagem na teoria do Ensino Desenvolvimental”; “Didática da Teoria do Ensino Desenvolvimental”. Contudo, por ser ainda uma teoria considerada nova no Brasil, deparou-se com poucas pesquisas realizadas e nenhuma com foco exclusivo na avaliação. No entanto, consideramos pertinente aproveitarmos pesquisas que abordavam o tema nas menções à didática desenvolvimental, principalmente em experimentos didáticos relatados. Assim, contamos com uma quantidade inicial de 52 trabalhos, dentre eles: teses, dissertações e artigos. Ao final do último filtro de seleção dos trabalhos que melhor atenderiam ao nosso capítulo, finalizamos com o aproveitamento do estudo e análise de 13 trabalhos, descritos nas tabelas de 9 a 13 (Anexo 3). O objetivo foi conhecer o que as pesquisas têm mostrado sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico na escola, uma vez que o tema desse estudo envolve diretamente o papel deste profissional na perspectiva de organizar e mediar um ensino e avaliação para o desenvolvimento humano.

Para se chegar às pesquisas já consolidadas, utilizamos as palavras-chave: “coordenação pedagógica e identidade profissional” e “coordenação pedagógica e atuação na avaliação da aprendizagem”. A escolha dessas palavras-chave baseou-se em conhecimentos que serviram de alicerce na sistematização dos demais tópicos que compõem este último capítulo. Como critério específico de inclusão foram priorizadas: 1) referência específica à identidade profissional do coordenador pedagógico e sua atuação na avaliação da aprendizagem; 2) pesquisas empíricas; 3) anos iniciais do Ensino Fundamental; e 4) uso de análise crítica da temática abordada. As buscas iniciais resultaram num total de 13 artigos, 23 dissertações e 8 teses, resumindo-se, ao final, após os filtros, em 7 artigos, 4 dissertações e 1 tese, totalizando 12 pesquisas científicas para análise, conforme apresentados nas Tabelas de 14 a 17 (Anexo 4).

A pesquisa bibliográfica resultou em número razoável de 55 trabalhos a serem lidos e analisados, propiciando valiosos subsídios para a compreensão, argumentação e escrita em relação ao nosso objeto de investigação.

Esta dissertação é composta por três capítulos. No primeiro, analisamos a avaliação da aprendizagem escolar no contexto das políticas de educação de resultados, pautadas nas

avaliações externas. Esse capítulo está estruturado em dois tópicos que delineiam os pontos mais significativos da educação de resultados. O primeiro refere-se às finalidades educativas com base no currículo e nas avaliações externas da aprendizagem escolar. O segundo, aos impactos dessas avaliações externas nas formas de organização e gestão da escola e na prática docente.

No segundo capítulo, apresentamos as concepções de avaliação da aprendizagem escolar, relacionadas às tendências pedagógicas que fizeram a história da educação no Brasil, desde o início do século XX até os dias atuais. Realizamos um estudo sobre as pedagogias liberais e tecnicistas, que estabelecem uma concepção de avaliação pautada em um modelo tradicional, somativo e classificatório, baseado em provas, testes e notas, chegando até às pedagogias críticas progressistas, que orientam para uma concepção de avaliação emancipatória e formativa que contribua para a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Com base no contexto histórico educacional, apresentamos as políticas institucionais de avaliação e as legislações vigentes, que refletem nas práticas educativas e concepções de avaliação da aprendizagem instituídas nas escolas.

No terceiro capítulo, apresentamos a avaliação da aprendizagem na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental e a atuação da coordenação pedagógica. Este último capítulo está organizado em dois tópicos. Inicialmente, destacamos, no primeiro tópico, a visão geral da Teoria do Ensino desenvolvimental, e, a partir desta visão, discorremos sobre a didática e a atividade de estudo dentro desta teoria. Em seguida, abordamos, de forma mais específica, a avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento do aluno. No segundo tópico, apresentamos a relevância política e pedagógica acerca da atuação do Coordenador pedagógico na escola, buscando relacionar a organização dos processos pedagógicos, dentro de uma perspectiva desenvolvimental. Além disso, apresentamos as atribuições do coordenador pedagógico, de forma mais específica, na assistência aos professores nos procedimentos de avaliação da aprendizagem e a formação continuada, em serviço, como um caminho possível para mudanças na prática da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno.

Nas considerações finais, fazemos uma retomada das questões trazidas em relação ao problema e aos objetivos da pesquisa e elencamos os principais achados do estudo e algumas conclusões preliminares.

## **CAPÍTULO I**

### **FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E CURRÍCULO DE RESULTADOS: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

O presente capítulo discute as finalidades educativas escolares em suas relações com o currículo, tendo em vista destacar as orientações curriculares baseadas na educação de resultados, aferida por meio de avaliações externas, tal como se apresentam no sistema escolar brasileiro. No primeiro tópico, são apresentadas as finalidades educativas na visão dos organismos internacionais, já, no segundo, é realizada uma análise dos impactos das avaliações externas no cotidiano da escola e na prática docente.

#### **1. Finalidades educativas escolares, currículo e avaliação da aprendizagem**

A visão e as formas de realização da avaliação da aprendizagem escolar estão ligadas à definição de finalidades educativas por parte do sistema educativo, tal como esclarece Lenoir (2013, p. 1):

As finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem.

Segundo Sacristán (1998), toda avaliação está associada a um juízo sistemático de valor e de mérito de algo, confirmando o vínculo das práticas avaliativas às finalidades da educação. Com efeito, para Libâneo e Freitas (2018), as finalidades educativas estão carregadas de pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos, dos quais decorrem os critérios de qualidade para a orientação de políticas educacionais. Precisamente, por isso, esses autores realçam que a expressão finalidades educativas escolares tem uma diversidade de interpretações, conforme os pressupostos das orientações políticas do sistema educacional. Sendo assim, as definições ideológicas e políticas implícitas ou explícitas nos documentos oficiais influenciam a percepção de agentes educativos, tais como: dirigentes escolares, professores e pais.

Estudos sobre finalidades educativas escolares, realizados por Júnior e Maués (2014), mostram a influência e o impacto do Banco Mundial (BM) na reforma da educação, na década de 1990, em ligação muito estreita com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa reforma foi pautada na geração de uma sociedade a ser preparada para o mercado de trabalho e prestação de serviços para giro e aumento de capital financeiro no país. Com base no que os autores nos apresentam, são essas as finalidades educativas definidas pelos gerenciadores e

financiadores das políticas educacionais no Brasil. Segundo os autores, a influência do BM é evidenciada pela sua atuação nas reformas educacionais na década de 1990 e na avaliação positiva do Banco, conforme os objetivos traçados para as políticas implementadas nas últimas décadas, além da permanência do tripé de políticas fundamentadas no financiamento per capita, avaliações sistêmicas e gestão local, apoiadas na teoria do capital humano.

As finalidades educativas definidas na perspectiva neoliberal têm como pressuposto a subordinação da educação e do ensino ao desenvolvimento econômico, conforme pode ser comprovado em documentos de organismos internacionais, entre outros, Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), evidenciam Evangelista (2013) e Leher (2013). Foi com o patrocínio desses organismos que ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, em 1990, a primeira de uma série, que definiram as orientações para o sistema educacional, principalmente dos países emergentes. Esse fato histórico está associado a um fenômeno típico da sociedade globalizada, a internacionalização das políticas educacionais, assim compreendido por Libâneo (2013, p. 49):

Compreende-se por internacionalização processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e crédito em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos. No caso de países em desenvolvimento ou emergentes, tais programas estão ligados hoje a políticas sociais, educação, saúde, segurança. Ao monitorar e regular esses países, os organismos internacionais intervêm na formulação e execução das políticas públicas, ainda que os governos tenham alguma margem de atuação para redefini-las em razão de peculiaridades nacionais.

Países marcados pela necessidade de investimentos, como o Brasil, estão subordinados aos organismos internacionais, na expectativa de arrecadar financiamento. Esse dinheiro é investido não necessariamente para melhorar a qualidade do ensino, num sentido de formação geral dos alunos, mas para garantir finalidades direcionadas a uma formação mínima para acesso ao mercado de trabalho e para integração dos indivíduos no setor econômico. Nesse sentido, segundo o autor, os documentos de organismos internacionais estabelecem um currículo de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, restringindo a noção de aprendizagem à aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência, “dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades



intelectuais e para a formação da personalidade num sentido integral e unilateral” (Idem, 2016a, p. 8).

Nessa perspectiva, a organização da escola quanto ao currículo e aos projetos pedagógicos, para o desenvolvimento integral dos alunos, fica comprometida. Essa reflexão se faz perante o que é definido como satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme o artigo 1 da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, p. 2):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas, e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Observa-se que, “necessidades básicas” são reduzidas a um modelo de ensino de preparação de mão de obra, ao contrário de uma visão de escola direcionada para a promoção do desenvolvimento humano. Atendendo ao que prescrevia a Declaração Mundial sobre delegar aos países a criação de planos de educação e programas de direcionamento à execução das metas estabelecidas, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), como parte das reformas realizadas na década de 1990. Entre as metas, destacamos o currículo e as avaliações em escala, conforme recomendado na própria Declaração Mundial, que estabelece “a necessidade de definir nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (BRASIL, 1993, p. 4). O Brasil instituiu, assim, o currículo de resultados e as políticas de avaliações externas para aferição do rendimento escolar e do sistema de ensino, ações estas destinadas ao controle do sistema escolar pelo estado e prestação de contas aos organismos financiadores da educação no país.

A oficialização de políticas educacionais monitoradas por organismos internacionais denota uma educação dirigida para uma clientela “diferenciada”, ou seja, a proposta de uma escola condicionada a oferecer o mínimo de conteúdos para garantir o ingresso no mercado de trabalho e a sobrevivência social, tendo em vista a contribuição do indivíduo para o crescimento econômico do país. Enquanto isso, o sistema educacional assegura a setores privilegiados da sociedade o funcionamento de escolas privadas, o que levou Libâneo a caracterizar o dualismo perverso da escola brasileira: “num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na

aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, as missões sociais de assistência e apoio às crianças” (2012, p. 16). Ou seja, a padronização do currículo mínimo e seu monitoramento por meio das avaliações em escala tende a constituir-se numa escola de ensino aligeirado para os pobres.

### **As relações entre o currículo e a avaliação da aprendizagem**

Conforme vimos, as finalidades educativas são definidas em contextos históricos e em meio a relações de poder, portanto, têm conotações filosóficas, ideológicas, políticas, que vão incidir nas políticas educacionais e, por consequência, nos currículos. Desse modo, os currículos expressam finalidades educativas, o que dá razão às teorias de cunho crítico que estabelecem relações entre a formulação dos currículos e as relações de poder existentes numa sociedade, prevalecendo interesses das camadas sociais dominantes. Algumas dessas teorias tendem a valorizar mais a função de reprodução cultural e social do currículo e, por isso mesmo, secundarizam as questões pedagógicas, por onde se daria a reprodução. Outras estão de acordo com a dependência do currículo em relação a interesses de grupos e classes sociais dominantes, mas apostam no poder das escolas de contrapor a esses interesses outra educação, visando à emancipação humana dos indivíduos e a transformação social. Neste estudo, optamos pelo último posicionamento e, por essa razão, passaremos a algumas considerações sobre o conceito de currículo e de avaliação, buscando esclarecer como os currículos incidem nas práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Para tanto, utilizaremos de dois autores, Sacristán (1998) e Young (2014, 2013, 2007), terminando com uma síntese embasada na teoria histórico-cultural.

Toma-se como princípio a concepção de Sacristán (1998), na qual ele aponta uma visão de currículo processual, marcado pelo discurso elaborado em documentos oficiais, que expressa intenções do que se deseja ensinar, até a prática desempenhada na sala de aula com professores e alunos, que evidenciam um conhecimento que ali se configura como o currículo em ação. Para melhor compreender a configuração do currículo, visto como processo social, o autor aponta etapas que têm início nas decisões políticas e administrativas, com desdobramento na elaboração de materiais didáticos preparados por especialistas que não conhecem a realidade e as condições em que se encontram as escolas, os professores e os alunos. Contudo, esse currículo prescrito, desagua na organização didática da escola, onde começa a passar por adequações, conforme seus projetos e objetivos. Todavia, esse currículo, em forma de plano de ensino, ainda é levado a transformações contínuas no âmbito dos planos dos professores e das tarefas acadêmicas. Nesse contexto, o autor denomina-o como currículo em ação. Conforme

esclarecido em suas palavras (p. 140):

Esta perspectiva processual sobre o currículo tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade em geral. Se aquele é mediatizado no processo de seu desenvolvimento e implantação, então ele mesmo, como texto da reprodução, não tem um valor reprodutor à margem das condições de seu desenvolvimento. Isso significa que a reprodução social por meio do currículo é preciso ser entendida desde esta ótica processual. Se a relação entre currículo e prática escolar não é mecânica, mas mediatizada por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma.

Nesse sentido, a proposta de um currículo prescrito e regulamentado, ao passar pelo processo de mediação da prática pedagógica, sofre transformações pelas condições da realidade que o concebe, deixando de ser mera reprodução dos conteúdos. O autor demonstra que esse processo é dado como forma de resistência ao que é imposto pela política que institui as Diretrizes Curriculares.

Nesse aspecto, deve-se pensar em um currículo que atenda aos princípios da escolaridade obrigatória, para formar o indivíduo na sua integralidade, em consonância com a educação familiar e a diversidade cultural. Nesse sentido, é inviável uma base curricular única para todos, mas que atende apenas aos interesses políticos e de controle social. A diversidade do currículo e dos conteúdos deve ser tão vasta quanto à diversidade social e suas necessidades específicas. Por isso, é importante que ele seja um trabalho democrático e participativo, que envolva os atores das instituições escolares, especialmente os professores e os alunos.

Contudo, é importante esclarecer que pensar um currículo comum não significa que ele deva ser carregado de conteúdos, ações e práticas de ensino iguais para todos, mas com uma base cultural geral que venha beneficiar a coletividade. Sacristán aponta três argumentos fundamentais que asseguram a importância dada ao currículo comum, sendo eles: o princípio da igualdade de oportunidades, da educação para o desenvolvimento integral do ser humano e da socialização do indivíduo no meio social. Um currículo que traga tal base cultural comum está imbricado desses argumentos e oportuniza a inserção ou modulação de culturas diversas com conteúdos específicos que atendam às necessidades de cada grupo social. O autor continua afirmando que, “é preciso diversificar os conteúdos escolares para que todos encontrem possibilidades de expressar e desenvolver suas capacidades, respeitando o sentido de igualdade que o currículo comum tem” (Ibidem, p. 175). Um currículo pronto, comum a todos e inflexível, só é passível de sucesso quando todo o sistema educativo se une em uma rede única de escolas, em igual padrão de condições econômicas, sociais e culturais, que atendam a um público de mesmo perfil.

Garantir a universalização do ensino obrigatório não significa que as questões de inclusão social tenham sido resolvidas. A desigualdade social prevalece quando se pensa um sistema educativo de acesso a todos, mas com padrões mínimos de qualidade para uma classe menos abastada e um padrão de alto nível de qualidade para a classe dominante, já que existe uma discrepância de nível que ocorre entre escolas públicas e privadas no Brasil.

A homogeneização no ensino público, por meio de um currículo de resultados, é justificada por dois argumentos. Primeiro, há a facilidade de se gerir as práticas pedagógicas e acreditar que os alunos aprendem melhor, e segundo, existe a capacidade de se manter o controle da qualidade por meio dos resultados apresentados, conforme o padrão de conteúdos que lhes foi ensinado. Assim, considera-se que o currículo é a base para exames e avaliações conduzidas pelos professores e órgãos externos, de modo a reconhecer o que está sendo ensinado e aprendido e em quais condições. “Os trabalhos acadêmicos que estes realizam, os exames que o professor/a impõe, nos quais se valorizam certos conhecimentos adquiridos e reproduzidos de forma singular, ou os que se valorizam em provas externas, serão um indicador muito decisivo para saber o que se sugere e obriga a aprender e como fazê-lo” (Ibidem, p. 139). Contudo, entende-se que, esse é o tipo de currículo utilizado pelos professores e reconhecido nos exames e avaliações, valorizados como conhecimentos adquiridos ou reproduzidos através do controle, tanto interno quanto externo, de todo o processo educativo escolar.

A partir dessa reflexão acerca do currículo, caracterizado como processo social e político, busca-se compreender sua representação, partindo de uma concepção definida por Young (2007, 2013, 2014) da teoria do currículo crítico. Em meio aos questionamentos desse autor, sobre o real sentido do currículo, ele afirma que “o que ensinar na escola’ constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo” (Idem, 2014, p.192). Esse currículo, pensado por especialistas, não é reconhecido pelas políticas que impõem o poder sob a educação. Os avanços acerca dos estudos curriculares levam os especialistas contemporâneos a criticarem as concepções de um currículo prescritivo, instrucional, sem embasamento teórico e elitista. Apesar dessas críticas e do avanço em novas concepções de currículo, há de se considerar a prevalência desse currículo no sistema de ensino, ainda gerenciado pelo elitismo e o tecnicismo.

Na visão de Young, o currículo é projetado no sentido crítico e normativo. Em relação ao seu papel normativo, o autor refere-se às normas de orientação em sua elaboração e prática e também à implicação de valores morais que subsidiam o sentido de educar para uma boa sociedade. Contudo, é esclarecido que esse sentido normativo propõe um currículo crítico, ou seja, “a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos

professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico” (Ibidem), caso contrário, permaneceremos no currículo utilitarista e prescritivo. Da mesma forma, é preciso que a crítica seja normatizada, a fim de dar sentido de valor e sistematização, para não incorrer na crítica pela crítica. Interpretando as palavras do autor, um currículo pautado na teoria crítica e normatizado, garante a autoridade profissional do professor. Nesse sentido, a valorização dos conteúdos já existentes na escola deve ser considerada, entendendo que seguir a teoria do currículo crítico é analisar esses conhecimentos e apontar as melhores alternativas para sua implementação. A partir desse esclarecimento, entendemos o diferencial entre o currículo crítico e o currículo tecnicista ou a falta de uma orientação curricular, como tem sido analisado por alguns especialistas da crítica pela crítica. Como superação a esses tipos de orientação curricular e, a fim de fundamentar seu sentido, Young (2014, p. 197) defende que “precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado”. Dessa forma, o currículo é reconhecido como o melhor conceito de educação institucionalizada, sendo ele o responsável pela produção de conhecimento especializado.

O avanço na teoria do currículo aponta para três questões: primeiro a abrangência nos campos de estudos críticos que não conseguem dar respostas e encaminhamentos ao que de fato define o currículo, ficando apenas sob a crítica dos currículos, sem fundamento teórico. A segunda questão aponta para o currículo instrucional e tecnicista, definidos pelas políticas governamentais, levando a entender que o papel da escola, em uma sociedade capitalista, é meramente a reprodução das relações de classe, deixando pouco espaço para as oportunidades de aprendizado escolar. Uma terceira questão está na falta de conexão entre conhecimento e significado para a vida do aluno, ou seja, não há uma reflexão de sentido e de valor a respeito do que se ensina e para que se ensina (YOUNG, 2007, 2013, 2014).

Com base nessas indagações, ressaltamos o questionamento que o autor faz sobre “para que servem as escolas?” (Idem, 2007) Em resposta, no sentido político e dominante, o autor aponta duas consequências, a primeira é adequar os resultados das escolas às necessidades econômicas, a segunda é transformar as escolas em um mercado competitivo, levando-as a concentrarem-se nos resultados, através de um ensino instrumental, desprezando o processo e o conteúdo como sentido de aprendizagem significativa ao desenvolvimento das capacidades críticas e emancipatórias dos alunos de classes populares. Ainda nesta abordagem política, que traz a função das escolas, desencadeia-se outro questionamento relacionado ao currículo: o que o indivíduo que está na escola recebe? Nestes termos, canaliza-se para o que vem a ser chamado de conhecimento útil. Em meio a outras interpretações, essa resposta é esclarecida em um nível

de crítica às políticas governamentais atuais. Young (2007, p. 1293) afirma que, “um deles pode ser chamado de ‘educação como resultado’. Nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames”. Essa visão marca a concepção de um currículo pautado em listas de conteúdos disciplinares a serem aplicados através da mera transmissão de um conhecimento padronizado, com finalidades explícitas às avaliações, resultados e metas. Contrária a esta concepção da política dominante, que responde aos questionamentos aqui postos, Young expõe sua resposta baseada na função social da escola, de ensinar e o que ensinar, (2007, p. 1294):

Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Para esse tipo de conhecimento, o autor remete a uma concepção de “conhecimento poderoso” que compõe o currículo escolar caracterizado também como um conhecimento especializado e transformador, que não se aprende fora da escola. Para que esse conhecimento poderoso seja implementado e possa chegar ao alcance das crianças, jovens e adultos, na garantia de seus direitos de aprendizagem, é necessário que ele passe pela autoridade de profissionais especializados. Esse conhecimento é chamado pelo autor de “conhecimento dos poderosos”, ou seja, conhecimentos determinados por pessoas especialistas nesses conhecimentos.

O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo (Ibidem, p. 1294-1295).

Young (2007, p. 1299) é claro ao afirmar que, “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo”, considerando que o dever da escola é sempre ir além do que o aluno já sabe, atuando no âmbito de uma aprendizagem teórico-científica e de significado para o aluno, levando-o a aprender, se desenvolver e transformar sua prática.

Em destaque aos princípios fundamentais do currículo, apontamos a relação do currículo nacional com o currículo de cada escola. A esse respeito, destaca Young (2013, p. 237):

Um currículo nacional deveria ser elaborado em colaboração estreita com os especialistas nas disciplinas e se limitar a conceitos-chave de cada disciplina. Esse alcance do currículo nacional garante autonomia para cada escola e para os professores especialistas em cada disciplina, e leva em conta que as escolas têm diferentes recursos culturais, histórias e contextos (por exemplo, escolas urbanas ou rurais). Ao mesmo tempo, garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos, já que alguns podem mudar de escola.

Com base nessa lógica, vê-se a necessária participação dos especialistas das áreas de conhecimentos específicos na elaboração do currículo e a integração dos saberes culturais de cada região e escola. Nesse aspecto, é levado a efeito que os saberes se constituem em dois conceitos diferentes, contudo, eles se convergem ao passo que os conceitos do cotidiano da criança são específicos e adaptáveis a novos contextos e experiências que a própria escola pode possibilitar ao trabalhar com os conceitos de conhecimentos especializados de um currículo, garantindo o direito do aluno ao acesso a esses conhecimentos. “É por conta dessa diferença de estrutura que os alunos que têm acesso a esses conceitos são capazes de generalizar para além de sua experiência” (YOUNG, 2013, p. 237). Essa afirmação é relevante ao cumprimento da função da escola de ensinar os conhecimentos científicos especializados, com vistas à superação dos conhecimentos do cotidiano dos alunos, caso contrário não haveria razão para a existência da escola. O que corrobora a relevância do currículo nacional estar elaborado de modo a possibilitar a adaptação dos saberes culturais e locais existentes na escola, garantindo, ao mesmo tempo, que todos tenham acesso aos saberes universais. Esse currículo, que se torna real para os professores e os alunos, não se articula às políticas de avaliação classificatória e exclusiva, com conteúdos desconectados da realidade dos alunos.

De posse das concepções de currículo processual e crítico, podemos entender que este é composto pelos conhecimentos históricos e culturais implementados pela escola, instituição capaz e responsável por esses conhecimentos teórico-científicos de sentido e de valor crítico. Assim, buscamos relacionar esse currículo ao processo de avaliação da aprendizagem, que numa perspectiva histórico-cultural se configura como atividade pedagógica e política interna da escola. Nesse sentido, a relação entre atividade curricular e avaliação “implica necessariamente ‘coleta, análise, e síntese de dados’ relacionando-os ao objeto ou situação a ser avaliada” (MACEDO, 2020, p. 130). Esse objeto de estudo está dialeticamente fundamentado nos conteúdos escolares, que, por sua vez, se constituem pela história cultural

da humanidade. Em síntese, concordamos com Luckesi (2011, p. 55) ao afirmar que “nascemos e vivemos inseridos num meio sociocultural já constituído; nós o herdamos e, com base nessa herança, recriamo-lo”. Partindo desse contexto, o currículo processual e crítico se articula à concepção de avaliação contínua, diagnóstica, formativa e emancipadora, que influencia diretamente no desenvolvimento humano.

Levando a efeito a existência das práticas avaliativas, induzidas pela política de resultado, que o sistema educativo vem impondo às escolas, torna-se necessário refletir sobre as palavras de Young (2014, p. 195):

Se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações.

Nesta citação, pode-se compreender que o currículo assume um papel de destaque na função da escola, sendo assim, não pode estar a serviço das avaliações num sentido de treinamento de conteúdos, como é o caso dos currículos de resultados impostos por políticas neoliberais que adotam a concepção das avaliações externas, ou seja, apenas como monitoramento de um ensino com finalidades para o mercado, conforme abordado no tópico seguinte.

### **O currículo de resultados e as avaliações externas**

Em trabalho recente, Libâneo (2020) caracteriza o currículo instrumental, ou de resultados imediatos, como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego. A escola que viabiliza esse modelo é organizada para buscar resultados diretamente quantificáveis, por meio de métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, sendo que os resultados dos testes padronizados visam o controle das escolas e do trabalho dos professores. Acrescenta o autor:

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade. Numa escola em que os professores ocupam o tempo das aulas para preparar os alunos para responder testes não há lugar para um professor que organiza e orienta, passo a passo, a aprendizagem dos alunos para ajudá-los a pensar e atuar com conceitos e desenvolver sua personalidade (LIBÂNEO, 2020, p. 45).



A citação acima, além de realçar o impacto do modelo liberal de educação na qualidade de ensino, destaca a incidência do currículo de resultados no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, nas práticas de avaliação. Desse modo, este tópico tem por objetivo contextualizar o ensino baseado em resultados e as avaliações externas no Brasil, a partir dos anos de 1980-1990.

Segundo Evangelista (2013), as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por grandes transformações no setor educacional e nas políticas públicas. Em meio às mudanças, podemos destacar a ascendência das pedagogias escolanovista e tecnicista. Porém, revestidas da visão neoliberal que se instalou no país, ao que Freitas et al. (2014a) chamam de ensino neotecnista, esvaziado de teoria e preocupação pedagógica. Em pesquisa sobre a década de 1990, Evangelista (2013) esclarece que, a preocupação do governo era atender à classe popular com o básico necessário para garantir espaço no mercado de trabalho, em favor do desenvolvimento econômico. A esse respeito, ela acentua que, “do ponto de vista do sistema público de ensino, era a redefinição da escola, de modo a que sustentasse as injunções produzidas pela reestruturação produtiva e pelo advento da perspectiva neoliberal, bem como pela reforma do estado” (Ibidem, p.17). Com base no fortalecimento do mercado, o Brasil passou a fazer parte dos países ligados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a política de financiamento mantida pelo Banco Mundial (BM), a partir do marco histórico da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. Referindo-se a essa temática, escreve a autora:

Retomava-se e se verticalizava uma das linhas dos anos de 1980, a de desenvolvimento institucional, eficiência e gestão educacional, com o desenho preliminar do que viria a se tornar política de avaliação em larga escala, ou seja, recolha de dados sobre os alunos com incidência sobre os resultados do trabalho docente (Ibidem, p. 24).

Acompanhando esse raciocínio da autora é possível compreender que, para manter o controle da educação pautada na política neoliberal, foi criado o sistema de avaliações padronizadas, por meio de teste para aferição do desempenho escolar do aluno e, com base nos resultados, a responsabilização da escola que não atingisse a média estipulada. Essa proposta partiu das orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ao instituir, para os países signatários, “a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990, p. 2).

Em destaque às ações instituídas nessas duas décadas, apontamos as avaliações

externas no Brasil, com seus objetivos e formas de operacionalização: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Faremos uma síntese do contexto histórico até a atualidade do processo de realização dessas provas e seus resultados articulados ao IDEB.

Conforme relata Gatti (2014), em meados da década de 1960, timidamente deu-se início às primeiras experiências de avaliações em escala, de iniciativa da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era ampliar os estudos sobre avaliação, antes inexistentes no Brasil. Conforme a autora, “foi criado o CETPP (Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas) onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados, e, pessoal especializado é preparado para esse campo da avaliação” (GATTI, 2014, p.12). Essa iniciativa apresentou um caráter positivo para os primeiros indícios de uma política de avaliação, entendendo que sua intenção era preparar especialistas para o estudo da área e averiguar o rendimento dos alunos, para direcionar o planejamento de ações pedagógicas.

Aos poucos, a experiência foi se expandindo para outros estados brasileiros como São Paulo, que foi o primeiro a realizar avaliação sob o direcionamento do seu órgão gestor. Contudo, apenas no final da década de 1980, despertou-se a preocupação governamental, em âmbito nacional e regional, para a existência de um programa para aferir a qualidade do ensino, frente ao alto índice de evasão e repetência instaladas na educação brasileira. Ainda assim, só veio a ocorrer “a implementação efetiva de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1993” (GATTI, 2014, p. 14).

A Constituição Federal de 1988 teve grande influência na mudança política do Ministério da Educação, levando-o a ter outra atuação frente ao acompanhamento e avaliação com vistas à melhoria na qualidade da educação básica. Com esse novo parâmetro, as avaliações têm ganhado destaque nas políticas educacionais, com referência à “garantia de padrão de qualidade” (artigo 206, inciso VII), “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (artigo 209, inciso II) e a articulação com planos que objetivam a melhoria da qualidade com monitoramento, conforme estabelece o “plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público” (artigo 214) (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, reforça a responsabilidade do estado frente ao sistema de avaliação, incumbindo a União de “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” (art. 9º, inciso VI). Ainda reforça que deve “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (art. 87, parágrafo 3º, inciso IV) (BRASIL, 1996).

Com base nessas promulgações e a forte pressão dos organismos internacionais, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em que se define o currículo de resultados, as avaliações tomaram o papel central de monitoramento e controle da qualidade, tal como esclarece Libâneo (2018, p. 53): “consolida-se o entendimento de que, para se chegar a um sistema educacional ‘para todos’, a solução seria uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por provas de avaliação externa”.

É nesse contexto histórico que, a partir de 1990, o SAEB ganha lugar na implantação de um sistema político nacional de avaliação, sob a adesão do governo, na avaliação do rendimento dos alunos da Educação Básica, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em formato amostral. Devido à insuficiência desse formato no planejamento de ações, o SAEB passou por uma reestruturação em seu processo, normatizado pela Portaria nº 931/2005, sendo composto pela Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular. Ela é realizada a cada dois anos. Além disso, ocorre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida também como Prova Brasil, é aplicada a cada dois anos, no formato censitário, a todos os alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (5ºano), anos finais (9º ano) e 3º ano do Ensino Médio, sob a adesão das redes municipais, estaduais e federal, tendo por objetivo gerar informações sobre o ensino ofertado em cada escola e em cada município.

Segundo informações do MEC, a Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, nos quais os estudantes fornecem informações de contexto associadas ao desempenho. Os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas. Pautado nesses princípios, é expresso pela portaria nº 931 de 2005, artigo 3º, incisos I a IV, que:

O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, que deverá:

I – definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

- II – definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;
- III – implementar a pesquisa em campo;
- IV – definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Com objetivo de um monitoramento mais criterioso dos resultados, em 2007 foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), proposto pelo Movimento Todos pela Educação, de iniciativa de organizações sociais e privadas, junto a outras ações acompanhadas da intenção de melhorar a qualidade do ensino e extinguir de vez o alto índice de reprovação e evasão. Conforme apresentado pelo Decreto nº 6.094, de 24, de abril de 2007, ficou definido, em seu artigo 3º, parágrafo único, que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) [...] O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso (BRASIL, 2007).

Com a criação dos indicadores, em 2007, foram estabelecidas diferentes metas que devem ser atingidas a cada dois anos, quando o IDEB é calculado<sup>2</sup>. O mesmo decreto também estabelece a criação de metas em seu artigo 5º, parágrafo 1º:

O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo (BRASIL, 2007).

A meta para o Brasil seria alcançar a média 6, até 2021, patamar educacional correspondente aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Com base nos esclarecimentos do MEC, o Comitê Científico do Movimento Todos Pela Educação definiu quatro níveis qualitativos de proficiência para os resultados da Prova Brasil, sendo: avançado, que corresponde para além da expectativa; proficiente, com aprendizado esperado; básico, com pouco aprendizado; e insuficiente, com quase nenhum aprendizado. Os níveis proficiente e avançado são considerados aprendizados adequados. Os resultados ilustram que, em 2017 os alunos do 5º ano apresentaram, em língua portuguesa, um

---

<sup>2</sup> No site do INEP é possível consultar se a escola cumpriu a meta para cada etapa de ensino. [ideb.inep.gov.br/resultado/](http://ideb.inep.gov.br/resultado/)

total de 56% adequados em leitura e interpretação de textos e em matemática um total de 44% adequados na resolução de problemas. Estes dados refletem que, basicamente a metade ou menos da metade dos alunos testados possuem aprendizagem adequada nessas duas áreas, o que equivale a poucos alunos na totalidade.

