



UNIRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE PERFORMATIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES DE UM
SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO
PEDAGÓGICA**

GILBERLAN CRUZ SOUZA

**RIO DE JANEIRO
2024**

GILBERLAN CRUZ SOUZA

ENTRE PERFORMATIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, constituindo-se requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientado pela Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes

RIO DE JANEIRO,
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gilberlan Cruz Souza

“Entre performatividade e transformação: implicações de um sistema de avaliação educacional nas práticas de orientação pedagógica”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 13 / 03 / 2024



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Data: 14/03/2024 11:29:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes

(orientadora)



Documento assinado digitalmente

ANA CRISTINA PRADO DE OLIVEIRA

Data: 14/03/2024 20:17:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Prado de Oliveira

(avaliadora interna)

Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Prof.^a Dr.^a Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza

(avaliadora externa)

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S719 Souza, Gilberlan Cruz
Entre performatividade e transformação: implicações de um sistema de avaliação educacional nas práticas de orientação pedagógica / Gilberlan Cruz Souza. -- Rio de Janeiro, 2024. 158

Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. . I. Fernandes , Claudia de Oliveira , orient. II.
Título.

À Alda, Ana, Kayky e Valentina e a todos que seguem acreditando numa escola pública,
gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A seção destinada aos agradecimentos é, a meu ver, a que mobiliza grande parte da carga emotiva associada à pesquisa, pois implica no reconhecimento e na sensibilidade generosa de reconhecer que se cheguei aonde estou agora é porque muitos contribuíram em essa caminhada, seja pela torcida, pelo apoio incondicional ou por inúmeras concessões ou até mesmo por lembrar que a vida não se resume só aos estudos (embora nessa etapa seja difícil colocar isso em prática).

Agradecer é fazer o exercício de relembrar uma trajetória. É ver que o caminhar não foi fácil, é verdade, mas o peso do desafio de empreender pesquisa no Brasil e ainda sendo aluno trabalhador, desdobrando-se semanalmente entre três cidades, sem contar as demandas inerentes a pesquisa só ficou mais leve pois tive o apoio de gigantes. Esse trabalho jamais teria valido a pena ou teria o significado que alcançou se não fosse o apoio, as amizades, a solidariedade, a cumplicidade que construí ao longo dessa jornada e que agora chega a hora de eternizar meus agradecimentos.

Agradeço a Deus e ao universo pelo dom da vida, pelas boas energias, pela matéria que me forma por todas as coisas boas que recebi e venho recebendo. Quero também registrar um agradecimento à minha mãe, Aldeide, ou melhor, dona Alda ou Batista como carinhosamente é conhecida pelos familiares. Mãe, sou e serei eternamente grato pelo apoio incondicional, pelas orações, confiança, cuidado e manifestações amorosas constantes, pela escuta atenta e por sempre ter sido meu maior exemplo de sensibilidade, solidariedade e amor ao próximo que procuro levar em cada uma das minhas ações. Certamente levo muito de você comigo e sem seu exemplo e incentivo não teria chegado até aqui. Estendo minha gratidão à minha esposa, Ana Maria por sua sensibilidade, cumplicidade, compreensão e generosidade ao acreditar e incentivar-me ao longo dessa nada fácil jornada, por não me deixar desistir, por saber cuidar de nossos filhos nos momentos em que precisei me ausentar por conta da Pós-Graduação. Aos meus filhos Kayky e Valentina por renunciarem ao nosso tempo juntos em nome desse projeto, por não deixarem de incentivar a seguir sempre em frente, deixo registrado meu amor a vocês. Acho que agora vocês terão um pouco mais o pai de vocês.

Aos amigos de Macaé, em especial às professoras Luzenilda Helenos e Ângela Ribeiro, por todo apoio e incentivo ao longo do curso. Também aos demais amigos da E.E. M. Jacyra T. Duval pelas trocas e palavras de incentivo. Aos amigos de Rio das Ostras em especial ao Marcos, pelo exemplo e a Sheila, pelo incentivo, leitura/escuta atenta, por embarcar nas encrencas que nos metemos e pelas trocas sempre enriquecedoras. Também aos amigos das

escolas Simar Machado, Padre José Dilson Dórea, Francisco de Assis e América Abdalla, pelas trocas e experiências.

Aos meus amigos da turma de 2022 do Mestrado em Educação da UNIRIO, que, por meio do nosso coletivo “ainda bem q a gnt tem a gnt” mostraram o valor dos bons encontros e da parceria que nos permite superar os desafios cotidianos que nos são impostos em nossa jornada acadêmica, agradeço em especial a Dayana e Monalisa pelos desafios compartilhados, conversas e trocas nas idas e vindas. A Juliana, meu “carminha” que, além de agradecimento especial, merece um troféu, pela escuta, incentivo, parceria e, na reta final do trabalho me auxiliar a não “deixar a peteca cair” e por insistir para que seguisse em frente, mesmo contra o tempo.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo GEPAC, pelo incentivo, trocas, acolhida sempre respeitosa, generosa e solidária, reflexo de todo incentivo de nossa orientadora, a professora Claudia de Oliveira Fernandes a quem sou imensamente grato por toda sua confiança, sensibilidade, escuta atenta, liberdade para pesquisar, pelas desestabilizações teóricas, pelas oportunidades de troca generosa e de amadurecimento proporcionadas contribuíram e contribuem significativa para o meu processo de amadurecimento acadêmico que culminaram neste trabalho. Agradeço também às professoras Ana Cristina Prado de Oliveira e Maria Inês Marcondes, por terem participado tanto da banca de qualificação quanto de defesa e por contribuírem, com sua generosidade, leveza e simplicidade no compartilhar orientações e apontamentos que contribuíram com o avanço desta pesquisa. Agradeço também às Professoras Andréa Vilela e Andréa Fetzner, por se disponibilizarem e atuar na suplência da banca, contribuindo.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pela oportunidade, à Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras pela autorização para realização da pesquisa e, especialmente, a todos os colegas Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores que participaram da pesquisa, contribuindo para a construção deste estudo.

“(...) Sob o cotidiano, desvendai o injustificável. Por trás do consagrado, atentai no absurdo. Desconfiai do menor gesto, por simples que pareça. Não aceitai como tal a regra estabelecida; procurai nela a necessidade. Pedimos que não digas é natural para aquilo que sempre acontece” (...) (Bertold Brecht)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar e problematizar a atuação do coordenador pedagógico de anos finais do ensino fundamental, tendo como pano de fundo as implicações da política educacional, materializada por meio das avaliações em larga escala. A política em questão é o Sistema de Avaliação do Município de Rio das Ostras – SAERO. Por meio de um estudo de caso envolvendo uma servidora que atuou na Secretaria Municipal de Educação, 6 profissionais da educação desempenhando as funções de professores-orientadores e/ou professores orientadores pedagógicos, em 4 unidades escolares da rede pública municipal de Rio das Ostras (RJ), investigamos o contexto de criação do SAERO, suas singularidades, a visão dos orientadores sobre a política e a forma como esta política implica em suas práticas profissionais. Nesse contexto, as discussões realizadas tiveram como aportes teóricos a Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016), a qualidade negociada (Bondioli, 2004; Freitas, 2005) e o gerencialismo e performatividade (Ball, 2002; 2005). A análise da política educacional em seus diferentes contextos, especialmente o da prática se deu com aporte da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1992). A análise dos dados contextuais se deu através da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2007, 2021). Dentre os achados da pesquisa, destaca-se que a orientação pedagógica no âmbito local é impactada pela política de avaliação implementada pelo município, mas que a política se distanciou de seu formato original de monitoramento e avaliação, constituindo-se, aos poucos em uma política de responsabilização. Também foi possível verificar, a partir das percepções dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, evidências de que avaliação em larga escala tem se sobreposto a avaliação institucional.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; avaliação em larga escala; performatividade; sistemas de avaliação.

ABSTRACT

This research aimed to investigate and problematize the role of the pedagogical guidance in Middle and High School, considering the implications of educational policy manifested through large-scale assessments. The focal policy is the Rio das Ostras Municipality Evaluation System – SAERO. Through a case study involving an employee who worked at the Municipal Department of Education and six education professionals serving as teacher-mentors and/or pedagogical guidance counselors in four municipal public schools in Rio das Ostras (RJ), we delved into the context of the SAERO's establishment, its unique features, the perspectives of the mentors regarding the policy, and its impact on their professional practices. The theoretical underpinnings for these discussions included the Theory of Enactment (Ball, Maguire, and Braun, 2016), negotiated quality (Bondioli, 2004; Freitas, 2005), and managerialism and performativity (Ball, 2002, 2005). The analysis of educational policy in various contexts, particularly in practice, was conducted using the *Contexts of policy making* (Ball, 1992). The analysis of contextual data was carried out through Textual Discursive Analysis (Moraes and Galiuzzi, 2007, 2021). Among the research findings, it stands out that local pedagogical guidance is influenced by the assessment policy implemented by the municipality, but this policy has gradually distanced itself from its original monitoring and evaluation format, gradually becoming a policy of accountability. It was also possible to observe, based on the perceptions of the research participants, evidence that large-scale assessment has overridden institutional evaluation.