Com base nos dados dos níveis de proficiência, disponibilizados pelo INEP, podemos refletir acerca dos resultados que o IDEB tem apresentado em relação às médias obtidas e às metas estipuladas a cada biênio. A nota técnica do INEP traz informações acerca das oito edições do IDEB, equivalentes a 2005 até 2019. Essas informações revelam que, os resultados, em 2019, para os anos iniciais apresentam melhora no desempenho, alcançando um índice igual a 5,9, superando a meta proposta de 5,7. Considerando todas as escolas públicas da federação, 61,6% delas alcançaram a meta proposta para 2019.

Em específico à rede estadual, que atende apenas 16% das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados mostram uma evolução positiva com média 6,1, superando a média proposta de 5,9. Referente à rede municipal que assume hoje o maior número de matrículas dos anos iniciais com 83,7%, os resultados apresentam avanço em todo o território brasileiro. Em geral, 61,9% das redes municipais alcançaram em 5,7 a meta do IDEB com projeção de 5.4 para 2019.

Em síntese, os dados do INEP apresentam, em âmbito nacional, os resultados gerais dos anos iniciais do ensino fundamental em todas as escolas públicas. Foi um avanço de 4.0 em 2007 para 5.7 em 2019, ressaltando que a média projetada para o último ano foi de 5.5. Os resultados apontam que, a cada biênio essa etapa de ensino tem aumentado sua média e sempre ultrapassando a meta projetada no âmbito do território nacional para anos iniciais de escolas públicas.

Ao relacionar os resultados dos níveis de proficiência e evolução positiva do IDEB, percebe-se que há incoerência, uma vez que cerca da metade dos alunos do 5º ano não dominam de forma considerada “adequada” as habilidades de leitura, interpretação de textos e resolução de problemas. Esses resultados nos levam a refletir acerca dos índices de aprovação dos alunos e a dificuldade dos docentes, referente às avaliações cotidianas e sua relação com as avaliações externas, conforme as pesquisas vêm nos revelar, no próximo capítulo.

Outro fator que merece atenção é a precarização na formação docente referente à avaliação e em especial às políticas públicas de avaliação educacional no país, ocasionando uma maior preocupação com os índices do IDEB, em comparação com a aprendizagem dos alunos.

Outra reflexão está ligada aos resultados do PISA que confirmam que o Brasil está entre os mais baixos índices em âmbito mundial, ou seja, a suposta evolução que o IDEB vem mostrando não deve levar a efeito que a qualidade do ensino está em nível satisfatório ao alcançar as metas projetadas. Isso nos leva a outro questionamento: em que consistem essas metas? Nesse aspecto, podemos retomar o currículo de resultados que se baseia em conteúdos básicos para um ensino reducionista, com objetivo de treinar os alunos para as avaliações e atingir as metas que também são formuladas nessa vertente de resultados mínimos, segundo Gatti (2014) e Freitas, Libâneo e Silva (2018).

Reforçando a concepção da educação de resultados e a política de controle de escolas e professores, definidas pelos organismos internacionais, ressaltamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ligado ao conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais, coordenados pela Diretoria de Avaliação de Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo planejamento, operacionalização e relatório nacional da avaliação que representa o Brasil perante a OCDE. Segundo fontes disponibilizadas pelo INEP, o PISA é reconhecido por ser uma avaliação amostral externa de larga escala, que permite obter informações acuradas sobre os sistemas educacionais dos países participantes, por meio de testes de conhecimentos e habilidades, com critérios padronizados e rígidos, estabelecidos pela OCDE.

Através dos dados disponibilizados pelo INEP, pode-se verificar que, atualmente, estudantes brasileiros participam de avaliações nacionais, estudos regionais coordenados pelo laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do PISA, coordenado pela OCDE. O PISA permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências, por meio de exame realizado a cada três anos, sendo que, em cada edição, é avaliado com maior ênfase um domínio principal de uma das três áreas do conhecimento, com maior parte dos itens dos questionários centrados nessa área. Atualmente, avaliam-se também domínios chamados inovadores, como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global. Os resultados são contrastados com o desempenho de alunos dos 37 países-membros da OCDE e mais 42 países de economias parceiras, a fim de conhecer as políticas de outros países e poder traçar planos e programas educacionais, visando à melhoria da qualidade e equidade dos resultados de aprendizagem.

A participação do Brasil, na última edição, ocorrida em 2018, com foco em leitura, contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados, distribuídos nas quatro

regiões brasileiras. Segundo os dados do INEP, os resultados apresentaram uma média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento de 413 pontos. Relacionado à média da OCDE de 487 pontos, percebe-se que o Brasil esteve 74 pontos abaixo da média mundial em leitura. Em análise geral dos resultados obtidos de 2000 até 2018, nas três áreas de conhecimento, percebe-se que o Brasil obteve avanços mais significativos entre 2000 e 2009. Após esse período, manteve-se instável, contudo, em relação aos países, tais como: Canadá, Finlândia, Coreia, Portugal e Estados Unidos, visto que o Brasil sempre esteve muito abaixo, uma vez que esses países sempre estiveram acima da média da OCDE, mantendo-se em um processo estagnado, porém, com destaque em qualidade dos resultados. Considera-se que o Brasil está entre os piores resultados apresentados, em comparação mundial, o que vem comprovar a precariedade no gerenciamento das políticas públicas para a educação. Notadamente, a participação do Brasil nas avaliações internacionais recai sobre a política de prestação de contas, monitoramento e controle dos organismos internacionais sobre o Brasil, a fim de manter os financiamentos e ditar as políticas educacionais, com vistas ao desenvolvimento do mercado de trabalho e financeiro, conforme vem sendo apontado nesta pesquisa.

Retomando Evangelista (2013), sob o efeito desse monitoramento dos organismos internacionais, as políticas educacionais implementadas desde a década de 1990 levaram à reforma educacional que incidiu no âmbito da gestão dos sistemas de ensino, dos currículos, dos livros didáticos, da avaliação em larga escala, da formação docente e da legislação da área. Nesse período, até a primeira década do século XXI, o neoliberalismo ganhou força nas negociações das políticas educacionais induzidas pelo Banco Mundial.

Ao analisarmos o princípio do processo de avaliação externa no Brasil, percebe-se grande mudança em seus objetivos hoje postos para as escolas e sociedade, uma vez que, essa nova política de avaliação desencadeia questionamentos de vários estudiosos, entre eles podemos citar Gatti (2014, p. 20) ao afirmar que “consoma-se a ideia do ‘estado avaliador’ e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões”. Essa citação da autora leva a entender a proporção tomada pelas avaliações como mecanismo de controle do estado, a ponto de supervalorizar os resultados em detrimento de fatores que deveriam ser considerados prioritários para a qualidade da educação. Seguindo essa perspectiva, “as avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social” (Ibidem, p. 21). Nesse sentido, conclui-se que há uma preocupação muito maior em alcançar resultados para a garantia de financiamento e a parceria com organismos internacionais, preparando os alunos para responder testes pautados em

currículo mínimo, do que uma preocupação com o que seria de fato a aprendizagem para o desenvolvimento crítico, cultural, afetivo e moral dos alunos.

Essa realidade é confirmada pela pesquisa de Costa (2015), realizada em uma escola, com o objetivo de relacionar as concepções e as práticas pedagógicas em matemática com as avaliações externas. Ao fazer um recorte acerca do currículo, os resultados apontaram que havia uma relação direta entre a precarização da prática docente ao currículo e as políticas de avaliação. Nesse aspecto, foi destacado o currículo de resultados, a falta de autonomia e a pressão para se chegar às metas estabelecidas, assim, tanto no papel do docente quanto do coordenador pedagógico, foram percebidas muitas contradições entre o trabalho planejado e o desenvolvido. As professoras demonstraram preocupação em trabalhar com o currículo de conteúdo mínimo, baseado nos descritores da Prova Brasil, no formato de uma transmissão mecânica de conhecimento. Em prol dos resultados apresentados, o pesquisador aponta que as mudanças dependem da formação continuada dos docentes, a fim de superarem o currículo imposto pelas avaliações.

Face aos resultados que a pesquisa nos apresenta, podemos fazer uma análise sobre o ensino de resultados pautados no currículo e nas avaliações padronizadas, destacando a necessidade do conhecimento por parte da comunidade escolar e, em especial, da equipe pedagógica, acerca dessas políticas educacionais geridas com foco no capital humano. Nesse cenário, percebe-se a dificuldade dos profissionais em articular a função social da escola como formadora de cidadãos críticos e autônomos, para o desenvolvimento social, em meio às finalidades educativas, segundo os ditames do governo.

Ainda nesse aspecto, podemos ressaltar como os meios de controle são regidos por resultados que os alunos e as escolas apresentam em meio às regras de currículo universal e uma organização escolar muito mais voltada para os resultados do que para o ensino-aprendizagem. Em relato feito por Freitas, Libâneo e Silva (2018), com base em pesquisa realizada em escolas públicas do estado de Goiás, professores, coordenadores e gestores evidenciam o quanto o direcionamento do ensino se torna mecânico no cumprimento de tarefas que não condizem com a realidade cultural da escola e em nada contribuem com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em uma perspectiva histórica e cultural. O foco está mais em um ensino preparatório para responder às avaliações externas e apresentar bons resultados para os organismos financiadores do sistema educativo. Conforme apresentado por Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 96):



De acordo com os entrevistados, essas ações orientadas ou impostas pela Secretaria Estadual de Educação têm foco organizacional e em estratégias de controle, não nas questões pedagógicas. Eles afirmam que a concepção de qualidade de ensino a ser alcançada por meio dessas ações está reduzida a treino, repetição de exercícios e preparação para avaliações externas.

Percebe-se que a escola tem caminhado para uma adaptação das propostas pedagógicas, a fim de atender ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais, aos programas, às avaliações em larga escala e tudo mais que denote um formato engessado e universal de ensino voltado para resultados medidos por avaliações.

Tais avaliações percorrem níveis básicos nas áreas de leitura, matemática e ciências, de forma limitada, pois isso não é suficiente para conhecer todo o sentido da educação. Os indicadores são determinados a partir dos resultados apresentados e eles decretam o êxito e o fracasso dos alunos. No que se refere à escrita, esta não é avaliada nas provas externas, devido à dificuldade de correção em massa. Face às características das avaliações, não se pode afirmar que as provas externas têm um caráter formativo, uma vez que elas não objetivam redirecionar as práticas, seja dos alunos, seja dos professores. Além disso, elas não fazem um acompanhamento reflexivo acerca do desenvolvimento do educando. O Pisa busca avaliar os conhecimentos básicos em leitura, matemática e ciências, com atividades de memorização, sem se importar se os alunos estão preparados para avaliações com outras exigências.

O IDEB reúne vários aspectos da educação, desde a matrícula, índice de aprovação e reprovação, evasão, abandono, avaliações em larga escala e rendimento dos alunos, entre outros aspectos que alimentam a justificativa dessas características aqui apontadas. Ravitch (2013, p. 19 *apud* FREITAS, 2018, p. 39) nomeia esse movimento como a “reforma empresarial”, que a autora define como um movimento “determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores”. Esse é o panorama inicial de transformação da educação pública e da sua função social.

Mas, o que de fato vem a ser a reforma empresarial da educação? Segundo Freitas (2018, p. 59), ela é a “centralidade na privatização”. Na ótica da política neoliberal, o Estado estará apenas cumprindo o papel de provedor de recursos, porém, quem fica com o poder de tomar decisões e gerir a educação são os empresários e reformadores da educação. O Estado paga os empresários de diversas formas, a exemplo disso tem-se os *vouchers*, as organizações sociais da educação, os convênios, etc., sem a responsabilidade de garantir o acesso e permanência de todos na educação e o controle pela sua qualidade. Assim, ele deixa essa demanda a cargo do setor empresarial e sua visão de competitividade e lucro, responsabilizando os profissionais, alunos e pais pela qualidade. Nesse aspecto, Freitas (2014b, p. 1092) esclarece

que:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação interno da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola.

Ao falar da avaliação interna da escola, em seu caráter formal e informal, o autor leva a entender a incidência destas com as avaliações em escala, quando se prioriza o primeiro caráter de avaliação interna, que é da aprendizagem, enquanto que o segundo caráter que se refere aos valores e atitudes do aluno pouco é levado em conta. Contudo, podemos ressaltar que as relações das avaliações formais externas e internas da escola resultam em simulados e testes com o mesmo objetivo das avaliações em escala, de modo que se percebe uma influência das avaliações em escala em relação às avaliações internas informais.

No tocante à gestão do currículo de resultados vinculado às avaliações externas, Castro (2011, p. 1. *apud* FREITAS, 2018, p. 78) “explicita como critérios de boa gestão: definição de objetivos claros, quantificação e compartilhamento de metas, instrumentos de acompanhamento, e mecanismos para premiar, punir e corrigir”. Essa visão neoliberal não deixa claras as consequências destes critérios para o caráter ético da educação, pois “A lógica esperada é que, definindo o que se quer ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso, a reforma chama de ‘alinhamento’” (Ibidem).

A partir desse entendimento, fica claro que a política de responsabilização pelo sucesso ou fracasso da educação passa para os gestores, professores e alunos. Com isso, eles são induzidos a seguirem um formato padronizado de ensino, independentemente dos contextos socioculturais de cada lugar. O não cumprimento desses padrões força a escola a entrar em declínio e, sem o apoio do Estado, ela é levada à administração do setor privado. Os empresários da educação seguem as regras impostas pela teoria neoliberalista de padronizar os conteúdos e até os métodos utilizados na sala de aula, tudo dentro do padrão mínimo, para seguirem o nível das avaliações em escala. Nesse sentido, o ensino torna-se padronizado e condicionado apenas à escola sem interação com a vivência e a realidade da criança. Outro fator que o autor aponta, a respeito da responsabilização da escola sob os resultados, é a competitividade entre escolas e professores e a complexa dificuldade nas relações entre gestores, professores, alunos e pais, em prol do atendimento às metas estipuladas. Essa questão resulta em ações de bonificação para as

escolas que demonstram êxito e punição para as que demonstram fracasso.

A relação do currículo e as avaliações em larga escala, buscam mensurar, no aluno, condições básicas de aprendizagem, com ênfase em leitura, matemática e ciências, suprimindo os demais campos do conhecimento, em especial as disciplinas com caráter crítico, artístico e cultural. Essas avaliações seguem o que é enfatizado no currículo-padrão, ou seja, ensina-se o básico e avalia-se o básico, para que o aluno tenha uma aprendizagem básica, que venha demonstrar má qualidade na aprendizagem ao não conseguir atingir as metas propostas pelos organismos financiadores da educação. Essa nota rotula a escola como “ruim” e estando ela fragilizada passa a ser alvo dos investidores e reformadores empresariais da educação.

Executando avaliações padronizadas sobre o currículo e dando bonificações aos professores pelos melhores resultados, a escola atinge um ciclo vicioso ao ensinar com fins nas avaliações. Isso leva ao ensino para resultados, sem a preocupação com a aprendizagem, formação cognitiva, afetiva e moral, pautada no desenvolvimento dos alunos.

## **2. Impactos das avaliações externas nas formas de organização e gestão da escola e na prática docente.**

Com as exigências do cumprimento de metas, dentro de uma educação padronizada pelo currículo e avaliação, o planejamento e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico ficam comprometidos, dificultando o andamento dos processos pedagógicos, em especial a avaliação formativa da aprendizagem e sua articulação com os resultados das avaliações externas. Pesquisas empíricas, que abordam essa questão, mostram que a avaliação da aprendizagem escolar representa um dos pontos críticos na prática pedagógica. As concepções de avaliação e os procedimentos avaliativos são pouco conhecidos por parte dos docentes e da gestão, deixando a desejar na condução dos critérios e instrumentos utilizados, muitas vezes sem articulação com a base epistemológica presente no Projeto Político Pedagógico e nos objetivos do currículo da escola. Isso ocorre, em boa parte, por causa dos modelos padronizados das avaliações em larga escala promovidas pelo governo.

A partir de tais apreensões, temos a intenção de compreender a relação desses problemas com as políticas educacionais e, em especial, com a avaliação externa, sua presença dentro das escolas e seu impacto nas ações pedagógicas, crendo ser este um possível obstáculo adicional à qualidade da educação no Brasil. Em geral, as pesquisas consultadas demonstraram maior recorrência no impacto das avaliações externas em diferentes contextos na escola, o que nos levou a reconhecer categorias que convergem ao papel da gestão, representada pelo diretor

e o coordenador pedagógico, frente às políticas impostas pelo governo, na organização das ações no cotidiano escolar, influência na prática docente, isto é, no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos e procedimentos de avaliação, e no conhecimento dos docentes sobre as políticas de avaliação.

Esses estudos revelam o quanto as unidades de ensino, gestores e professores são influenciados por ações e metas impostas com o objetivo de aumentar os resultados nesses exames. Pode-se observar, nas investigações, uma confluência na falta de autonomia e políticas próprias das escolas nas ações de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Em relação ao impacto das avaliações externas no trabalho da gestão escolar, representada pelo diretor e coordenador pedagógico, encontramos contribuições nas pesquisas de Santos (2019), Rubini (2017), Vieira (2014), Schneider & Nardi (2014), Duarte (2014), Silveira (2016), Machado (2013) e Chirinéia (2016). A partir desses estudos, identificamos uma recorrência de problemas voltados para: a ausência de articulação da equipe gestora com o coletivo para a implementação de uma política interna de avaliação para a escola, a responsabilidade dos gestores na mobilização para o treinamento de professores e alunos com foco nas metas, e a execução das avaliações, divulgação dos resultados, ranqueamento e competitividade dentro da escola e entre as demais escolas.

À medida que os resultados das pesquisas apresentam dificuldades, por parte dos gestores e coordenadores pedagógicos, no processo avaliativo, elas apontam também a necessidade de um planejamento com base em objetivos pautados no ato reflexivo sobre os resultados que as avaliações internas e externas proporcionam.

Esses resultados nos remetem aos índices apresentados no IDEB e sua considerada “evolução” em nível nacional desde 2007 até 2019, o que confirma essa preparação excessiva dos alunos para as avaliações com foco nas metas. As concepções de avaliação de grande parte dos coordenadores pedagógicos e gestores estão direcionadas por fatores que pouco têm contribuído para o desenvolvimento integral do sujeito em seus aspectos cognitivos, emocionais e críticos. Isso dá lugar a uma avaliação pautada em princípios classificatórios, com a preocupação de se cumprir metas impostas, sem relação com o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Essa mesma realidade vem ao encontro da trajetória das avaliações externas com base na sua ampliação para o método censitário e o estabelecimento de metas. Conclui-se que as avaliações externas provocam, cada vez mais, impactos nas gestões escolares, visando um trabalho voltado para aumentar os resultados dos alunos. Os pesquisadores alertam que as avaliações externas não são um modismo, estando cada vez mais fortes e estruturadas como política pública de educação, levando a sua efetivação e proximidade com o cotidiano da

escola. Outro fator importante, que foi demonstrado nos resultados, é a quantidade de provas aplicadas aos alunos.

No contexto desses resultados, pode-se ressaltar que não foi apresentada, na grande maioria das pesquisas, a concepção dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos sobre as avaliações externas e o IDEB como instrumento das políticas de interesse alheio ao da unidade escolar. Não foi detectado o questionamento e a reflexão da equipe gestora acerca dos resultados e a sua ligação com a realidade das turmas e do contexto da escola. Também não foi ressaltado de que forma essas avaliações e resultados servem como instrumentos capazes de redirecionar novas ações, com objetivos direcionados para a organização e projetos pedagógicos, produzindo qualidade no processo educativo e excluindo fatores recorrentes nos resultados, tais como: mobilização da comunidade escolar, treinamento, foco em resultados, competitividade, ranqueamento, responsabilização e acúmulo de avaliações.

Apenas a pesquisa de Chirinéa (2016) apresentou um tímido movimento de autonomia dos gestores e coordenadores na reinterpretação das políticas e reestruturação das ações internas, o que nos possibilitou vislumbrar o desenvolvimento de um trabalho pautado na autonomia da escola para a superação das ações reguladoras. Um fator importante, constatado nesta pesquisa, é que metade dos gestores entrevistados não considera o IDEB como o único indicador de qualidade, devido a esse índice não trabalhar com as particularidades regionais e locais.

Nesse sentido, pensar a mudança no processo de avaliação é, inicialmente, dar autonomia à escola para utilizar estratégias diferenciadas para se trabalhar com essas ferramentas e resultados. Assim, pode haver finalidades que estejam de fato imbuídas nos objetivos propostos no processo, tendo-se a clareza do real sentido de avaliar, como avaliar, quem é avaliado, quem é avaliador e o que fazer com o resultado das avaliações. Dessa maneira, tais resultados podem servir como caminhos norteadores no (re)planejamento das atividades educativas, considerando-se a aprendizagem do aluno e seus motivos, de forma interdisciplinar e indissociável do currículo real, no âmbito sociocultural da escola.

Além do impacto no trabalho da equipe gestora, a pesquisa bibliográfica demonstrou achados referentes ao impacto das avaliações externas no cotidiano escolar e na organização das ações nas escolas pesquisadas. O que leva ao entendimento de que, no currículo de resultados, a organização escolar fica restrita às metas estabelecidas por meio de resultados medidos por avaliações totalmente fora do contexto cultural da escola. Comumente, há uma adequação da organização pedagógica com vistas a cumprir o estabelecido pelas políticas

públicas. Assim, a escola fica à mercê dos “arranjos” internos, com interferência negativa sobre a qualidade do ensino-aprendizagem.

Não obstante, analisamos os achados das pesquisas de Cortez (2016) e Mesquita (2012) que, apesar de se depararem com as políticas de avaliações externas presentes nas escolas pesquisadas, perceberam que essas avaliações geram impacto, dificultando a organização das ações internas. Essas pesquisas revelam uma tentativa de superação das dificuldades, demonstrando uma realidade diferente, com aspectos positivos, acerca do planejamento e autonomia no currículo e na organização das ações diárias.

Essas possibilidades apresentadas vislumbram alternativas para a escola pública em meio às demandas das avaliações externas, currículo e programas padronizados. Entre elas, aliar o desenvolvimento das atividades junto ao Projeto Político Pedagógico. Para as avaliações em larga escala, é importante que seus resultados sejam articulados com os resultados das avaliações cotidianas em sala de aula e ambas serem levadas à reflexão, no momento da avaliação institucional e dos conselhos de classe. Dessa maneira, Freitas et al. (2014a, p. 66) esclarecem que, “explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola”.

Esta citação leva a compreender a importância da articulação dos dados para a capacidade de argumentar sobre a incoerência dos métodos de avaliação externa, eles são incapazes de acompanhar o rendimento dos alunos de forma global, ao desconsiderarem o currículo real, a avaliação formativa e o contexto sociocultural dos alunos e da instituição.

Ao relacionar a prática docente ao impacto do currículo de resultados e às avaliações externas, encontramos, nas pesquisas de Costa (2015), Dias (2014), Assunção (2013) e Cavaliere (2013), um direcionamento do currículo, da metodologia e das avaliações da aprendizagem totalmente direcionados para as políticas de avaliação externa e o currículo padrão com foco nos resultados do IDEB. Das quatro pesquisas consultadas, três apresentam recorrência de falta de autonomia docente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas fora das exigências dessas políticas, alienação dos professores pela naturalização dessas práticas e a autorresponsabilização pelo sucesso ou fracasso nas médias.

Apenas a pesquisa de Cavaliere (2013) demonstrou postura diferente por parte dos professores, com crítica às políticas de resultados, evidenciando insubordinação, independência e autonomia na prática docente.

Mediante esses resultados apresentados pela maioria das pesquisas sobre o impacto negativo das políticas de resultados na prática docente, entende-se que, o sistema político

educativo tem ganhado espaço nas avaliações externas, valendo-se do aspecto dominante do controle sobre o currículo, os educandos, os professores, as instituições e as redes de ensino. Sacristán (1998, p. 321) aponta que “Seus efeitos mais decisivos não estão, somente na mediatização do conteúdo e dos objetivos do currículo, mas em ser um eficaz controle da autonomia pedagógica e dos professores/as e um freio para adaptar o ensino às necessidades dos alunos”.

Essas avaliações retiram do professor sua autonomia sobre as ações pedagógicas. Isso torna a prática pedagógica voltada ao cumprimento do currículo básico, subsidiada pelas avaliações externas, impedindo o docente de desenvolver o ensino conforme as práticas de planejamento do currículo, seus conteúdos, metodologias e avaliações. É nesse sentido que a avaliação externa provoca a desqualificação da educação, pois ela leva a um ensino aligeirado, reducionista e padronizado, com foco apenas em resultados e sem preocupação com os processos pedagógicos das instituições.

Além do que, foram apresentadas pelos resultados da prática docente, acerca da recorrência na falta de autonomia, alienação e autorresponsabilização, as pesquisas que ressaltam também consequências negativas para a qualidade do ensino: a) falta de valorização do professor ao ser relegado ao mero papel de prestador de serviços; b) falta de conhecimento e clareza acerca dos resultados e objetivos do IDEB e da Prova Brasil; c) incompreensão das orientações do SAEB e suas matrizes de referência; d) ausência de momentos formativos na escola para troca de experiências, reflexão e articulação acerca dos resultados das avaliações; e) inconsistência nos cursos oferecidos pelas Secretarias, voltados para aperfeiçoamento que não condizem com a necessidade dos professores sobre compreensão crítica das políticas de avaliação.

A deficiência da formação inicial e continuada, a ser abordada com mais detalhe no Capítulo III, rebate no processo de avaliação da aprendizagem, levando a entender que, se a formação não proporcionar consistência teórica e prática no campo da avaliação, as deficiências, tanto no âmbito das concepções de avaliação da aprendizagem, quanto das políticas de avaliação externa, continuarão sendo consequências para a viabilização da educação de qualidade.

De modo geral, podemos afirmar que, a análise da literatura científica, descrita neste capítulo, apresenta, em sua maioria, um forte impacto negativo das políticas de currículo, avaliação externa e dos resultados do IDEB em todas as categorias - na gestão e organização da escola, no cotidiano do trabalho pedagógico e nas práticas docentes. Esses resultados se harmonizam com as pesquisas analisadas no capítulo posterior, que busca apontar uma

influência negativa das avaliações externas no trabalho docente, referente à concepção de avaliação da aprendizagem escolar e os procedimentos utilizados nesse processo, bem como com a visão de Sacristán e Young acerca do currículo de resultados e controle, que reduz a função social da escola, que deveria ser de ensinar e formar integralmente os alunos, numa perspectiva teórico-científica, para o desenvolvimento.



## **CAPÍTULO II**

### **AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E AS PRESCRIÇÕES DA LEGISLAÇÃO**

O objetivo deste capítulo é apresentar as concepções de avaliação escolar, encontradas na literatura, e apontar algumas prescrições da legislação educacional acerca desse tema. Não se pode dizer que haja correspondência direta entre as concepções e as prescrições legais, no entanto, objetivos e orientações para as escolas efetivarem a avaliação dos alunos podem estar refletindo concepções de avaliação.

#### **1. As concepções de avaliação da aprendizagem escolar**

As concepções de avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos tendem a acompanhar as teorias e concepções de educação. Por exemplo, a noção de avaliação escolar é comumente associada à pedagogia tradicional. Por sua vez, a influência do movimento da Educação Nova, na segunda metade do século XIX, acentuou suas características psicológicas, especialmente no que se referia à medida de capacidades do indivíduo. As concepções designadas “tecnicistas” sustentam uma concepção de educação utilitarista, levando a um currículo de resultados, em que predomina a quantificação. Há, portanto, relação direta entre concepções de avaliação e teorias pedagógicas, conforme abordaremos neste tópico.

Sacristán (1998) afirma que até os anos de 1970, a avaliação como tema de pesquisa, passava bastante despercebida. Desde esse período, porém, vários estudos a mostram como atividade vinculada ao planejamento e a análise da totalidade do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma o autor (p. 297), “a avaliação tem o significado e valor de servir à tomada de consciência sobre a prática”, muito mais do que uma exigência institucional. Segundo Luckesi (2011, p. 210), “vagarosamente, fomos incorporando, em nosso cotidiano escolar, a expressão ‘avaliação da aprendizagem’, porém não fomos, ao mesmo tempo, modificando nossa prática”. No Brasil, com vistas aos estudos desenvolvidos, o sentido da avaliação recebeu um maior destaque a partir da LDB de 1996, em específico no artigo 24, inciso V, em que se determina a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). No entanto, para Luckesi, não se alterou a prática constituída culturalmente, desde as leis anteriores, que se denominavam “sistema de exames”, na década de 1960, e “aferição de aproveitamento escolar”, na década de 1970. O autor nos apresenta uma análise do contexto histórico, desde os séculos XVI e XVII,

ao se configurar o ato de examinar na educação institucionalizada e que ainda perdura até os dias de hoje, tanto para os exames externos quanto para os internos à escola. Partindo-se dessa configuração histórica, justifica-se a resistência ao processo de avaliação, tanto no discurso quanto na prática cotidiana. “O trânsito da prática de examinar para a prática de avaliar na escola ainda demandará bastante investimento de todos nós” (Ibidem, p. 252).

Na definição de Stufflebean (1987 *apud* SACRISTÁN, 1998, p. 298), avaliar é o “julgamento sistemático do valor ou mérito de algo”. Com base nesta reflexão, trataremos da avaliação da aprendizagem escolar ancorada no seu processo histórico, que marca as diversas concepções nas quais essa prática vem sendo inserida, nas escolas brasileiras, desde o início do século XX. Com base nessa trajetória, buscamos discorrer acerca das concepções de avaliação e sua relação entre teoria, prática e o contexto social de cada época.

Estudos de Franco (1990) conduzem para uma análise da avaliação, inicialmente marcada pela psicologia e a psicométrica, naturalmente efetivada nas ciências sociais, com base na corrente teórica positivista que investiga os fatos em caráter objetivo, no aspecto do que pode ser observado, medido e palpado, estudando a natureza em seu sentido físico e estático da realidade. Para a autora (p.64), “quanto maior a objetividade, mais o procedimento se afasta das características humanas, e de suas limitações”. Assim, inicia-se a composição de “marcos teóricos centrados no individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos)”, centrados em uma ciência pautada na “[...] experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade [...]” e da “planificação” (Ibidem). Essa referência que a autora nos traz, permite-nos interpretar o processo de avaliação nas pedagogias liberais, definidas nos estudos de Pimenta (1991), Libâneo (2003) e Saviani (2013), ao lado da pedagogia tradicional, do movimento da Escola Nova e da pedagogia tecnicista, implantada, a partir da década de 1960, pelo Regime Militar.

Considerando as bases epistemológicas da avaliação educacional, podemos demarcar as concepções da pedagogia tradicional, as concepções marcadas pela objetividade/positivista (pedagogias liberais e tecnicista) e pela subjetividade/idealista (pedagogia renovada), as quais incidem fortemente na cultura educacional no Brasil até a década de 1980. A partir daí, a educação ganha um novo cenário, com objetivos que se confrontam com as pedagogias liberais. Os estudos de Libâneo apresentam as tendências progressistas, identificadas, a princípio, pela pedagogia libertadora, defendida por Paulo Freire, e, posteriormente, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, atualmente alicerçada na psicologia histórico-cultural e na dialética. Ainda no âmbito das tendências progressistas, insere-se a pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani (2013), além de outras pedagogias ligadas à teoria curricular crítica, entre elas a

sustentada por Arroyo (2011). Nossa intenção, nesta dissertação, não é explorar todas as instâncias dessas pedagogias, mas adentrar no sentido que atribuem à avaliação da aprendizagem. Assim, buscamos fundamentos que melhor esclareçam as concepções que vêm sendo desenvolvidas, no contexto escolar atual, por professores e coordenadores pedagógicos, isto é, o que as pesquisas aplicadas dentro das escolas nos apresentam.

Meneghel e Kreisch (2009) propuseram um tipo de classificação das concepções de avaliação das últimas décadas, designando-as em três abordagens: classificatória, diagnóstica e emancipatória. Embora levando em consideração esse estudo, em nossas análises, faremos aqui uma abordagem das concepções avaliativas com base em estudos que estabelecem conexões entre essas concepções e as teorias pedagógicas que marcaram a história da educação no país, conforme nos apresentam os estudos de Pimenta (1991), Libâneo (2003), Saviani (2013) e demais autores que esclarecem as concepções de avaliação tradicional, qualitativa, emancipatória e os elementos que as constituem.

Entre as tendências pedagógicas que influenciaram a educação brasileira está, a princípio, a pedagogia tradicional, seja a de orientação religiosa, católica, implementada pelos jesuítas, seja a inspirada nos ensinamentos de Herbart, com base no liberalismo clássico (SAVIANI, 2013). Essa pedagogia se evidencia num tipo de educação “bancária”, conhecido pela prática da transmissão de conteúdos, sequenciamento lógico dos conteúdos disciplinares, demarcados por documentos legais, cujo desenvolvimento tem caráter expositivo e a utilização sistemática de exercícios de fixação e memorização. As relações são baseadas no autoritarismo, com foco no professor e na disciplina rígida. Alicerçada nesta pedagogia, a avaliação da aprendizagem também se estabelece sob a base de uma concepção tradicional, conduzida pela valorização dos aspectos cognitivos, com ênfase na memorização (PIMENTA, 1991). Logo, essa concepção está organizada na perspectiva da avaliação somativa, a qual, segundo De Sordi (2001, p. 173):

Refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor e se materializa em nota, objeto de desejo e de sofrimento dos alunos, de suas famílias e até dos docentes. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. Tais ações tranquilizam o professor porque o fazem crer que, por ter ensinado, os alunos interessados e esforçados aprenderam.