Keywords: pedagogical guidance; large-scale assessment; performativity; assessment systems

LISTA DE TABELAS

TABELA	DESCRIÇÃO	PÁGINA
Tabela 01 -	Produções de artigos relacionados ao objeto de estudo – Parte 1.	27
Tabela 02 -	Produções de artigos relacionados ao objeto de estudo – Parte 2.	27
Tabela 03 -	Análise de produções na base de dados dos anais da ANPEd.....	35
Tabela 04 -	Levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	47
Tabela 05 -	Categorias definidas <i>a priori</i> e suas unidades de análise.	70
Tabela 06 -	Categorias definidas <i>a posteriori</i> e suas unidades de análise.	71
Tabela 07 -	Dados de aprovação as escolas municipais de Rio das Ostras 2022 (em %).	73
Tabela 08 -	Dados das unidades escolares envolvidas na pesquisa	90
Tabela 09 -	Perfil das Professoras Orientadoras Pedagógicas e Professoras-Orientadoras participantes da pesquisa	91

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS	DESCRIÇÃO	PÁGINA
Figura 01 -	Contexto do processo de formulação de uma política (<i>Contexts of policy making</i>)	24
Figura 02 -	Síntese do processo de organização dos dados no processo de Análise Textual Discursiva (ATD) para categorização <i>a</i> <i>priori</i>	100
Figura 03 -	Síntese do processo de organização dos dados no processo de Análise Textual Discursiva (ATD) para categorização <i>a</i> <i>posteriori</i>	100
Figura 04 -	Publicação sobre o Prêmio Destaques 2023	124
Figura 05 -	Diagrama de articulação de ideias que representam as práticas de Orientação Pedagógica em Rio das Ostras	130
GRÁFICOS		
Gráfico 01 -	Tempo de atuação como professor(a):	91
Gráfico 02 -	Tempo de Experiência em Coordenação/Orientação Pedagógica:	92
Gráfico 03 -	Tempo de atuação em atividades de Coordenação/Orientação Pedagógica na rede municipal de Rio das Ostras:	92
Gráfico 04 -	Qual seu grau de escolaridade (considerar o seu itinerário formativo)?	92
Gráfico 05 -	Forma de ingresso na Orientação:	93
Gráfico 06 -	O processo de avaliação adotado pela escola atualmente encontra-se estabelecido no PPP/Proposta pedagógica da escola?	101

SUMÁRIO

Introdução	17
1. Que ideias norteiam essa pesquisa?	20
1.1 A base SciELO	26
1.2 Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	34
1.2.1. 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	36
1.2.2. 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	38
1.2.3. 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	40
1.3 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	45
1.4. Entre horizontes e direções: caminhos que a literatura aponta para compreender as interseções entre Orientação Pedagógica e a Avaliação em Larga Escala	57
2. Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa.....	61
3. Entre influências e textos: Relacionando práticas de orientação pedagógica e o SAERO.	72
3.1. O sistema educacional de Rio das Ostras	73
3.2. Da influência ao texto: caracterizando o Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras – SAERO	82
4. Do texto à prática: o entrelace da política educacional (SAERO) com a orientação pedagógica.	88
4.1. Perfil das escolas selecionadas e dos(as) profissionais envolvidos(as).	89
4.2. Atribuições e pertencas: um olhar para e sobre Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos.	94
4.3 Diálogos entre prática e textos na visão de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores.	97
4.3.1. Conhecimentos sobre avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala e como são abordadas no Projeto Político-Pedagógico da escola.	101
4.3.2. SAERO e as práticas pedagógicas; Avaliação em Larga Escala – Preocupações com a prova	108
4.3.3. A formação continuada do Orientador Pedagógico no contexto da Avaliação Externa e a organização/gestão do trabalho pedagógico.	113
4.3.4. O legal e o real na atuação de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores	124
Considerações finais da pesquisa e pistas para o futuro.	132
REFERÊNCIAS	137

ANEXOS	150
ANEXO A - Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras	150
ANEXO B - Parecer do Conselho de Ética da UNIRIO	151
ANEXO C - TCLE – Modelo	156
APÊNDICE	159
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos Professores Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos, por meio de formulário eletrônico.	159
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	160

Apresentação

A trajetória acadêmica do pesquisador vai além do momento atual de sua pesquisa. Acredito que ela sofre influência das experiências desenvolvidas nos mais diferentes campos da vida do pesquisador, numa relação em que passado e presente se somam com vista a construir uma perspectiva de futuro. Nesse sentido, acredito ser importante evidenciar as contribuições advindas de minha trajetória acadêmica e profissional que contribuíram com as bases para o desenvolvimento do estudo a que me proponho realizar.

Minha trajetória acadêmica iniciou cedo, percorri toda trajetória escolar do ensino fundamental na rede pública de ensino, onde pude vivenciar diferentes oportunidades de aprendizagem e de vivências compatíveis com minha idade à época e somente no ensino médio aproximei-me das atividades docentes, com o ingresso no curso de Formação de Professores, dos 14 aos 17 anos de idade.

Já minha trajetória profissional teve início aos 17 anos de idade, após concluir o curso de Formação de Professores de Nível Médio. Apesar de ter oficialmente recebido o título de professor aos 17 anos, em 2003, acredito que minha aproximação com a educação se deu desde a mais tenra idade nas brincadeiras de infância e somente depois da docência que tomei consciência desse fato.

Ainda no meu último ano de ensino médio, prestei concurso para as Prefeituras de Rio das Ostras e Macaé, ambas situadas mais ao Norte do estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovado nos dois certames e assumido minhas matrículas em abril e agosto de 2004, respectivamente.

Ao longo de 16 anos de atuação no Município de Rio das Ostras tive a oportunidade de exercer diferentes funções: Fui professor do Programa Municipal de Protagonismo Juvenil, Professor de Sala de Informática, Professor Regente de turmas de 5º ano de Escolaridade, Professor da Educação de Jovens e Adultos, Coordenador Pedagógico em escolas e na Secretaria Municipal de Educação e Diretor de escola. Atualmente atuo como professor regente em turmas de 4º ano de escolaridade. Já no município de Macaé, atuei como professor regente de classe, Professor Orientador na Educação Infantil e nos anos iniciais e atualmente exerço atividades no Programa Municipal de Invocação Educacional e em regência de classe em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005 optei por prosseguir estudos em nível superior, na Licenciatura em Matemática, mas interrompi o curso, por necessidades profissionais. Acabei por optar por iniciar o curso de pedagogia, que concluí e somente em 2015 retomei o projeto de cursar a

Licenciatura em Matemática, na UFRJ. No período de 2016 a 2019 busquei aprofundar meus conhecimentos na especialização (Pós-graduação *lato sensu*) e desenvolvi pesquisas sobre o papel da orientação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos e sobre os sentidos da qualidade assumidos por gestores escolares na rede de Rio das Ostras. Tais estudos possibilitaram um amadurecimento acadêmico e motivaram-me a prosseguir meus estudos, agora em nível de mestrado, investigando as relações entre as avaliações em larga escala e seus impactos na atuação dos coordenadores pedagógicos.

Como explicitado anteriormente, as experiências que mais me renderam inquietações estão ligadas ao período em que atuei na coordenação pedagógica. Refletir sobre os desafios que envolvem a atuação desse profissional, sua prática pedagógica, os elementos que influenciam e interferem em sua prática e de que forma sua relação com os professores pode ser significativa para o desenvolvimento dos alunos e consolidação da proposta pedagógica da escola são questões que tem motivado o avanço nos estudos acadêmicos, a partir da pesquisa objeto deste texto.

No entanto, ainda que existam pontos positivos quanto a ser parte vivente do objeto de pesquisa, também é necessário o exercício de vigilância constante para que o trabalho de pesquisa não seja enviesado, com dominância das expectativas e perspectivas do pesquisador, o que inviabilizaria a pesquisa, uma vez que esta não é uma mera constatação. Ela constitui-se em processo de construção criativa, como nos apontou Costa (2002), de modo que o pesquisador deve estar aberto ao inesperado (p. 147)

Isto posto, percebo que investigar os processos de aprendizagens na escola pública mostra-se uma tarefa desafiadora, dado o dinamismo e complexidade que os permeiam. Quando trazemos para a análise os processos de implementação das políticas públicas e a forma como elas dialogam com as práticas pedagógicas a complexidade aumenta ainda mais. Contudo, mesmo ante a complexidade que envolve tais processos, torna-se importante compreender como algumas dessas políticas são percebidas pelos diferentes agentes envolvidos no processo educativo e como essa percepção interage com suas práticas. Essa tem sido a motivação que me conduz na realização dessa pesquisa que está diretamente ligada com minha atuação no município de Rio das Ostras.

Introdução

A partir dos anos 1980 o Brasil tem vivido diferentes reformas de cunho neoliberal que vem promovendo uma desresponsabilização do Estado frente ao atendimento às necessidades cada vez maiores por parte da população. A concepção de direito para todos vem sendo substituída pela ideia de concessão de direitos de acordo com a disponibilidade financeira, num movimento em que se centraliza as decisões e descentraliza as ações, processo esse que, segundo Werle (2011, p. 775) levou outros entes federados (estados e municípios) a pensar e criar seus próprios sistemas de avaliação.

Nesse movimento, sobretudo a partir do ano de 1995 foram criadas as bases do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Atualmente, o SAEB busca levantar informações sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em diferentes dimensões, incluindo uma prova, aplicada em larga escala considerando, principalmente, as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada a cada dois anos, em caráter amostral, nas antigas 4^a e 8^a série (atuais 5^o e 9^o ano do ensino fundamental) e 3^o ano do ensino médio.

No atual cenário da educação brasileira, a avaliação externa, sob a forma de Avaliação em Larga Escala (ALE) assume posição de centralidade nas políticas educacionais. Instituída pela Portaria n.º 931/2005, o SAEB tem como objetivos subsidiar à formulação, reformulação, monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas (I); identificar demandas regionais específicas (II); informar sobre fatores socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos (III); proporcionar uma visão dos resultados dos processos ensino-aprendizagem (IV) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional (INEP, s/d).

Em um país com dimensões continentais e significativa diversidade cultural, econômica e social, como é o caso do Brasil, é necessário e urgente ir além das questões estritas ao sistema de ALE porque há, em cada rede escolar, gestores, professores e estudantes envolvidos no processo educacional, isto é, há subjetividades que dialogam entre si, dialogam com o trabalho pedagógico e que constroem o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Estes âmbitos educacionais parecem ser afetados pelas demandas de avaliação introduzido na escola via política educacional e, portanto, é necessário superar uma visão isolada dos processos de avaliação nas escolas públicas como dissociadas de tensões e conflitos vividos pela comunidade escolar no chão da escola frente aos mecanismos de controle e regulação.

Ainda que essa pesquisa vá se ater às questões relacionadas à ALE e as interações e implicações com o trabalho da Orientação pedagógica, é importante reforçar que o campo da

avaliação educacional é múltiplo em sua abrangência e a ALE é apenas uma delas, e embora ela tenha seu destaque, seu funcionamento e implementação não acontece de forma isolada, na medida em que ela precisa dialogar com outros níveis /dimensões da avaliação e com os agentes que vão “dar vida” a essa política. E, numa relação de diálogo, ela vai produzindo sentidos e sendo incorporada de acordo com as vivências de cada um dos envolvidos no seu processo de execução, especialmente no âmbito dos sistemas de ensino, com suas singularidades, subjetividades e complexidades.

Isto posto, o problema de pesquisa se deu a partir de um aspecto evidenciado pela literatura, especificamente o fato de que as avaliações em larga escala estariam exercendo influências no modo em como as escolas incorporam e implementam as políticas educacionais (Freitas, 2012; Nazareth, 2011; Fernandes, 2015b; Rosistolato, Prado e Martins, 2018 e Lima e Gandin, 2020), traduzindo-se na seguinte questão de pesquisa: **Como o Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras impacta o trabalho de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores em seu trabalho de orientação pedagógica?**

Assim, o objetivo central do trabalho é: Investigar as concepções de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores sobre Avaliações em Larga Escala, a partir do SAERO. Como objetivos secundários destacam-se os seguintes pontos: (i) Identificar se e como o SAERO impacta na organização do trabalho de orientação pedagógica na escola; (ii) Compreender como Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos interpretam, no contexto escolar, a política educacional de ALE; (iii) Identificar os sentidos dados ao Sistema de Avaliação Educacional - SAERO por Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos e suas concepções de avaliação.

Para obter os resultados acerca da problematização que o trabalho busca responder, a pesquisa foi feita a partir de um estudo de caso, desenvolvido utilizando os aportes epistemológicos da Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), tendo como campo a Rede Municipal de Educação de Rio das Ostras, estruturando-se, inicialmente, em uma abordagem exploratória, por meio da revisão de fontes primárias e secundárias levantamento de fontes primárias relacionadas ao estudo da coordenação pedagógica e da ALE, especialmente no âmbito do município de Rio das Ostras a fim de ampliar a compreensão sobre o tema. Conjugada a este levantamento, realizamos análise documental, buscando estabelecer ligações e compreender os contextos que envolvem a formulação dos textos da política e suas diretrizes de implementação. Por fim, uma combinação entre a realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário produziram os dados necessários às análises, de modo que o estudo ora realizado converge para uma pesquisa de caráter qualitativo, onde foram

conectados os achados na etapa exploratória com os dados levantados no campo, em um processo de diálogo, ancorados nos referenciais escolhidos.

Neste estudo foram construídos dados por meio de entrevistas e aplicação de questionários realizadas com profissionais que fazem a orientação pedagógica nas escolas da rede municipal sejam eles Professores Orientadores ou Professores Orientadores Pedagógicos¹, bem como a realização de observações nas escolas de anos finais do Ensino Fundamental de modo a entender os contextos das práticas. A análise foi realizada em um grupo de quatro escolas, cujo critério de seleção inicial foi a existência de um Orientador Pedagógico ou de um Professor-Orientador.

Uma vez explicitado como foi o processo de pesquisa e coleta de dados, partiu-se à apresentação das reflexões da pesquisa, materializadas neste texto, estruturado em 04 capítulos, acrescidos de considerações finais, referências bibliográficas e apêndice. Na próxima seção, abordaremos as perspectivas teóricas que permearão o diálogo ao longo do trabalho. No primeiro capítulo, a seguir, trazemos um panorama acerca de aspectos evidenciados na literatura sobre os assuntos em questão, que são complementados nas seções de resultados, discussões e considerações, evidenciando sentidos, interpretações e construções dos agentes que atuam no espaço escolar no campo, respectivamente.

Assim, a partir de diferentes aspectos, buscamos compreender alguns dos desafios, conflitos incertezas enfrentados pela educação brasileira e que nos movimentam em busca de acompanhar as rápidas mudanças da contemporaneidade que buscam implementar práticas pedagógicas emancipadoras, numa perspectiva dialógica, complexa e interativa.

¹ No município de Rio das Ostras os profissionais que realizam a coordenação pedagógica no âmbito escolar possuem duas formas de provimento ao cargo. A primeira, na figura do Professor Orientador Pedagógico é cargo integrante da carreira do magistério com ingresso por meio de concurso público de provas e títulos. Já o Professor Orientador tem como ingresso a indicação, por parte do diretor escolar, com anuência da Secretaria Municipal de Educação e o exercício de suas atividades se dá de modo temporário, como uma das possíveis funções de magistério a serem ocupadas por Professores I (Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental) ou Professores II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

1. Que ideias norteiam essa pesquisa?

Assumindo a perspectiva de um paradigma emergente na construção do conhecimento científico (Santos, 2011), entende-se que ao pensar a presença da ALE no espaço escolar ela não pode ser pensada dissociada de seu contexto, um contexto marcado por inúmeras tensões, com projetos de sociedade em disputa e, conseqüentemente, da visão de função social da escola (Fernandes, 2016), adotando um entendimento de que avaliar significa garantir o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (Fernandes, 2021, p. 9).

Assim, é importante situar de que contextos e tensões nos referimos bem como de que projetos de sociedade encontram-se em disputa, na atualidade, especialmente evidenciar o projeto hegemônico, advindo das diferentes reformas implementadas no âmbito da administração pública brasileira nos últimos anos que vêm repercutindo na formulação das políticas públicas, inclusive as educacionais, afetando os processos de organização do trabalho pedagógico desenvolvidos pelos profissionais da educação. Tais políticas, estruturadas em torno de uma lógica privatista, que transpõe elementos do mundo empresarial para a dinâmica da sala de aula privilegiam uma concepção de educação balizada pela associação de meritocracia, desempenho e responsabilização. É relevante destacar que esse movimento não era exclusividade do cenário brasileiro e sim uma realidade ditada pelo capital global que, com sua grande extensão, apregoava que os países precisavam assegurar sua competitividade global e a educação era um dos caminhos para aumentar a competitividade, por meio da qualificação da mão de obra.

Essas reformas iniciaram-se na gestão de Fernando Henrique Cardoso, um solo fértil para a propagação dessas ideias que floresciam sobre o lema da modernização da gestão pública, por meio da eficiência administrativa e financeira. Em outras palavras, o estado abandonaria, paulatinamente, a função de provedor de serviços e passaria a função de regulador dos serviços públicos (Bresser-Pereira, 2002; Bresser-Pereira; Spink, 2006).

Como consequência desse movimento, Afonso (2001) aponta a existência de um Estado que, cada vez mais comprometido com perspectivas neoliberais, diminuía sua atuação de modo que a centralização das decisões favorecia a descentralização das ações, evidenciando a perspectiva reguladora e fiscalizadora, transferindo as responsabilidades pelos encaminhamentos da política a outros. Fávero *et al.* (2022) nos apontam que esse movimento de reforma ainda intenciona mudar a organização do trabalho pedagógico da escola, os tempos, a formação docente, o currículo, as formas de ensinar, transformando a escola numa fábrica de alunos para o mercado de trabalho. Segundo esses autores,

Para que essas reformas sejam mais efetivas, tem se desenhado mecanismos padronizados de avaliação da aprendizagem, de forma a controlar – e a quantificar – a aprendizagem discente e de controlar e direcionar o trabalho docente. Ou seja, procede-se a um “controle de qualidade”, semelhante ao que as empresas desenvolvem. Essa relação não é mera coincidência, já que a privatização adentrou nas escolas e a lógica neoliberal já está presente de diversas formas na educação (Fávero *et al.*, 2022, p. 253)

A despeito dos reformadores empresariais, muito se tem avançado também na pesquisa educacional nos últimos anos, sobretudo no campo da avaliação e das questões relacionadas à qualidade educacional, de modo que, apesar de se conectar ao senso comum, esses reformadores empresariais encontram resistência na sua implementação, o que vem gerando tensões no campo. Uma análise sobre a questão da qualidade educacional na literatura tem evidenciado uma polissemia acerca desse conceito, bem como quanto a construção de parâmetros e estratégias que vão indicar se a qualidade almejada foi alcançada ou não e, embora exista um *continuum* argumentativo (Ribeiro e Sousa, 2023), com posições bem marcadas, sejam na convergência ou na divergência, o ponto em comum é o de que em qualquer concepção de qualidade em educação que se adote, a avaliação será uma constante, o que a traz para o centro das políticas públicas, de modo que a avaliação assume um patamar de relevante destaque, o que implica, no surgimento do que se entende como o Estado Avaliador (Afonso, 1999; 2013) que exerce, por meio de diferentes estratégias de governança, mecanismos de regulação e controle a distância dos processos educacionais, implementando sistemas de avaliação periódicas das instituições de ensino (Schneider e Ribeiro, 2021).

No cenário educativo nacional a presença do Estado Avaliador se dá a partir do surgimento das iniciativas de avaliação dos sistemas educacionais. Nesse contexto, Bonamino e Franco (1999) nos apontam que as origens do atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) remontam à década de 1980, num movimento em que o Brasil buscava atender às demandas de avaliação de impacto de projetos educacionais² fruto de acordo entre o governo brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com aplicação de um piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, a fim de avaliar a pertinência e adequação dos instrumentos. Contudo, dificuldades financeiras impediram o avançar do projeto. O projeto só avançou na década de 1990, a partir da alocação de recursos que permitiram criar o SAEB e realizar seu primeiro ciclo de avaliações e a partir daí, as avaliações passam a fazer parte do cenário educacional nacional. Nesse contexto, Nazareth (2014) afirma

² Franco e Bonamino (1999) apontam que essa iniciativa teve como finalidade avaliar o impacto do Projeto Nordeste, no âmbito da educação.

que “as políticas de avaliação externa têm sido essenciais para a inserção da lógica neoliberal na educação” (p. 29). Por outro lado, do ponto de vista sociológico,

(...) podemos dizer que a avaliação em educação é também um campo dado tratar-se de um espaço social amplo e complexo, com uma dinâmica própria e específica, onde se desenvolvem práticas profissionais, reflexões teóricas e conceituais e pesquisas empíricas, atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito, e um lugar onde se jogam e se conformam tensões a partir de aspectos científicos, técnicos e metodológicos plurais, mas também a partir de valores (morais éticos, políticos, econômicos, educacionais) muito diferenciado e por vezes, contraditórios. (Afonso, 2007, p. 9-10).