Com base nas descrições que a autora nos coloca, esse tipo de avaliação tem como instrumento predominante a prova, considerando a nota como valor que dá sentido ao julgamento dos resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, quem aprendeu mais e melhor.

Essa prática levou à interpretação da avaliação como sistema de medida ou mensuração das capacidades dos alunos. A esse respeito, reforça Chueire (2008, p. 56):

A ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para superação dessa concepção reside na suposta 'confiabilidade' das medidas em educação e nos parâmetros 'objetivos' utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos.

Esse método utilizado para determinar o valor de uma nota, que justifique o nível de aprendizagem dos alunos, vem sendo chamado de avaliação somativa, mas segundo a autora, retira do professor a capacidade subjetiva do ato de avaliar, interferindo diretamente nos resultados. A avaliação somativa, juntamente com a pedagogia tradicional, até o início do século XX, perde seu monopólio, contudo, pela influência marcante da igreja católica na educação, ela não foi excluída, mas submetida às ideias iluministas que, segundo Saviani (2013), abrem caminhos para uma nova concepção pedagógica, marcada pela “influência da Escola Nova, que se inspira naquilo que chamo de concepção humanista moderna de filosofia da educação” (p. 76). Trata-se de uma tendência também ancorada no liberalismo, contudo, com uma concepção divergente da tradicional católica. Essa nova tendência, segundo Pimenta (1991), trabalha para a democratização do ensino e tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento psicológico do aluno, com base na auto realização, por meio de um ensino baseado em conteúdos de interesse do educando, de modo que a imagem do professor passa a ser a de um facilitador da aprendizagem. Sob a tendência escolanovista, comumente a toda estrutura político-pedagógica, a avaliação da aprendizagem também adota uma nova concepção, agora pautada em uma vertente do desenvolvimento do aluno. Na visão de Pimenta (p.165):

A avaliação baseada na concepção liberal escolanovista erige o aluno como o único responsável pelo seu desenvolvimento integral. Como tal, ele e só ele é capaz, pela auto-avaliação, de verificar o próprio crescimento. O professor pode oferecer-lhe alguns parâmetros que o ajude a organizar a percepção de si mesmo. Os aspectos valorizados serão os esforços e o êxito, menos do que os conteúdos aprendidos.

Essa afirmação da autora nos leva a refletir que, o ensino e o processo de avaliação culminados na vertente do escolanovismo não cumprem, de fato, os objetivos de ensino-aprendizagem com base nos conteúdos, uma vez que eles não se sobrepõem aos esforços e interesses do aluno. Um fator positivo dessa nova tendência, que supera a avaliação somativa,

é que a avaliação não deve limitar-se às provas e notas, mas ser ampliada aos conceitos. Nessa vertente, o aluno é visto em seu processo de desenvolvimento psicológico.

As correntes pedagógicas modernas, especialmente, a Educação Nova, em seus vários matizes, tiveram papel significativo na preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, acentuando o tipo de avaliação “qualitativa”. Segundo Saul (1988), os modelos de avaliação que vinham sendo desenvolvidos ao longo dos tempos nas escolas não correspondiam às novas exigências do ensino, o que resultou em críticas que levaram às práticas alternativas de avaliação, entre elas, “produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação ‘qualitativa’” (p. 45). Para a autora, essa característica de avaliação, provoca uma flexibilidade para se trabalhar com base no processo, pois, “a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto” (p. 47).

Nessa perspectiva de avaliação, segundo Demo (2015, p. IX), introduziu-se no ensino uma “mudança qualitativa”, tanto para quem é avaliado quanto para quem avalia. O autor chama de “concepção dialética da avaliação”, na qual a ação participativa de todos os envolvidos é de fundamental importância para a aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo. Com base nessa visão, o mesmo autor reforça: “Se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale a avaliação participante” (Ibidem, p. XI). Nesse sentido, as palavras do autor levam a compreender que, a avaliação quantitativa é mensurável e material, podendo ser vista, enquanto a qualitativa é subjetiva e de maior complexidade. Dessa maneira, para se ter qualidade é preciso a participação dos alunos. Por isso, a qualidade é um meio que não se adequa ao poder de domínio, desigualdade e exclusão, conforme nos lembra o autor (Ibidem, p. 14):

O que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a qualidade política, ou seja, a arte da comunidade de auto gerir-se, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos.

Essa concepção de avaliação qualitativa se constituiu como um modelo que ultrapassa todos os modelos de avaliação, com base mensurável do rendimento do aluno. Contudo, ela não foi determinante frente às mudanças educacionais instituídas no Brasil, ao final da década de 1960, levando a Escola Nova ao enfraquecimento, por não conseguir implementar um ensino que viesse preparar os alunos com competências e habilidades para o novo modelo político estabelecido na época, ao qual Saviani (2013) chama de pedagogia tecnicista. Segundo esse

autor, a influência, tecnicista está “centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista” (p. 77). Para Pimenta (1991), a pedagogia tecnicista é caracterizada pela operacionalização e categorização de classificações gerais e específicas em que o professor é um técnico que seleciona, organiza e aplica os conteúdos que garantam a eficiência, através de recursos instrucionais. Segundo a autora, o tecnicismo coloca a escola sob um modelo empresarial, com foco no planejamento e execução. Partindo desse princípio, de um ensino preparatório para o mercado de trabalho, a pedagogia tecnicista é desligada das tendências liberal tradicional e escolanovista. Contudo, ao referenciar a avaliação da aprendizagem, ela se configura na concepção tradicional, agora com foco na classificação e certificação, a fim de atender ao modelo de ensino técnico, conforme nos apresentam Chueiri (2008), Meneghel e Kreisch (2009), Pimenta (1991), Perrenoud (1999) e Luckesi (2011).

Na visão de Chueiri (2008, p. 57), “uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno”. Para Meneghel e Kreisch (2009, p. 9822) “a avaliação classificatória, é portanto, herança do ensino tradicional [...] o papel e a função da educação, para a qual contribui a avaliação, é fazer dos alunos cópias fiéis/reprodutoras do que foi ditado pelos professores, chegando à perfeição do original”. Essa afirmação remete ao ensino tradicional, no qual o processo de ensino-aprendizagem tem como estratégia a memorização e a reprodução dos conteúdos repassados pelo professor. Ainda na perspectiva das autoras, as avaliações classificatórias “visam apenas aprovar ou reprovar o aluno” (Ibidem).

Pimenta (1991) critica o modelo de uma avaliação com critérios objetivos e mensuráveis, ou seja, regida por um sistema de ensino que leva a modelação do sujeito de acordo com os interesses do mercado, por desconsiderar a ciência e o desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno. Nesse sentido, o ensino nas séries iniciais é reducionista, assentado em conteúdos mínimos, com ênfase na leitura, escrita e operações matemáticas básicas, que venham contribuir apenas à preparação técnica para atuar no mercado de trabalho. Nesse aspecto, a autora identifica, na concepção classificatória, a verificação da assimilação dos conteúdos, com aplicação de reforço negativo, no caso das notas baixas e punições, ou reforço positivo, no caso das classificações por boas notas e competições. Conforme a autora (p. 166):

Partindo-se de objetivos rigorosamente definidos em operações (partes) mensuráveis, porque observáveis, a avaliação passou a ser um procedimento ‘científico e rigoroso’ de atribuição de valores aos comportamentos considerados reveladores da aprendizagem. Portanto, ‘justa’ na medida em que avalia os aspectos objetivos.

Na mesma vertente da concepção tradicional de avaliação, a avaliação por classificação ou classificatória está “tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Perrenoud ainda define que, essa hierarquização concebida pela classificação ao ideário da certificação dá a certeza de que o aluno está apto para desempenhar o próximo ciclo ou ano. No contexto atual, a avaliação classificatória assume um sentido de certificação, ou seja, garantir a competência para desempenhar uma função no mercado de trabalho, levando a uma análise bastante ampla da competência por meio de um certificado. Nesse sentido podemos denominar a concepção de avaliação classificatória ou por certificação, considerando que as demais leituras, em sua maioria, são chamadas de avaliações classificatórias.

A avaliação certificativa, “garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente ‘o que é necessário saber’ para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão” (Ibidem, p. 13). Nesse entendimento, o diploma é a garantia de uma formação específica, deixando a verificação das capacidades cognitivas e formativas submissas à importância do certificado.

No entanto, os autores Boughon e Cintra (2005, apud MENEGHEL; KREISCH, 2009, p.9822) “mencionam que a avaliação classificatória tem suas contribuições e desempenha muitos papéis importantes na educação”. Para eles, as avaliações em escala, geridas pelas políticas educacionais, podem fornecer informações com base em dados quantitativos do desempenho dos alunos para tomar decisões sobre o currículo. Contudo, os mesmos autores também reconhecem que essa prática não pode ser chamada de avaliação, pois o teste e a prova como principais instrumentos são apenas meios para extração do produto, permitindo em apenas determinado ponto verificar o que os alunos aprenderam.

A respeito da continuidade da avaliação classificatória, conforme os ensinamentos tradicional e tecnicista, Luckesi (2011, p. 223-224) descreve o ritual mais conhecido da aplicação de avaliações:

- 1) após certo período de aulas, elaborar um questionário (denominado por provas), um teste ou outro instrumento qualquer de coleta de dados sobre o desempenho do educando;
- 2) usar esse instrumento junto aos estudantes mediante um ritual sempre idêntico (todos sentados, distantes uns dos outros para não ‘colarem’, distribuição do instrumento a ser respondido, fiscalização dos educandos para evitar a ‘cola’, recolhimento dos instrumentos respondidos...);
- 3) corrigir as respostas de cada estudante e dar uma nota classificatória a cada um;

- 4) devolver os instrumentos corrigidos, ouvir as reclamações dos estudantes e dar-lhes explicações;
- 5) por último, registrar os resultados em caderneta. Com certeza todos têm o senso desse ritual, mesmo os que não são professores.

Os pontos apresentados pelo autor nos levam a refletir sobre as práticas de avaliações tradicionais, que ainda marcam presença dentro das escolas no contexto atual. Cabe questionar: em face de tantos avanços sociais, por que a escola ainda caminha por um método que não contribui para o desenvolvimento das competências cognitivas e críticas dos alunos? Mesmo considerando a introdução de teorias não tradicionais, como é o caso da Educação Nova que, por exemplo, propõe a avaliação qualitativa em um caráter processual e contínuo, as práticas tradicionais persistem. Com base nesse desfecho, acerca das concepções de avaliações, arraigadas nas pedagogias liberais e tecnicista, começam a se destacar, nos anos de 1980, a concepção pedagógica pautada em teorias progressistas e críticas, através de muitos questionamentos de teóricos como Libâneo (2003) e Saviani (2013), que contestam as práticas que atravessaram a educação no Brasil durante quase todo o século XX. Entre as principais pedagogias progressistas e críticas, destacamos a pedagogia libertadora, crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Segundo Libâneo (2003), as tendências progressistas partem da análise crítica da realidade social e sustenta as finalidades da educação com base no princípio emancipatório, ou seja, a educação como condição de promoção da dignidade humana, contrariando a sociedade capitalista. Dentre elas, estão as pedagogias libertadora e libertária que, segundo o autor, têm em comum o antiautoritaríssimo e a valorização das experiências de vida dos sujeitos. O autor enfatiza que, “em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia” (Ibidem, p. 22), por isso, o sentido dessa pedagogia estar inserida entre as tendências críticas e progressistas. Contudo, por não se configurar em um contexto de educação institucionalizada e com conteúdos sistematizados historicamente, ela se restringe ao sentido histórico e social da escola.

Com ênfase na importância da função social da escola de ensinar e formar o sujeito na sua integralidade social, psicológica, cognitiva e afetiva, através dos conteúdos teórico-científicos, a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende o papel social e democrático da escola. Segundo Libâneo (2003, p. 29):

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade.



Na visão de Pimenta (1991), a pedagogia crítico-social dos conteúdos implica um ensino com base nas ciências, filosofia, arte, política, história e as demais áreas de conhecimento que, ao mesmo tempo, atenda às necessidades concretas do contexto histórico-cultural dos sujeitos. Para a autora, o trabalho docente não se restringe apenas ao aluno ou ao professor, mas sim, na interação dos dois, tendo cada qual o seu papel de importância no processo ensino-aprendizagem, com vistas a um ensino que conduz para a democratização e que eleva o papel da escola como muito importante e necessária a todas as camadas da população.

Ao compartilhar da visão de Pimenta, Luckesi (2011, p. 132) também ressalta que “o ‘educador,’ deve ser o adulto da ‘relação pedagógica’, isto é, ‘ser o mediador da formação do educando’”. Assim, cada um atua com papel específico, com experiências diferenciadas, apesar de terem os mesmos direitos e entenderem a prática educativa como democrática e participativa. Nesse sentido, considera-se o educador como o líder do processo, porém, sem dar-lhe o direito de exercer sua autoridade, de forma autoritária.

Nesta mesma perspectiva das pedagogias críticas, destacamos a pedagogia histórico-crítica, baseada na visão histórica e crítico-dialética. Para Saviani (2013, p. 80):

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da pedagogia histórico-crítica.

Essa pedagogia delega à educação escolar a responsabilidade de trabalhar, nos princípios da dialética, a transformação histórica no contexto das manifestações do presente.

O conceito mais relevante que se destaca nas concepções pedagógicas críticas, assentadas no materialismo histórico-dialético ou em visões humanistas, é a concepção emancipatória de avaliação. Ao compartilhar desta concepção, com base na pedagogia libertadora de Freire, Saul (1995, apud MENEGHEL E KREISCH, 2009, p. 9825) explica:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação.

Por sua vez, os estudos de Pimenta (1991, p. 167) ressaltam a importância de “verificar o que, o como, o quanto o aluno aprende”. Com base nessa citação, compreende-se que é preciso estar sempre articulando os conteúdos e a metodologia, não incorrendo em um trabalho isolado da teoria e da prática social do aluno, considerando a avaliação em permanente conexão com os objetivos de ensino-aprendizagem e a clareza do sentido de se avaliar, ou seja, avalia-se para contribuir com a aprendizagem do aluno. Segundo a autora, seu princípio está no diagnóstico, que tem por objetivo compreender o nível de conhecimento que o aluno apresenta para, a partir desse conhecimento, traçar um trabalho que venha colaborar com novos conhecimentos. A mesma autora afirma que a avaliação emancipatória “deverá possibilitar a verificação contínua e constante, se os alunos estão conseguindo passar do estágio do senso comum (desorganização dos conteúdos) para a consciência crítica (sistematização dos conteúdos)” (Ibidem, p. 169). Com esta visão, podemos reafirmar a necessidade do diagnóstico inicial, a fim de conhecer os conteúdos marcados pelas experiências do aluno, tanto pelo senso comum quanto teórico. Ao compartilhar da mesma perspectiva da autora, Libâneo (2003) também destaca o diagnóstico como princípio de conhecimento do que o aluno já sabe para a superação da visão parcial e confusa (síncrise) para uma visão mais clara e sistematizada (síntese). Seu objetivo é avaliar para dar condições de aprendizagem no processo de formação do sujeito. Esse processo se efetiva pelo principal elemento que constitui a concepção emancipatória de avaliação, assentada na avaliação diagnóstica e na avaliação formativa. A partir deste entendimento, foram se constituindo as várias nuances da avaliação emancipatória: avaliação diagnóstica, reguladora, processual, mediadora.

Nas últimas décadas, estudos de autores como Sacristán (1998), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2018a, 2018b, 2019), De Sordi (2001), Meneghel e Kreisch (2009), Catani e Gallego (2009), Fernandes (2018) e Silva (2018) nos apresentam novas perspectivas de avaliação que convergem para uma concepção de avaliação formativa, processual, com funções de diagnóstico, tanto para o professor quanto para os alunos, visando orientar ou reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Tal concepção, como veremos a seguir, aproxima-se da concepção de ensino desenvolvimental à medida que valorizam o caráter processual, contínuo, mediador e formativo. Para além desses autores, a compreensão “desenvolvimental” da avaliação, embora mantenha o sentido formativo e processual, dirige-se, de modo acentuado, às mudanças nas operações mentais dos alunos, por meio do processo de abstração e generalização dos conteúdos, com vistas à formação do pensamento teórico (DAVYDOV, 1988).

Com efeito, em Sacristán (1998), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2018a, 2018b, 2019) e De Sordi (2001) a visão de avaliação, ainda fortemente assentada num processo de ensino transmissivo, em aspectos quantitativos, e na supervalorização da nota, torna difícil a mobilização de professores, gestores, alunos e pais para os aspectos qualitativos da aprendizagem, especialmente voltados para o desenvolvimento de funções psíquicas dos alunos por meio da formação do pensamento teórico-conceitual.

Segundo Sacristán (1998), o caráter formativo da avaliação tem como um dos principais objetivos o aproveitamento das informações obtidas através de técnicas informais e formais de avaliação. Já, o caráter da avaliação somativa, eleva como fator principal a definição do rendimento do aluno às notas e médias através de técnicas e instrumentos formais. O mesmo autor ressalta que, tanto para avaliações externas quanto internas, em seu caráter formal, somativo e classificatório, é exigida do aluno a padronização de uma aprendizagem dita como ideal, com a determinação do currículo que vá contemplar essas avaliações, muito mais por meio de práticas de memorização do que de construção de conceitos e reflexão da aprendizagem. Consideramos importante mencionar essas concepções para destacar o diferencial da avaliação formativa que, segundo as literaturas de autores aqui citados, tem o sentido de integralidade dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação contínua, sem rupturas de um momento para o outro.

Tanto a prática formativa quanto a contínua são interativas e findam em um único processo de desenvolvimento, enquanto a avaliação somativa é realizada em tempos e espaços diferentes, com momento de ensinar e momento de avaliar o que se aprendeu, para dar sentido de valor que pondera o êxito ou o fracasso. Porém, é válido ressaltar que a avaliação contínua pode sofrer equívocos por parte dos professores, quanto à aplicação contínua de instrumentos formais, seguindo-se essa interpretação, a avaliação não deixará seu aspecto somativo e valorativo, mudando-se apenas a temporalidade de aplicação dessas avaliações, que não serão mais apenas ao final.

No contexto das práticas avaliativas, Luckesi (2011) faz uma clara distinção entre o ato de avaliar e o ato de examinar. No ato de examinar destaca-se o temporal, pois “ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu [...] o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro” (Ibidem, p. 182). Daí a importância do diagnóstico, não somente para detectar o problema, mas principalmente para saber fazer uso dele para avançar na aprendizagem do aluno, tendo o presente como ponto de partida para o futuro na busca de soluções. Para o autor, “toda avaliação pelo próprio fato de ser avaliação, deve ser diagnóstica” visto que, “o ato de avaliar é

diagnóstico e o de examinar é classificatório” (Luckesi, 2011, p. 197). Ele defende o diagnóstico em todos os modelos de avaliação.

Diagnosticar significa retratar alguma coisa através dos dados empíricos que a constituem, isto é, a avaliação constata a qualidade da realidade, tendo por base os seus dados, o que, de forma alguma, implica sua classificação. A classificação é estática – o objeto é situado em algum ponto da escala –, já o diagnóstico é dinâmico, à medida que subsidia o gestor a investir na ação, tendo em vista a melhoria de sua qualidade (Ibidem).

Na perspectiva de constatar a realidade da aprendizagem, o mesmo autor enfatiza a relação do professor com o estudante como um ato amoroso<sup>3</sup> que “exige um ato de vontade, ou seja, querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e, ao aprender, se desenvolva” (Ib. p. 77). Esse ato considera a capacidade do educador em assumir a realidade e o aluno conforme lhes é apresentado.

As considerações de Luckesi nos remetem a pensar novos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem, saindo do contexto exclusivo das provas e testes para um âmbito de maior subjetividade e individualidade do sujeito, aderindo às novas exigências do processo avaliativo.

Hoffmann (2019, p. 33) fala em uma “concepção mediadora da avaliação”, que participa do processo de ensino-aprendizagem do aluno de forma “dinâmica e progressiva” (Ib. p. 34) e cujos princípios incluem “investigação docente, complementariedade e provisoriedade dos registros” (Ib. p. 35-36). A autora valoriza o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno nas práticas pedagógicas, considerando-se a constituição da aprendizagem do aluno a partir de suas experiências prévias, reflexão sobre seus avanços e a flexibilização dos juízos de valor dados no início do processo até o cumprimento das metas estabelecidas.

Na visão da autora (p. 28), “[o] olhar avaliativo precisa ser, portanto, adequado ao tempo de cada educando, de cada grupo, uma vez que ideias evoluem qualitativamente a cada momento, promissoras em seu inacabamento”. Nessa afirmação compreende-se o respeito aos ritmos de aprendizagem, às necessidades individuais e coletivas dos alunos. O sucesso do estudante, marcado por notas e classificação, não é a garantia do sucesso intelectual e moral ao atuar na prática social. Já, em relação ao fracasso do aluno, pode chegar-se à cultura da

---

<sup>3</sup> “Amorosidade não quer dizer nem paixão nem pieguice, mas uma atitude de acolher o outro no seu modo de ser, sem julgá-lo, [...] ‘amorosamente’, aqui, significa investimento no outro, isto é, não desistência de ajudá-lo na primeira ou nas sucessivas dificuldades” (LUCKESI, 2011, p. 77).

culpabilização do aluno desinteressado, do professor que não é bem formado e da família que não acompanha. Segundo a autora (p. 47):

Enquanto não ampliarmos o olhar avaliativo, analisando as múltiplas dimensões do aprender e as ações pedagógicas voltadas a compreender a trajetória individual de aprendizagem, continuaremos a buscar culpados em vez de encontrar soluções.

Compreender as diversas condições de aprendizagem dos alunos para planejar atividades pedagógicas dinâmicas e coerentes com as necessidades de aprendizagem é, também, adotar a prática de avaliação mediadora. Com base na proposta de Hoffmann, entende-se a importância de proporcionar aos estudantes atividades avaliativas que lhes permitam expressarem suas ideias e opiniões acerca de um conteúdo e sua realidade. As questões subjetivas em uma avaliação são uma referência para se conhecer o que pensa o aluno sobre um determinado assunto, exigindo maior cuidado do professor em sua análise. Para isso, o docente deve se desprender de normas de padronização de respostas, sabendo analisar a interpretação do educando. É fundamental uma avaliação coerente com os objetivos de ensino, dando aos alunos possibilidades de contextualizar o que está sendo ensinado, pois:

É preciso, em ciências, história e geografia, bem como em todas as disciplinas, constituir um cenário avaliativo condizente com os fundamentos pedagógicos de cada área do conhecimento para se avaliar a aprendizagem dos alunos na concepção mediadora (Idem, 2018b, p. 64).

Entendendo que os estudantes não são homogêneos e, portanto, aprendem em ritmos diferentes, assim, há que se pensar em propostas de trabalho específicas para avançar com os alunos com maiores dificuldades – o que se pode chamar de recuperação. Na avaliação mediadora, com foco na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, recuperar não significa, segundo Hoffmann (2018a, p. 27) “voltar atrás, mas ir à frente”. Trata-se de pensar uma nova abordagem com atividades desafiadoras que levem o educando a uma compreensão do objeto que antes ele não tinha. Nesse sentido, a recuperação é paralela a toda prática pedagógica do professor em suas aulas, não incorrendo no risco da discriminação e exclusão.

A autora esclarece que a “intervenção pedagógica (ação mediadora) deve envolver situações desafiadoras, de conflito cognitivo, transformando as perguntas deles [dos alunos] em novas perguntas e atividades de forma a levá-los a defender seus pontos de vista e a reformulá-los” (Idem, 2019, p. 82).

Defendendo uma visão de avaliação formativa reguladora, De Sordi (2001) apresenta-a como um processo que leva o aluno a se apropriar dos saberes, guiado pela mediação do

professor, com o objetivo de “promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo” (p. 174). Essa lógica da avaliação formativa perpassa o caminho processual e contínuo dos modos de avaliar.

Em uma concepção emancipatória de avaliação Meneghel e Kreisch (2009, p. 9825), reforçam que “a perspectiva emancipatória privilegia a avaliação processual”, esta por sua vez, possibilita condições ao docente de analisar não só as atitudes do estudante no momento avaliativo, mas também de todo o percurso de construção e reconstrução do saber.

Conforme já apresentado na visão de Sacristán, acerca da avaliação formativa, as autoras Catani e Gallego (2009, p. 38) também defendem a visão de pesquisadores que “consideram que ao instituir outras formas de organização dos alunos, tais como a progressão continuada e os ciclos, procura-se consagrar legalmente a avaliação formativa”. As autoras esclarecem ainda (p. 38-39):

O termo avaliação formativa, introduzido no Brasil nos anos 70 [...] deriva da teoria de Michael Scriben que trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo por meio de etapas parciais, as quais iriam formando o conjunto de dados a serem analisados.

Nessa mesma perspectiva, em estudos mais recentes, Fernandes (2018) e Silva (2018) corroboram a adoção da concepção de avaliação formativa e formativa reguladora. Fernandes (2018, p. 114) “refere-se ao processo de avaliação que sirva para o aluno aprender”, também sendo “concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender” (Ibidem, p. 117). Nesse caso, ela é constituída de forma contínua e global na aquisição do conhecimento. Recorrendo ainda a Fernandes, podemos analisar que, no aspecto pedagógico, a avaliação tem seu caráter distinto entre as dimensões formativa e somativa. A avaliação formativa tem como princípio básico o diagnóstico, seguido da reflexão sobre a ação e a prática aliada à teoria, com vistas às atividades contínuas desenvolvidas no cotidiano escolar. No entanto, ao tomar uma produção do aluno para caráter diagnóstico, ela pode ser tanto em âmbito da atividade informal quanto formal, pois, em uma avaliação formativa, o que prevalece são os objetivos dados.

Silva (2018, p. 13) defende uma concepção de avaliação “formativa-reguladora, que por sua vez, insere-se numa prática pedagógica intelectual reflexiva transformadora” e que se caracteriza como “democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática (metódica) e intencional”, perpassando por todo o processo pedagógico e integrada ao ensino-aprendizagem.

Em face a todo o contexto histórico das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem, alicerçadas pelas diversas concepções teóricas que apresentamos até aqui, podemos observar a incidência dessas práticas avaliativas na cultura escolar ao analisar 17 pesquisas realizadas em escolas na última década. Esses trabalhos demonstraram, em sua maioria, práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem conduzidas pelos professores. Em meio a essa realidade, os resultados possibilitaram-nos reconhecer e fazer a análise de categorias que revelam maior incidência de situações que levam à prevalência dessas práticas por parte dos professores:

- Incoerência entre discurso teórico de concepções inovadoras e práticas tradicionais de avaliação, apresentadas nas pesquisas de Faleiros e Pimenta (2013), Pereira (2013) e Lara (2014). Em geral, os resultados se convergem ao confirmarem que as escolas apresentam discursos, objetivos e planejamentos pautados em avaliações de cunho progressista e emancipatório, no entanto, os professores não se sentem seguros na efetivação da prática, prevalecendo ainda as provas e notas como referência ao processo de avaliação. Essa incoerência entre discurso e prática justifica as demais categorias, uma vez que também são responsáveis pela insegurança dos professores na mudança de suas práticas;
- Ausência de formação inicial e continuada sobre concepções e práticas de avaliação formativa, apresentada por Silva (2010), Gazda e Souza (2011), Lara (2014), Suassuna (2017) e Debiasi, Werber e Damásio (2018). Essas pesquisas apresentam, de forma explícita, que os docentes não têm maior compreensão sobre as concepções de ensino e avaliação formativa, por fatores relacionados à formação inicial e continuada, deixando prevalecer a reprodução dos modelos tradicional e tecnicista de ensino e avaliação, apresentados a eles na sua formação acadêmica;
- Influências nas práticas de avaliação tradicional pelas políticas de avaliação externa e as más condições de trabalho dos professores. Esses fatores foram muito latentes nas pesquisas de Barbosa (2011), Forner e Trevisol (2012), Lara e Brandalise (2016) e Guerra (2017). Pelo peso que essas influências causam na prevalência de práticas tradicionais de avaliação, identificamos poucas pesquisas que reconhecem essa realidade, contudo, os estudos mencionados retratam, em seus resultados, situações em que a prova, nota e médias são o centro do processo de avaliação, devido à necessidade e responsabilização em atingir as metas projetadas pelas políticas de resultados. Dessa forma, interferindo nas condições de trabalho dos professores e no atendimento às exigências impostas, de modo a não conseguirem seguir outras práticas de avaliação.

Outros fatores ligados às más condições que dificultam o trabalho dos professores, são: o número excessivo de alunos por turma, a distorção idade-série, a impossibilidade da avaliação contínua e a falta de recursos didático-pedagógico;

- Possibilidades de mudanças nas concepções teóricas e práticas por meio de procedimentos e instrumentos de avaliação. Em meio à realidade que vem sendo apresentada, na prevalência de concepções tradicionais de avaliação, pela maioria dos resultados, as pesquisas de Oliveira e Elliot (2012), Pereira (2013), Lara (2014), Machado et al (2018) e Souza (2019) vislumbram algumas evidências de possibilidades de mudanças, tanto nas concepções, quanto na efetivação das práticas dos professores em avaliações fundamentadas no diagnóstico e na mediação por meio de procedimentos e instrumentos utilizados pelos professores. Contudo, não há uma afirmação concreta de que as escolas pesquisadas trabalham exclusivamente com práticas promotoras de avaliação formativa.

Frente a essas constatações que as pesquisas vêm nos revelar, entendemos a importância do quanto é “necessário que a pesquisa educacional investigue as práticas já existentes nesse sentido a fim de subsidiar as mudanças desejadas e requeridas pelos docentes” (FERNANDES, 2018, p. 117). A autora chama a atenção para a relevância das pesquisas para o conhecimento da realidade no contexto escolar, com objetivo de traçar novos caminhos para avanços na prática da avaliação.

Considerando o prescrito baseado na teoria de uma concepção emancipatória e formativa e o real executado na prática, nota-se que há um descompasso entre uma e outra, pela dificuldade dos professores em entender o que Sacristán (1998) explica acerca da avaliação formativa, que perpassa por um caminho de critérios que atendem à totalidade do desenvolvimento do aluno no sentido de ser: conexas ao currículo oculto, diagnóstica, contínua, informal, integrada às práticas de ensino-aprendizagem e holística, com vistas a um resultado que objetive o (re)direcionamento das práticas didático-pedagógicas.

Diante das perspectivas apontadas sobre as concepções de avaliação emancipatória, é importante retomar o que os autores mencionados aqui apresentam como características dessas avaliações, partindo da concepção de Sacristan (1998), Catani e Gallego (2009) e Fernandes (2018), sobre a avaliação “formativa”, Luckesi (2011) sobre a avaliação diagnóstica, Hoffmann (2019) a respeito da avaliação mediadora, De Sordi (2001) e Silva (2018), sobre uma avaliação “formativa reguladora” e os demais autores que contribuíram com literaturas voltadas ao entendimento dessas concepções. Ressaltamos também, como fundamental importância, os pesquisadores que apresentaram resultados de suas pesquisas, confirmando ainda a existência,



dentro das escolas, de práticas de avaliação tradicional no âmbito classificatório e somativo. Esses resultados apresentam uma diversidade de motivos, entre eles, a insuficiência na formação inicial e continuada dos professores, acerca das concepções progressistas da avaliação, a influência da política de avaliação externa, que se baseia estritamente em exames classificatórios, as condições políticas e culturais, nas quais a escola e os professores se encontram, junto à sociedade que ainda interpreta a avaliação como uma ação que permite medir o rendimento dos alunos através de testes, provas e notas. Além disso, as condições de trabalho nas quais esses profissionais se encontram, que não lhes dão possibilidade de superar essas práticas tradicionais de avaliação, somando-se às poucas evidências de possíveis mudanças por parte de algumas escolas pesquisadas.

Essa realidade converge à expectativa de que muito ainda precisa ser feito acerca do entendimento de professores, gestores, alunos e pais, de que o processo de avaliação é intrínseco à qualidade do ensino-aprendizagem, por isso, deve ocorrer com vistas às novas exigências de um ensino fundamentado no desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, a concepção de avaliação formativa já se constitui como inestimável contribuição para o aprimoramento das práticas de avaliação de caráter emancipatório e crítico, conforme viemos desenvolvendo neste capítulo.

O objetivo desta pesquisa bibliográfica é trabalhar com a ampliação dessa concepção, buscando na teoria do ensino desenvolvimental uma proposta de avaliação formativa e emancipadora, que possa contribuir, de forma mais significativa, para uma aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano. Essa perspectiva fundamenta o processo de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico para a formação de conceitos, propiciando a formação de processos mentais que possibilitarão a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de sua personalidade (DAVYDOV, 1988, LIBÂNEO 2016b). Essa possibilidade é vislumbrada através da atuação da coordenação pedagógica em seu papel formador, orientador e de assistência aos professores e aos alunos, na gestão da organização pedagógica e das práticas de avaliação dentro da escola.