Nessa intensificação da lógica neoliberal de centralização de decisões e descentralização de ações, Werle (2011) indica que o processo de centralização decisório envolvendo as avaliações em larga escala, dando maior ênfase à União, desdobrou-se com a ampliação e diversificação do instrumento que, a partir de 1998, passou a incluir o Exame Nacional do Ensino Médio, a fim de avaliar a saída do Ensino Médio. E, com a relevância cada vez maior das avaliações em larga escala aplicadas às instituições de ensino sua presença se tornou uma constante na realidade educacional da esmagadora maioria das instituições de ensino públicas do país.

No cenário educativo, os principais marcos legais nacionais³ evidenciam que a educação constitui-se como direito de todos e que deve ser ofertada a partir de parâmetros mínimos de qualidade, contudo, sem definir de modo claro o que se entende como qualidade, o que permite a apropriação desse termo por diferentes concepções que nem sempre convergem, o que gera uma polissemia que, muitas vezes guiada pela lógica mercadológica não favorece o desenvolvimento coletivo e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Para entender melhor a forma como a política educacional vem se apresentando e sendo formulada no contexto do Estado Avaliador, adota-se o “Ciclo de Políticas” (Bowe; Ball; Gold, 1992), que oferece uma estrutura conceitual valiosa para compreender a dinâmica abrangente das políticas educacionais desde sua concepção até sua implementação e impacto, indo dos contextos macro até o micro que, no caso dessa pesquisa vão do contexto das políticas de rede e seus desdobramentos nas práticas escolares.

Assim, destaca-se a relevância de examinar não apenas a intenção inicial dos formuladores de políticas, mas também como essas diretrizes são interpretadas, negociadas e contextualmente traduzidas no âmbito local. Stephen Ball ressalta que as políticas não são meramente aplicadas de maneira uniforme, podendo ser reimaginadas e adaptadas durante sua

³ Vide Constituição Federal, artigo 206, inciso VII e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), artigo 3º, inciso IX.

trajetória no ciclo, o que culmina em práticas distintas e impactos variados nos contextos educacionais específicos.

Ao considerar o cenário prático do Ciclo de Políticas, torna-se imperativo reconhecer que as políticas não permanecem estáticas, mas sim exibem uma dinâmica intrínseca e estão suscetíveis a transformações ao longo do tempo. Este entendimento mais abrangente proporciona uma base para uma análise mais criteriosa das complexidades inerentes à implementação de políticas educacionais, assim como para a compreensão da influência exercida sobre as escolas e os profissionais da educação.

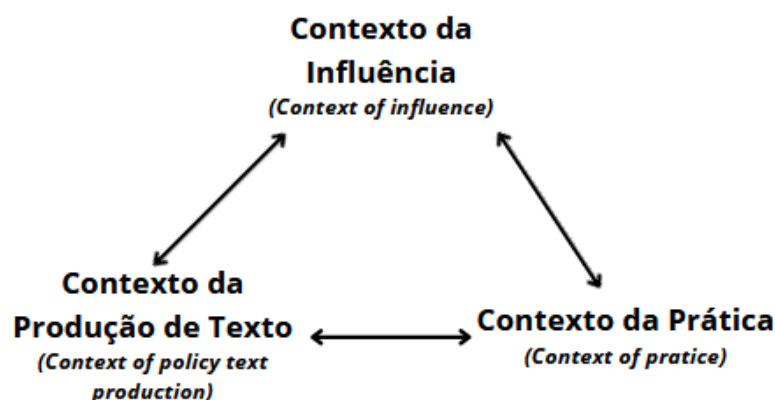
No contexto da influência (Bowe; Ball; Gold, 1992), entendido como espaço onde as políticas são iniciadas e as discussões são formuladas, observa-se que o discurso dominante nos textos oficiais é o pensamento de que os padrões de qualidade da educação estão associados ao desempenho, ao cumprimento de metas e a mecanismos de responsabilização de diferentes graus, como estratégia de analisar os diferentes sistemas educacionais, o que também se observou no Brasil, explicitado nos textos oficiais. No entanto, ainda que essa perspectiva mercadológica se faça presente nos encaminhamentos oficiais, isso não representa, nem de longe, uma unanimidade no que tange a questão da qualidade em educação. Por outro lado, o contexto do texto, ou da produção do texto representa a política em si que, na perspectiva de Mainardes (2006)

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (...) A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Mainardes, 2006, p. 52)

Para o autor, as políticas não se encerram no momento legislativo e, embora as políticas sejam formas de intervir na realidade, elas também trazem consigo desafios e possibilidades, advindas de consequências reais (Mainardes, 2006, p. 52) Por último, mas não menos importante, situemo-nos quanto ao contexto da prática do Ciclo de Políticas, destaca-se a importância de se examinar não apenas a intenção inicial dos formuladores de políticas, mas também como essas políticas são interpretadas, negociadas e traduzidas no nível local. Ball enfatiza que as políticas podem ser reinterpretadas e adaptadas à medida que se movem pelo ciclo, resultando em diferentes práticas e impactos nos contextos educacionais específicos.

Ao considerar o contexto da prática do Ciclo de Políticas, é fundamental reconhecer que as políticas não são estáticas, mas sim dinâmicas e sujeitas a mudanças ao longo do tempo. Esse entendimento mais abrangente permite uma análise mais informada das complexidades envolvidas na implementação de políticas educacionais e na influência que exercem sobre as escolas e os profissionais da educação. No esquema abaixo, podemos perceber como está estruturado o Ciclo de Políticas, tal como pensado inicialmente por Ball e colaboradores.

Figura 01 - Contexto do processo de formulação de uma política (*Contexts of policy making*)



Fonte: Ball e Bowe (*apud*. MAINARDES, 2006, p.51).

Por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas buscamos construir cada um dos contextos que envolveram a formulação da política educacional de avaliação em larga escala empreendida pelo município de Rio das Ostras, promovendo diálogo com a realidade nacional, na medida em nosso entendimento é que a política existe dentro de diferentes contextos, desdobrando-se no ambiente escolar, sendo incorporada e atuada pelos diferentes agentes que lá atuam, a partir de suas vivências, experiências e pontos de vista, que culminam nas decisões vinculadas ao assentamento das políticas, o que Ball, Maguire e Braun (2016) conceituaram como atuação política, de modo que

A atuação de política é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e ética, mas, talvez surpreendentemente, certamente surpreendente para nós, há uma carência de falas sobre valores em nossos dados. Valores sociais e princípios de justiça social são nada menos que componentes óbvios do processo político (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.192).

Isto posto, Ball, Maguire e Braun (2016) construíram sua teorização sobre a atuação das políticas entrelaçando “três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.30), para análise do conjunto de dados, na busca por convergências, divergências e discrepâncias nas leituras dos textos.

Assim, pautados nos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016) não nos parece adequado dizer que as políticas são percebidas da mesma forma pelos diferentes agentes envolvidos no processo educativo o que, conseqüentemente, vai repercutir em suas práticas pedagógicas, fato também corroborado pelos autores supra. Também é importante registrar que “(...) as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.37), o que, na perspectiva desses autores implica em estruturar dimensões contextuais da atuação da política, a saber: os contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e os contextos externos.

Os *contextos situados*, que são fatores relacionados às questões históricas e locais da escola, a exemplo de sua história, sua localização geográfica e suas matrículas, o que daria dinamismo e não se limitando apenas a um cenário de funcionamento da escola. Já as *culturas profissionais* estão ligadas ao “(...) *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam as políticas e como” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45). Os *contextos materiais* guardam relação com os aspectos estruturais e de infraestruturas de uma escola, indo desde a estrutura física até os funcionários (*Ibid.*, p.48). Por fim, temos os *contextos externos*, diretamente ligados a “aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas (...), bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas” (*ibid.*, p. 57), o que pode gerar, para as escolas que obtiverem desempenho positivo, a partir das métricas de desempenho, o que os autores chamaram de “autonomia conquistada” (*ibid.*, p. 62) frente às autoridades locais.

Assim, a Teoria da Atuação de Políticas, concebida por Stephen Ball e seus colaboradores, emerge como uma abordagem de grande relevância para desvendar as intrincadas dinâmicas que delineiam a educação e as práticas escolares. Essa teoria destaca a complexidade inerente às interações entre diversas dimensões fundamentais. Por exemplo, as políticas, enquanto textos normativos, não são meramente aplicadas, mas sim reinterpretadas localmente, resultando em práticas que, por vezes, se afastam da intenção original dos formuladores.

Nesse processo dinâmico, os atores envolvidos desempenham papéis essenciais, podendo resistir ou adaptar as políticas de acordo com suas próprias necessidades e valores. Essa capacidade de negociação e interpretação local confere uma dinâmica singular à implementação de políticas educacionais.

Portanto, a Teoria da Atuação de Políticas não apenas ilumina a complexidade do processo, mas também fornece uma perspectiva valiosa para compreender a implementação multifacetada das políticas educacionais. É crucial reconhecer que o contexto local não é apenas

um cenário passivo, mas desempenha um papel crucial na influência e transformação das políticas em práticas educacionais concretas.

Num cenário de tensões, lutas e resistências, este estudo busca compreender as tecituras entre a política educacional e o espaço escolar, direcionando o olhar para a atuação do orientador pedagógico.

Isto posto, a construção proposta nesta etapa da pesquisa tem como finalidade analisar as produções associadas a relação entre a atuação do coordenador pedagógico e a forma como esse agente interpreta e atua a política educacional, materializada por meio da ALE. Para tal, foram realizadas consultas a diferentes bancos de dados, a fim de conhecer diferentes visões acerca da temática da avaliação em larga escala e da orientação pedagógica, que subsidiarão a pesquisa.

Em um primeiro movimento, foi preciso compreender como a temática vem sendo abordada pela literatura, por meio da análise das produções de outros pesquisadores, nas diferentes áreas da pesquisa educacional. Em uma análise da produção intelectual acerca da temática em algumas das bases de dados existentes, a saber: a base da Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online) - SciElo, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior - CAPES e os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd dos últimos 5 anos. Em linhas gerais, o trabalho de busca nessas bases primou pela pesquisa dos descritores, caracterização de um intervalo de tempo relevante para a pesquisa e análise de resumos dos trabalhos no processo de inventariar determinada produção (Ferreira, 2002, p. 265).

1.1 A base SciElo

Na consulta à base SciElo foram usados os termos “Coordenação Pedagógica” e “avaliação em larga escala”, de modo combinado, o que não retornou nenhum resultado. Ao usar os termos “Coordenação Pedagógica” e “SAEB”, de modo combinado, também não houve retorno de nenhum texto. Ao realizar a busca com o termo “Orientação Pedagógica”, não obtivemos resposta. Já com o uso da expressão “Coordenação Pedagógica”, obtivemos o retorno de 42 trabalhos. Filtrando os resultados, assumindo o recorte temporal entre os anos de 2017 e 2023, o retorno foi de 29 trabalhos, dos quais 08 trabalhos foram inicialmente selecionados, por guardarem alguma relação com os temas de pesquisa.

Contudo, dada a necessidade de refinar a pesquisa e alinhar com o estudo, era necessário fazer uma nova seleção dentre os textos escolhidos inicialmente. Com isso, foram escolhidos 05 artigos por tangenciarem o objeto de estudo. Dos trabalhos selecionados nesse segundo grupo, apenas um deles, o de Frangella e Mendes (2018), um ensaio, trazia uma aproximação entre os temas da coordenação pedagógica e da avaliação, situando-a como espaço de construção/articulação curricular. No quadro a seguir pode ser observado a distribuição do número de trabalhos identificados por ano de produção.

Tabela 01 - Produções de artigos relacionados ao objeto de estudo – Parte 1

Ano de produção	Número de trabalhos
2017	01
2018	01
2019	00
2020	03
2021	00
2022	00
2023	00

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da base SciElo (2023)

A última parte da busca sobre as produções ligadas à coordenação pedagógica na base SciElo utilizou os descritores “Orientador Pedagógico” e “Coordenador Pedagógico”. O retorno foi de 05 e 16 trabalhos, respectivamente. Dos textos relacionados ao descritor Orientador Pedagógico, nenhum dos trabalhos remeteu a aproximações com o tema. Já os artigos relacionados à expressão coordenador pedagógico todos os trabalhos foram analisados independente da temporalidade, por representar um número baixo de artigos a serem tratados. Também se verificou que os trabalhos que guardavam aproximações com este estudo estavam fora do intervalo de tempo considerado, o que não se verificou com as expressões usadas anteriormente. Os resultados são apresentados a seguir:

Tabela 02 - Produções de artigos relacionados ao objeto de estudo – Parte 2

Ano de produção	Número de trabalhos
2006	01
2012	02
2014	01
2015	01
2016	01
2017	03
2018	03
2020	02
2022	01
2023	01

Fonte: Base SciElo, elaborada pelo autor (2023)

Assim, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, foram selecionados 09 trabalhos para uma segunda análise, que contemplou o corpo do texto, para além do resumo.

Fernandes (2012) propõe uma reflexão sobre a influência de elementos da cultura de performatividade na atuação do CP, que vem promovendo desequilíbrio entre as diferentes dimensões de sua atuação. Essas dimensões aparecem evidenciadas no trabalho de Placco, Souza e Almeida (2012), fruto de ampla pesquisa, de âmbito nacional, realizada com coordenadores pedagógicos, traz uma discussão relevante sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola e sua importância – inclusive como sendo um consenso dentro e fora do Brasil - indicando as limitações e possibilidades que quem ocupa o cargo enfrenta e promovendo a reflexão sobre ações a serem desencadeadas no âmbito da educação básica, sob as óticas da estrutura oficial, da estrutura da escola e do sentido que o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas (*ibid.*, p. 757). As autoras relatam que a ausência de pessoas que ocupam a função coordenadora no âmbito das escolas é um dificultador da implementação de propostas, projetos e formações. Apoiando-se nos estudos de Dubar (2005) as autoras definem a identidade do Coordenador Pedagógico a partir das ideias de “atribuição” e “pertença”. Elas indicam que

Enquanto a atribuição corresponde a identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito de ser e assumir determinadas formas identitárias. (Placco, Souza e Almeida, 2012, p. 762).

Silva e Sampaio (2015) trazem para a discussão a questão da autonomia do CP e de como esta se relaciona com as dimensões formativa, articuladora e transformadora da CP. Os autores utilizam-se da ideia de autonomia do CP para mostrar que sua atuação pode guiar-se para a implementação do modelo gerencial no âmbito escolar, ou pode ser um elemento que proporciona uma atuação mais progressista do trabalho pedagógico. Os autores constroem sua ideia de autonomia ancorados em Barroso (2003) e Contreras (2002).

Bello e Penna (2017) discutem à luz do referencial de gerencialismo e performatividade (Ball, 2002; 2005), calcado no cumprimento de metas associadas a importação de elementos da reforma gerencial no trabalho educativo. Ainda que o campo da pesquisa apresentada pelas autoras seja São Paulo, os dados evidenciados apresentam-se imbricados com a literatura analisada sobre a coordenação pedagógica. Ancoradas em Souza (2003), as autoras apontam que a política educacional recente tem dado ênfase à descentralização da gestão escolar, o que possibilita o surgimento de outras lideranças, numa perspectiva de compartilhamento dos processos de gestão da escola e da organização escolar, indicando aportes teóricos que

contribuem para construir a compreensão das implicações de avaliações externas na organização pedagógica da escola e nas condições de trabalho docente. Por fim os autores também corroboram com a ideia de que o processo formativo dos coordenadores pedagógicos decorre da sua experiência e trajetória formativa.

Já Umemura e Rosa (2020) Nos fazem o convite de refletir a atuação da coordenação pedagógica a partir dos anos 2000, com a intensificação da Nova Gestão Pública, que trouxe elementos gerenciais para o âmbito das políticas públicas, o que, de acordo com as autoras, culmina no fato que “professores têm sido tratados como executores e os gestores como fiscalizadores das políticas estabelecidas pelos órgãos centrais da administração pública de educação” (*ibid*, p. 81). Contudo, ainda de acordo com as autoras, apesar de toda essa influência da cultura da performatividade e seus desdobramentos, a escola ainda se constitui lugar de tensões que, a partir da ótica da responsabilização vem capturando o sentido do trabalho desenvolvidos pelos professores que passam a organizar o seu trabalho a partir do esperado nas avaliações e isso traz impacto na atuação do coordenador pedagógico, na medida em que sua atuação dialoga com as práticas dos professores em sala de aula e não como um reproduzidor das injunções externas.

Por fim, dos artigos selecionados, o trabalho de Perrela e Alencar (2022) foi o último a abordar a atuação do coordenador pedagógico. Os autores trazem uma análise, a partir da perspectiva da internacionalização da regulação das políticas educacionais, com crescente descentralização do ensino, e do aumento da participação de organizações privadas na formulação de agendas e políticas da educação básica, em nome de um maior controle dos processos pedagógicos, trazendo à noção de qualidade para uma perspectiva mais associada ao desempenho, materializado nos sistemas de avaliação da educação, cujo foco era a gestão para resultados, uma tendência que se ampliou significativamente nos desde então.

Nessa corrente, mostrou-se relevante dar continuidade às pesquisas, agora buscando compreender os elementos relacionados a ALE, de caráter externo, de modo a construir um entendimento acerca desse mecanismo da política pública educacional.

Ainda tomando como referência a base SciELO, utilizou-se o descritor “Avaliação em larga escala” como palavras-chave para a pesquisa, nas áreas de ciências humanas, ciências sociais aplicadas e multidisciplinar, com recorte temporal iniciando em 2007, ano em que a primeira experiência educativa relacionada a sistemas de avaliação foi implementada em Rio das Ostras. Isto posto, a base retornou 65 trabalhos. A etapa seguinte consistiu na leitura de títulos e resumos de trabalhos, o que culminou em 44 selecionados para leitura mais

aprofundada, envolvendo, inicialmente, os resumos de cada um deles. A terceira e última parte desta etapa envolveu a leitura de 16 artigos selecionados na etapa anterior.

Numa tentativa de organizar diferentes visões acerca do tema, Sordi e Lüdke (2009) apontam que, apesar das divergências entre os pesquisadores no campo da avaliação, um ponto de convergência é o do reconhecimento da complexidade da questão avaliativa o que nos parece ainda se manter atualmente, quando se realiza uma análise da produção envolvida. Para as autoras, “Reagir aos dados dos processos de avaliação externa não pode ser entendido como negação apenas daquilo que estes informam. A reação que advogamos, necessária e politicamente consequente, implica saber buscar as evidências que sustentam as informações do relatório e assumir a titularidade de discuti-las à luz da realidade local, de forma contextual e histórica.” (*Ibid.* p.325-326).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) realizaram discussão acerca da análise dos resultados das avaliações em larga escala, reconhecendo que, embora estas possibilitem informações sobre a realidade, suas limitações – que precisam ser reconhecidas - apontam que nem sempre essas avaliações traduzem o trabalho desenvolvido na escola, tampouco esses instrumentos de medida são neutros e infalíveis. Os autores ainda sinalizam que os resultados dessas avaliações externas tem se confundido com o trabalho desenvolvido pela escola, colocando-a em uma perigosa posição de responsabilização unidirecional pelo trabalho educativo realizado. Nesse caminho também seguem Chirinéa e Brandão (2015), alertando que qualidade não emerge da própria escola e do projeto pedagógico e sim de medidas de desempenho ou produto que retratam somente uma face da realidade, ou seja, o que o Estado entende como qualidade é apenas uma face do que se pode medir via testes padronizados, desconsiderando as particularidades que tornam cada escola espaço único e inviabilizam, qualquer medida de comparação, o que tornam a questão da qualidade em educação ao mesmo tempo campo de disputas e desafios a serem encarados por toda a sociedade.

Esteban (2014) sinaliza a preocupação com as características do sistema de avaliação da educação brasileira. Para a autora a simplificação do projeto de qualidade educacional e a impossibilidade da escola pública ter esse processo avaliativo ser referência para as práticas pedagógicas da escola, na medida em que esta comporta uma diversidade que não se compatibiliza com a homogeneização proposta pelos sistemas de avaliação externa, evidenciando uma “qualidade sem sujeito, disforme, desencarnada, que subalterniza ao classificar, selecionar e distribuir os sujeitos diferentes por lugares desiguais. Uma qualidade que só se reconhece no mesmo, na homogeneidade, na reprodução e não abre espaço para a diferença, para o múltiplo e para o imprevisível.” (*Ibid.*, p.471). A autora defende, ainda, que,

embora o projeto hegemônico da política educacional evidenciada pelas ALE não possa ser ignorado, seu uso não pode ser motivação para reforço das desigualdades e silenciamento das singularidades dos sujeitos.