## **2. Políticas institucionais de avaliação e a legislação vigente**

A legislação educacional refere-se ao conjunto de preceitos legais em relação ao sistema educacional e escolar, tendo em vista o ordenamento legal do direito à educação, previsto na Constituição brasileira. Tais preceitos e ordenamentos jurídicos são necessários para regular a organização e o funcionamento do sistema escolar. De algum modo, instrumentos

legais e políticas educacionais têm como referência determinadas concepções e princípios educativos, que vão se consolidando nos vários segmentos sociais os quais, no entanto, são resultado de embates entre interesses de várias instâncias da sociedade, tanto externas quanto internas. As externas vinculam-se aos interesses de organismos internacionais que representam os interesses do capitalismo, as internas aos interesses presentes no jogo de forças sociais, políticas e culturais que caracterizam a sociedade. No entanto, não é objeto deste estudo adentrar tais questões. O propósito deste trabalho é apenas trazer à tona o que a legislação apresenta no que se refere às questões da avaliação escolar e da aprendizagem.

A Constituição Federal (CF) de 1988, já instituíra, em seu artigo 214, como exigência à União, “o plano nacional de educação, de duração plurianual” - que veio a ser alterado para plano decenal pela emenda constitucional 59/2009 – “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”. Entre suas exigências, cabe destacar os incisos III e IV, os quais se referem à “melhoria da qualidade do ensino e a formação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, tomemos a CF como primeiro e mais importante marco legal para nossos estudos neste tópico.

Em cumprimento ao artigo 214 da CF/88, no ano de 1993, foi instituído, pelo Ministério da Educação, o primeiro Plano Decenal de Educação. Embora exigido pela Constituição, esse plano foi visto como a consolidação formal da submissão do governo federal às estratégias políticas dos organismos internacionais. Com efeito, o Brasil se fez presente na Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien na Tailândia, por iniciativa dos organismos internacionais. A partir dessa conferência, foi instituída a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990). Apesar desta declaração não se estabelecer como documento legal, ela passa a ser um marco histórico de elevada importância para todos os países emergentes e, evidentemente, para o Brasil, pois, ao instituir aliança com organismos internacionais, tais como: Banco Mundial e OCDE, o Brasil se compromete a seguir as orientações políticas destas instituições, a fim de receber financiamento para a melhoria da educação e possível solução dos problemas instalados até o início da década de 1990. Considerando as demais orientações internacionais, podemos ressaltar os objetivos 1, 2 e 3 do documento, “satisfazer as capacidades básicas de aprendizagem”, “expandir o enfoque”, ou seja, promover a expansão das estruturas políticas, físicas, humanas e pedagógicas nas escolas, e “promover a universalização e equidade de uma educação de qualidade a todos”, com acesso e permanência de todos na escola. Esse documento estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola de ensino fundamental no país, pensada para um período de dez anos (1993-2003), expressa o

compromisso do governo brasileiro na garantia da satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo. Nesse sentido, nosso enfoque será nas ações de aperfeiçoamento dos processos de avaliação escolar, conforme exposto no artigo 11 do Plano Decenal de Educação:

Art. 11 - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º (BRASIL, 1993).

Estas determinações do Plano tiveram por objetivo estimular o progresso do aluno e o fim da repetência, considerada até então como um dos maiores obstáculos da educação no país. Em decorrência dessas exigências, desde então, vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a princípio em caráter amostral e depois censitário, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas, visando à revisão de planos e qualificação da educação, conforme apresentado nas características das avaliações externas, contidas no capítulo anterior.

A LDB 9394/96 consolidou e ampliou o dever do poder público, conforme apresentado no art. 9º, alínea VI:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

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, s. p.).

É válido ressaltar que a LDB/96, ao consolidar a política de avaliação externa, instituiu também diretrizes para o processo de avaliação interna, conforme apresentado no artigo 24, inciso V:

Art. 24 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Os dois artigos referem-se ao processo de avaliação da aprendizagem escolar, contudo, ao analisá-los, percebe-se uma evidente ambiguidade entre uma política de avaliação padronizada, objetiva e classificatória, com fins em resultados e alcance de metas pré-estabelecidas que, na prática, desconsidera o percurso de desenvolvimento individual do aluno, e todo o contexto cultural e organizacional em que a escola e os alunos estão inseridos. Em outras palavras, a avaliação padronizada determinada no artigo 9º praticamente invalida o disposto no art. 24, com termos muito próprios da avaliação processual. Esses termos da lei apontam para uma dificuldade dos docentes em articular o processo de avaliação e seus resultados nos âmbitos interno e externo, considerando a forte influência das políticas de controle, induzindo a permanência de uma concepção tradicional de avaliação, conforme já suscitado pelas pesquisas.

Em atendimento ao inciso IV do art. 6º, ou seja, a elaboração de diretrizes curriculares para toda a educação básica, medida já apontada nos documentos internacionais, o MEC elaborou e instituiu, por meio de uma comissão de pesquisadores, intelectuais e especialistas de diversas áreas da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/1997. Essa proposta não se constituiu na padronização de currículo das instituições, ou seja, ela não representa um modelo que estabeleça igualdade de ensino a todos, sobrepondo à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia dos professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997). Nesse sentido, a natureza e a função dos PCNs se deu pela “necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa

realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais” (BRASIL, 1997). Os Parâmetros tiveram como interesse atender às metas e aos projetos do MEC ligados à formação de professores, à aquisição de material didático e à avaliação nacional. Contudo, sua função principal era subsidiar a elaboração do currículo dos estados e municípios e o apoio aos professores na reflexão da prática.

Um dos pontos de destaque nos PCNs, relacionado com a avaliação, foi a instituição dos Ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada, consolidada pela LDB/96 em seus artigos 23 e 32.

[a] Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...] Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL 1996, s.p.).

Não cabe na presente pesquisa aprofundar estudos acerca da implantação dos ciclos de aprendizagem e a progressão continuada, apenas ressaltamos a influência dessa organização de ensino sobre uma nova concepção de avaliação, que visa o desenvolvimento e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e o fim da retenção, evasão e exclusão escolar. Nesse sentido, cumpre considerar que os PCNs deram uma orientação para a avaliação da aprendizagem contrária às avaliações classificatórias. Em cumprimento ao estabelecido pela lei, os PCNs elaboraram uma proposta de conteúdos que partem de princípios “conceituais, procedimentais e atitudinais”. Esses princípios levam a uma concepção de avaliação diferente e contrária à visão tradicional, conforme veremos.

Na perspectiva dos PCNs (1997), a avaliação tem a “função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”. Nesse sentido, a avaliação deve dar subsídios ao professor na reflexão de sua prática; para o aluno, deve ajudá-lo na tomada de consciência sobre o que aprendeu, ou seja, suas dificuldades e o que ainda precisa aprender. Já, para a escola, a avaliação deve servir para conhecer a realidade posta e saber definir ações de prioridade para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. Considerando as dimensões aluno, professor e escola, a avaliação, segundo as orientações dos PCNs, deve ocorrer, “sistematicamente, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente

após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual”. Esses termos explicam o art. 24 da LDB/96. Em síntese, os PCNs compreendem a avaliação como:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas as condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido – se, por exemplo, não há aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu sua finalidade: a de fazer aprender (BRASIL, 1997).

Essa citação nos leva a refletir sobre a função da avaliação e seus objetivos, nesse caso, entende-se que ela está a favor da aquisição da aprendizagem, dentro de um planejamento que requer critérios acerca do que se deseja avaliar e a decisão a respeito dos resultados e do que fazer com eles. Desse modo, entendemos que os PCNs atenderam às finalidades educativas impostas pelos organismos internacionais. Apesar dessa afirmação, o que se observa hoje é que a prática vigente nas escolas caminha na contramão do que preconiza a LDB/96, em seu artigo 24, ao estabelecer a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Isto é, ocorre o inverso, pois o aluno é submetido a provas e testes padronizados, com soma e divisão de valores, em tempos pré-estabelecidos, como único padrão de verificação do nível e qualidade do que foi aprendido, além da continuidade da repetência como resultado dessas práticas avaliativas tradicionais. Assim, retira-se da avaliação a concepção do seu caráter contínuo, formativo e mediador, que tem por objetivo a promoção da aprendizagem, valorização do aluno, inclusão no processo de ensino-aprendizagem e garantia de direitos. Isso contradiz a universalização do acesso escolar, que é analisado a partir do ingresso e permanência do aluno na escola, conforme preconizado pela LDB/96, em seu artigo 4º, que estabelece como dever do estado a garantia do direito à escola pública a todos os cidadãos que necessitam do ensino obrigatório na educação básica. Essa cultura de classificação tem resultado na permanência de índices em reprovação, distorção idade-série e evasão, conforme apresentado na última divulgação do censo escolar, referente aos dados de 2018, divulgados pelo Inep.

Em atendimento à CF/88, o art. 210 estabeleceu a exigência de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, o que levou a LDB/96 a estabelecer, em seu artigo 9º, inciso IV, a seguinte determinação:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Esse dispositivo legal deu origem à Resolução nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, trazendo como objetivo primeiro:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2010).

Entende-se que essas diretrizes, não muito diferente dos PCNs, concebe o currículo com foco na formação humana do sujeito, contudo, busca atender aos propósitos da política neoliberal de vincular o ensino ao mercado de trabalho e a manutenção da avaliação em escala. Percebe-se uma junção da proposta do currículo de resultados com o de cunho mais progressista, conforme podemos observar nos § 1º e 2º do art. 13:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e a ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o atendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 1996).

Observa-se que as DCNs valorizam a aprendizagem dos conhecimentos científicos ligados às vivências culturais e locais e, desse modo, propõem um ensino pautado no desenvolvimento humano, ainda que vinculado às exigências do modelo social ao qual atende. O documento expressa, também, uma concepção qualitativa da avaliação da aprendizagem, conforme o artigo 47, § 4º:

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2010).

Em linhas gerais, essa legislação define o sentido da avaliação com princípio no diagnóstico e os aspectos qualitativos, em conformidade com a LDB/96, orientando sobre a transparência dos processos avaliativos e seus resultados aos pais, alunos e demais instâncias superiores à escola.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da CF/88. Sua implementação tem como centralidade o desenvolvimento de metas e estratégias para execução de políticas públicas educativas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Entre as suas 20 (vinte) metas, priorizamos, como relevante ao tema da avaliação de resultados, a meta 7 e as estratégias 7.1, 7.7, 7.9, 7.10 e 7.11, que estabelecem:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções.

A análise das estratégias da referida meta demonstra claramente a amplitude das ações voltadas ao ensino de resultados, de modo que sua qualidade é medida conforme as metas projetadas para o Ideb, a fim de atender, até 2021, a média 6.0 e para o PISA a pontuação de 473, definida pela OCDE, até o mesmo ano. O plano é consoante às determinações da



Declaração Mundial Educação para Todos para satisfação das necessidades básicas de educação. Até onde podemos compreender, nenhuma outra legislação posterior ao PNE/93 foi tão conveniente com a política neoliberal quanto o PNE/2014. No entanto, pode-se verificar que ele atende à CF/88 e a LDB/96, sem enfatizar o currículo e a avaliação para o desenvolvimento humano e crítico do sujeito, sendo nítido seu foco no controle e no monitoramento dos resultados.

Nesse mesmo sentido, para melhor implementação das políticas nacionais para a educação, o MEC busca adequar o currículo básico ao Plano Nacional de Educação com a criação e aprovação da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Básica. Sua finalidade é instituir o currículo por competências, ao indicar o que os alunos devem saber e o que devem saber fazer para o exercício da cidadania e para se sobressaírem no mundo do trabalho, ou seja, assegurar as aprendizagens essenciais, definidas em consonância com as orientações da OCDE e da UNESCO, para as avaliações externas do PISA e do SAEB. Essas avaliações são a principal ferramenta do mecanismo de monitoramento, controle e prestação de contas do rendimento dos alunos e do sistema de ensino.

A BNCC passa, assim, a ser referência nacional em todas as instâncias dos sistemas de ensino da Educação Básica, seja pública ou privada. Toda implementação curricular de âmbito local deve partir do que está posto na legislação, conforme exposto nos art. 5º e 6º da Resolução. A orientação acerca de uma base diversificada atende ao que orienta o art. 7º:

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos pelos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017).

Na mesma vertente da DCN, a BNCC orienta a adaptação curricular das redes de ensino municipal e estadual na elaboração de currículo, conforme o contexto regional, exigindo das escolas a readequação desse currículo em sua proposta pedagógica-curricular, conforme sua realidade local, contudo, sem perder o foco da Base. Portanto, o grau de autonomia dessas instituições fica restringido, pois toda a implementação do currículo deve respeitar os objetivos norteadores da BNCC, ou seja, atender ao currículo básico padronizado com ênfase nas avaliações externas e seus resultados. Essa exigência é claramente descrita no art.16, ao instituir

que “em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação”. Nesse sentido, o currículo caminha para preparar os alunos para as avaliações externas e inevitavelmente impacta o método e as práticas docentes, conforme já constatado em nossos estudos.

Em decorrência do currículo padronizado, o processo de avaliação consiste, segundo a BNCC, em “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017). Esse dispositivo da Resolução torna evidente a preocupação com os resultados para aferir o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Conclui-se que, o currículo instrumental e padronizado, juntamente com a política de avaliações externas, conforme consolidado na BNCC, é um amálgama da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, das orientações da OCDE, dos Planos Nacionais de Educação, instituídos desde 1993 até ao atual, de 2014, além da BNCC, documentos estes voltados ao atendimento das exigências dos organismos internacionais, com base na política neoliberal pautada na subordinação da educação meramente a objetivos econômicos. Esses e outros documentos legais são os mais relevantes para as tomadas de decisões acerca do currículo e da avaliação da aprendizagem, com destaque ao Plano Nacional de Educação/2014 e à Base Nacional Comum Curricular.

## **CAPÍTULO III**

### **AValiação DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, trataremos da organização do processo de ensino-aprendizagem pautada na Teoria do Ensino Desenvolvidor, orientada por uma didática que promove o desenvolvimento humano por meio da formação de conceitos teórico-conceituais. Em seguida, buscaremos nessa teoria aportes para uma abordagem alternativa do processo de avaliação da aprendizagem que supere as práticas de avaliação, tanto internas quanto externas, instaladas hoje nas escolas, tendo em vista as possibilidades de reexame das formas de atuação da Coordenação Pedagógica.

Conforme foi mostrado nos capítulos anteriores, o sistema de avaliações externas resulta num ensino de cunho pragmático e imediatista, reduzindo drasticamente a autonomia dos professores em conduzir a avaliação dos seus alunos no sentido de promover seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral. Desse modo, põe-se o desafio de buscar, entre as propostas pedagógicas existentes no campo educacional, formas de organização escolar, especialmente em relação à coordenação pedagógica, distintas daquelas efetivadas em função do currículo de resultados, para o qual convergem as avaliações externas, pois buscamos o aprimoramento da avaliação da aprendizagem numa perspectiva desenvolvimental.

#### **1. Visão geral da teoria do Ensino Desenvolvidor**

Para compreender a organização do ensino para o desenvolvimento humano, buscamos sua origem na corrente teórica do materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural. Nessas teorias, o ser humano é compreendido em sua historicidade, é resultado de uma produção social construída pelo próprio homem, na dinâmica das relações sociais, isto é, na dinâmica e nos embates entre classes e grupos sociais. Entende-se, assim, que o ser humano, tendo uma essência universal, esta, no entanto, vai se transformando, conforme o contexto histórico. A historicidade do ser humano é a marca do seu trabalho, ao que Marx chama de atividade essencial, universal e específica do homem, consciente e planejada.

No entendimento de Vásquez (1977), o trabalho é a principal atividade do homem, garante sua existência e sua essência como ser humano, contudo, o trabalho no capitalismo leva à alienação, desintegra do homem sua essência. Esse é o resultado da sociedade marcada

historicamente pelo poder e o domínio de uma classe sobre a classe subalterna. Contudo, o autor afirma que “mesmo sob a forma alienada o homem está na práxis e na história” (Ibidem, p. 417), ou seja, o homem obtém suas conquistas na luta por um mundo humanizado por meio da transformação das suas condições de existência. Nesse sentido, “o homem se define essencialmente pela produção, e desde que começa a produzir, o que só pode fazer socialmente, já está na esfera do humano” (Ibidem, p. 420), assim, se a essência do homem está na sua produção, então a essência não se separa da existência. Ainda esclarece o autor (p. 245) que:

Na alienação o homem como ser social desenvolve sua potencialidade prática, criadora, ao produzir um mundo de produtos que levam sua marca, ainda que seu lado humano não transpareça neles; da mesma maneira, os homens produzem sua própria história com sua atividade prática, social, ainda que durante séculos não tenham visto nela sua própria obra: finalmente, os homens contraem certas relações sociais, ainda que estas não se lhes apresentem na sociedade capitalista como relações sociais ou humanas, mas sim como relações entre coisas.

Nesse aspecto, conclui-se que, mesmo submetido, no trabalho, a condições de alienação, o homem é produtor da sua história, tendo o trabalho como a base para a consciência e a essência de sua existência. A psicologia histórico-cultural, formulada por Vygotsky, também compartilha do materialismo histórico e dialético ao proferir que a realidade é constituída por todos os seres vivos e o ambiente, e estes estão constantemente em interação e transformação (ELHAMMOUMI, 2016). Este mesmo autor destaca que “Vygotsky incorporou o conceito de trabalho de Marx – atividade e práxis – à sua abordagem ontológico-epistemológica ao estudo das funções mentais superiores” (Ibidem, p. 31). Esse movimento de transformação é abordado pela perspectiva de Vygotsky, no âmbito dos processos psicológicos e das funções superiores, para o qual “os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e assim por diante, de uma sociedade” (Ibidem, p. 27). Essa afirmativa reforça nossa compreensão acerca da produção histórica e cultural da humanidade, que vem se desenvolvendo constantemente através do trabalho, conforme já apontado por Marx e comentado por Vásquez, e pela relação com outros seres e com o ambiente, apontada por Vygotsky e Elhammoumi. Na perspectiva histórico-cultural, portanto, o desenvolvimento de funções psíquicas do ser humano pressupõe o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, assim nos apresenta Elhammoumi (2016, p. 27):

As funções mentais superiores do indivíduo social são baseadas no contexto cultural, histórico e social. Isso nos leva ao ponto de que a psicologia histórico-cultural está bem equipada teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente para fazer face às funções humanas mentais superiores, personalidade, atividade humana e mudança social consciente.

A partir da abordagem de Vygotsky (2007), a respeito das funções psíquicas superiores, podemos compreender que, o desenvolvimento mental e cognitivo, por meio da internalização de uma operação externa, tem como princípio o conhecimento primário ou empírico, passando por evoluções que levam a conhecimentos mais elaborados, sempre mediados por uma atividade interna, na qual o conhecimento é reconstruído, ou seja, tal como propõe Vygotsky, um processo interpessoal se converte em intrapessoal. Para o autor, a base desse processo está nos signos e nos instrumentos, cada um com características diferentes na atuação com o desenvolvimento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui em um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (Ibidem, p. 55).

As considerações aqui expostas referem-se a signo e instrumento como influências diferentes, tanto nas suas características quanto nas suas funções, entendendo que o instrumento tem seu controle externo e o signo o controle interno na aquisição do conhecimento para o desenvolvimento das funções psíquicas primárias e superiores. Nesse aspecto, o autor reforça que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Ibidem, p. 58). Assim, compreende-se que o avanço dos conhecimentos em seu estágio primário eleva-se ao estágio superior cognitivo através da interação e da mediação com os outros e, em especial, por meio da atividade mediada, a qual trataremos de forma mais específica em outro tópico deste capítulo.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental foi formulada por Vasily Vasilyevich Davydov com o objetivo de delinear bases pedagógicas e didáticas para a psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Essa teoria, segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 332), “oferece uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos”. Davydov buscou ir além dos estudos que a psicologia histórico-cultural oferece para o ensino, ele “não apenas aprimorou a teoria pedagógica dentro da teoria histórico-cultural como levou a consequências práticas a relação entre educação e desenvolvimento formulada por Vygotsky” (Ibidem, p. 339).

A teoria do ensino desenvolvimental propõe uma didática com ênfase na formação do pensamento teórico, levando em consideração o desenvolvimento da criança e as condições adequadas para um novo desenvolvimento. Assim, “a tarefa da escola contemporânea consiste

em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental” (DAVÍDOV, 1988, p. 3). Nesse aspecto, Davydov concorda com Vygotsky em que “o aprendizado como intrinsecamente necessário e universal ao desenvolvimento das características humanas que não são dadas pela natureza biológica e sim formadas historicamente” (LIBÂNEO e FREITAS, 2017, p. 341). Assim, compreende-se, primeiramente, que sua teoria está fundamentada no aspecto das relações da criança com o ambiente e pessoas de sua convivência, tendo como resultado a aprendizagem; segundo, que a aprendizagem no ambiente escolar se dá por meio da organização do ensino, cujo resultado é o desenvolvimento do pensamento teórico, tendo como fator primordial a mediação do outro mais experiente e os instrumentos da cultura universal. A organização do ensino, de acordo com Davydov, teve como referência o conceito da atividade de estudo como base central para a didática do ensino desenvolvimental, conforme veremos mais adiante.

### **A didática e a atividade de estudo na perspectiva do Ensino Desenvolvimental**

Mostramos no tópico anterior que, na perspectiva histórico-cultural, a educação e o ensino são os principais fatores do desenvolvimento psíquico à medida que possibilitam aos alunos desenvolver sua capacidade de pensar conceitualmente, com base nos conhecimentos escolares. Não há, portanto, educação e ensino separados do desenvolvimento psíquico. Em outras palavras, é na escola e pelo ensino que nos apropriamos das capacidades humanas social e historicamente desenvolvidas, visando ao desenvolvimento psíquico. Isso se dá pela formação do pensamento teórico-conceitual, sendo que o processo que leva a essa formação é propiciado pela didática desenvolvimental.

Segundo os estudos de Puentes e Longarezi (2017b), a didática desenvolvimental é também conhecida como “desenvolvente, desenvolvedora ou para o desenvolvimento” (p. 187), sendo reconhecida, ainda, como “Didática Desenvolvimental da Atividade” (p. 207). O reconhecimento oficial dessa didática deu-se na década de 1980, com a implantação do Sistema Elkonin-Davydov na rede pública de ensino em várias repúblicas soviéticas, sob o direcionamento de Davydov e Elkonin (LONGAREZI, 2017). A autora nos esclarece, ainda, o significado do termo *obutchénie*<sup>4</sup>, apresentado por Vygotsky como promoção da aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Para Davydov, no ensino desenvolvimental, a interação entre alunos e professores, é a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor. Se essa interação for compreendida com a noção de ‘atividade’, então

Na perspectiva de Vygotsky (2010a, apud LONGAREZI, 2017, p.192), “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento”. Em sua obra, Longarezi traduz *obutchénie* como a união entre ensino e aprendizagem, ou seja, a instrução que antecede o desenvolvimento da criança. É nesse aspecto que o sistema Elkonin-Davydov estabelece uma didática de ensino-aprendizagem para o processo do desenvolvimento humano, uma vez que esse desenvolvimento, motivado pelo ensino-aprendizagem, não se estabelece pelo modelo estímulo-resposta, mas por meio de todo o processo de análise, abstração e generalização de apropriação dos aspectos globais e particulares de um determinado conteúdo. “Isso implica uma mudança no tipo de pensamento que, sob esse conteúdo, supera o empírico e se constitui teórico ou conceitual; implica uma mudança na qualidade do pensamento e se constitui desenvolvimento de novas formas de pensar” (Ibidem, p. 194).

Desse modo, a formação de conceitos teórico-científicos tem como resultado o desenvolvimento das capacidades psíquicas do sujeito. Segundo Libâneo, o pensamento teórico se desenvolve “pela formação de conceitos e pelo domínio de procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2016b, p. 74). O autor acrescenta ainda que, o termo “conceito teórico”, na teoria materialista-dialética do conhecimento, “refere-se a um procedimento mental que envolve abstrações e generalizações para a transformação dos dados da experiência sensível em teoria” (Ibidem). Desse modo, pensar teoricamente é utilizar abstrações e generalizações visando à formação de conceitos, de modo a transformá-los em ferramentas mentais para fazer generalizações, aplicando-os a problemas específicos.

Segundo Davydov (1988), a formação do pensamento teórico-conceitual, por meio de abstrações e generalizações, segue um determinado percurso, conforme veremos a seguir. Inicialmente, o aluno precisa ser ajudado a captar a relação conceitual central, isto é, o conceito nuclear que se encontra na base do objeto de estudo numa matéria. Em seguida, os alunos são levados a observar que esta relação geral se manifesta em muitas outras relações particulares associadas ao objeto de estudo. Verifica-se, assim, que o conteúdo de um conceito teórico refere-se a uma ligação objetiva entre a forma universal e a forma particular do objeto.

É importante ressaltar que o conceito teórico é superior ao conceito empírico. Este só permite conhecer o objeto em seu caráter externo, enquanto o conceito teórico permite conhecê-lo em suas conexões internas e essenciais. Ao trabalhar com o processo de formação de

---

a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica (ДАВЫДОВ <DAVYDOV>, 1996, p.525).

conceitos na prática escolar, cabe ao professor utilizar os meios adequados, ou seja, precisa planejar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos a formação de conceitos. Por isso a necessidade de uma didática centrada na atividade de estudo, pela qual o aluno, a partir de situações problemáticas, possa desenvolver os próprios meios de alcançar o domínio dos conceitos teóricos, seja nos seus aspectos gerais, seja nos particulares. Para isso, é preciso levar em conta a iniciativa, a participação e o envolvimento pessoal dos alunos, incluindo suas necessidades de aprendizagem e seus motivos, conforme afirmam Freitas e Libâneo (2018, p. 382):

Na didática desenvolvimental, a apropriação implica o papel ativo dos alunos na interiorização de ferramentas mentais para lidarem com a realidade, com os outros e consigo, mas essa atividade é social, historicamente mediada e depende também da atividade do professor na promoção das relações e dos meios interacionais, colaborativos e cooperativos da aprendizagem com a comunicação, com a ajuda mútua e com o compartilhamento das ações de estudo.

Com base nesse processo de levar o aluno ao conceito teórico, buscamos, nas pesquisas empíricas, resultados que pudessem comprovar essa teoria na prática cotidiana, com alunos e professores do Ensino Fundamental, com ênfase nos processos de avaliação da aprendizagem pautados nesta teoria. Contudo, nos deparamos com uma escassa presença de pesquisas, no Brasil, fundamentadas na didática desenvolvimental e o processo de avaliação da aprendizagem. Ainda assim, analisamos as dissertações e teses desenvolvidas por Silva (2013), Dias (2011) e Campos (2019), realizadas por meio do experimento didático, a fim de verificar a evolução do pensamento teórico em crianças do Ensino fundamental. O objetivo das pesquisas e os experimentos referem-se a diferentes áreas de conhecimento, no entanto, buscamos, com o mesmo propósito, verificar procedimentos de avaliação em relação ao desenvolvimento de conceitos científicos.

Em síntese, ao considerar os resultados positivos em todas as pesquisas apresentadas, concluímos que a didática pautada na Teoria do Ensino Desenvolvimental (TED) traz grandes contribuições para a formação do pensamento conceitual pelo processo de abstração e generalização, com crianças, nas diversas áreas de conhecimento, mediada pela boa organização do ensino. Conforme orienta Davydov, em sua teoria, há grandes possibilidades de desenvolvimento dessa prática nas escolas públicas. Os pesquisadores conseguiram obter resultados muito promissores em relação ao desenvolvimento psíquico dos alunos. Em relação ao processo de avaliação, pode-se observar que decorreu de maneira contínua, individual e coletiva, com base na reflexão e no controle, tanto pelos alunos quanto pelos professores, com



fins na verificação do potencial dos alunos e na transformação do pensamento empírico para o teórico, demonstrando estar relacionada diretamente com o método da teoria desenvolvimental. Todavia, ressaltamos o necessário desenvolvimento de pesquisas fundamentadas nesta teoria, com prioridade à investigação de práticas de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento humano, compreendendo que essa prática está integralmente associada aos procedimentos didáticos de ensino-aprendizagem e conseqüentemente à atividade de estudo.

Em relação à atividade de estudo, ela tem por objetivo a apropriação do pensamento teórico-conceitual, tendo como principais componentes, “necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações” (PUENTES e LONGAREZI, 2017b, p. 215). O conceito de atividade foi definido e reconhecido no início da década de 1930, sob o respaldo da filosofia de Hegel, com estudos aprofundados dos teóricos Rubinstein e Leontiev. Eles adicionaram ao conceito de atividade os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, uma vez que, “sem entender o que é atividade no sentido filosófico e psicológico, não é possível entender o que é a atividade de estudo” (LONGAREZI, 2019, p. 249). Ainda conforme Longarezi, interpretando as palavras de Davydov, o termo atividade designa toda ação humana que provoca transformação do objeto, no ambiente e na realidade social. Desse termo, portanto, é que se deriva a atividade de estudo, tendo como base os princípios do ensino desenvolvimental. A atividade de estudo é a base para que se efetive a educação escolar em todas as disciplinas do programa curricular. Elkonin (2019, p. 153) apresenta como característica dessa atividade, a tarefa de estudo:

O componente mais importante da Atividade de Estudo é a tarefa. Uma característica precisa se apresentar por meio da comparação dessa tarefa com uma tarefa prática. [...] A característica particular de uma tarefa prática é que, durante a sua execução, o sujeito modifica e interage com os elementos que compõem a tarefa.

Em seus esclarecimentos, ele explica que a tarefa de estudo do aluno é o componente mais importante para a interação do sujeito com o objeto e sua modificação, obtendo um resultado. Contudo, a tarefa de estudo assume também um caráter específico como tarefa prática do aluno, pois, ela permite a execução e manipulação de materiais que interagem com a tarefa de estudo, ou seja, o conteúdo, sem que a tarefa de estudo seja reduzida à tarefa prática. Para esse autor, a aprendizagem conduz o desenvolvimento por meio da atividade e da tarefa de estudo.

A atividade de estudo e as tarefas de estudo pressupõem a organização adequada do ensino. Para Davydov (1999), essa organização requer duas condições. A primeira é que a

atividade de estudo precisa responder às necessidades internas que suscitem motivos dirigidos para a apropriação de conhecimentos; a segunda é que a atividade de estudo parta de um problema com suficiente atrativo para os alunos, de modo que provoque uma experimentação mental dos objetos de conhecimento, condição para a apropriação de conhecimentos. Conforme Davydov (Ib.), pela atuação do professor, o aluno precisa sentir nele a necessidade de transformação mental de um tema de estudo, descobrindo seus aspectos gerais essenciais e também seus aspectos particulares, e ver como estes aspectos estão inter-relacionados. Para isso, fica claro, na organização do ensino, que o professor precisa levar em conta os motivos dos estudantes, pois os alunos entram em atividade de estudo se os motivos sociais/individuais deles forem mobilizados.

Leontiev (2018) nos ajuda a compreender o significado da atividade de estudo ao afirmar: “por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Ibidem, p. 68). Ao que podemos interpretar, a atividade de estudo, ao estabelecer-se como forma de organização do ensino, conduz o sujeito a executar ações através de estímulos ou desejos que direcionam aos objetivos que, por sua vez, são advindos das necessidades de aprendizagem existentes no aluno. Com efeito, “para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (Ibidem, p. 69). A tomada de consciência, por parte da criança, de suas necessidades de aprendizagem vai depender da mediação do professor, por meio da atividade de estudo ou da organização do ensino. Nessa perspectiva, Leontiev (1972, apud REPKIN, 2019, p. 319), afirma:

[...] a principal característica psicológica da atividade é a objetividade. Qualquer atividade ‘responde a uma determinada necessidade do sujeito, busca o objeto dessa necessidade, extingue-se como resultado de sua satisfação’ [...] o que diferencia fundamentalmente uma atividade da outra é a distinção de seus objetos.

Fica claro o sentido de atividade em que necessidade, motivo, objetivo estão inter-relacionados e são interdependentes no curso do processo da aquisição da aprendizagem, conforme esclarece Repkin:

Contudo, o objeto da atividade não é posto ao homem de forma imediata. Ele lhe é dado como um motivo, que move o sujeito, guiado por um objetivo, que deve ser atingido, em busca para a satisfação de determinada necessidade. Caracterizar o objeto de uma atividade significa determinar a especificidade das tarefas para cuja solução ela está orientada (Ibidem).

A proposição da tarefa de estudo pressupõe, portanto, necessidades e motivos dos alunos, condição para mudanças nos modos de pensar e agir. É importante ressaltar, que os motivos são mobilizados por necessidades e desejos pela resolução do problema, em atendimento ao objetivo esperado. Segundo Leontiev (2017, p. 40):

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo [...] Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo [...] As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las.

O interesse é outro fator que determina a execução de uma atividade, direcionando as funções cognitivas para determinado objeto ou fenômeno da realidade. “A existência do interesse é uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho” (Ibidem, p. 52). Contudo, o interesse não surge do acaso, ele é a manifestação de uma necessidade refletida pela influência exterior. No contexto da criança em atividade escolar, ela necessita da mediação do professor para que suas necessidades de aprendizagem sejam manifestadas, canalizando motivos para que ela tenha interesse em trabalhar para saciar suas necessidades e conseqüentemente atingir seu objetivo.

Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade (Ibidem, p. 53).

Em síntese, buscamos, neste tópico, compreender o conceito de atividade de estudo como principal ferramenta para a construção da aprendizagem teórico-científica, orientada pela Teoria do Ensino Desenvolvimental e a didática.