Para a autora a “A avaliação é um processo indispensável à conquista das qualidades almejadas e à composição cotidiana da prática pedagógica” (*Ibid.*, p.484).

Corroboro com a ideia da autora de que a potência da avaliação

está em sua capacidade para mobilizar a reflexão partilhada sobre os percursos, individuais e coletivos, realizados na relação aprendizagem-ensino, para compreendê-la e planejar a continuidade do trabalho de modo ampliar permanentemente os conhecimentos de todos os envolvidos no processo, com a participação de todos. Sua capacidade reflexiva e seu potencial para trazer para o cotidiano escolar múltiplas questões, incluindo as significativas para a comunidade em que a escola se insere, a conectam ao currículo na elaboração de práticas que estimulem permanentemente a ampliação, o aprofundamento e o questionamento do conhecimento pela possibilidade de articulá-lo ao imprevisto, ao inesperado, ao novo, ao outro (Esteban, 2014, p.484).

Fernandes (2015) identificou, em sua pesquisa, a existência de forte tendência de identificação da questão da qualidade educação como relação direta ao desempenho em exames. A autora ainda sinaliza que, apesar do discurso hegemônico, associado a competitividade, empreendedorismo, meritocracia, performance e eficiência, a ideia de qualidade em educação assume caráter polissêmico e é fruto de disputas, por ser complexo e compreender dimensões intra e extraescolares.

Bauer (2020) aponta que a partir dos anos 1980, com o advento da sistematização das avaliações em larga escala e nos traz a contribuição de que os estudos que buscam relacionar avaliação e currículo tem sinalizado que o currículo vem sofrendo influências dos sistemas de avaliação, tendo se intensificado a partir do surgimento do IDEB, “Índice de desenvolvimento da educação básica. Já Almeida (2020) nos reforça a informação de que a avaliação externa em larga escala, cuja face principal evidencia-se nos testes padronizados, já se encontra consolidada na educação básica brasileira, compondo um ciclo no qual se insere a BNCC, que ao defender as aprendizagens mínimas, confunde-se com o currículo escolar, por ser o grande objetivo educacional, não havendo necessidade de questionar esse ciclo devido a uma noção de suposta neutralidade que não se sustenta frente ao questionamento. A autora também denuncia que o Ideb tem sido usado frequentemente para julgamento da escola e de seus profissionais e, nesse movimento a organização do trabalho docente tem sofrido impactos, enfraquecendo propostas curriculares coletivas e individuais, o que culmina com propostas curriculares meramente prescritivas, resumindo-se a listas de conteúdos, objetivos, expectativas de aprendizagem ou competências.

Pesquisa conduzida por Bauer *et al* (2017) buscou compreender as propostas de sistemas de avaliação empreendidos pelos municípios brasileiros. No que tange a finalidade, a maioria dos municípios respondentes (cerca de 43% do total) alegou que a criação de um sistema próprio de avaliação se deu pela necessidade de “diagnóstico, acompanhamento e monitoramento das aprendizagens”. Já o “apoio ao gerenciamento educacional” foi a justificativa de 30,6% dos respondentes. Outro ponto relevante são as séries avaliadas. Dos anos iniciais do ensino fundamental, o 5º ano é o ano de escolaridade mais avaliado e dos anos finais o 9º ano aparece com maior percentual de alunos avaliados dentre os municípios. O padrão de componentes curriculares avaliados segue os padrões dos exames federais, com maior predominância para Matemática e Língua Portuguesa (Com leitura e interpretação e por vezes elementos da gramática também). Outro ponto mencionado pelos pesquisadores é o fato de que esses municípios também alegaram implementar, a partir dos resultados das avaliações iniciativas que impactassem o currículo e as práticas pedagógicas.

Lima e Gandin (2019) examinam, a partir dos conceitos de hegemonia e articulação o processo de consolidação das avaliações em larga escala no Brasil, tendo como elementos centrais a proliferação de discursos hegemônicos e a articulação do compromisso entre avaliações internacionais e as particularidades brasileiras.

Machado e Pereira (2023) realizaram pesquisa buscando compreender tendências nos estudos relacionados ao direito à educação e avaliação presentes na produção acadêmica. A partir da análise dos trabalhos selecionados, foram identificadas quatro tendências: programa/política educacional; qualidade; concepções/práticas de avaliação e processos de inclusão/exclusão. *Pari passu* ao aumento do acesso à educação, os autores identificaram um aumento na tendência de aplicação de avaliações em larga escala como definidoras de parâmetro de qualidade e mecanismo de gestão educacional, no entendimento de que o direito à educação só se materializa mediante a adoção de políticas públicas, evidenciando o esforço dos educadores em tratar a educação como direito social. Por fim, os autores indicam que, nos trabalhos que buscam tecer os estudos sobre direito à educação e avaliação cuja base se dá pela análise de concepções e práticas de avaliação o fizeram desejosos da construção de novo referencial, tomando como princípio a formação humana, o que nos parece fazer bastante sentido.

A guisa de organização dos estudos, Lima e Gandin (2019), Almeida (2020) e Bauer (2020), por exemplo, são autores que nos apontam que as avaliações em larga escala se encontram consolidadas no cenário nacional, atuando como eixo estruturante da gestão e da prática. O que não significa que elas sejam aceitas sem problematizações e, até mesmo

contraposições. Ao trabalho desses autores, acrescenta-se o de Fonseca (2001) que nos aponta alguma influência de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nesse processo.

Autores como Fernandes (2014), Sousa (2014) Villas Boas e Dias (2015) defendem que a avaliação deve ser instrumento de democratização das práticas educativas a partir do uso de seus resultados, ser elemento de inclusão e de superação da discriminação, ou seja, guarda estreita ligação com a função social da escola. Além disso, sinalizam que a cultura de exames não favorece os avanços da educação, na medida em que o conhecimento é tratado de forma binária, ignorando a complexidade que envolve o processo de aprendizagens. Nessa linha, Lima (2015) indica que a forma como a avaliação está posta ela representa mais um mecanismo de controle, a serviço da regulação neoliberal das políticas públicas, privilegiando a lógica econômico empresarial que reforça a “intensificação da formalização dos objetivos, dos processos e das formas de organização e gestão das organizações educativas, bem como a alta racionalização, técnico-instrumental, da educação escolar” (*Ibid.*, p. 1342).

Rosistolato, Prado e Martins (2018) buscaram compreender a receptividade da Prova Brasil, enquanto política educacional no contexto local, a partir da perspectiva de gestores da Secretaria Municipal de Educação, de gestores de escolas e de representantes sindicais. Fazendo referências a estudos anteriores, eles também afirmam que os discursos são estruturados a partir das posições sociais dos indivíduos, que refletem as tensões associadas às questões da avaliação o que demonstra alinhamento com a literatura. Um ponto interessante e relevante trazido pelos pesquisadores é o de que a construção de visões e opiniões sobre a política não depende, necessariamente, do entendimento dos aspectos mais técnicos e estruturantes relacionados a essa política.

Finalizando a revisão de artigos listados na base SciElo, merece menção o estudo de Ribeiro e Sousa (2023), no qual os autores apresentam uma sistematização valiosa acerca do debate acadêmico relacionado à ALE no Brasil. Os autores estruturam sua análise organizando o debate discursivo em torno de quatro “zonas argumentativas”: o apoio incondicional, o apoio crítico, a recusa propositiva e a recusa categórica, amparando-se pela noção de polifonia (Bakhtin, 2005; Maingueneau, 2002)⁴, que permeia o discurso sobre as perspectivas de avaliação. Para efeito de análise nessa pesquisa, as discussões promoverão diálogo entre as

⁴ MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

zonas da recusa propositiva e apoio crítico, num movimento argumentativo que buscará compreender o papel do Coordenador/Orientador Pedagógico nessa construção.

Após a análise, verificou-se que nenhum dos artigos analisados articulavam diretamente a temática dos impactos e desdobramentos da ALE sob a ótica do profissional que faz a coordenação pedagógica. No entanto, é interessante registrar que os estudos que buscam essa compreensão preocupam-se apenas com aspectos descritivos da atuação desse sujeito, sem, necessariamente dialogar com as dimensões articuladora, formativa e transformadora da orientação/coordenação pedagógica (Placco, Souza e Almeida, 2012).

A partir da leitura dos textos disponibilizados na base SciElo, pode-se apreender que há uma escassa produção acerca dos desafios da atuação na coordenação pedagógica em espaços escolares, embora todas as produções analisadas reconheçam a existência deles. Em especial, quando associadas à implementação de políticas públicas por esse agente, tais produções são escassas na plataforma, no período analisado.

Contudo, pode-se destacar como pontos em comum entre os trabalhos a importância de um trabalho com o coletivo, e a presença de “eixos” estruturantes para atuação da coordenação pedagógica, mas que nem sempre se verificam na prática, devido ao excesso de atribuições. Outro ponto é a potencialidade trazida e apontada pelos estudos acerca do CP como agente implementador das políticas educacionais e que também sofre com a questão da *accountability*⁵ em educação.

1.2 Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é entidade que agrupa programas de Pós-Graduação *strictu sensu* em educação, professores vinculados a esses programas e outros pesquisadores da área da Educação. A cada dois anos são realizadas Reuniões Científicas Nacionais, em que pesquisadores de todo o país expõe suas pesquisas para a comunidade científica. Nos intervalos entre as reuniões nacionais são realizadas Reuniões Regionais, em cada uma das regiões geográficas do país, também onde pesquisadores podem apresentar seus trabalhos, envolvendo suas pesquisas.

⁵ Comumente a expressão está relacionada a mecanismos e processos de responsabilização, sem uma tradução literal em língua portuguesa. Numa perspectiva neoliberal/conservadora, no contexto do Estado avaliador (AFONSO, 2013), seu sentido acaba sendo direcionado de forma unilateral, geralmente voltada aos profissionais da escola, responsabilizando-os pelo desempenho de alunos. No entanto, Afonso (2010) nos alerta quanto a importância de um olhar sociológico para *accountability* para que esta não seja associada a um sistema superficial, pelo fato de ser um conceito de amplitude plural, estruturando-se, na verdade em torno da avaliação, prestação de contas e responsabilização multilateral, tendo em vista que são diferentes agentes que estão envolvidos

A consulta na base de dados da ANPED utilizou os bancos de dados com os anais da 38ª, 39ª e 40ª reuniões nacionais, considerando textos completos e resumos, que são modalidades de apresentação de trabalho definidos pela Associação. Optamos por considerar as três últimas reuniões por estarem compreendidas no intervalo dos últimos 05 anos, intervalo que julgamos adequado para pesquisa bibliográfica. Na busca, pautou-se por trabalhos publicados que abordassem os temas ou tivessem como descritores as Avaliações em Larga Escala ou da Coordenação Pedagógica ou trabalhos que buscassem uma interseção entre ambos os temas, tomando como referência os grupos de trabalho (GT): 04 (Didática), 05 (Política Educacional), 12 (currículo), 13 (Ensino Fundamental), 14 (Sociologia da Educação) e 19 (Educação Matemática). Em seguida realizou-se uma leitura atenta dos títulos de cada trabalho, bem como dos resumos de cada um dos trabalhos previamente selecionados. A etapa seguinte consistiu na seleção dos textos que guardavam aproximações com o tema ou que abordassem plenamente o tema desta pesquisa. Feito isso, procedeu-se a uma leitura mais aprofundada de cada um dos trabalhos selecionados, de modo a traçar um panorama acerca do que os pesquisadores vem estudando. Assim, para efeitos de organização, apresenta-se, no quadro a seguir, um quadro descritivo do número de achados que atendessem aos critérios previamente estabelecidos.

Tabela 03 – Análise de produções na base de dados dos anais da ANPED

	38ª Reunião São Luís (MA)			39ª Reunião Niterói (RJ)			40ª Reunião Belém (PA)		
	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados para análise	Trabalhos que efetivamente guardavam direta relação como objeto de estudo	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados para análise	Trabalhos que efetivamente guardavam direta relação como objeto de estudo	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados para análise	Trabalhos que efetivamente guardavam direta relação como objeto de estudo
GT 04 Didática	18	04	01	28	03	01	37	09	06
GT 05 Pol. Educacional	15	06	04	30	04	02	57	09	07
GT 12 Currículo	12	00	00	42	05	02	66	07	03
GT 13 Ens. Fundamental	19	04	03	24	05	05	24	06	02
GT 14 Sociologia da Educação	13	01	01	15	00	00	20	00	00
GT 19 Educação Matemática	11	00	00	11	01	00	22	01	00

Fonte: Anais da ANPED. Tabela construída pelo autor (2023).

1.2.1. 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Os primeiros textos analisados foram os da 38ª Reunião, realizada na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão. No GT 04, dos trabalhos apenas um dos trabalhos, o de Marin (2017) se aproxima da questão, por promover, em seu minicurso a análise de diretrizes emanadas pelos Organismos Multilaterais, evidenciadas em seus documentos, que trazem impactos na organização do trabalho pedagógico da didática e do currículo na educação Brasileira. No trabalho, o convite à reflexão se dá a partir de categorias como circulação de poder, despolitização e homogeneização. Os demais trabalhos previamente selecionados não trouxeram contribuições diretas com o tema.

No Grupo de Trabalho - GT 05, de Política Educacional, dos trabalhos analisados, 06 efetivamente abordam a temática. No trabalho de Perboni (2017) nos é exposto que, embora seja recente a implementação de sistemas de avaliação de caráter censitário, sua expansão pelas redes estaduais no Brasil se deu de modo muito acelerado e, mesmo com o advento do sistema de avaliação do Governo Federal, os estados seguiram na implementação de seus sistemas de avaliação, evidenciando que mesmo com suas peculiaridades no que tange a responsabilização ou premiação ou ausência delas, a ALE vem adquirindo centralidade na indução de políticas públicas, especialmente as políticas públicas educacionais oriundas das reformas de caráter neoliberal que vem sendo implementada no Estado brasileiro, influenciando a gênese e a gestão dos sistemas de ensino modificando compreensão sobre processos e resultados, fazendo com que uma lógica típica do sistema econômico assuma o controle da escola, em detrimento dos princípios educativos.

No trabalho de Soares e Cardozo (2017), são analisados de que maneira os princípios de gestão democrática aparecem nos marcos legais dos sistemas de ensino do Maranhão, chamando a atenção para o fato de que a legislação educacional brasileira vem enfatizando modelos de lógica liberal, responsabilizando os atores educativos, diminuindo a ação estatal a partir da ressignificação das concepções de participação e autonomia, revestindo-as de caráter gerencial.

O trabalho de Marques e Santos (2017) busca refletir sobre o conceito de qualidade, tão caro a educação. A análise dos autores foca em como a questão da qualidade é retratada nas diretrizes emanadas dos OM e como essas diretrizes impactam nas questões relacionadas às políticas educacionais. O texto traz uma breve trajetória histórica acerca das conferências de Educação (Jomtien, 1990 e Incheon, 2015) e do Fórum de Dakar (2000), evidenciando como os preceitos neoliberais se fizeram consolidar na educação e de como a questão da qualidade

em educação foi, pouco a pouco tendo seu sentido capturado pela lógica empresarial e sendo associado ao desempenho, bem como a ideia de participação e autonomia vem sendo apropriada como justificativa para o deslocamento do Estado para uma função meramente avaliadora (Afonso, 2001; Barroso, 2005, entre outros), alterando sua função financiadora e mantenedora das políticas sociais.

Por fim, o trabalho de Silva e Hypolito (2017), nos remete aos processos de repercussão das Avaliações em larga escala no currículo, tendo como campo de pesquisa a Cidade de Campina grande, no estado da Paraíba.

No GT 12 não foram identificados trabalhos que guardassem relação direta seja com a atuação da Coordenação Pedagógica ou das Avaliações em Larga Escala, embora as discussões fossem relevantes. Já no GT 13 foram previamente selecionados 04 trabalhos, dos quais 03 guardam relação com o tema. Interessante mencionar que um dos trabalhos investigados aborda o papel da coordenação pedagógica e que será melhor delineado mais à frente.

No âmbito dos trabalhos do ensino fundamental, a exposição de Gonçalves e Mota (2017) trata de questões associando o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a ALE como expressão da política educacional, aqui entendida pelas autoras como expressão do modelo neoliberal de gestão da escola, permeando a construção de sentidos por parte dos profissionais que atuam na escola, com repercussão no processo formativo de professores e professoras que atuam no ciclo de alfabetização, o que corrobora com os trabalhos anteriores já apresentados e, embora exista nos documentos a defesa de uma avaliação de caráter mais formativo, o que se infere da prática é um processo avaliativo calcado no desempenho.

O trabalho de Lockmann (2017), traz a temática da ALE associada à inclusão, a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização, tomando como ponto de partida o conceito foucautiano⁶ de matriz de experiência⁷, de modo a compreender como as políticas impactam nas condutas docentes no que tange a organização do currículo, da construção de sentidos e da implementação de mecanismos de responsabilização docente e aceitação da medição da performance como forma de verificar a qualidade educacional, em detrimento da lógica

⁶ FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

⁷ A autora entende que a diáde inclusão-avaliação em larga escala (ALE) como matriz de experiência articula saberes, poder e formas de subjetivação (p. 2), buscando associar formas de saber possível, normativas de comportamento e modos de existência para sujeitos possíveis e se esses elementos permeiam as relações entre currículo e ALE.

inclusiva, por meio de técnicas de dominação sobre outros e sobre si (*Ibid.*, p. 8). A autora nos aponta que existe um paradoxo quando observamos a relação inclusão – ALE, já que

Se, por um lado, exige-se a participação de todos os sujeitos nos processos de avaliação, ou seja, todos precisam estar incluídos, por outro, é essa mesma inclusão que ameaça os resultados produzidos pelas avaliações, ou seja, ameaça a própria performatividade. (*Ibid.*, p. 12)

Isto posto, embora o texto aborde a inclusão no sentido mais amplo, já nos apreça que ALE não é suficiente para captar a diversidade existente no espaço escolar, tampouco da sala de aula, o que evidencia sua incompletude no que diz respeito a perceber as aprendizagens.

Por fim, o trabalho de Freund, Silva e Marcondes (2017) busca compreender a atuação dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) no que tange às questões da formação continuada. As autoras partem da premissa de que a função de CP pode ser enquadrada como uma função docente⁸, com suas visões acerca das políticas educacionais influenciadas pela posição que ocupa. O trabalho nos parece útil na medida em que discute a atuação do CP e a sua atuação frente às consequências da política de avaliação implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir de núcleos de sentido, a saber: a função de coordenador e as áreas de atuação na formação continuada *in loco*, com ênfases nos seguintes aspectos, uma rotina de trabalho intensa e a presença das avaliações internas e externas associada ao desempenho dos alunos e a elaboração do planejamento.

No GT 14 dos trabalhos analisados, apenas o de Waldhelm (2017) guarda proximidade com o tema por analisar o processo de organização de redes municipais no interior do estado do Rio de Janeiro e suas relações com o perfil de rendimento, medidos a partir dos dados de proficiência da Prova Brasil.

1.2.2. 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

O segundo grupo de textos publicados em Reuniões Nacionais da ANPEd analisados foi o da 39ª Reunião Nacional, realizada na cidade de Niterói, RJ. Tal como na reunião anterior, foram analisados os trabalhos dos Grupos de Trabalho 04, 05, 12, 13, 14 e 19.

No GT 04, o trabalho de Santos (2019) nos remete a ideia de que a concepção de avaliação evidencia uma concepção de homem, de sociedade e de educação, tomando como

⁸ As autoras trazem um diálogo com Tardif e Lessard (2005) para compreender a função do coordenador enquanto docente. In: ARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

referência a avaliação enquanto prática pedagógica, de caráter formativo e como os docentes a compreendem, evidenciado os limites para que essa prática se efetive.