Tendo em conta esses pressupostos, a atividade de estudo é constituída de seis componentes ou ações didáticas, conforme apresenta Davydov (1988, p. 173):

- 1ª. Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo;
- 2ª. Modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- 3ª. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em ‘forma pura’;
- 4ª. Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral;
- 5ª. Análise do desempenho das ações precedentes;
- 6ª. Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada.

Recorremos a Freitas (2016) para a compreensão de cada uma dessas ações. A primeira refere-se à atividade do professor e dos alunos de descobrir o traço mais geral do objeto, pois é ele que se reflete no conceito teórico do objeto. Descobrir esse traço ou relação mais geral é um passo necessário na compreensão do objeto de estudo porque nessa relação está o conteúdo da transformação mental a ser realizada pelo aluno, como o momento inicial da formação do conceito do objeto. A segunda ação consiste na modelação da relação encontrada em forma objetivada, gráfica ou literal, é a criação de um “modelo” representativo da relação geral, resultante da análise mental feita pelo aluno na primeira ação, e que irá ajudá-lo nas ações seguintes. A terceira ação consiste na transformação do modelo para estudar suas propriedades. Através da relação universal, busca-se identificar as partes que se relacionam com o todo, possibilitando aos alunos estudarem e compreenderem a essência do modelo, sua forma pura, podendo ser capazes de resolverem a tarefa de estudo em seu modo geral, adequando o núcleo do objeto de estudo às suas particularidades, as quais estão relacionadas. Em síntese, essa ação revela a transformação do modelo geral para as diversas partes que caracterizam o núcleo do objeto. Essa ação conduz para a quarta ação, que é a solução de tarefas particulares através do método geral encontrado e apreendido na ação anterior. Por meio de um procedimento mental de reconhecimento do núcleo do objeto, o aluno consegue identificar e solucionar várias tarefas particulares, que venham resolver o problema geral, com certo grau de autonomia do pensamento, pois, ainda depende do direcionamento do professor para a reconstrução do conceito universal do objeto, através da identificação das partes e solução de tarefas específicas que venham solucionar o problema geral. A partir desse momento o professor deve ir mudando gradualmente o nível de dificuldade da tarefa, visando aumentar o grau de autonomia do aluno. Através da execução das ações anteriores, o aluno precisa ser capaz de manter o controle ou monitoramento destas ações, elegendo-se a quinta ação da atividade de estudo. Na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental, o termo monitoramento, refere-se à capacidade do aluno e do professor de manter o controle sobre o nível de aprendizagem e desenvolvimento, refletindo acerca dos resultados de todo o processo da atividade de estudo com vistas a uma avaliação que possa subsidiar o ensino-aprendizagem. Esse conceito é divergente do monitoramento caracterizado pelas finalidades educativas que elevam as políticas de avaliação por resultados utilitaristas, baseadas no cumprimento de metas pré-estabelecidas pelo ideb. Isto é, fazendo-se entender que a média é a confirmação se os professores estão ensinando e se os alunos estão aprendendo, conforme já discutido nesta pesquisa. Em um sentido oposto, a ação de monitoramento integrada à atividade de ensino, visa assegurar a realização plena e a

execução correta das operações que compõem as ações de aprendizagem, permitindo aos alunos verificarem se estão conseguindo fazer a conexão entre a tarefa e o resultado a ser alcançado, e em que medida estão chegando à solução da tarefa e seu objetivo final de aprendizagem. Essa ação se caracteriza em uma avaliação contínua e formativa, levando o aluno a refletir sobre sua própria atuação. Por fim, a sexta ação, tomada pela avaliação do nível de assimilação da tarefa de aprendizagem, envolve professor e alunos num processo em que avaliam o resultado final da aprendizagem.

Por essa descrição das ações didáticas que compõem a organização do ensino, verifica-se que a atividade de estudo tem seu papel fundante nas formas de apropriação do objeto de estudo no decorrer das quais o aluno pode ir fazendo sua auto avaliação e, principalmente, a tomada de consciência do seu nível de compreensão e autotransformação acerca do processo ao qual esteve em interação. Desse modo, a atividade de estudo, por meio das ações didáticas, é a principal forma de organização do ensino que tem o objetivo de promover mudanças qualitativas na atividade do aluno.

Conforme vimos anteriormente, o êxito da atividade e das tarefas de estudo depende da organização do ensino, ou seja, depende primeiro, de estar correspondendo às necessidades internas dos alunos e seus motivos para a aprendizagem e, segundo, que se baseie em tarefas de estudo, por exemplo, com base em problemas, que possibilitem transformações ou experimentações mentais dos objetos de conhecimento por parte do aluno, tendo como procedimento metodológico a sequência de ações mentais (DAVYDOV, 1999). Essas ações conduzem para uma ampliação da avaliação formativa, que propicia ao aluno aprendizagens que superam a mera verificação dos saberes apreendidos, com base na consciência crítica, mas principalmente formando, no indivíduo, conceitos científicos, através da regulação de suas ações mentais, que conduzem para a formação dos conceitos psíquicos e para o nível de apreensão desses conceitos.

Esses requisitos, para o êxito da atividade de estudo e para a formação dos conceitos psíquicos, contam como uma importante ferramenta metodológica, fundamental para o docente definir o nível de desenvolvimento da criança. Essa definição, associada às ações metodológicas, caracteriza-se por dois processos diferentes que Vygotsky (2007, 2008, 2010) chama de nível de desenvolvimento real ou atual e zona de desenvolvimento proximal ou imediata. Para o autor, é incontestável que o ensino esteja relacionado com o nível de desenvolvimento da criança e suas funções psíquicas, “assim, a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as possibilidades da aprendizagem constituem fato inabalável, do qual podemos partir sem medo como se parte de algo indiscutível” (Idem, 2010,

p. 478). Desse modo, entendendo que o nível de solução da tarefa de ensino equivale à aprendizagem, ou seja, um processo específico de habilidades e capacidades intelectuais relacionadas a determinado conhecimento. Esse conceito nos leva a entender, que o desenvolvimento se difere da aprendizagem, pois, ele é um processo mais amplo e transformador da vida do indivíduo, ao qual é impulsionado pela aprendizagem, assim afirma Vigotski (2018, p. 109):

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.

Portanto, quando o aluno aprende algo, ele conquista uma nova capacidade, que impulsionará seu desenvolvimento de forma global, em várias esferas da vida. Mas isso não é possível de ser determinado de forma imediata pelos resultados da aprendizagem, trata-se do futuro do aluno. Trata-se da generalização de uma capacidade para inúmeras outras situações e até para outras capacidades. O aluno que aprende o conceito de adição generaliza esse conceito a todas as situações envolvendo adição, mas também a utiliza na formação de outros conceitos, como multiplicação, raiz quadrada etc. Portanto, seu desenvolvimento a partir da aprendizagem de adição é algo ilimitado e tem a ver com situações futuras. Entretanto, Davydov distinguiu os tipos de desenvolvimento que podem ser impulsionados pelo ensino a partir dos tipos de conceitos e métodos de pensamento ensinados. Nesse sentido, é necessária a clareza, por parte do Coordenador Pedagógico e do professor, acerca do conceito desses níveis, uma vez que é ele o mediador na organização da atividade de estudo mais elaborada e relevante ao processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro deles refere-se ao nível de desenvolvimento real ou atual, porque implica o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que já se encontram prontas e maduras, apresentando-se como resultado de uma atividade que a criança é capaz de realizar de forma autônoma e independente (VIGOTSKI, 2007, 2010). Esse nível, no qual a criança se encontra, está associado a “determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento” (Idem, 2010, p. 478), ou melhor dizendo, “se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (Idem, 2007, p. 97). Podemos entender que a denominação de “nível”, nesse sentido, se revela em um grau de evolução pronto e consolidado das funções psíquicas, referentes a determinado conteúdo e objetivo de ensino, identificados através da tarefa de ensino.

O segundo aspecto, é caracterizado pela zona de desenvolvimento proximal ou imediata, pois implica nas funções psíquicas ainda em formação. Para Vigotski (2007, p. 98):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de ‘frutos’ do desenvolvimento.

Com base nessa afirmação, entende-se que as funções psíquicas não são reconhecidas apenas com base nos resultados do que o aluno já sabe de forma independente, mas principalmente nos processos que ainda estão em desenvolvimento e que dependem de mediações para a solução de uma determinada atividade. Esse campo da mediação é definido pela ajuda do professor na solução de problemas, ou seja, “o que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona de seu desenvolvimento imediato” (Idem, 2010, p. 480). A centralidade desse conceito está na imitação da criança sob uma determinada tarefa coletiva e orientada pelo professor ou os colegas mais experientes. A atividade de imitação tem por objetivo levar a criança a ir além das suas capacidades consideradas reais ou atuais. No processo de desenvolvimento da criança, define Vigotski (2008, p. 129):

[...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável.

Ainda afirma o autor, “através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia” (Idem, 2010, p. 480). Então, a atividade de imitação da criança depende da mediação do adulto e define a zona de desenvolvimento proximal.

Em síntese, o ponto de partida para que possa ser realizada uma atividade depende do nível de desenvolvimento real ou atual. Por sua vez, a zona de desenvolvimento proximal ou imediata implica a mediação de um adulto para suscitar processos internos do aluno que ainda estão em maturação. No contexto da escola, esse acompanhamento do desenvolvimento da criança é fundamental para que o professor possa organizar didaticamente a atividade de estudo e elevar o processo de avaliação como subsídio indispensável para novas aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas da criança. Ao relacionar esses dois conceitos, que caracterizam os níveis de desenvolvimento, Macedo (2020, p. 142) reforça que “esses conceitos

são valiosos para tratarmos da avaliação, pois, apesar de não coincidirem em seu curso, a aprendizagem provoca processos internos de desenvolvimento”. Contudo, podemos considerar que é por meio da avaliação das ações didáticas definidas pela atividade de estudo que identificamos se o aluno aprendeu e qual o nível de desenvolvimento foi impulsionado por meio da aprendizagem do aluno, contribuindo para novas ações que conduzirão para novos conceitos mais elaborados e complexos.

De posse dos componentes que dão suporte à atividade de estudo e à avaliação, destacamos a 5ª e 6ª das ações didáticas, que se referem ao acompanhamento e análise do desempenho do aluno em relação às tarefas.

### **Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento do aluno**

Buscamos, em um contexto mais amplo, relacionar a atividade humana como princípio do processo social e histórico que vem sendo formado ao longo dos tempos. Usando as palavras de Marx, na teoria da dialética, Macedo (2020) aponta essa relação da atividade humana universal com a avaliação que busca novas formas de condutas humanizadoras ou não. Essa análise é necessária, uma vez que toda atividade humana é avaliada.

No contexto da atividade escolar, a avaliação da aprendizagem busca atingir finalidades educativas direcionadas, tanto quanto a atividade pedagógica como política. A essa última finalidade, nossos estudos demonstram que as políticas educacionais têm suas teorias pautadas na prática de um ensino regulado por avaliações, com objetivos em resultados que atendem aos interesses do mercado capitalista e não considera o desenvolvimento integral dos alunos. Neste tópico, discutiremos sobre uma concepção de ensino-aprendizagem relacionada com o processo de avaliação fundamentado numa perspectiva do desenvolvimento do aluno. No entendimento de Macedo (2020, p. 138):

Mais do que um instrumento físico ou apenas um componente do ato pedagógico, a avaliação é atividade e instrumento psicológico permanente de um rico processo de constituição de reflexões que conduzem à ação para a obtenção de resultados novos e qualitativos na vida dos educandos, resultando em novos atos do comportamento, e que envolve uma conjunção de esforços para interpretação das relações que são realizadas pelos sujeitos envolvidos em coletividade.

Tendo como princípio a visão da autora, a avaliação é tomada como um instrumento de reflexão, tanto do aluno quanto do professor, na condução de resultados qualitativos acerca das atividades desenvolvidas coletivamente. Com vistas a esses objetivos da avaliação, a mesma autora reforça que:



A Psicologia Histórico-Cultural considera a relação entre o estímulo-objeto e estímulo-instrumento em um sistema de reações; confere a estrutura interna do ato instrumental a possibilidade de modificar o comportamento partindo de uma relação entre esses mediadores externos e a conduta (Ibidem).

Entende-se que, a partir da relação entre objetos externos – conteúdos tidos como objeto de estudo - e instrumentos internos que promovem a estruturação das funções psíquicas, estes podem ser associados à atividade de estudo como atividade mediadora desse processo. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem constituída dentro do processo educativo escolar propicia identificar as aquisições cognitivas dos alunos para posteriores avanços. A esse fator, afirma Vigotski (2007, p. 104):

Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. Quanto a isso, tal análise deve ser dirigida para dentro e é análoga ao uso de raios X. Se bem sucedida, deve revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são ‘embutidos na cabeça’ de cada criança. A revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para as análises psicológica e educacional.

A identificação das características da avaliação da aprendizagem escolar, na Teoria do Ensino Desenvolvimental, tem relevância central neste estudo, tendo em vista a busca de caminhos de superação das práticas tradicionais de avaliação que ainda persistem no contexto das escolas brasileiras, conforme nos foi revelado através das pesquisas empíricas expostas nos dois capítulos anteriores. O esclarecimento dessas características remete, também, ao objetivo de nossa pesquisa de contribuir para o aprimoramento de ações da Coordenação Pedagógica, em relação às práticas de avaliação escolar. Nesse sentido, buscamos as contribuições de Davydov (1988), Fler (2015) e Hedegaard (2009) para o processo de avaliação da aprendizagem, em meio às práticas de um ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Anteriormente apresentamos o lugar da avaliação na atividade de estudo. Nas palavras do próprio Davydov (1988, p. 176):

As ações de aprendizagem de monitoramento e avaliação exercem um grande papel na assimilação, pelos alunos, dos conhecimentos. O monitoramento consiste em determinar se outras ações de aprendizagem correspondem às condições e exigências da tarefa de aprendizagem. Permite aos alunos, ao mudar o conteúdo operacional das ações, descobrir sua relação com determinados dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento assegura que o conteúdo operacional das ações seja suficientemente completo que as ações sejam realizadas de forma correta. A ação de avaliação possibilita determinar se (em que medida) está sendo assimilado, o procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem, e se o resultado das ações de aprendizagem corresponde ou não, e em que medida, ao objetivo final. Desta

forma, a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), uma comparação do resultado com o objetivo.

Ainda nas afirmações de Davydov, as ações de monitoramento e avaliação, requerem a atenção das crianças para um exame do conteúdo das próprias ações e de seus fundamentos, visando analisar a correspondência de suas próprias ações como resultado exigido pela tarefa. Este exame, chamado de reflexão, “é uma condição essencial para a construção ou modificação dessas ações” (p. 177).

Com base nesse entendimento, ressaltamos a visão de Elkonin (2019, p. 157):

Devido ao ato de avaliação, a criança identifica se a tarefa realmente foi resolvida, se assimilou o modo de ação de maneira que permita aplicá-lo o mesmo durante a resolução de outras tarefas. Dessa forma, a avaliação se torna um aspecto muito importante para quantificar a influência da Atividade de Estudo realizada pelo aluno, sobre si mesmo, como sujeito dessa atividade. Esse aspecto se destaca na prática da Atividade de Estudo. Entretanto, se sua organização for de forma incorreta, a avaliação não desempenha o seu papel de forma completa.

Em uma análise comparativa entre a concepção de avaliação para o desenvolvimento humano e a avaliação tradicional, buscamos as contribuições dos estudos de Fleer (2015). Apoiada nas teorias de Davydov e Hedegaard, a autora apresenta como os professores trabalham com o conceito da avaliação na teoria histórico-cultural, implicando a situação social dos alunos, o desenvolvimento dos motivos, da zona de desenvolvimento proximal e suas relações. A autora faz uma reflexão sobre as formas tradicionais de avaliação, pautadas num modelo de escada que promove o aluno através do currículo adequado à idade. A partir da sua pesquisa, observa-se que os professores tentam buscar um alinhamento entre a teoria do ensino e sua avaliação, demonstrando estarem conscientes de que a avaliação somativa praticada por eles se choca com a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa avaliação tradicional somativa é baseada numa organização cronológica de agrupamento da mesma idade. Diferentemente dessa visão, Fleer (2015, p.234, tradução nossa), fundamentada em Vygotsky, esclarece que “a idade não determina o desenvolvimento, mas sim a educação que conduz o desenvolvimento cultural da criança”. Nesse sentido, não se justifica o ensino baseado no desenvolvimento maturacional, medido por avaliações que têm por objetivo verificar um desenvolvimento que já passou, com ênfase no nível de desenvolvimento atual, o qual é bem esclarecido por Vigotski (2010, p. 479), “na avaliação do desenvolvimento mental, só se levam em conta aquelas soluções a que a criança chegou com autonomia”, sem

referência à zona de desenvolvimento proximal que possibilita verificar o que a criança é capaz de realizar em termos de aprendizagem mediada. Assim, podemos entender que, “o nível de desenvolvimento atual não determina com suficiente plenitude o estado de desenvolvimento da criança no dia de hoje” (Ibidem). Esse fator reforça nosso entendimento de que os testes e provas são insuficientes para revelar as capacidades cognitivas integrais da criança, levando à necessidade de repensar as formas de avaliação ainda existentes nas escolas.

Para Fleer (2015), o desenvolvimento é tido como resultado da situação social em que cada indivíduo vive e se constitui, conforme suas experiências. “Na avaliação, as crianças trazem para a interação da avaliação um nível de experiência de vida, orientação motivacional e entendimento conceitual, o que significa que cada criança experimentará o mesmo contexto de avaliação de maneira diferente” (Ibidem, p. 234, tradução nossa). Nesse aspecto, o professor precisa ter o entendimento de que a aprendizagem ocorre para todos, contudo, de maneira diferente para cada criança, conforme a interação que ela vai ter entre o objeto de estudo e suas experiências práticas e cognitivas. Essas experiências, que influenciam no desenvolvimento da criança, estão presentes na escola e fora dela.

Outra contribuição para uma visão de avaliação na perspectiva desenvolvimental é Hedegaard. A autora, ao analisar a vida cotidiana da criança inserida em contextos sociais - família, comunidade, pré-escola, escola, trabalho, entende que esses contextos desenvolvem práticas institucionais que atuam no desenvolvimento de motivos para a aprendizagem da criança. Assim, os contextos do cotidiano da criança devem ser analisados a partir das perspectivas societal, institucional e da pessoa, permitindo um estudo globalizante da criança. Hedegaard (2016, p. 5) afirma como resultado de suas pesquisas que: “as crianças aprendem aquilo para o que estão intencionalmente orientadas guiados pelo modo do educador construir a tarefa”. Nesse aspecto, é evidenciado que o aprendizado não é inconsciente e seu processo de aquisição depende do que é lançado como proposta. Isso evidencia a influência das práticas socioculturais e institucionais no processo de formação intencional conduzido pela instituição escolar.

Partindo desse entendimento que a autora nos coloca, é possível perceber que opera-se na sala de aula a utilização das práticas cotidianas no âmbito dos conceitos científicos, em que as vivências socioculturais relacionam-se com os conteúdos a serem internalizados. Desse modo, os conhecimentos escolares retornam para as práticas cotidianas para transformá-las. Esse movimento é definido como “duplo movimento no ensino”, tal como esclarecem Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 32):

O principal ponto do duplo movimento no ensino é criar tarefas de aprendizagem que podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria para que a pessoa possa adquirir o conhecimento teórico que pode ser utilizado na prática local das pessoas.

Essa integração do processo de ensino-aprendizagem junto com a organização do conteúdo, a situação social da criança, suas experiências e vivências socioculturais, constituem no desenvolvimento conceitual e pessoal da criança.

Com base nessa análise, novamente é ressaltada a ineficácia da avaliação tradicional que espera do conjunto dos alunos o mesmo resultado, num contexto coletivo, ou seja, espera-se que todos aprendam igualmente aquilo que é pré-estabelecido enquanto aprendizagem para todos, desconsiderando os conceitos individuais apreendidos pela criança. Pode-se entender que, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem através de um contexto coletivo e de contínua interação com o ambiente social, contudo, os resultados da aprendizagem e desenvolvimento se constituem em um nível de interpretação individual. As contribuições de Hedegaard e Chaiklin fornecem uma sólida orientação para o posicionamento das escolas e dos professores acerca das práticas correntes de avaliação.

Retomando, ainda, Fler (2015), a situação social de desenvolvimento da criança compreende o ambiente como parte do contexto de avaliação, ou seja, “avaliando se a forma ideal de desenvolvimento está presente no ambiente da criança” (p. 5, tradução nossa). Esse ambiente se configura tanto no contexto da sala de aula, onde se efetiva a avaliação formativa e coletiva, quanto no contexto familiar, no qual a avaliação se configura de forma dinâmica. Em síntese, a base da avaliação está na interação da criança com a atividade de estudo, no avaliador e no ambiente institucional.

Na perspectiva histórico-cultural, a avaliação é desenvolvida a partir de um contexto colaborativo, pautada na interação com o ambiente tanto escolar quanto familiar. A pesquisa de Fler revelou que, o maior desafio dos professores é identificar as zonas coletivas de desenvolvimento, tendo como objetivo buscar nelas contribuições para o processo de avaliação. Os períodos do desenvolvimento que cada zona representa foram analisados separadamente no processo de avaliação da criança, envolvendo conflitos internos que são importantes elementos para determinar o nível de desenvolvimento em que a criança está e aonde pode chegar, mediada pela interação com outras pessoas e o ambiente. A concepção proposta por Fler tem correspondência com a orientação de Davydov, em relação à 5ª e 6ª ações didáticas, mencionadas anteriormente.

Com base nos estudos de Vygotsky, Fleer (2015) aborda os conceitos fundamentais que sustentam a avaliação na perspectiva histórico-cultural. A autora afirma que, a avaliação na abordagem tradicional tem por objetivo medir o passado, enquanto na visão histórico-cultural tende a projetar-se para o futuro, tendo em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Fleer considera a ZDP como uma região que possibilita a transição da compreensão inter-psicológica para a intra-psicológica, ou seja, parte da compreensão advinda das relações com o ambiente e outros indivíduos, por meio da imitação para, depois, se transformar em um processo de internalização de significado pessoal e individual.

Usar uma concepção histórico-cultural de avaliação significa que os professores não separam uma única criança de outras crianças, nem as interações entre o avaliado e o avaliador ou as atividades realizadas como parte do contexto da avaliação. Tudo isso informa a interação da avaliação e dá sentido aos resultados da avaliação (FLEER, 2015, p. 227, tradução nossa).

Nesse aspecto, entende-se que a interação é a base para o processo de avaliação na perspectiva histórico-cultural, podendo-se entender que o mapeamento da zona de desenvolvimento proximal é instrumento fundamental para se chegar aos resultados de uma avaliação. Podemos, assim, definir “uma pedagogia da avaliação que se concentra na avaliação colaborativa e não individual” (Ibidem).

Relacionar a avaliação da aprendizagem, no âmbito do desenvolvimento das funções psíquicas, é primar por uma atividade que a criança seja capaz de resolver primeiro com a colaboração do professor e posteriormente de forma autônoma e independente. Contudo, deve-se considerar que, o que a criança é capaz de fazer sob a colaboração do professor é de fundamental importância para o reconhecimento do seu nível de desenvolvimento e a (re)elaboração de novas tarefas de estudo. Nesse sentido, Fleer afirma que, “a avaliação não se concentra apenas na criança, mas nas condições sociais e materiais que criam a zona potencial<sup>5</sup> de desenvolvimento” que pode ser chamada também de “avaliação potente” (FLEER, 2015, p. 5, tradução nossa).

Com vistas a essas condições postas pela autora na análise das zonas coletivas de desenvolvimento como estimuladoras das funções psíquicas do aluno, orientadas pela concepção de Vygotsky, busca-se a relação dessa análise com os prescritos de Davydov,

---

<sup>5</sup> Os estudos que vem norteando nossa pesquisa se baseiam na versão de Vigotski (2007, 2008, 2010), na qual ele faz referência à zona de desenvolvimento proximal. O termo zona de desenvolvimento potencial utilizado por Fleer (2015), citada neste trabalho, aponta o mesmo conceito de proximal e não faz nenhuma alusão à diferenciação dos termos.

entendendo a necessária compreensão dos processos de abstração e generalização que levam à formação do conceito teórico-científico do objeto de estudo, como princípio fundante desta teoria, sistematizada pela organização dos procedimentos didáticos, caracterizados pela atividade de estudo. A compreensão desse percurso que relaciona a Teoria Histórico-Cultural com a Teoria do Ensino Desenvolvimental é fator determinante para se chegar ao processo de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno. Nesse contexto, a avaliação é orientada pelo professor através do monitoramento da execução das ações didáticas e a auto avaliação do aluno, a fim de levá-lo a apreender a análise do conteúdo, seu modelo universal, suas formas particulares e a resolução de tarefas correspondentes ao objetivo geral do objeto de estudo. Nesse processo, é realizada, também pelo professor, a avaliação do resultado final da aprendizagem do aluno, considerando seu nível de desenvolvimento psíquico e conceitual acerca do objeto de estudo – conteúdo. Portanto, para o professor assumir o sentido de avaliação para o desenvolvimento humano, considerando as contribuições de Flear, é preciso ter o domínio da situação social dos alunos, das zonas coletivas de desenvolvimento, da concepção de atividade de estudo e das seis ações de procedimentos didáticos propostas por Davydov (1988), conforme mencionamos anteriormente.

Freitas (2012) reforça o papel da avaliação no planejamento e realização da atividade de estudo. Nesta atividade, ocorre a colaboração mútua entre professor e alunos, momento em que os alunos são ajudados a refletir sobre os resultados que estão tendo em decorrência da realização das tarefas. Assim afirma a autora (Ibidem, p. 415):

O monitoramento visa assegurar a realização plena e a execução correta das operações e ações de toda a tarefa. Consiste em avaliar se as ações de aprendizagem estão correspondendo às exigências e às condições estabelecidas, permitindo aos alunos verificarem: a conexão entre as peculiaridades da tarefa a ser resolvida e o resultado a ser alcançado; a assimilação, ou não, e em que medida, do procedimento geral de solução da tarefa; se o resultado de suas ações de aprendizagem corresponde, ou não, e em que medida, ao objetivo da aprendizagem. O monitoramento exige que os alunos examinem os fundamentos das ações de aprendizagem e verifiquem a correspondência com o resultado previsto na tarefa, examinando também os fundamentos de suas próprias ações. Esse exame consiste, na verdade, em uma reflexão pelo aluno, sendo essencial para que as ações se estruturem e se modifiquem corretamente. Representa ainda, um exame qualitativo substancial do processo da aprendizagem conectado ao seu resultado. Pode-se dizer, portanto, que ele corresponde a uma avaliação contínua e de caráter formativo.

Podemos concluir acerca desta temática que a avaliação no contexto da Teoria do Ensino Desenvolvimental perpassa e se constitui em todo o processo de realização das tarefas de estudo, com o objetivo de levar o aluno à auto regulação da aprendizagem. Com isso, aluno

e professor podem traçar novos rumos de resolução de novos problemas ou, se necessário, promover a reorganização da tarefa para uma nova investigação do conteúdo. Desse modo, as ações de monitoramento correspondem às formas de avaliação contínua e formativa. As crianças são levadas a avaliar as atividades por meio de perguntas que venham responder a inquietações ligadas à investigação, o que identifica esse método como autoavaliação individual e coletiva, por meio de interações nas tarefas de estudo entre grupos. Nesse aspecto, afirma Ferola (2016, apud, LONGAREZI, 2017, p. 221):

A avaliação (entendida como diagnóstico contínuo), apresentada aqui também como movimento nessa proposição, acompanha todo o processo didático porque se constitui fundamental para a ascensão do abstrato ao concreto desde o diagnóstico até o estudo da essência do conceito científico. Ela é uma importante ferramenta para demarcar o movimento em percurso ou percorrido; permite identificar os sinais de processo de formação do conceito, além de balizar como e se as ações didáticas modificaram a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação constituída no percurso de todo o processo investigativo é tida como um diagnóstico permanente e necessário aos resultados da aprendizagem baseada na formação de conceitos. A organização didática está pautada não só nas formas de seleção dos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino, mas também é inseparável dos processos avaliativos que servem de direcionamento à identificação de necessidades de apropriação do conhecimento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, impulsionando e mobilizando para novos conteúdos, novas buscas e novos conceitos teórico-científicos. Respalhando esse entendimento, Sereda e Bider (apud, SHERSTYUK & JAKUSZKO 2019, p. 199), afirmam que:

A transferência de ‘conhecimentos prontos’ gera resultados fracos e, às vezes, pode mesmo trazer efeitos prejudiciais para o desenvolvimento do aluno. Além disso, pode também criar uma motivação dissonante (obter altas notas avaliativas) com o objetivo da aprendizagem (adquirir conhecimento). Definitivamente, a aprendizagem por tarefas solicitadas é uma opção mais adequada, enquanto o aluno resolve o problema, ele alcança o resultado esperado. Aprendendo por meio do entendimento, o aluno cria uma necessidade imediata pelo conhecimento e o conhecimento adquirido é visto como necessário por um período mais longo.

Considerando a citação dos autores, podemos pensar o processo de avaliação, no contexto da tarefa de estudo do aluno, em que a aprendizagem se efetiva na investigação acerca do objeto de estudo, nos objetivos propostos e nos instrumentos utilizados. Os resultados apresentados em paralelo a esse processo de construção, aquisição do conhecimento, e o nível de desenvolvimento que o aluno se encontra no decorrer e no final do processo, darão base para

uma avaliação que irá ser reconhecida tanto pelo professor mediador quanto pelo aluno como sujeito em construção.

Tendo em conta as pesquisas de Silva (2013), Dias (2011) e Campos (2019), que apresentamos anteriormente sobre aplicação de experimento didático pautado do ensino desenvolvimental, pode-se afirmar que, entre as demais ações desenvolvidas, elas comprovam as possibilidades de uma avaliação contínua envolvendo todas as práticas, por meio da autoavaliação, isto é, avaliação coletiva pelos alunos e individual do professor. Os resultados foram positivos e confirmaram na prática a teoria de Davydov.

## **2. A relevância política e pedagógica da Coordenação Pedagógica na escola**

Nos capítulos anteriores, apresentamos, inicialmente, as bases da política de avaliação externa do sistema educativo com foco em resultados quantificados e os impactos dessas avaliações e índices na organização escolar, na gestão e na prática docente. Em seguida, expusemos as concepções de avaliação da aprendizagem correntes no meio educacional e aspectos da legislação sobre o tema, partindo da crítica política e pedagógica às avaliações externas, enquanto principal suporte do currículo de resultados. Neste último capítulo, dedicamo-nos a apresentar, como contraponto a esse currículo, a teoria do ensino desenvolvimental, considerada, neste trabalho, a referência teórica para o reexame da atuação do coordenador pedagógico nas práticas de avaliação que é, precisamente, o objetivo desta pesquisa.

Ao mostrarmos como foi se constituindo historicamente o currículo de resultados, suas finalidades e sua modalidade de avaliações externas, identificamos, por meio de estudos e pesquisas já realizadas, o impacto negativo desse currículo na qualidade de ensino das escolas públicas. Também mostramos a tendência, quase inexorável, do apego dos professores às formas tradicionais de avaliação escolar. Já havíamos mencionado na introdução, o papel da coordenação pedagógica na construção de conhecimentos e meios junto aos professores para enfrentar, no seu trabalho docente, esse impacto negativo. Surgiu, então, a questão: quais são as possibilidades do Coordenador Pedagógico recompor suas funções na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano?

Em texto recente, Libâneo (2020) ressalta a presença de uma disputa, no mundo todo, de duas visões de finalidades e funções da escola contrapostas, a neoliberal e a progressista. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro, formula como finalidades da escola a formação de capacidades produtivas, por meio da preparação para o



trabalho, conforme interesses do mercado. Trata-se, segundo o autor, de uma escola pragmática, utilitária, que atende a um currículo de resultados imediatos. A visão progressista, ao contrário, propõe uma escola voltada para a emancipação humana por meio dos conteúdos da ciência, da arte e de valores sociais e morais coletivos, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos. No mesmo texto, Libâneo propõe como contraponto à visão neoliberal, a escola socialmente justa, de sentido emancipador, destacando que “a finalidade máxima da educação escolar é o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, isto é, naquilo que o ser humano tem de universal, ou seja, aquilo que é direito de todos: formação intelectual, física, emocional, moral, estética” (p. 46). Considerando-se que as políticas educativas neoliberais incidem nas finalidades educacionais, nas redes de ensino, na organização das escolas e nas práticas pedagógicas. Isto é, ficam realçadas as dificuldades dos educadores – pesquisadores, formadores de professores e docentes – em compreender as necessárias formas de resistência e a busca de práticas alternativas na escola, que possam desestabilizar as imposições do mercado globalizado ao currículo e às práticas escolares que findam na educação de resultados.

Com efeito, as políticas de educação com princípio neoliberal têm sido cada vez mais disseminadas nos contextos escolares, por meio de programas do MEC e diretrizes que moldam um currículo baseado no treinamento dos alunos para as avaliações externas, na garantia das metas projetadas, que definem a qualidade do ensino, causando impacto na organização da escola e na prática docente. No entanto, ainda assim, podemos observar que alguns princípios democráticos, presentes na escola, vêm demonstrando avanços significativos em termos das relações interpessoais e outras ações referentes às decisões coletivas. Nessa lógica, é válido destacar que o real sentido de um ensino pautado na democracia está em uma escola de qualidade de igual acesso para todos, sem distinção de classes culturais e econômicas. Isto é, com currículo e práticas pedagógicas que envolvam diretamente a formação do aluno para ser um cidadão com conhecimento teórico-prático, autônomo, conhecedor e atuante no mundo, com princípios éticos e críticos, capaz de tomar decisões em prol da coletividade. É nessa direção que Libâneo propõe uma escola que priorize a formação do pensamento teórico-científico por meio de um currículo constituído pelos conteúdos historicamente acumulados, articulados à diversidade de manifestações das práticas culturais, sociais e locais, proposta esta, sintetizada na ideia de uma escola socialmente justa, tal como escreve o autor:

[...] trata-se de conceber um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos

e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, provendo no ambiente escolar formas de organização que assegurem na escola e nas salas de aula os apoios necessários a todos os estudantes, para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global. Evidentemente, estão sendo valorizadas nessa proposição as práticas institucionais na escola nas quais se destaca o papel dos gestores, especialmente da coordenação pedagógica (2020, p. 60).

Observe que o autor destaca as formas de gestão dos processos pedagógicos dentro da escola como componentes de uma escola socialmente justa o que, obviamente, remete ao papel mediador do coordenador pedagógico junto aos professores, em relação à organização do ensino. Dessa forma, tendo em vista a ajuda profissional aos professores na sua lida com os conteúdos e orientação no uso das metodologias de ensino, além da assistência no que se refere aos procedimentos de avaliação da aprendizagem. A relevância posta na assistência pedagógica aos professores remete ao reexame da constituição identitária dos coordenadores pedagógicos, conforme finalidades e objetivos que se ponham a essa escola.

Obviamente, a busca de uma escola socialmente justa requer formas específicas de operacionalização da organização e gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem, nas quais se incluem as atribuições da coordenação pedagógica em relação às práticas de avaliação. O reexame dessas atribuições, na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental propõe, por exemplo, perguntas do tipo: Como recuperar a qualificação “pedagógica” desse profissional para atuação na escola? Que tarefas são postas aos professores na teoria do ensino desenvolvimental e que requerem preparo profissional do coordenador pedagógico para orientá-los na sua prática? Priorizamos, assim, a tentativa de responder aos problemas apontados anteriormente, indicando caminhos possíveis para a atuação dos coordenadores pedagógicos em relação aos procedimentos de avaliação da aprendizagem escolar.

A busca por essas respostas também nos levou à análise de pesquisas empíricas sobre o papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. Portanto, contamos com as contribuições de Araújo (2019), Nogueira (2013), Ramos (2013), Dorneles (2013), Lins (2016b), Souza, Seixas e Marques (2013), Lins e Aguiar (2016), David (2017), Lima, Santos e Silva (2012) e Guerra (2017). Seus trabalhos possibilitaram uma visão mais aprimorada da realidade da atuação desse profissional no cotidiano da escola e como ela é reconhecida pela comunidade escolar, em especial no trabalho dos professores.

As leituras dessas pesquisas nos levaram a uma análise específica, revelando duas categorias que, pela recorrência das denominações, elegemos como primeira, “a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico”, que aponta para duas subcategorias

que definem a identidade desse profissional partindo das “vivências e experiências social e pessoal” e a “formação inicial e continuada do coordenador pedagógico”.

Em síntese, considerando os resultados das pesquisas que remetem à constituição da identidade profissional do CP, compreende-se que ela advém de um processo alicerçado e sustentado pela formação inicial e contínua, pelas vivências e experiências sociais e pessoais. Seguindo essas características, conclui-se que, em relação às políticas de formação inicial e continuada, existem sérias lacunas que desencadeiam consequências na prática desse profissional e no reconhecimento de seu papel. Já, em relação às vivências e experiências, apresenta-se uma reprodução de práticas conhecidas na docência, o que leva a entender que, de forma indireta, esse aspecto também está relacionado à ausência de formação específica para esse profissional. Esses resultados convergem com a afirmação das autoras Souza e Placco (2017, p. 13):

Entendemos a identidade como processo constituído nas interações com os outros – no caso do CP, professores e gestores (com quem se relaciona com mais frequência) e alunos, famílias e sistema de ensino, também presentes no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações. Concorrem ainda, nesse processo, a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional. A formação profissional, inicial e continuada, também compõe e tem importante papel no processo de constituição da identidade de CP.

Consoante ao que as autoras afirmam, entende-se que o processo de construção da identidade do CP está entrelaçado com as vivências e experiências, tanto no campo pessoal (pelas suas relações familiares e sociais) quanto no campo profissional (nas suas interações diárias com a comunidade escolar), e a necessidade de formação específica para esse profissional. Essas características impactam diretamente nas atribuições que lhes são conferidas.

A segunda categoria revelada nos resultados das pesquisas aponta para as “atribuições do coordenador pedagógico”. Essa categoria nos levou a identificar duas subcategorias que mais se fazem presentes entre as diversas atribuições desse profissional dentro da escola, destacaram-se “a formação continuada centrada na escola” e a “intervenção nas práticas pedagógicas dos docentes”. Essas duas subcategorias põem em destaque a reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem mediado pelo coordenador pedagógico. Na subcategoria específica da formação continuada, centrada na escola, foi verificado que essa atribuição do coordenador pedagógico sofre impacto negativo pelas condições de trabalho que lhe são impostas, referentes ao acúmulo de tarefas cotidianas na escola.

Os tópicos seguintes, deste capítulo, relacionam-se com essas duas categorias, contudo, de forma mais abrangente ao que as pesquisas apontam para as atribuições deste profissional, uma vez que nosso objetivo é apresentar possibilidades para um reexame da atuação do coordenador pedagógico nas práticas da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno.

### **Uma visão de organização escolar e de coordenação pedagógica na perspectiva do ensino desenvolvimental**

Estudos e pesquisas sobre formas de organização e gestão de escolas diretamente centradas na teoria do ensino desenvolvimental estão ainda em construção. Neste tópico, trazemos estudos mais diretamente vinculados a essa teoria, mas recorreremos, ainda, a outros cujas ideias se aproximam desta perspectiva teórica.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a teoria do ensino desenvolvimental situa-se no âmbito da teoria histórico-cultural, cujas premissas foram formuladas por Vygotsky (FREITAS, 2016). Nessa teoria, a escola é vista, em sua função social, como instituição propulsora de inserção e integração do sujeito que produz e se apropria da cultura humana historicamente constituída, responsável pelo conjunto de saberes, habilidades, valores e hábitos que compõem a formação contínua do sujeito, tendo em vista o desenvolvimento humano integral. Nesse sentido, apresentar a coordenação pedagógica, na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, implica discutir as finalidades e funções da educação escolar e o papel dos professores nesse contexto. Esse papel tanto de professores, quanto da escola, em seu sentido geral, segundo Freitas (2016), define uma qualidade de ensino que, em face dessas teorias, visa desenvolver o pensamento através da atividade que, por sua vez, ocorre no âmbito externo e interno. Externo no sentido prático e concreto, através dos signos da cultura humana, interno no sentido de se considerar a estrutura psicológica interna para o desenvolvimento do pensamento, para a apreensão dos fatores externos. Nesse sentido, a autora afirma que, para que a atividade humana ocorra no âmbito da atividade de ensino escolar, deve-se atender aos procedimentos de abstração e generalização, culminando com a formação de conceitos teórico-científicos. Essa organização do ensino escolar atende ao que vem sendo exigido pela sociedade contemporânea no cumprimento de seu papel. A mesma autora acrescenta (Ibidem, p. 18):

A sociedade contemporânea está requerendo da escola que cumpra seu papel de prover aos alunos a aquisição de conhecimentos e contribua também para o desenvolvimento da sua personalidade, de sua subjetividade. O ensino deve contribuir

para que os alunos formem em si a capacidade de exame crítico dos conhecimentos, dos significados, dos valores, das relações sociais, das questões sociais, políticas, éticas, culturais e tantos outros.

Essas considerações sobre finalidades e objetivos das escolas e do lugar do ensino, como atividade específica da escola, são o ponto de partida para o delineamento de uma visão de organização escolar e do papel do coordenador pedagógico, especialmente no que diz respeito a uma nova concepção de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Para uma primeira aproximação de uma visão histórico-cultural da organização e gestão da escola, nos remeteremos a Libâneo (2009, 2015), bem como a outros pesquisadores como Pinto (2011) e Souza (2010). Libâneo (2015) refere-se à organização escolar como campo de conhecimento e de exercício profissional, que inclui um conjunto de condições e meios de garantir o funcionamento das escolas em função de seus objetivos. Mas, além das condições administrativas, operacionais e didático-pedagógicas, ela se caracteriza como um ambiente social e cultural, que carrega consigo uma dimensão educativa. Escreve o autor (Ibidem, p. 219):

As práticas administrativas, as formas de relacionamento entre alunos, professores e funcionários, a organização do tempo escolar, os modos de resolver problemas, o espaço físico e os equipamentos, as relações que acontecem nas salas de aula, no pátio, nos corredores, tudo isso tem uma função eminentemente educativa. É a escola como um todo que responde pela educação e aprendizagem dos alunos e professores. Pergunta-se, então: como as pessoas aprendem conhecimentos, habilidades, valores, atitudes no contexto sociocultural e institucional em que a escola está inserida? Como as práticas de organização e gestão influenciam nos motivos para aprender e na formação da personalidade de professores e alunos? Que tipos de práticas transformam a escola no seu todo como um espaço de formação e de aprendizagem de professores e alunos? De que modo as práticas de organização e gestão são práticas educativas, de modo a superar uma visão meramente administrativa e burocrática?

Na visão do autor, não são excluídas da organização escolar as funções administrativas, mas ganham maior relevância as funções propriamente pedagógicas. O pesquisador introduz uma visão baseada na teoria histórico-cultural da atividade, segundo a qual há uma relação dinâmica entre as estruturas de organização do sistema escolar e a atuação das pessoas. Desse modo, entende que o ambiente escolar, as formas de organização e gestão, as relações pessoais, a organização do espaço físico, entre outros fatores, são práticas educativas, isto é, nesse espaço ocorrem práticas formativas intencionais que incidem em aprendizagens de alunos, professores, pessoal administrativo, pais. Escreve o autor:

Trata-se de uma concepção que ultrapassa a visão de senso comum ainda presente no meio educacional, em que a organização escolar é vista apenas sob os aspectos

administrativo, burocrático, e cujo principal defeito é não considerar a relação entre os contextos socioculturais que formam o cenário das situações de aprendizagem e as mudanças qualitativas que podem ocorrer nos sujeitos que participam dessas situações (2015, p. 221).

Dentro da visão do papel da escola, de formação cultural e científica e do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como modo de realizar essa formação, Libâneo é explícito ao afirmar que a coordenação pedagógica, dentro da organização escolar, tem como principal papel assegurar as condições para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, tanto no âmbito da própria organização escolar quanto na sala de aula. Assim se posiciona o autor:

A coordenação pedagógica desempenhada pelo pedagogo escolar responde pela viabilização do trabalho pedagógico-didático e por sua integração e articulação com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ajuda-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (2009, p. 373-374).

Dentro dessa visão, o modo de funcionamento da organização escolar difere de uma visão técnico-científica, caracterizando-se como democrático-participativa (LIBÂNEO, 2015), cujos traços principais são: combinação de objetivos sociopolíticos e pedagógicos, articulação entre a estrutura organizacional e a iniciativa e participação das pessoas, atividade coletiva, implicando objetivos comuns e participação. Nessa mesma visão, Libâneo (2009) orienta que, para mobilizar um trabalho em equipe é preciso que haja envolvimento e participação no projeto curricular da escola. Conforme suas palavras:

A coordenação pedagógica tem a responsabilidade de promover ações de desenvolvimento profissional, com a finalidade de ampliar conhecimentos, adquirir informações, aprimorar habilidades, de modo que todos possam participar, em condições mínimas de igualdade, nas discussões para tomada de decisões (Ibidem, p. 385).

Nesse sentido, a estrutura organizacional da escola precisa considerar que todos os integrantes da equipe escolar trabalham na mesma perspectiva da consecução da aprendizagem do aluno. Desse modo, a organização escolar deve pautar-se no princípio democrático nas tomadas de decisões, dando importância a um consenso básico entre os participantes da equipe pedagógica e gestora em relação a objetivos e formas de funcionamento da escola, visando ao interesse coletivo sem descuidar das subjetividades. Trata-se, segundo o autor, da construção

de uma “comunidade democrática de aprendizagem” (p. 386). A expressão “comunidade de aprendizagem” está associada à ideia de participação ativa de coordenadores, professores e alunos, por meio de reuniões, de debates, de aulas, de atividades extraclasses – nas decisões relacionadas com a vida da escola, com os conteúdos, com os processos de ensino, com as atividades escolares de variada natureza, com a avaliação. A comunidade deve ser o espaço público em que se discute o conhecimento, a organização curricular, as relações sociais, os modos e os critérios de avaliação e as normas.

Numa visão bastante próxima a esta, Pinto (2011) e Souza (2010) expõem seu entendimento acerca da organização escolar e o lugar da coordenação pedagógica. Na visão de Pinto (2011), as práticas educativas na escola ultrapassam a sala de aula e o trabalho de ensino-aprendizagem entre professores e alunos. O autor utiliza as palavras de Vasconcelos (2006) para reforçar que essas práticas educativas vão além do trabalho de cada professor, da sala de aula e da administração. Nesse aspecto, as práticas educativas ocorrem em uma rede de ligação conjunta e interna, não se desvinculando da totalidade que gera os processos formativos institucionais da escola. Conforme nos apresenta Pinto (2011, p. 76), “mesmo as práticas educativas da sala de aula são mediadas o tempo todo por práticas que ocorrem em outros espaços da escola e expressam a organização escolar do entorno da sala de aula”. Assim, conforme as considerações do autor, as formas de organização escolar refletem, dentro da sala de aula, tendo o CP como ponte mediadora dessas práticas diversas entre professores, alunos, gestão e toda a comunidade escolar envolvida nas práticas educativas dentro da escola. Essa mediação ocorre em dois níveis, o primeiro na sala de aula, subsidiando as atividades docentes e discentes nos processos de ensino-aprendizagem; no segundo nível, fora da sala de aula, de forma indireta, nos processos educativos com os demais funcionários, na orientação da dimensão educativa, na qual esses profissionais estão envolvidos e que faz parte da formação dos alunos. Esse trabalho fora da sala de aula também ocorre com os alunos e pais, contudo de forma direta, pois se relaciona com a organização pedagógica da escola, envolvendo as condições e o nível de aprendizagem dos alunos.

Souza (2010) também discute a atuação mediadora do CP no contexto das práticas educativas que ocorrem na escola, destacando a diversidade cultural, caracterizada nos diversos grupos aos quais ele se relaciona no cotidiano escolar, tendo em vista que os modos de pensar, as atitudes e concepções que esses grupos – alunos, professores, pais, equipe de apoio e equipe técnica - têm, diante das práticas educativas, são fundamentais para a gestão e organização dos processos pedagógicos. Nesse aspecto, aponta que “cada grupo tem características e demandas

particulares em relação ao coordenador pedagógico, e são essas demandas particulares que ditam os papéis que o coordenador deverá desempenhar na escola” (p. 101).

A compreensão das dimensões sociais, culturais e pedagógicas do ambiente social de aprendizagem – contexto em que se incluem as formas de organização e gestão da escola – recebeu valiosa contribuição de Mariane Hedegaard. Em texto publicado em 2015, Libâneo se refere aos estudos dessa pesquisadora, nos quais ela demarca o papel das práticas institucionais, na atribuição de sentido, por parte dos alunos, e no provimento das condições motivacionais e pedagógicas para a aprendizagem e desenvolvimento. Com efeito, essa pesquisadora traz importante contribuição para a ideia de comunidade de aprendizagem ao pôr em destaque o impacto, na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ou seja, das formas de participação em práticas institucionais. Segundo ela, essa participação pode ser vista em diferentes perspectivas: societal, institucional e individual (HEDEGAARD, 2008). Na perspectiva societal, ressalta-se que uma sociedade se singulariza por tradições sociais e práticas culturais que induzem posições de valor, modos de vida, hábitos, orientações legais e normas. Na perspectiva institucional, essas tradições e valores são dinamizados e confrontados por instituições, tais como: a família, a creche, a escola, a comunidade e o trabalho. A criança participa dessas práticas institucionalizadas as quais a iniciam, mas também restringem as atividades da criança e, assim, tornam-se condições para seu desenvolvimento. Na perspectiva individual, a criança em sua atividade intencional, interage, opõe-se ou entra em conflito com as exigências dos adultos, fazendo o caminho para seu desenvolvimento (Hedegaard, 2002; 2008; 2009). No caso específico da escola, as práticas institucionais impulsionam valores e modos de agir que refletem no desenvolvimento das crianças à medida que orientam motivos e competências pessoais para lidar com o mundo. Afirma a autora (2008, p. 5):

O ambiente social é a fonte para o aparecimento de todas as propriedades humanas específicas que vão sendo gradualmente adquiridas pela criança. É a fonte de um desenvolvimento da personalidade da criança que está fundamentado no processo de interação de formas "ideais" e "formas presentes" de propriedades. Em períodos diferentes dominam linhas de desenvolvimento diferentes e estas podem ser pensadas como as "relações sociais de desenvolvimento".

Com base no que a autora vem nos dizer, é possível compreender que o desenvolvimento da criança está relacionado ao ambiente social presente em sua vida cotidiana. As influências externas conduzem à formação da personalidade, portanto, o desenvolvimento de uma criança depende em maior nível das suas experiências e vivências sociais, conforme o que lhe é apresentado na sua cultura, reforçando a necessidade de se pensar o currículo escolar



relacionado ao contexto sociocultural e local, presentes no cotidiano das crianças, em uma determinada comunidade, na qual a escola está situada.

As considerações feitas neste tópico tiveram o propósito de mostrar a visão de organização e gestão da escola que vem se delineando no quadro da teoria histórico-cultural, no qual se destaca a visão de Hedegaard de que os alunos aprendem e se desenvolvem por meio de participação em formas institucionalizadas de práticas. Essa visão, ao pôr em destaque a organização escolar como lugar de aprendizagem para professores e alunos, valoriza enormemente o papel nessas formas de organização e gestão da coordenação pedagógica.

### **Atribuições do coordenador pedagógico e a assistência aos professores nos procedimentos de avaliação da aprendizagem**

A análise que fizemos de estudos e pesquisas mais recentes sobre a função do coordenador pedagógico, permite-nos traçar um quadro de sua participação na estrutura organizacional da escola e de suas atribuições, principalmente em relação à assistência didático-pedagógica junto aos professores. Para nos apropriarmos das pesquisas que abordam ou indicam atribuições do coordenador pedagógico, elaboramos uma síntese dessas atribuições a partir de Libâneo (2015), a saber: a) coordenação e acompanhamento do projeto pedagógico-curricular; b) criação/manutenção do ambiente social de aprendizagem no âmbito da escola e práticas institucionais; c) planejamento e coordenação de atividades de educação/assistência aos pais; d) concepção das formas de organização do ensino e da avaliação da aprendizagem; e) Orientação, supervisão e assistência pedagógico-didática e do processo avaliativo diretamente aos professores, com base na sala de aula; e f) Planejamento e coordenação de ações de formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional dos professores em conteúdos, metodologias e concepção de avaliação da aprendizagem que promova o desenvolvimento do aluno. Abordaremos essas atribuições aqui elencadas, na visão de Libâneo, com vistas a nos apropriarmos das condições de uma organização pedagógica que atenda ao que se propõe nessa pesquisa. Ou seja, apontar características e formas de atuação do CP na gestão dos processos pedagógicos, com destaque à avaliação da aprendizagem que promova o desenvolvimento do aluno, buscando também a contribuição de outros autores que coadunam com essa perspectiva.

Como primeira característica das atribuições do CP destacamos o direcionamento do Projeto Político Pedagógico que, segundo Pinto (2011), é o instrumento que garante a autonomia da escola, entende-se que ele abrange o direcionamento de todas as ações educativas

escolares, entre elas podemos destacar a avaliação da aprendizagem. Também para Rangel (2013), o Projeto Político Pedagógico é de responsabilidade de todos os envolvidos na escola e tem por finalidade integrar todos os setores, a fim de atuarem em conjunto e em favor da aprendizagem, sob a iniciativa e mobilização da supervisão e orientação escolar. É preciso que haja o envolvimento no trabalho com alunos e professores, “não cabe separar a ação pedagógica de supervisores e orientadores educacionais com os professores, da sua ação com os alunos, assim como da sua ação com os elementos do processo didático” (Ibidem, p. 13). Nesse aspecto, das atribuições do CP, Libâneo (2015, p. 181) confirma:

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.

Partindo do princípio democrático e participativo dentro da escola, deve-se pensar não somente ao que se refere à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, mas principalmente ao que ele define como concepção de ensino que promove o acesso e a permanência com vistas à garantia do direito de todos os alunos a uma educação para o desenvolvimento da personalidade e das competências teórico-científicas, a qual se dispõem as finalidades educativas da escola, em seu aspecto pedagógico.

Em conjunto ao Projeto Político Pedagógico, a organização curricular é uma atividade que também compete ao coordenador pedagógico, implicando a necessária seleção e adequação de conteúdos e programas concernentes à realidade política e cultural da escola, primando pelo processo democrático e participativo no planejamento. Na perspectiva da atribuição do CP quanto à elaboração e execução do currículo junto ao coletivo da escola, entre outros aspectos, podemos destacar o que propõe Rangel (2001, p. 63):

- acompanhar a atualização pedagógica e normativa, com especial atenção, em ambos os casos, aos fundamentos;
- propiciar oportunidades de estudo e interlocução dos professores, em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem um mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares;
- propiciar oportunidades periódicas de reavaliação de currículo e programas;
- propiciar oportunidades de estudo e decisões coletivas sobre material didático.

Ao referenciar a importância dada aos fundamentos e oportunidades de participação coletiva na construção e efetivação do currículo como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, a autora vem orientar que o planejamento curricular deve ser pautado no

currículo normativo, contudo, respeitando os princípios subjetivos da comunidade escolar e seus interesses regionais e locais. Nessa mesma concepção, retomamos o que foi pontuado anteriormente por Sacristán (1998) e Young (2014), ao defenderem que o currículo deve assegurar o princípio de igualdade de oportunidades, que venha proporcionar uma educação fundamentada no desenvolvimento integral do ser humano, a fim de proporcionar condições de inclusão social. Ainda com base na visão dos autores, para que o currículo possibilite essas condições, ele deve ter seu caráter crítico e normativo, com implicações de valores morais, na sua elaboração e prática, para que alcance visibilidade e reconhecimento, por parte tanto da comunidade escolar quanto do sistema educativo. Esse mesmo currículo conduz para um processo de avaliação que tem por objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem, contrário à cultura do currículo de resultados executado em prol da avaliação classificatória e exclusiva.

A segunda característica de atribuição do CP apresenta-se na condução da readequação do currículo normativo, referente às experiências institucionais e socioculturais dos alunos, tendo em vista que, na perspectiva pessoal encontra-se a criança com suas necessidades, motivos, comprometimentos, participando ativamente nas práticas institucionalizadas. Em síntese, há uma relação dialética entre as formas culturais de prática e o pensamento dos sujeitos, ou seja, as atividades de pensamento das pessoas são determinadas por diferentes formas de prática social e, ao mesmo tempo, contribuem para constituir tais práticas (Hedegaard, 2002, 2008). Essas práticas, planejadas no contexto escolar, devem direcionar o aluno para uma aprendizagem que venha ampliar seus conhecimentos empíricos cotidianos para conhecimentos teóricos. Neste caso, a principal ferramenta da escola, que promove o desenvolvimento teórico-científico, é o currículo, reconhecido na prática institucional da escola e responsável pelo desenvolvimento da criança. Este, por sua vez, deve estar fundamentado numa concepção teórica e filosófica de sociedade, de homem, de educação e de escola, sistematizada no Projeto Político Pedagógico.

A mediação do CP é primordial na viabilização de oportunidades para que o professor conheça as práticas institucionais locais e, de posse da realidade dos alunos, venha conhecer suas necessidades, pois esse envolvimento do CP e do professor com o conhecimento pessoal do aluno vai contribuir para a elaboração da atividade de estudo e conduzir o aluno no desenvolvimento da sua tarefa de estudo, sempre convergindo à matéria com o conhecimento empírico do aluno. Esse método do duplo movimento é capaz de promover na criança capacidades cognitivas, através do desenvolvimento do conceito teórico, a partir dos conhecimentos empíricos, o que permite uma análise dos resultados desse processo, tanto pelo professor quanto pelo aluno, ao reconhecer as transformações da prática cotidiana

(HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005). Referente a esse método, entende-se que “as interações sociais da criança têm de ser vistas como a ligação mediadora entre a maturação biológica da criança e as demandas institucionais inseridas na situação social da criança” (HEDEGAARD, 2009, p. 12). No caso da instituição escolar, essa prática é desempenhada por meio da atividade de estudo que conduz para o método da investigação do objeto, da sua essência universal para as partes, levando ao processo de abstração, generalização e formação do pensamento teórico (DAVYDOV, 1988).

Uma terceira atribuição que compete ao CP, apontada nesta síntese, é a “promoção de ações que fortaleçam os laços com as famílias e com a comunidade” (Libâneo, 2009, p. 390). Nesse sentido, evidenciamos a influência positiva da presença da comunidade, da família e de outras práticas institucionais que se relacionam, no contexto escolar, por intermédio dos alunos pertencentes a essa diversidade. Uma vez que, ao se pensar na aprendizagem e no desenvolvimento, conduzidos através da função da escola, deve-se considerar que, de acordo com Hedegaard (2009, p. 9), “são vários os tipos de práticas institucionais na situação social de uma criança a influenciar sua vida e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento das crianças pode ser visto como traços socioculturais através de diferentes instituições”, e suas formas específicas de organização política, cultural e religiosa.

O reconhecimento da influência sociocultural da comunidade e da família dentro da escola leva a destacar as formas de atuação do CP para a garantia dessa aproximação. Abordamos, nesse aspecto, a visão de Orsolon (2010), quanto à importância da família na escola, no âmbito individual e coletivo, através de canais de participação, previstos pelo Projeto Político Pedagógico e viabilizados pelo Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres. A autora destaca a parceria como o principal mecanismo de efetivação dessa participação, oportunizando a união entre as diferenças, na realização de um projeto comum.

Um dos responsáveis por essa interlocução e pela mediação dos possíveis conflitos entre a escola e as famílias é o coordenador pedagógico-educacional [...] É necessário também que haja clareza, nessa interlocução, sobre o projeto político-pedagógico da escola, sobre as possibilidades e os limites do papel da coordenação, disponibilidade para refletir sobre o seu fazer, para que a sua prática seja cada vez mais consciente (Ibidem, p. 179-180).

Avaliando as condições necessárias para que essa parceria entre família e escola venha a ser realizada, a autora elenca alguns cuidados que o CP deve ter na mediação desse processo: no contexto sociocultural, compreender as diferentes configurações familiares e relacionar-se com elas sem preconceito; no contexto socioeconômico, conhecer o lugar social em que estão

inseridas as famílias e alunos; no contexto socioeducativo, em que se estabelecem as diferentes concepções de educação, identificar os modelos educativos que norteiam as ações educativas das famílias e da escola; no contexto da gestão democrática participativa, no qual o CP possa reconhecer o espaço previsto para a participação da família na gestão escolar. Assim é levado a entender que essa participação ocorre dentro de uma complexidade do universo escolar e familiar, contudo visando a um objetivo único, a formação integral e qualitativa do aluno.

Como quarto elemento que compõem as atribuições do CP, sem dúvida há que se destacarem as formas de organização do ensino, nas quais se inclui o processo avaliativo. Neste aspecto, apontamos como subsídio didático-metodológico para a utilização dessas ações, a didática baseada na teoria do ensino desenvolvimental, que propicia novas possibilidades de mudanças efetivas na gestão pedagógica dentro da escola. Com base nessa tomada de consciência para mudanças nas ações didático-pedagógicas, como atribuição do CP e sua mobilização junto aos professores, entende-se que essa necessidade de superação se manifesta em decorrência do sistema de ensino implantado no Brasil, que orienta para uma organização didática instrumental e tecnicista, que conduz a uma prática sem teoria, com ações centralizadoras em programas e materiais didáticos assentados em um ensino memorístico, que pouco contribui para o desenvolvimento do aluno. Um ensino organizado com base na teoria do ensino desenvolvimental busca implementar a função da escola de ensinar e formar indivíduos para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e da personalidade, substituindo a transmissão de conhecimento estático para a construção de conceitos teóricos e do pensamento crítico. Como proposta a uma nova organização do ensino, recorreremos aos procedimentos didáticos, com base na atividade de ensino, conduzida pelo método investigativo, que leva o aluno a passar pelos processos de abstração, internalização e generalização dos conhecimentos adquiridos.

Conforme apresentado anteriormente por Freitas (2016), os procedimentos didáticos, característicos da atividade de ensino, conduzem o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, através do auto monitoramento das ações desenvolvidas com análise dos resultados, comparadas aos objetivos de cada ação e à avaliação individual e coletiva do professor, acerca do resultado final da aprendizagem dos alunos. Aliadas a esse modelo de avaliação, destacamos como importante instrumento nessa organização, as zonas coletivas de desenvolvimento sugeridas por Vigotski (2014, 2008, 2007) e Fleer (2015) para verificação do conhecimento e o nível de desenvolvimento ainda em processo de maturação. Essas são propostas de organização do processo de avaliação da aprendizagem que coincidem com o ensino organizado para o desenvolvimento do aluno.

Uma vez que as questões da didática estão no centro das atribuições do CP, fica realçada a quinta atribuição deste profissional, a orientação/supervisão pedagógico-didática direta aos professores com base na sala de aula. Reforçando a importância dessa atribuição, Pinto (2011, p. 153) escreve:

Fica evidente que a atuação do pedagogo junto ao professor só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos. [...] O pedagogo, ao prestar assistência pedagógico-didática aos professores, está mediando as práticas docentes da sala de aula. Mais do que isso, ele dá visibilidade ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula.

O autor refere-se à importância dada à figura do CP, tanto para a organização quanto para a orientação e acompanhamento dos processos pedagógicos e a viabilização do trabalho docente, de forma a valorizar e tornar público suas atividades. Esse trabalho ocorre a partir do planejamento do ensino e das aulas, as práticas metodológicas e os recursos didáticos necessários ao bom desempenho das aulas, tais como: escolha dos livros e outros materiais didáticos, recursos tecnológicos, atividades práticas, envolvendo pesquisas e tarefas extraclasse. Incide, também, no planejamento e efetivação de ações de recuperação da aprendizagem dos alunos com dificuldade, com atenção às adaptações curriculares e metodológicas, com vistas na promoção da inclusão e permanência dos alunos na escola.

Ferreira (2013) relaciona o trabalho da supervisão escolar à gestão pedagógica, entendendo que esse profissional está presente na mediação dos processos educativos e pedagógicos entre professores e alunos. Ela esclarece que “todo trabalho que se realiza na escola e no âmbito educativo, seja de que nível for, baseia-se em uma concepção de educação que norteia a formação pretendida e para a qual necessitam convergir todas as políticas intencionais e operacionais” (Ibidem, p. 26). Nessa perspectiva, o trabalho de gestão dos processos pedagógicos na escola tem seu respaldo na interação e mediação das atividades propostas.

Dentre as atribuições do CP sintetizadas aqui, buscamos ressaltar a assistência junto aos professores, nas práticas de avaliação da aprendizagem, viabilizadas internamente, ou seja, processos avaliativos de iniciativa da escola, incluindo a elaboração de instrumentos de avaliação, momentos para análise e reflexão dos resultados, de forma individual e coletiva, com professores e alunos, ações estas que devem estar em conformidade com as concepções de educação e método implicados no PPP, nos objetivos do currículo, nos procedimentos didáticos, na atividade de ensino e na tarefa de estudo do aluno.

O CP atuante, no seu papel mediador, é levado a refletir sobre os princípios da avaliação da aprendizagem, seus objetivos e resultados e se estes estão sendo utilizados de forma funcional para levar a reflexão da prática pedagógica do professor e das condições de ensino-aprendizagem que a escola oferece aos alunos. No âmbito da avaliação diagnóstica, qualitativa e formativa, afirma Haydt (2004, p. 21):

Se a avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela permite também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou feedback) à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação precisa ser concebida pelo CP e pelos docentes como aliada na aquisição da aprendizagem, isto é, em todos os contextos da prática docente, práticas sociais e culturais, que os alunos apresentam nas suas multiplicidades de saberes e competências, de modo que venha a se perpetuar no cotidiano escolar a função social da escola como instituição democrática, acolhedora, inclusiva e emancipadora do sujeito. Nesse sentido, a interação direta do CP com os alunos é imprescindível “para avaliar constantemente se as atividades encaminhadas são satisfatórias do ponto de vista deles” (PINTO, 2011, p. 156)<sup>6</sup>. Esse acompanhamento do CP exige uma “atitude investigativa” (Idem) conferida pela competência de sua função. Nesse aspecto, ele sensibiliza a equipe para a reflexão crítica acerca do sistema de avaliação posto na escola e o conhecimento dos resultados do rendimento dos alunos, fazendo uso desse processo para a autoavaliação da prática dos profissionais envolvidos, do nível de conhecimento e desenvolvimento dos alunos e da participação da família neste contexto, pensando o processo em um âmbito coletivo e participativo.

Assim, entendemos que as implicações da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem aproximam-se do posicionamento de Hedegaard (2015), mencionado anteriormente. Com efeito, a tarefa de aprendizagem ocorre para todos os alunos, mas de maneira diferente para cada um, conforme suas experiências cognitivas e sociais. Além disso, a avaliação é um processo que envolve necessariamente as interações entre professor e alunos, entre alunos, entre o contexto social e o aluno, ou seja, uma concepção de avaliação colaborativa e formativa.

---

<sup>6</sup> Nesse caso, o autor não faz referência a atividades que agradem os alunos e sim aquelas que supram suas necessidades de aprendizagem de acordo com suas expectativas.

Nesse aspecto, compreende-se a viabilidade da atividade de ensino, a fim de orientar e acompanhar a amplitude das práticas educativas escolares, pois é fundamental compreender o seu papel nos processos pedagógicos, frente aos objetivos de ensino dos docentes, a fim de dar sentido para as funções executadas e gerar potenciais de crescimento e desenvolvimento coletivo, ou seja, a todos que estão envolvidos na comunidade educativa escolar, com autonomia e consciência da sua prática educativa.

Nesse sentido, podemos atribuir à atividade de ensino a função social da escola, em interação com as experiências socioculturais que os alunos apresentam do seu cotidiano. A esse respeito Hedegaard (2005, p. 221) afirma que, “quando as soluções de tarefa das crianças são analisadas e avaliadas, é importante lembrar que essas tarefas foram atribuídas não como parte do procedimento de pesquisa ou como testes, mas como dispositivos educacionais no processo didático”. Ao utilizar a avaliação como procedimento inerente à tarefa de estudo, ela passa a ter, como objetivo único, a análise do nível de apropriação de conceitos teórico-científicos acerca do objeto investigado. Esse mecanismo de análise não se constitui como parte isolada do plano, ele é a operacionalização do objetivo, ou seja, o resultado da análise são as respostas com capacidade crítica dos conceitos que o aluno deve ser capaz de dar às perguntas relacionadas ao objetivo de resolução de um problema da tarefa. Esse procedimento torna-se uma constante na execução das ações didáticas, através do automonitoramento do aluno (DAVYDOV 1988, FREITAS 2016). Em meio a esse processo, é necessária a atuação do CP nas formas de mediação entre a prática metodológica do professor e o trabalho dos alunos, levando a efeito os procedimentos de orientação, assistência e acompanhamento contínuo. Em destaque a esse papel atribuído ao CP, junto aos professores e alunos, busca-se favorecer condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Essas possibilidades se apresentam de forma positiva, frente à preocupação de Placco (2014, p. 531), quando pergunta:

Como poderia o coordenador pedagógico ser mediador, no sentido proposto por Vygotsky, e quais as aprendizagens necessárias para que ele o seja? É fundamental que ele tenha clareza de quais devem ser suas funções, quais habilidades precisa desenvolver, quais atitudes deve tomar.

Entende-se que o trabalho do CP é priorizar o que de fato está relacionado ao planejamento e execução da atividade de ensino, envolvendo a avaliação no âmbito participativo, coletivo e individual, considerando como fator primordial o processo de formação permanente de professores e alunos.



Contudo, pensar, planejar e executar o processo de avaliação e sua diversidade de instrumentos coerentes ao currículo e à atividade de ensino não é a completude do processo, mas o seu meio. O fim é o caráter reflexivo acerca dos resultados que os alunos trazem, possibilitando aos professores e ao CP não somente o diagnóstico do nível de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas também do ensino, ou seja, os resultados são a síntese do processo de ensino-aprendizagem, que dão subsídios para que se planeje todo o processo na sua amplitude e complexidade.

Em síntese, ao destacarmos as atribuições do CP em relação ao projeto pedagógico curricular, às práticas institucionais e socioculturais, aos processos participativos e democráticos e às atividades com os pais, às formas de organização do ensino, à orientação pedagógico-didática direta aos professores, buscamos demonstrar as possibilidades de efetivação dessas principais atribuições do CP, em meio a condições de trabalho nem sempre favoráveis, pelos obstáculos cotidianos que este profissional vivencia na escola e como esse trabalho mediador e articulador da organização pedagógica e da avaliação da aprendizagem, junto aos professores, alunos e pais, convertem-se na qualidade do ensino.

Em relação à atribuição do CP, referente às práticas avaliativas, cabe-lhe outra tarefa, a de levar para os momentos formativos estudos acerca da concepção de avaliação emancipatória, considerando o que as pesquisas empíricas revelam para a categoria, em relação às suas atribuições, com ênfase nos momentos formativos do coordenador pedagógico. Trataremos deste aspecto, de forma mais específica, uma vez que, para além das demais atribuições, é na atuação com a formação centrada na escola, que apontaremos as possibilidades de um reexame da atuação do CP na escola com vistas às mudanças nas práticas de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno.

### **A formação continuada na escola e possíveis mudanças na prática de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno**

Considerando que o coordenador pedagógico responde pela organização e gestão dos processos pedagógicos da escola e, conseqüentemente, pelas práticas de avaliação, as leituras consultadas neste último capítulo esclarecem que o papel de formador de professores é a principal atribuição desse profissional, enquanto sujeito mobilizador das práticas de discussão e (re)planejamento das ações pedagógicas dos professores. Sendo assim, cabe-lhe assegurar momentos de estudos coletivos, oportunizando leituras, trocas de experiências, discussões acerca da teoria e da prática, conforme as necessidades profissionais que o coletivo apresenta

no seu fazer pedagógico. É importante ressaltar que a formação contínua, segundo Domingues (2014), não substitui a formação inicial e sua busca não é sinônimo de seu fracasso, pois ela deve ser entendida no aspecto da permanente necessidade da busca pelo conhecimento e reflexão teórico-prática. É verdade que a formação contínua não se efetiva apenas na escola, mas sua riqueza tem mais sentido na situação de trabalho, onde a práxis é refletida no contexto da escola, oportunizando o confronto com os problemas e necessidades locais, no âmbito do ensino-aprendizagem. Para ilustrar essa interpretação, Domingues (2014, p. 67) destaca:

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa.

Nesse contexto da formação centrada na escola, ressalta-se a importância da presença do Coordenador Pedagógico na liderança da equipe docente, atuando como estimulador da tomada de consciência, compromisso do coletivo e reflexão sobre a prática no contexto real. A esse respeito a mesma autora ressalta:

Nessa perspectiva, o processo formativo do docente no espaço escolar não pode ser concebido, pelas políticas públicas, como um treino, em que os momentos coletivos se transformem numa condição para transmitir conhecimentos ou treinar o profissional que deverá reproduzir as experiências apreendidas no exercício da docência. Este modelo de formação não leva em conta as demandas reais da instituição de ensino, pois atua sempre de forma genérica (Ibidem, p. 72).

Assim, os momentos formativos devem partir das necessidades próprias de cada instituição, sem imposição de temas. Isso se reflete na autonomia da escola, nas condições de trabalho - físicas, materiais e pedagógicas - ofertadas pela unidade, levando a efeito a responsabilidade do CP no trabalho articulador e mediador, nos momentos formativos. Conforme afirma Geglio (2010, p. 116), “a condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço lhe é conferida pelo cargo que ocupa”. A esse respeito, é ressaltada a importância da escuta, do respeito às particularidades e limitações de cada professor, do reconhecimento e oportunidade de interação como fundamental na formação contínua. Libâneo (2009) reitera que, para que o processo formativo se configure, o professor deve assumir uma postura de iniciativa e compromisso individual e coletivo frente à sua autoformação, uma vez que a garantia do êxito dessa ação não depende exclusivamente do CP, mas de toda a equipe. Nas palavras desse autor (p. 389):

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

A formação continuada na escola, portanto, deve estar intrinsecamente ligada ao PPP, uma vez que ele norteia o trabalho educativo e o plano de formação, entendendo que essa formação “não é uma ação descolada de uma estrutura organizativa, de um compromisso com os alunos e com a comunidade, de intenções formativas e do trabalho coletivo” (DOMINGUES, 2014, p. 73). Com efeito, a formação continuada tem seu fundamento na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois trabalha para além do acesso, com vistas a garantir a permanência dos alunos, pensando em todo o contexto cultural, político, econômico e social caracterizados pelas práticas institucionais trazidas não só pelos alunos, mas também pelos educadores que compõem o espaço escolar.

Em face da importância da formação centrada na escola, Placco (2014) estabelece dois eixos que melhor direcionam essa ação, sendo o primeiro, as demandas e necessidades apresentadas no PPP, e o segundo, o planejamento de ações formadoras. Essa organização se faz necessária devido à diversidade de atividades presentes nos momentos de formação, entre elas: a rotina do trabalho pedagógico, o planejamento do tempo, as atividades, as avaliações, os eventos e as reuniões com professores, pais e alunos. A autora destaca também a formação de redes colaborativas, com base nos setores internos da escola e no envolvimento das políticas educacionais (Ibidem, p. 549).

Se as escolas se tornarem espaços de formação continuada, se for estabelecida real parceria entre CP, direção e professores, se o CP assumir seu papel de liderança pedagógica na escola, então a formação de redes colaborativas se torna possível. Adicione-se a isso o papel fundamental das políticas educacionais locais, regionais e nacionais, que podem garantir o contexto a partir do qual possa ocorrer uma gestão da formação que privilegie a aprendizagem dos alunos.

A autora ressalta a importância da parceria da equipe interna na condução do trabalho pela qualidade do ensino, para isso é proposto que todos tomem consciência da importância da formação continuada. Essa mesma parceria também serve para fortalecer as exigências da equipe junto aos setores governamentais para garantia de políticas de formação para os professores e equipe gestora, uma vez que a responsabilidade pela qualidade da educação é de todos que compõem esse sistema, seja ele, interno ou externo.

Buscamos relacionar os momentos de formação continuada ao conselho de classe, entendendo que esta ação tem seu princípio na reflexão acerca das práticas de avaliação da aprendizagem e o baixo rendimento dos alunos, um momento de discussão que muitas vezes não atribui relevância à prática docente do professor em sala de aula. A responsabilidade é, em sua maioria, atribuída ao desinteresse do aluno, à ausência da família ou ao gerenciamento das políticas públicas.

Fernandes (2018) menciona a avaliação formativa e o conselho de classe como ações que oportunizam a reflexão acerca da responsabilidade<sup>7</sup> coletiva de todos os envolvidos nas práticas educativas e nas tomadas de decisões. A autora questiona se haveria “espaço mais rico para discussão dos avanços, progressos, necessidades dos alunos e dos grupos” (Ibidem, p. 115). Entre o discurso e a prática, é preciso refletir coletivamente se a avaliação formativa está possibilitando a inclusão, a formação do sujeito e sua transformação no meio social, e se essa concepção está coerente com a filosofia implicada no PPP<sup>8</sup>.

Não se podem ignorar os fatores externos que incidem nas práticas de avaliação dos professores, a exemplo, a falta de apoio técnico pedagógico, a ausência da garantia de momentos formativos, pelas políticas regionais e nacionais, a imposição das políticas de avaliações externas, dentre outros. Essas questões, conseqüentemente recaem nas condições de trabalho a que os profissionais estão submetidos, dificultando a implementação de mudanças na concepção e na prática de avaliação da aprendizagem. Contudo, as literaturas consultadas nesta pesquisa demonstram, para além desses fatores, uma resistência de muitos professores em refletir e mudar suas práticas. Precisamente por esses problemas é que se faz necessária a atuação do coordenador pedagógico. Hoffmann (2015, p. 141) aponta:

O desafio das mudanças em avaliação, principalmente, envolve o engajamento individual do professor. O professor, ao avaliar, interpreta o que vê do aluno, o que observa, com base em suas concepções individuais. Nenhuma avaliação é neutra, mas sempre subjetiva, atrelada aos conhecimentos, à emoção de quem avalia, porque é interpretação. Da mesma forma, a intervenção pedagógica ocorre, muitas vezes, através de ações intuitivas, espontâneas, que refletem o que o professor sabe e sente em cada situação. É preciso promover um trabalho interativo de formação de

---

<sup>7</sup> A responsabilidade mencionada diz respeito à gestão, à coordenação pedagógica, ao grupo de professores, assistentes e demais servidores de todos os setores da escola, que estiverem participando do conselho de classe, nas tomadas de decisão, planejamento e execução de ações para se resolver os problemas detectados e levados à discussão.

<sup>8</sup> O Projeto Político Pedagógico passa por avaliação contínua e pode ser flexível em determinadas ações, a depender das necessidades e problemas no processo de ensino-aprendizagem e das avaliações apresentadas no decorrer do ano.

professores, desenvolver experiências construídas coletivamente, em pequenos passos, e onde se efetivem o compromisso individual de estudo de cada professor e a oportunidade de falar e ser ouvido em suas concepções e tentativas.

É nessa prática proposta por Hoffmann que se constitui a mudança de concepção de uma avaliação punitiva, autoritária e individualizada para uma avaliação que promove o conhecimento e a emancipação do sujeito.

Conforme mencionamos em outro capítulo, essa ainda é uma dificuldade que os professores apresentam ao executar as práticas avaliativas pautadas em modelos tradicionais, nos quais a prova escrita e a nota continuam sendo o centro desse processo, questão que também aparece nos estudos de Silva (2015, p. 92):

Estas são algumas questões que até hoje permeiam o ideário educacional e, vale ressaltar ainda, as relacionadas à 'prova'. Em particular, aquela que, aplicada em horário e calendário especial, se revela como o principal instrumento de avaliação do rendimento escolar.

Essa prática, apontada pelo autor, reforça a concepção tradicional de avaliação dos educadores como consequência da influência da política de resultados, baseada nas avaliações externas. Esse impacto no trabalho docente contribui para a resistência de professores quanto à mudança de práticas tradicionais, resultando em mais um dos desafios ao trabalho de mediação acerca das ações formativas designadas ao CP.

Para que ocorra a mudança da prática didático-metodológica, Pimenta (1991, p.165) recomenda que, primeiramente, o professor precisa fazer a autoavaliação do seu trabalho. “Se o aluno não está crescendo é preciso examinar até que ponto o professor (a escola) não está conseguindo criar condições satisfatórias, estimuladoras das capacidades inatas para aprender”. Considerando a afirmativa da autora, pensar a mudança no processo de avaliação significa que os professores precisam utilizar estratégias diferenciadas para se trabalhar com essas ferramentas e resultados, imbuídos dos objetivos propostos no processo de ensinar e aprender; terem clareza e entendimento do real sentido de avaliar, como avaliar, quem é avaliado, quem é avaliador e o que fazer com os resultados para que sirvam de caminhos norteadores no (re)planejamento das atividades educativas. Nesse sentido, “o fundamental é estar verificando em que medida a prática conjunta dos educadores da escola está possibilitando a apreensão crítica dos conteúdos por parte dos alunos” (Ibidem, p. 169), considerando a tarefa de aprendizagem e os motivos dos alunos, de forma indissociável ao currículo, à metodologia, aos recursos e aos objetivos. A tomada de consciência, a partir desses fatores, pode ser o princípio para uma nova proposta metodológica para as práticas de ensino e avaliação da aprendizagem.

A avaliação constituída no percurso de todo o processo investigativo é tida como um diagnóstico permanente e necessário aos resultados da aprendizagem baseada na formação de conceitos. A organização didática está pautada não só nas formas de seleção dos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino, mas também inseparavelmente dos processos avaliativos, que servem de direcionamento no sentido de identificar as necessidades de apropriação do conhecimento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, impulsionando e mobilizando para novos conteúdos, novas buscas e novos conceitos teórico-científicos.

Pensar nas possibilidades de mudança do cenário real da escola, considerando as questões do cotidiano, é elevar a iniciativa de uma reflexão pautada na teoria-prática, de forma convergente com a realidade das experiências e práticas cotidianas dos alunos nas demais instituições de seu convívio sociocultural. Como afirma Silva Jr. (1997, p. 103):

Do ‘caos teórico-político-institucional’ com que hoje se debate o supervisor deverá emergir uma ‘práxis’ essencialmente pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência constituir-se-á no encaminhamento das soluções possíveis para as grandes questões do cotidiano do ensino. Essas soluções terão que ser construídas em conjunto pelos educadores.

As palavras do autor refletem a necessidade de se pensar em mudança de concepções sobre ensino-aprendizagem, práticas didático-metodológicas e avaliação da aprendizagem em conjunto com equipe docente, alunos e gestão. Com base no contexto político organizacional dos processos educativos implantados na escola, é preciso encontrar, junto ao coletivo, estratégias que apontem possibilidades de uma nova configuração pedagógica interna na escola, buscando o diálogo entre as avaliações externas, de concepção tradicional e tecnicista, com a concepção de uma avaliação que promova a formação para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, dedicamos nossa reflexão, com base nas propostas de Longarezi (2017), Freitas e Rosa (2015) e Belmonte (2013) à formação continuada dos professores e gestores como o caminho para mudanças nas práticas didático-metodológicas e avaliativas aplicadas nas escolas públicas.

Como possibilidade de mudança para uma nova realidade, Longarezi (2017) apresenta a didática desenvolvimental no contexto das escolas públicas brasileiras e suas possibilidades de ser efetivada, face à realidade que se apresenta em termos das políticas públicas e concepções de ensino instaladas nas escolas. A autora apresenta um caminho para a efetivação da didática desenvolvimental, no contexto das práticas educativas, através do investimento na formação docente, utilizando dos mesmos mecanismos que a didática desenvolvimental se aplica aos alunos na escola de ensino básico, ou seja, uma formação baseada na atividade de estudo e na

formação de conceitos teóricos. Para a autora, “o trabalho investigativo desenvolvido está na indissociabilidade entre os princípios que orientam a ação da obutchénie e os princípios que orientam a formação didática do professor, tangenciados pelo método da pesquisa” (Ibidem, p. 199). A proposta da autora nos permite entender que, para os professores, coordenadores pedagógicos e demais agentes educativos, a mudança só é possível por meio de estudos e pesquisas que levem os profissionais à formação do conceito teórico de uma nova proposta de ensino com aplicação da práxis, ou seja, a unidade entre, teoria, prática e ação transformadora. A emancipação do professor como resultado de novos conhecimentos possibilita traçar novos rumos para a (re)organização do ensino dentro da escola.

Na mesma perspectiva, Freitas & Rosa (2015) também destacam a importância das mudanças com investimento na formação e na prática de professores da educação básica, para superação de uma concepção de didática como prescrição técnica para o ensino sem relação com a teoria. As autoras apontam como alternativa a Teoria do Ensino Desenvolvimental e a necessária formação do professor, pois essa teoria contribui para uma didática de sentido crítico e emancipatório, mediada pela práxis docente, pautada no método da pesquisa e no diálogo no campo dos conhecimentos teórico-científicos, aliados às experiências cotidianas e ao ambiente social dos alunos, atuando na formação de conceitos.

Considerando serem necessárias as mudanças no processo de avaliação, por via da formação docente, Belmonte (2013, p. 45), afirma que, a “mudança exige a assimilação de um corpo teórico coerente, que permita dar consistência às diversas teorias e estratégias”. Nessas condições, são vislumbradas possibilidades de enfrentamento aos problemas levantados na literatura que respaldaram essa pesquisa bibliográfica, em que se destaca a necessária formação continuada dos agentes educativos para melhor compreenderem os processos de avaliações internas, garantido o entendimento da avaliação emancipatória e formativa e a compreensão da insuficiência dos objetivos das políticas de resultados, mediadas pelas avaliações externas, no que se refere ao desenvolvimento humano dos alunos.

Nessa perspectiva de mudança, ressaltamos o Coordenador Pedagógico como o profissional responsável pela gestão e organização dos processos pedagógicos dentro da escola, dentre eles a organização do ensino e a formação contínua dos professores. Essa função permite que este profissional seja um incentivador e promotor da conscientização de sua equipe para uma nova concepção de ensino e avaliação, fundamentada no desenvolvimento humano, desempenhando seu papel nos momentos formativos e despertando nos professores a reflexão sobre as finalidades educativas da escola com vistas na qualidade do ensino. Esse é o ponto de partida para que se efetive a mudança na prática docente.

Em síntese, considerando as possibilidades ideais e reais da escola, para aderir a uma nova concepção e implementação de uma proposta de avaliação, com base na teoria do ensino desenvolvimental, esta escola deve estar inicialmente pautada: a) no currículo como objeto de estudo crítico e real, com base nos conhecimentos teóricos e ações intelectuais, no lugar de ações práticas do cotidiano, de modo a fazer que o ensino seja fundamentado na ciência e na teoria, ofertado pela escola na sua função de educação intencional; b) na situação social e institucional das experiências cotidianas dos alunos, a fim de transformá-las em conhecimento científico aplicado na prática; c) na organização das ações didáticas sistematizadas pela atividade de estudo, conduzida pelo método da investigação, identificação dos conceitos teóricos gerais e particulares de cada matéria, resolução de problemas e o processo de abstração, generalização e formação do pensamento teórico; d) no monitoramento feito pelo aluno na resolução das ações de suas próprias tarefas, sendo capaz de comparar o seu entendimento com o objetivo que se espera nas ações, através de perguntas mediadas pelo professor; e) na avaliação do professor através da verificação do conhecimento individual e coletivo, comparados com o objetivo final da atividade de estudo; e f) na avaliação do professor, a partir do reconhecimento e acompanhamento das funções psíquicas, reveladas no nível de desenvolvimento real e na zona de desenvolvimento proximal do aluno, mediante os conteúdos propostos, para que o professor possa avançar gradativamente no nível de exigência da tarefa.

Para que esse processo se efetive, através da organização do ensino, conduzido e mediado pelo coordenador pedagógico junto aos professores e alunos, é necessário o reexame da atuação deste profissional, mediante: a) sua própria formação que exige momentos de estudo para aprimoramento das suas competências e habilidades acerca do domínio da nova teoria e das condições que favorecem sua efetivação, a tomada de consciência sobre sua concepção e a atuação da práxis na condução dos momentos formativos; b) a necessidade do trabalho conjunto e participativo do gestor e do CP na readequação do ambiente escolar, mediante aos impactos da política de resultado implantada hoje na escola, através do currículo padronizado e das avaliações externas, que influenciam na permanência da avaliação tradicional, configurada pelos testes, provas, notas e classificação; e c) na reorganização da rotina de trabalho com prioridade nas atribuições do CP que, de fato, venha permitir a assistência aos professores no planejamento do ensino, na execução das atividades docentes, incluindo a avaliação da aprendizagem e a reflexão contínua acerca dos resultados, acompanhamento dos alunos na resolução de suas tarefas de aprendizagem, nas ações de apoio e recuperação em suas dificuldades, na formação de professores no âmbito individual e coletivo, objetivando uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, avaliação e desenvolvimento dos alunos.



Mediante a decisão pela adesão a uma nova concepção e prática de avaliação da aprendizagem, exposta até aqui, e as possibilidades de um processo contínuo e gradativo de efetivação, é levado em consideração os dois extremos - interno e externo - do processo de avaliação. Em meio a essa realidade, reforçamos o quanto é necessário e indispensável o investimento na formação inicial e contínua para a aquisição do conhecimento teórico-científico, crítico e emancipatório dos educadores para a consolidação da conquista da autonomia da escola na organização do ensino. Acreditamos nessa possibilidade de mudança e superação, através da reconfiguração do papel do coordenador pedagógico consciente e atuante na formação contínua centrada na escola.

## Considerações finais

O presente estudo abordou a avaliação da aprendizagem e a atuação do coordenador pedagógico, examinando como esse coordenador pode recompor suas funções, tendo em vista uma proposta de ensino-aprendizagem e avaliação fundamentada no desenvolvimento humano. Esse tema emergiu de resultados de pesquisas que apontavam para a incidência das avaliações externas nas práticas avaliativas dos professores e, por consequência, no ocultamento ou desvalorização das avaliações internas da aprendizagem. Tendo em conta essa constatação, buscamos encontrar no papel do coordenador pedagógico, condições possíveis de propor junto aos docentes uma nova concepção de ensino e avaliação para o desenvolvimento do aluno.

Para a superação desses problemas postos, direcionamos nossa investigação com base no objetivo geral, que buscou caracterizar a avaliação da aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento humano, como possibilidade de recomposição da atuação da coordenação pedagógica. A partir dessa necessidade, iniciamos nosso estudo com a contextualização das finalidades educativas das avaliações externas, suas formas de implantação no sistema escolar e o seu impacto na qualidade do ensino. Em seguida, com base nos princípios das avaliações externas, apresentamos resultados das pesquisas acadêmicas acerca das concepções de avaliação da aprendizagem conduzidas pelos professores. Com este procedimento, buscamos como objetivo final, apontar elementos para a recomposição das atribuições do coordenador pedagógico na avaliação da aprendizagem, a partir de um novo enfoque teórico-metodológico, fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental.

Utilizando como procedimento investigativo a pesquisa bibliográfica, respaldamos nossos estudos em trabalhos científicos de natureza empírica, tais como teses, dissertações e artigos. Buscamos, ainda, embasamento teórico em autores de livros e capítulos de livros que discutiam a temática abordada de forma fundamentada e crítica aos problemas e objetivos que motivaram este estudo. Para contemplar de forma satisfatória nosso objeto de estudo, desenvolvemos nossa pesquisa bibliográfica sob a perspectiva histórico-cultural, pois essa teoria foi tomada como base para uma concepção do processo de formação humana, desenvolvimento e relação com o ambiente social.

Em relação ao objetivo de contextualização das finalidades educativas escolares, constatamos que as políticas educacionais no Brasil estão, efetivamente, ancoradas em orientações de organismos internacionais, por sua vez, alicerçadas no modelo neoliberal, que estipulam uma formação mínima e aligeirada para o mercado de trabalho com base em competências. Esta finalidade dá sustentação às avaliações externas e à formulação dos

instrumentos de medida para aferição das competências, tendo em vista o controle e a responsabilização das escolas e professores pelo êxito ou pelo fracasso comparados às metas projetadas para as escolas. Nesse aspecto, identificamos que as escolas têm caminhado para uma adaptação de suas propostas pedagógicas com o objetivo de implementar essas políticas com foco em resultados, tal como ocorre na implantação da Base Nacional Comum Currículo (BNCC). Essa realidade está ressaltada nas pesquisas empíricas, que apresentam em sua maioria um forte impacto negativo dessas políticas dentro da escola, seja na organização e gestão das ações cotidianas, seja na prática docente. Esse impacto reflete a relação que os profissionais fazem com as avaliações internas ao utilizarem testes e simulados com os mesmos padrões das avaliações externas, sem considerarem os processos informais de avaliação pautados nos aspectos subjetivos, emocionais e morais dos alunos, acerca dos conteúdos ensinados e suas experiências cotidianas.

Concluimos que é nesse sentido que as avaliações externas provocam a depreciação da função da escola de educar para a emancipação do sujeito. As consequências desse processo, totalmente influenciado pelas políticas de resultados, reforçam um ensino irrefletido, memorístico e reducionista com práticas de avaliação que visam somente resultados quantitativos, afetando consideravelmente a qualidade do ensino, comparado a uma perspectiva desenvolvimental que tem sua concepção fundamentada no processo de avaliação da aprendizagem como ação vinculada ao ensino dos conhecimentos teórico-científicos, responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas do aluno, trabalho este, desenvolvido pela educação escolar no cumprimento de sua real função.

A avaliação como sentido quantitativo como vem sendo compreendida no seu processo de execução tanto externa quanto interna, resalta o que Luckesi (2011) esclarece acerca da pedagogia do exame, definida pela coleta de dados através da prova, onde os resultados são submetidos em notas que determinam o padrão de qualidade da escola e do rendimento do aluno. Entendemos que a prática da avaliação se difere do exame. Avaliar tem seu princípio na qualidade que envolve condições diversas, refletidas no ensino e na aprendizagem, entre elas, o currículo, os recursos metodológicos, a aquisição dos conhecimentos intencionalmente planejados pela escola, o nível de desenvolvimento do aluno e suas condições socioculturais que refletem diretamente nesse conhecimento.

Em face da prática do exame com fins quantitativos, refletimos sobre sua função para implementar as políticas públicas em âmbito geral, contudo essa análise da realidade é fragmentada e não proporciona condições suficientes de apreender o que de fato são as necessidades das escolas. É possível que seja essa a razão das políticas não avançarem para

uma nova proposta de educação que transforme a realidade para uma educação de qualidade. Em meio a essas condições, buscamos fazer uma análise de como esses índices podem ser úteis para gestores e professores na tomada de decisões, pois, avaliar também tem o sentido de pensar nas contradições instituídas entre a quantidade e a qualidade. Nesse aspecto, Macedo (2020, p. 134) aponta para uma reflexão onde, “a métrica e a quantificação nos reportam à necessidade de pensarmos a situação que está explicitada nessa produção para colocarmos as funções da avaliação como unidade e analisá-las em suas contradições”. Essa reflexão do autor abre caminho para os agentes educativos no sentido do que fazer com as métricas. Nesse caso, a função seria a retomada acerca dos recursos que fundamentam esses índices e em que aspectos poderiam servir para uma análise crítica para a transformação da realidade, repensando o currículo no âmbito local e real, o processo interno de avaliação em seu verdadeiro sentido, pois, segundo esse autor, “mais do que um instrumento físico ou apenas um componente do ato pedagógico, a avaliação é atividade e instrumento psicológico permanente de um rico processo de constituição de reflexões que conduzem à ação para a obtenção de resultados novos e qualitativos na vida dos educandos” (p. 138). A definição que chegamos é que a avaliação é instrumento de reflexão que conduz a resultados qualitativos.

Nosso segundo objetivo específico foi buscar na produção acadêmica concepções e práticas de avaliação da aprendizagem. Após constatar a incidência das avaliações externas nas avaliações internas feitas pelos professores, fomos à busca de tendências pedagógicas que mais se fizeram presentes desde o início do século XX até os dias atuais e suas menções à avaliação da aprendizagem escolar. Pudemos constatar que havia uma relação direta entre as teorias liberais, em suas versões: tradicional, escolanovista e tecnicista, e as críticas-progressistas, e as correspondentes concepções de avaliação da aprendizagem. Com isso, pode-se entender que a concepção tradicional de avaliação ainda muito presente na prática docente, é resultado da influência das pedagogias tradicional e tecnicista que mais marcaram a história da educação no Brasil, devido aos fatores culturais, políticos e econômicos, convergentes com as legislações vigentes nesse percurso. Em meio a esses fundamentos, a concepção de avaliação tradicional que ainda persiste nas salas de aula é marcada, pela influência dessas pedagogias na formação acadêmica dos professores e as políticas instituídas pelas legislações vigentes que também não contemplam a formação inicial e continuada de professores para o avanço em concepções progressistas de avaliação.

Apesar do impacto da concepção tradicional, deve-se ressaltar que as pedagogias progressistas trouxeram grandes contribuições para o avanço no campo da avaliação da aprendizagem. Autores como Sacristán (1998), Luckesi (2011), Hoffmann (2018, 2019) De

Sordi (2001), entre outros, nos apresentam novas perspectivas que agregam uma concepção de avaliação emancipatória com características formativa, processual, com vistas no diagnóstico do professor e aluno, a fim de orientar o processo de ensino-aprendizagem a partir de um modelo que ressalta a mediação do professor, da atividade planejada com vistas aos conteúdos, metodologias e instrumentos didático-pedagógicos mais apropriados para a aquisição da aprendizagem do aluno. Podemos destacar aqui a importância dada por Luckesi ao diagnóstico, enquanto prática capaz de constatar a qualidade da realidade que se apresenta o nível de conhecimento do aluno e as situações sociais e pedagógicas as quais estão envolvidas todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, a intervenção pedagógica, segundo Hoffmann (2019) é tida como uma ação mediadora no processo de constituição da aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de atividades desafiadoras, dinâmicas e progressivas. Em síntese, a proposta de avaliação formativa caracteriza uma avaliação que sirva para a aprendizagem do aluno, a partir de um processo contínuo do ato de avaliar.

Essa concepção de avaliação emancipatória e formativa com base no diagnóstico e na mediação contínua possibilitou uma aproximação com o tema central de nossa pesquisa, ou seja, a avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano, mais precisamente no desenvolvimento do aluno, implementada na escola pela mediação do Coordenador Pedagógico. Com respaldo nos estudos de Davydov (1988, 1997, 1999) mentor da Teoria do Ensino Desenvolvimental, apresenta-se um ensino direcionado para a formação do pensamento teórico através do processo de abstração e generalização dos conhecimentos teórico-científicos, um processo organizado a partir da atividade de estudo, sistematizada em ações didáticas que possibilitam a internalização de conceitos por meio do processo investigativo. Desse modo, buscamos, a partir do ensino baseado na formação de conceitos teóricos, aprimorar a concepção de avaliação formativa para um âmbito do desenvolvimento das funções psíquicas já consagradas por Vygotsky (2007, 2008, 2010).

Por fim, nosso terceiro objetivo específico previa apontar elementos para investir na recomposição do papel do Coordenador Pedagógico em relação à avaliação da aprendizagem escolar. Foi nessas possibilidades de recomposição que encontramos a esperança de mobilização da equipe docente e gestora para adesão a uma nova organização do ensino e do processo de avaliação da aprendizagem que poderiam promover a superação das práticas tradicionais conservadoras e, até agora mantidas pelo sistema educativo. O grande desafio para o CP é pensar uma nova organização frente à permanência do currículo universal e das avaliações externas ainda presentes na realidade da escola. Esse questionamento direcionou

para uma exigência de mais estudos e muita reflexão para chegarmos a uma proposta embasada no ideal e no possível para as escolas, sem a pretensão de uma transformação imediata, frente a uma concepção de ensino e avaliação, instituída há mais de um século em nosso país que emerge nas condições de trabalho das escolas em seus diversos aspectos, entre eles, o impacto da política de responsabilização e a ausência de investimento na formação inicial e continuada no contexto de trabalho. Foi nesse último aspecto que encontramos o caminho possível para se chegar a uma nova concepção de ensino e avaliação da aprendizagem, pois compreendemos que no processo de avaliação, a formação profissional pode proporcionar consistência teórica e prática, conduzindo para a superação da concepção tradicional e da centralização das avaliações externas como consequência da má qualidade do ensino.

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho acerca do papel do Coordenador Pedagógico, compreendemos que a sua prioridade, é contribuir com os professores na construção de conhecimentos e meios de efetivação da sua prática docente. Assim, buscamos em nossos estudos, algumas orientações para que este profissional enquanto gestor das ações pedagógicas na escola possa reestruturar sua atuação junto aos professores com base em uma organização do ensino direcionado para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, contamos com a proposta de Libâneo (2020) em contrapor-se à visão neoliberal instalada nas políticas educativas, partindo do seu entendimento da “escola socialmente justa”, onde a finalidade máxima da escola deve ser o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, moral e estético dos alunos, que priorize a formação do pensamento teórico-científico com base no currículo de conteúdos historicamente acumulados e articulados com as condições sociais, culturais e materiais das vivências dos alunos.

Com base nesse conceito da escola socialmente justa, encontramos formas de recompor o trabalho do CP na organização do ensino na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, com vistas aos procedimentos de avaliação da aprendizagem. Contudo, frente a essa proposta, lançamos um olhar especial para os desafios impostos a esse profissional, entre eles, a constituição de sua identidade e suas atribuições, questões que estão diretamente ligadas às suas condições e possibilidades para uma nova recomposição da gestão pedagógica na escola.

Com base no que as pesquisas nos apresentaram acerca da identidade do CP, ela está configurada pela formação profissional e pelas vivências e experiências desse profissional. Ao relacionar essas duas questões, verificamos que as lacunas da formação inicial e continuada, são consequências da dificuldade na prática de reconhecimento de seu papel, o que leva a uma reprodução de suas experiências e vivências da prática docente, ou seja, a reprodução da prática

ocorre pela falta de formação específica desse profissional, interferindo diretamente no reconhecimento de sua identidade. Essa conclusão pode ser também confirmada na visão de Souza e Placco (2017) ao afirmarem que o processo de construção da identidade do CP está entrelaçado com as vivências e experiências tanto no campo pessoal quanto profissional e a necessidade de formação específica.

Em relação às atribuições do Coordenador Pedagógico, as pesquisas revelaram uma diversidade de tarefas cotidianas dentro da escola, contudo, em destaque, encontram-se a responsabilidade pela formação continuada centrada na escola e a intervenção na prática docente. Pelo fato da fragilidade no desempenho dessas atribuições refletir de forma direta no processo de avaliação da aprendizagem, encontramos nelas o caminho mais coerente para a recomposição do trabalho do CP na organização do ensino. Nesse aspecto da organização do ensino, tanto no âmbito da escola quanto da sala de aula, Libâneo (2009) traz contribuições ao afirmar que, “a coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível)” (p. 337).

Dentro do ideal e o possível, os processos de organização do ensino, conforme apresenta Libâneo (2009, 2015), devem estar baseados na criação de um ambiente escolar favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, objetivo esse que precisa ser assumido, coletivamente e participativamente, pela direção, coordenação, professores, pessoal administrativo, alunos, pais. Na visão de Pinto (2011), encontramos uma prática educativa que vai além da sala de aula, perpassando pelos demais setores dentro da escola que se relacionam com as ações educativas e que necessitam da orientação da coordenação pedagógica para a correta atuação na formação dos alunos. Na visão de Souza (2010), a atuação do CP está relacionada com a diversidade cultural dos grupos que atuam dentro e fora da escola e que contribuem com a organização do ensino, onde nesse contexto de participação, o CP deve conhecer e respeitar as características e demandas particulares de cada grupo. A esse respeito, buscamos também as contribuições de HEDEGAARD (2008, 2016) com seus estudos que confirmam a influência positiva das experiências socioculturais trazidas pelos alunos e que inseridas no currículo e no trabalho didático dos professores, direcionam o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos e a transformação da prática social, a partir do método do “duplo movimento”.

Em síntese, compreendemos as condições dadas ao CP - sociais e políticas - direcionadas à comunidade escolar e as possibilidades de mudanças na organização do ensino para uma nova abordagem do processo de avaliação que contribua para a aprendizagem e o

desenvolvimento dos alunos. A esse respeito, encontramos em Macedo (2020), uma relação mediadora do método instrumental de avaliação e os pressupostos da Psicologia Histórico Cultural. A autora defende (p. 137):

[...] uma posição na qual será necessária a identificação das possíveis relações que devem ser estabelecidas entre os conteúdos escolares e a prática social, pois nem a instituição escolar tampouco os indivíduos são autônomos imediatamente. A reflexão dos dados da realidade é bem mais complexa e transcende as ‘paredes da sala de aula’ e os ‘muros’ da escola.

Frente ao que evidenciamos até aqui respaldados pelos estudos que direcionaram essa pesquisa, encontramos como possibilidades de mudança na concepção e prática de avaliação da aprendizagem, a recomposição do papel do Coordenador Pedagógico com prioridade em duas grandes atribuições, a organização do ensino, numa proposta coletiva e participativa de toda comunidade escolar, em especial professores e gestores, e o investimento em uma política interna de formação continuada para professores na situação de trabalho. Acreditamos que o CP pode, dentro da sua relação com os docentes, atuar no incentivo, mobilização e reflexão na promoção de mudanças de concepção e práticas de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno.

Para que essas atribuições mencionadas aqui possam ser efetivadas, apontamos os principais aspectos que devem ser considerados tanto para a organização do ensino quanto para as ações formativas:

- A reestruturação do currículo com caráter de processo social e crítico;
- A situação sociocultural dos alunos;
- A atividade de estudo sistematizada pelas ações didáticas;
- O monitoramento pelos próprios alunos acerca da resolução de problemas através da tarefa de aprendizagem e os objetivos propostos;
- Avaliação do professor em caráter individual e coletivo acerca dos resultados da aprendizagem e o objetivo final da atividade de estudo;
- Avaliação por meio do reconhecimento e acompanhamento do nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, para avanços na atividade de estudo e na tarefa de aprendizagem do aluno;
- Organização de momentos de estudo do Coordenador Pedagógico;
- Momentos formativos com os professores sob o direcionamento do CP;
- Trabalho colaborativo entre o CP e a gestão da escola;
- Reorganização da rotina do CP afim de priorizar o atendimento aos professores e alunos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.



Em face a essas considerações, entendemos que uma pesquisa não termina com uma solução pontual e, sim, aponta novas indagações para novas buscas num processo permanente de estudo, tendo em vista a melhoria do ensino público. Esta pesquisa bibliográfica representou para a pesquisadora uma oportunidade de crescimento pessoal e uma modesta contribuição para as investigações em torno de práticas pedagógicas com vistas a uma avaliação da aprendizagem escolar fundamentada no desenvolvimento humano, por meio da função mediadora da coordenação pedagógica na formação continuada e uma adequada organização do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio de. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da educação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BATISTA, Sylvia Helena S. da Silva; SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BELMONTE, Lorenzo Tébar. Supervisão educacional e formação do professorado. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. Incongruência entre concepções e práticas avaliativas das professoras pedagogas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 489-505, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/> acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11301&ano=2006&ato=f81k3aE5kMRpWT199>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **PISA.** Disponível em : <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Prova Brasil.** Níveis de proficiência. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Acesso em 13 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 / LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (\*)** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.**  
*Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.*

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** - Brasília : MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CAMPOS, Eude de Sousa. **Ensino para a Formação de Conceitos em Ciências: contribuições da Teoria Do Ensino Desenvolvimental de Davydov**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO. Goiânia, 2019.

CATANI, Denise Bárbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as “traduções” no contexto da prática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

CHUEIRE. Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CORTEZ, Elizena Durval na de Souza. **Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

COSTA, Ildenice Lima. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Tradução: José Carlos Libâneo & Raquel A. A. da M. Freitas. Moscú: Editorial Progresso, 1988.

DAVYDOV, V. V. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky. Tradução do italiano por José Carlos Libâneo do texto “Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky”. **Studi di Psicologia dell’Educazione**, vol. 1,2,3. Armando, Roma, 1997.

DAVÍDV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista «Escola inicial»**, Nº 7, 1999.

DAVID, Ricardo Santos. A Construção da Identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, vol. 1, nº. 17, p. 143-157, jan./jul. 2017.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DEBIASI, Miryan Cruz; WEBER, Alice Baggio; DAMAZIO, Ademir. A prática avaliativa e as concepções de educação. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, nº. 3, p. 94-113, jul./set. 2018.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos do trabalho docente em escolas de Araguari, MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DIAS, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani. **Aprendizagem do Conceito de Música: contribuições da Teoria Do Ensino Desenvolvimental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

DORNELES, Tatiana Machado. Tessituras da identidade do coordenador pedagógico. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 1, nº. 1, p. 56-63, jul./dez. 2013.

DUARTE, Adriene Bolzan. **A participação de escolas da rede escolar pública municipal de Santa Maria (RS) no sistema de avaliação da educação básica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **R. gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: A Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V., MILLER, S., MELLO, S. A. (Org.) **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2016.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I**. Curitiba – PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba – PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações/Editora América/Kelps, 2013.

FALEIROS, Thalita H.; PIMENTA, Maria A. A. A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 6(2), 221-244, 2013.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FERREIRA, Naura. A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. In: RANGEL, Mary. (Org.) **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. Ed. 3ª. Campinas, SP : Papyrus, 2013.

FLEER, Marilyn. Developing an assessment pedagogy: the tensions and struggles in retheorising assessment from a cultural–historical perspective. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 2015 Vol. 22, No. 2, 224–246. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/caie20>

FORNER, Damir Salete Galeazzi; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 243-264, jul./dez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 74, p. 63-67. Agosto 1990.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina L. de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist, FREITAS, Helena C. L de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014b. 1085.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Raquel Aparecida M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

FREITAS, Raquel A. M. M.; ROSA, Sandra V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

FREITAS, Raquel A. M. M.; LIBÂNEO, José Carlos. Didática Desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.24 - *Ahead of print*, p.367-387, 2018.

FREITAS, Raquel A. M. M.; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M (Orgs.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia – GO: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

FREITAS, Raquel A. M. M. Organização do ensino na escola contemporânea – contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Científica de Educação**, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 04-20, dez. 2016.

GATTI, Angelina Bernadete. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, mai. 2014.

GAZDA, Luciana Aparecida Andrade Fenili; SOUZA, Edison Antônio de. O processo de avaliação da aprendizagem na proposta da escola organizada por ciclos: estudo de caso no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 190-199, jan./jul. 2011.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Nathália Garcia. **Avaliação formativa**: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma escola estadual de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

HAYDT, Regina Casaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. Loyola, 2002.

HEDEGAARD, Mariane. Children's development from a cultural-historical approach: children's activity in everyday local settings as foundation for their development. In: **Mind, Culture, and Activity**, 16: 64-81, 2009. Tradução de Guilherme Martins Teixeira Borges

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Uma introdução ao ensino-aprendizagem radical-local**. In: HEDEGAARD, Mariane ; CHAIKLIN, Seth. **Radical-Local Teaching And Learning: A Cultural-Historical Approach**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

HEDEGAARD, Mariane. A Historical-Cultural Theory Of Children's Development. In: HEDEGAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Studying Children: a cultural-historical approach**. Londres: McGraw-Hill Education, 2008. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas

HEDEGAARD, M. Children's perspectives and institutional practices as keys in a wholeness approach to children's social situations of development. Número especial da **revista Learning, Culture and Social Interaction** (2016). Tradução de José Carlos Libâneo

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018a.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018b.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La; HOFFMANN, Jussara. **Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

LARA, Viridiana Alves de Lara; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da aprendizagem em escolas organizadas em ciclos: concepções dos professores. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016.

LARA, Viridiana Alves de. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro* (São Paulo), São Paulo, v.1, n.3, p. 19-30, 1999.



LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. In: **Bulletín n. 4, 2013**. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá, 2013.

LENOIR, Yves. ; FROELICH, Alessandra.; DUMOUCHEL, Simon Leboeuf.; CHABLÉ Jessica Estrada.; ESQUIVEL, Valérie Jean e Rocio. As Finalidades Educativas Escolares: Esclarecimentos Conceituais. In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J.C.;TUPIN, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LEONTIEV, A. N. Tradução: Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes J. Franco. Revisão técnica: Elaine Sampaio Araújo. As necessidades e os motivos da aprendizagem. In: MATURANO, Andréa Longarezi, PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Ensino Desenvolvimental: antologia: livro 1**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impacto no currículo e na pedagogia. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2 (2016a).

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações/Editora América/Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª edição. Coleção Educar. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita a restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia – GO: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. In: Libâneo, J.C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO,

M. V. R. (orgs.). **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. Goiânia: Espaço Acadêmico/CEPED, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016b.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, [et al], (Orgs.). **(De) Formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira, (Org.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Mariane Hedegaard's contribution to developmental didactics and to pedagogical research in the Brazilian context. In: EDWARDS, A.; FLEER, M.; BOTTCHEER, L. (Eds.). **Cultural approaches to studying learning and development: societal, institutional and mpersonal perspectives**. Singapore: Springer, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davidov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**, livro I, 3ª edição. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreria de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Maria Angélica Pedrosa de; SANTOS, Diego Gomes do; SILVA, Thamine Araújo. O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades. In: **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco EPEPE – Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas**. Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LINS, Juliana Beltrão; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Identidade profissional de coordenadores pedagógicos: o olhar dos estudantes de pedagogia. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, nº. 19, p. 69-93, jan./jul. 2016.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. Obutchénie: **R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG v.1 n.1 p.187-230 jan./jun. 2017 ISSN: 2526-- -7647.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente, (Orgs.). **Teoria da atividade de**

**estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro 1. Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MACEDO, Marassella del Cármen Silva Rodrigues. Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar. Curitiba: Appris, 2020.

MACHADO, Cristiane; MARTINS, Ângela Maria; FERNANDEZ, Gilne Gardesani; ASSIS, Adriana Cristina Reis de; BATISTA, Dulcilene Aparecida. Percepções discentes sobre avaliação da aprendizagem em uma gestão municipal democrática. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n.º. 71, p. 414-437, mai./ago. 2018.

MACHADO, Cristiane. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 11, n.º 1, 2013.

MENDES, Mônica de Almeida; MÜLLER, José Luiz. Modificações do Processo Avaliativo da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 240-249, jan./jul. 2011.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA: ENTRE POSSIBILIDADES E DIFICULDADES. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** 26 a 29 de outubro de 2009. PUC PR.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do IDEB no cotidiano escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n.º. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador pedagógico:** uma identidade em construção. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de; ELLIOT, Ligia Gomes. O portfólio como instrumento da avaliação da aprendizagem em escola Montessoriana. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n.º. 10, p. 28-55, jan./abr. 2012.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PEREIRA, Rachel Leão de Oliveira. **Avaliação no Ensino Fundamental**: do prescrito ao real. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola**: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PIZZANI, Luciana; SILVA, R. C.; BELLO, F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: edições Loyola. 1991.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza – 11 a 14 de nov. de 2014. EDUECE – Livro 4 00530.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V.L.T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

POOLI, J. P; DIAS, L R; FERREIRA, V. M. R. **Coordenação Pedagógica**: a formação e os desafios da prática nas escolas. Curitiba: Appris, 2018.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017b.

RAMOS, Illa de Souza. A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JN, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. 3ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: Rangel, Mary, (Org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

RANGEL, Mary. Supervisão e orientação educacional: concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL, Mary, (Org.). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação – 3ª ed. – Campinas, SP, 2013.

REPKIN, V. V. O Conceito de Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba – PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

ROCHA, Soraia da Silva. **Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo**: implicações políticas e sofrimento no trabalho. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola**: limites e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. La modernidade antimoderna. La evaluación como discurso y como práctica. In: SACRISTÁN, J. G. **Em busca del sentido de la educación**. Madrid: Morata, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Una nueva forma de mirarse en educación. Las evaluaciones externas. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **En busca del sentido de la educación**. Madrid: Morata, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. Ano I – Número I – Julho de 2009.

SANTOS, Magda Pereira dos. **Desempenho escolar**: percepções, a partir dos resultados da Prova Brasil, em uma unidade escolar situada no município de Santo André. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, 27(1), p. 7-28, 2014.

SHERSTYUK, L.; JAKUSZKO, J. P. G. K. Sereda (1925-1995): Vida e feitos académicos. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Ensino Desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principias representantes rusos: livro III**. Uberlândia, MG. EDUFU e Paco Editorial, 2019.

SILVA, Moacyr da. A avaliação como recurso articulador do trabalho do coordenador pedagógico: revisitando a experiência dos ginásios vocacionais. Contribuições para a atualidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SILVA JR. Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, nº. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

SILVA, Soraia Oliveira da Cunha. Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no Ensino Fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, nº. 6, p. 334-357, set./dez. 2010.

SILVA, Ana Rita da. **Aprendizagem de Leitura de Imagens em Artes Visuais: contribuições da Teoria Do Ensino Desenvolvimental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Grazielle Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 9, nº. 15, p. 39-56, jul/dez. 2013.

SOUZA, Meire Nadja Meira de. **Avaliação formativa em matemática no contexto de jogos: a interação entre pares, a autorregulação das aprendizagens e a construção de conceitos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade d coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, Curitiba, nº. 66, p. 275-293, out./dez. 2017.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: UFSC, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. O conceito de Essência Humana em Marx. In: VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**, tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Neto. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

YOUNG. Michael. Tradução: Leda Beck. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

YOUNG. Michael. **Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento**. cadernoscenpec | São Paulo | v.3 | n.2 | p.225-250 | jun. 2013.

YOUNG. Michael. **Para que servem as escolas?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.



### APÊNDICE 1

**Tabela 1** - Dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DESCRITORES	DATA DAS BUSCAS	1º FILTRO	2º FILTRO	3º FILTRO
Avaliações Externas e Ideb do Ensino Fundamental X Saeb e Prova Brasil	8 e 9 de setembro	Dissertações: 109 Teses: 17	Dissertações: 28 Teses: 6	Dissertações: 6 Teses: 2

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 2** - Artigos, dissertações e teses encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Portal de Periódicos da Capes

DESCRITORES	DATA DAS BUSCAS	1º FILTRO	2º FILTRO	3º FILTRO
Avaliações Externas e Ideb do Ensino Fundamental X Saeb e Prova Brasil	10 de setembro	Artigos: 11 Dissertações: 52 Teses: Não Consta	Artigos: 2 Dissertações: 9 Teses: Não Consta	Artigos: 2 Dissertações: 3 Teses: Não Consta

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 3** - Artigos encontrados na Biblioteca Eletrônica Scielo

DESCRITORES	DATA DAS BUSCAS	1º FILTRO	2º FILTRO	3º FILTRO
Avaliações Externas e Ideb do EF X Saeb e Prova Brasil	11 de setembro	Artigos: 7	Artigos: 4	Artigos: 2

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 4** - Especificação das teses e dissertações

<b>Descritor:</b> Avaliações Externas e Ideb do Ensino Fundamental versus Saeb e Prova Brasil			
Plataforma pesquisada	Tipo de trabalho	Título	Autor(a)/Ano
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Portal de Periódicos da Capes	Dissertações	<i>Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais</i>	SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira (2016)
		<i>Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores</i>	CORTEZ, Elizena Durval na de Souza (2016)
		<i>Ideb, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos do trabalho docente em escolas de Araguari/MG</i>	DIAS, Rúbia Mara Ribeiro (2014)
	Teses	Não consta	Não consta
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertações	<i>As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil.</i>	COSTA, Ildenice Lima (2015)
		<i>Desempenho escolar: percepções, a partir dos resultados da Prova Brasil, em uma unidade escolar situada no município de Santo André/SP</i>	SANTOS, Magda Pereira dos. (2019)

		<i>Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades</i>	RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá (2017)
		<i>Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa/MG</i>	VIEIRA, Raquel Arrieiro. (2014)
		<i>A participação de escolas da rede escolar pública municipal de Santa Maria (RS) no sistema de avaliação da educação básica</i>	DUARTE, Adriene Bolzan (2014)
		<i>Análise de incidências do Saeb sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	CAVALIERI, Alessandra Moreira. (2013)
	Teses	<i>Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb: as “traduções” no contexto da prática</i>	CHIRINÉA, Andréia Melanda. (2016)
		<i>O mito da virtuosidade da educação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica</i>	ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. (2013)

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 5 - Especificação dos artigos**

<b>Plataforma pesquisada</b>	<b>Periódico</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Autor(a)/Ano</b>
Portal de Periódicos da Capes	<i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.	<i>Os resultados do Ideb no cotidiano escolar</i>	MESQUITA, Silvana. (2012)
	<i>Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> (2013), Volumen 11, Número 1.	<i>Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa</i>	MACHADO, Cristiane. (2013)
Biblioteca Eletrônica Scielo	<i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 2014, 27(1), p. 7-28.	<i>O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira</i>	SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. (2014)
	<i>Educação &amp; Realidade</i> , Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.	<i>O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras</i>	JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. (2014)

Fonte: Autora, 2020

## APÊNDICE 2

Tabela 6 - Busca dos materiais nas plataformas consultadas

Plataforma e tipos de materiais pesquisados	Período de buscas	Materiais encontrados no 1º filtro e quantidade	Materiais encontrados no 2º filtro e quantidade	Descritores Usados
BDTD: Dissertações e Teses	Dias 24 e 25 de junho	Dissertações: 38 Teses: 06	Dissertações: 02 Teses: 0	<i>Avaliação da Aprendizagem Escolar no Ensino Fundamental.</i>
Capes: Artigos, Dissertações e Teses	De 15 a 22 de julho	Artigos: 16 Dissertações: 10 Teses: 02	Artigos: 10 Dissertações: 03 Teses: 00	
Scielo: Artigos	Dia 2 de agosto	Artigos: 04	Artigos: 01	<i>Concepções de Avaliação da Aprendizagem Escolar.</i>

Fonte: Autora, 2020

Tabela 7 - Especificação dos artigos

DESCRITOR	Avaliação da Aprendizagem Escolar no Ensino Fundamental. Concepções de Avaliação da Aprendizagem Escolar.			
Plataforma pesquisada	Periódico	Título do artigo	Autor (es)	Ano
CAPES Portal de Periódicos	<i>Revista Eventos Pedagógicos</i>	<i>Modificações do Processo Avaliativo da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</i>	MENDES, Mônica de Almeida; MÜLLER, José Luiz	2011
	<i>Revista Eventos Pedagógicos</i>	<i>O processo de avaliação da aprendizagem na proposta da escola organizada por ciclos: estudo de caso no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes.</i>	GAZDA, Luciana Aparecida Andrade Fenili; SOUZA, Edison Antônio de.	2011
	<i>Meta: Avaliação Rio de Janeiro</i>	<i>Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no Ensino Fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96.</i>	SILVA, Soraia Oliveira da Cunha.	2010
	<i>Meta: Avaliação Rio de Janeiro</i>	<i>O portfólio como instrumento da avaliação da aprendizagem em escola Montessoriana</i>	OLIVEIRA, Delcy Lacerda de; ELLIOT, Ligia Gomes.	2012
	<i>Estud. Aval. Educ., São Paulo</i>	<i>Percepções discentes sobre avaliação da aprendizagem em uma gestão municipal democrática</i>	MACHADO, Cristiane; MARTINS, Ângela Maria; FERNANDEZ, Gilne Gardesani; ASSIS, Adriana Cristina Reis de; BATISTA, Dulcilene Aparecida.	2018

	<i>Estud. Aval. Educ., São Paulo</i>	<i>Avaliação da aprendizagem em escolas organizadas em ciclos: concepções dos professores</i>	LARA, Viridiana Alves de Lara; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira.	2016
	<i>Roteiro, Joaçaba</i>	<i>Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar</i>	FORNER, Damir Salete Galeazzi; TREVISOL, Maria Teresa Ceron.	2012
	<i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i>	<i>A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita</i>	FALEIROS, Thalita H.; PIMENTA, Maria A. A.	2013
	<i>Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)</i>	<i>A prática avaliativa e as concepções de educação</i>	DEBIASI, Miryan Cruz; WEBER, Alice Baggio; DAMAZIO, Ademir.	2018
	<i>Rev. Humanidades, Fortaleza</i>	<i>Incongruência entre concepções e práticas avaliativas das professoras pedagogas dos anos iniciais do ensino fundamental</i>	BENVENUTTI, Dilva Bertoldi.	2016
Scielo	<i>Educar em Revista</i>	<i>Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios</i>	SUASSUNA, Lívia.	2017

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 8** - Especificação das Teses e Dissertações

Descritor	Avaliação da Aprendizagem Escolar no Ensino Fundamental. Concepções de Avaliação da Aprendizagem Escolar.			
Plataforma pesquisada	Tipo de trabalho	Título	Autor (a)	Ano
Capes – Catálogo de teses e dissertações	Dissertações	<i>Avaliação formativa em matemática no contexto de jogos: a interação entre pares, a autorregulação das aprendizagens e a construção de conceitos.</i>	SOUZA, Meire Nadja Meira de.	2019
		<i>Avaliação no Ensino Fundamental: do prescrito ao real</i>	PEREIRA, Rachel Leão de Oliveira	2013
		<i>Avaliação formativa: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma escola estadual de São Paulo.</i>	GUERRA, Nathália Garcia.	2017
	Teses	Sem publicação	Sem publicação	
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Dissertações	<i>Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem</i>	LARA, Viridiana Alves de.	2014
		<i>Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão</i>	BARBOSA, Flávia Renata Pinto.	2011
	Teses	Sem publicação	Sem publicação	

Fonte: Autora, 2020

## APÊNDICE 3

**Tabela 9 - Dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

DESCRITORES	DATA DAS BUSCAS	1º FILTRO	2º FILTRO	3º FILTRO
Teoria do Ensino Desenvolvimental; Avaliação da aprendizagem na teoria do Ensino Desenvolvimental;  Didática da Teoria do Ensino Desenvolvimental.	10 de dezembro	Dissertações:15  Teses: 15	Dissertações: 4  Teses: 6	Dissertações:2  Teses:1

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 10 - Artigos, dissertações e teses encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Portal de Periódicos da Capes**

DESCRITORES	DATA DAS BUSCAS	1º FILTRO	2º FILTRO
Teoria do Ensino Desenvolvimental; Avaliação da aprendizagem na teoria do Ensino Desenvolvimental;  Didática da Teoria do Ensino Desenvolvimental.	10 de dezembro	Artigos: 13  Dissertações: 05  Teses: 0	Artigos: 6  Dissertações: 0  Teses: 0

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 11- Artigos encontrados na Biblioteca Eletrônica Scielo**

DESCRITORES	DATA DAS BUSCAS	1º FILTRO	2º FILTRO
Teoria do Ensino Desenvolvimental; Avaliação da aprendizagem na teoria do Ensino Desenvolvimental;  Didática da Teoria do Ensino Desenvolvimental	10 de dezembro	Artigos: 04	Artigos: 02

Fonte: Autora, 2020

**Tabela 12- Especificação das teses e dissertações**

<b>Descritor:</b> Teoria do Ensino Desenvolvimental; Avaliação da aprendizagem na teoria do Ensino Desenvolvimental; Didática da Teoria do Ensino Desenvolvimental			
Plataforma pesquisada	Tipo de trabalho	Título	Autor(a)/Ano
Biblioteca Digital	Dissertações	Aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais:	SILVA, Ana Rita da. (2013)

Brasileira de Teses e Dissertações		contribuições da teoria do ensino desenvolvimental	
		Aprendizagem do conceito de música: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental	DIAS, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani. (2011)
	Teses	Ensino para a formação de conceitos em ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov	CAMPOS, Eude de Sousa. (2019)

Fonte: Autora, 2020

Tabela 13 - Especificação dos artigos

Plataforma pesquisada	Periódico	Título do artigo	Autor(a)/Ano
Portal de Periódicos da Capes	Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016	Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino	FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira
	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646133">http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646133</a> .	Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática	FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira & ROSA, Sandra Valéria Limonta
	<b>Linhas Críticas</b> , Brasília, DF, v.24 - <i>Ahead of print</i> , p.367-387	Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil	FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira & LIBÂNEO, José Carlos
	educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016	A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino	LIBÂNEO, José Carlos
	Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.  Uberlândia, MG  v.1 n.1  p.187-230  jan./jun. 2017	Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras	LONGAREZI, <i>Andréa Maturano</i>
	Educação (UFSM), Educação, v. 44, 2019 – Publicação contínua	Uma nova abordagem da teoria da atividade desenvolvimental	PUENTES, Roberto Valdés
Biblioteca Eletrônica Scielo	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.	Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno	FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira
	Educação em Revista   Belo Horizonte   v. 29   n. 01   p. 247-271  mar. 2013	Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural	PUENTES, Roberto Valdés & LONGAREZI, <i>Andréa Maturano</i>

Fonte: Autora, 2020.

## APÊNDICE 4

Tabela 14 – Artigos, Dissertações e teses encontradas nas plataformas:

<b>Descritores Usados:</b> Coordenação pedagógica e identidade profissional; Coordenação pedagógica e atuação na avaliação da aprendizagem			
<b>Plataforma e tipos de materiais pesquisados</b>	<b>Período de buscas</b>	<b>Materiais encontrados no 1º filtro e quantidade</b>	<b>Materiais encontrados no 2º filtro e quantidade</b>
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	9 e 10 de outubro	Dissertações: 4 Teses: 2	Dissertações: zero Teses: 1
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Portal de Periódicos da Capes e Portal de Periódicos da Capes	9 e 10 de outubro	Artigos: 11 Dissertações: 19 Teses: 6	Artigos: 6 Dissertações: 4 Teses: zero
Biblioteca Eletrônica Scielo	9 e 10 de outubro	Artigos: 3	Artigos: 2

Fonte: Autora, 2020

Tabela 15 - Especificação dos artigos

<b>Descritores Usados:</b> Coordenação pedagógica e identidade profissional; Coordenação pedagógica e atuação na avaliação da aprendizagem.			
<b>Plataforma pesquisada</b>	<b>Periódico</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Autor(es) /Ano</b>
Portal de Periódicos da Capes	<i>Revista Labor Fortaleza/CE</i> , jan./jul. 2017, vol. 1, nº 17, p. 143-157.	<i>A Construção da Identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual</i>	DAVID, Ricardo Santos. (2017)
	<i>Revista Acadêmica Licencia&amp;acturas</i> , Ivoti, jul./dez. 2013, v. 1, n. 1, p. 56-63.	<i>Tessituras da identidade do coordenador pedagógico</i>	DORNELES, Tatiana Machado. (2013)
	<i>IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco EPEPE – Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas</i> . Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012. Eixo Temático 5 – Política e Gestão Educacional.	<i>O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades</i>	LIMA, Maria Angélica Pedrosa de; SANTOS, Diego Gomes do; SILVA, Thamine Araújo. (2012)
	<i>Revista COCAR</i> , Belém, jan./jul. 2016, v. 10, n. 19, p. 69-93.	<i>Identidade profissional de coordenadores pedagógicos: o olhar dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco</i>	LINS, Juliana Beltrão; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. (2016)

	<i>XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE – 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/09/2013.</i>	<i>A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos</i>	RAMOS, Illa de Souza.(2013)
	<i>Práxis Educacional, Vitória da Conquista, jul/dez. 2013, v. 9, n. 15, p. 39-56.</i>	<i>O coordenador pedagógico e sua identidade profissional</i>	SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Grazielle Oliveira; MARQUES. Tatyanne Gomes. (2013)
Biblioteca Eletrônica Scielo	<i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, out./dez. 2015, v. 23, n. 89, p. 964-983.</i>	<i>Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás</i>	SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. (2015)
	<b>RIAEE</b> – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, p. 951-965, 2017	Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas	ARAÚJO, Osmar Hélio de; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato.

Fonte: Autora, 2020.

Tabela 16 - Especificação das Teses e Dissertações

<b>Descritores Usados:</b> Coordenação pedagógica e identidade profissional; Coordenação pedagógica e atuação na avaliação da aprendizagem.			
<b>Plataforma pesquisada</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Dissertações	<i>O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional</i>	LINS, Juliana Beltrão. (2016)
		<i>Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional</i>	MELO, Silvana Maria de. (2015)
		<i>Coordenador pedagógico: uma identidade em construção</i>	NOGUEIRA, Simone do Nascimento. (2013)
		<i>Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho</i>	ROCHA, Soraia da Silva. (2014)
	Teses	Não consta.	-----
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertações	Não consta.	-----
	Teses	<i>Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas</i>	ARAÚJO, Osmar Hélio de. (2019)

Fonte: Autora, 2020