No GT 05 foram selecionados 04 trabalhos, dos quais 02 guardam alguma relação com a temática da ALE. O trabalho de Mascia (2019) trata da construção dos sentidos do PISA apoiada pela mídia brasileira, objetivando construir consensos no uso desse tipo de instrumento como ferramenta de normalidade. Além disso. O trabalho de Miranda (2019) busca analisar o Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento para gestão democrática, numa perspectiva participativa, tomando como campo de pesquisa 5 escolas públicas do estado de São Paulo.

Já o GT 12 contava com 42 trabalhos aprovados, dos quais 05 foram selecionados para uma análise prévia e 02 guardavam relação com o tema. O primeiro deles, de Maia (2019), aborda os sentidos sobre a docência e performatividade. Inclusive esse é o título do trabalho. A autora traz a discussão sobre os sentidos de docência que se constituem a partir das políticas curriculares. Assumido a Coordenação como docência, o trabalho se faz útil como instrumento de investigação da docência a partir do conceito de performatividade de Stephen Ball. A autora sinaliza que “O professor deixa de ser sujeito para se tornar o objeto de uma avaliação, em um cenário onde a prática do magistério se torna instrumentalizada, performática” (p. 1). Também é relevante sinalizar que a autora nos alerta quando a diferença entre performatividade, entendida como “a cultura instaurada partir dos modos de regulação” (p. 38) e performance, entendida como

medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (Maia *apud* Ball, 2010, p. 38)

No trabalho de Soares (2019) analisa a atuação do movimento “Todos pela Educação” e sua atuação no processo de produção de políticas educacionais, em especial as curriculares, entendidas como práticas discursivas, fomentando discursos de responsabilização docente e a implementação de currículos mínimos, de modo a controlar as práticas educativas. Já o trabalho de Martins (2019) embora aborde a temática da coordenação pedagógica, não faz relação direta com o objeto de estudo dessa pesquisa.

No GT 13, dos 24 trabalhos apresentados, 05 foram inicialmente selecionados e foram objeto de análise e todos guardavam alguma relação com a temática da avaliação, mas nenhum deles contemplava de modo explícito a atuação da coordenação pedagógica relacionando-a a avaliação em larga escala. No trabalho de Silva e Fernandes (2019) analisa-se a questão da avaliações externas que, em consonância com a literatura, tem provocado mudanças estruturais

na organização do trabalho pedagógico escolar, indicando que quanto maior a padronização de avaliações, maior será a padronização do currículo escolar, reduzindo assim o sentido social da escola, substituindo práticas avaliativas descentralizadas pela institucionalização de mecanismos de controle e responsabilização a partir de métricas/indicadores de qualidade, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Nessa linha, o trabalho de Salomão (2019) traz reflexões quanto a importância do papel da escola em realizar a avaliação das aprendizagens. Amparada em Kellagan e Madaus (2003, *apud* Fernandes, 2009, p. 119) a pesquisadora ainda salienta que dentre os pontos comuns dos exames públicos está a ideia de que eles “são iguais para todos os alunos, administrados segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizada por grande número de alunos”, ideia essa que corrobora com o exposto por Silva e Fernandes (2019) em seu trabalho.

Ainda na análise dos trabalhos apresentados no GT 13, o trabalho de Santos e Fetzner (2019) buscou expor a investigação acerca das relações estabelecidas entre professoras e a política governamental para alfabetização implementada na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 2012 e 2014, a investigação tinha como objetivo contribuir com as discussões que buscam compreender até que ponto políticas centralizadoras conseguem exercer o controle sobre o trabalho pedagógico nas instituições educacionais.

Por último, os trabalhos de Costa (2019) e Santos e Bahia (2019) também foram analisados. A primeira nos convida a refletir sobre o papel social da escola, tomando como ponto de análise a implementação de provas externas na cidade do Rio de Janeiro, a partir da visão do docente que atua em sala de aula e a segunda pesquisa nos traz a polissemia do conceito de qualidade da educação, incluindo uma perspectiva para além da gestão de resultados, mostrando que esta assume caráter estético por meio da reprodução de boas práticas.

No GT 14, dos 15 trabalhos registrados, nenhum fora selecionado para análise. Por fim, no GT 19, do único trabalho selecionado para análise, ele não foi utilizado por não contemplar a temática deste trabalho.

1.2.3. 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

O terceiro e último grupo de textos analisados faz parte do grupo de trabalhos apresentados na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada na cidade de Belém, no estado do Pará. Assim como nas reuniões anteriores foram analisadas as produções dos grupos de trabalho (GT's) 04, 05, 12, 13, 14 e 19.

O primeiro dos grupos de trabalhos analisados, o GT 04, de didática contou com a apresentação de 37 trabalhos, dos quais foram inicialmente selecionados 09 trabalhos para análise inicial e 06 trouxeram reflexões que contribuíram com a estrutura da pesquisa. O trabalho de Lourenço (2021) contribui com reflexões acerca de como organizações que atuam em defesa dos interesses do capital vem se apropriando da construção de propostas e políticas educativas. Nessa linha, o trabalho de Rocha e Schneider (2021) nos traz a importância da pesquisa olhar para o impacto das práticas de avaliação em larga escala (tratada no trabalho como avaliação externa) sobre as práticas docentes. Já o trabalho de Jesus, Saraiva e Dourado (2021) nos traz a importância de que no trabalho de pesquisa no campo da avaliação é relevante considerar as dimensões da avaliação, as relações construídas no âmbito da escola inserida na sociedade capitalista e o impacto dessas dimensões na organização do trabalho pedagógico.

As reflexões proporcionadas por Silva (2021) contribuem para evidenciar os processos históricos que constituem a relação de troca que ainda persiste como modelo de estímulo ao estudo, com o uso de notas para estimular a "aprendizagem" e controlar comportamentos, tendo como pano de fundo o processo histórico de Santa Catarina. Dos dois últimos trabalhos cujas temáticas ofereciam reflexões que contribuíram, de alguma forma com a construção dessa pesquisa foram os estudos de Oliveira e Rocha (2001) e Schmidt (2021).

O trabalho de Oliveira e Rocha (2021) busca uma defesa no uso de matrizes de habilidades para subsidiar processos avaliativos em área diversa da educação. Embora não guarde relação direta com o objeto de pesquisa desse trabalho, sua aproximação se dá pelo fato da importação de ferramentas da avaliação educacional para a compreensão de processos formativos em outras áreas, o que nos traz a amplitude do tema da avaliação.

Na leitura do último texto selecionado do GT 04, analisou-se o trabalho de Schmidt (2021), que trata a questão da perspectiva histórica da avaliação, tendo como pano de fundo o ensino de história, evidenciando que ainda persiste a concepção da mera aquisição de conteúdos não tem levado em consideração a natureza epistemológica da avaliação, o que acreditamos ser relevante.

Numa análise inicial foram selecionados 09 dos 57 trabalhos apresentados no GT 05, dos quais foram identificados 07 trabalhos que guardam relação com a temática objeto deste estudo. O primeiro a ser analisado de forma mais aprofundada, da autoria de Ribeiro (2021) ancora sua pesquisa em torno de conceitos que guardam relação com a temática da ALE no Brasil, tomando como base noções dos Estudos do Discurso o que traz para a análise de tensões e interfaces com a avaliação conceitos abrangentes (de caráter contextual) como: Estado avaliador, Reforma educacional, Reforma curricular, Quase-mercado, culpabilização docente,

Accountability, Qualidade da educação, Informações educacionais, Mundialização da educação e Governança educacional de modo que esses conceitos operam da formação de opiniões concorrentes no campo, seja no âmbito da recusa, do apoio ou da crítica propositiva às avaliações em larga escala.

Chappaz, Bravo e Alavarse (2021) nos lembram a importância da caracterização do que se entende como políticas de avaliação⁹, a partir de uma revisão das pesquisas publicadas no período de 1997 - 2020. As pesquisas das autoras corroboram com aspectos evidenciados pela literatura, especialmente de que o campo da avaliação é campo ainda em disputas e que, dependendo da dimensão analisada a política de avaliação pode extrapolar suas funções e implicar em outras faces da política educacional, tais como o currículo, formação de professores e *accountability* (p. 4-5). Indo na linha da elucidação do conceito de *accountability* educacional, Oliveira e Santos (2021) nos trazem a reflexão de que avaliação, prestação de contas e responsabilização são categorias que integram o conceito de *accountability* educacional no Brasil. As autoras ainda sinalizam que a maioria dos estados implantaram seus sistemas próprios de avaliação no âmbito de suas políticas educacionais. O pano de fundo do trabalho foi a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional na implementação desse modelo de sistemas próprios de avaliação em diferentes estados e do sentido de avaliação e *accountability* presentes nas publicações da instituição. Por fim, as autoras salientam que sob a égide da tomada de decisões com base em informações objetivas, o desempenho escolar ganha maior visibilidade, colonizando o significado de avaliação, associando-a a controle e regulação dos processos educativos e, conseqüentemente, afastando-se de uma visão mais democrática do campo.

Santos e Nardi (2021) trazem reflexões acerca de como organizações multilaterais, como o Banco Mundial (BM) vem ditando as diretrizes para as políticas públicas em países periféricos, privilegiando as questões relacionadas à gestão e o foco em resultados, estratégias do mundo empresarial, com destaque para a adoção de métricas para verificação dos resultados. Uma das implicações desse movimento, materializados no texto dos marcos legais instituídos, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é um processo de municipalização da educação pública, discussão trazida por Zientarski (2021). Segundo a autora, além do processo de municipalização da educação pública, também se percebeu uma ampliação dos mecanismos de *accountability* e desresponsabilização

⁹ Os autores mostram, em seu trabalho que a expressão “políticas de avaliação” pode assumir diferentes aspectos, indo desde a avaliação em larga escala – sentido mais comumente empregado, até as avaliações externas, sejam em larga escala ou não.

do Estado frente as questões educacionais, com o advento da Gestão Democrática. O campo de seu trabalho está no estado do Ceará, especificamente na esfera municipal de Fortaleza, capital do estado. Suas pesquisas indicam o Ceará como um dos berços da implementação das reformas gerenciais na educação, modelo que se espalhou pelo Brasil sob as mais diferentes formas.

Por fim, os dois últimos trabalhos analisados expõem discussões relacionadas a questões de responsabilização no espaço escolar. Passone (2021) traz, em seu trabalho, uma revisão de literatura que mostra que a ALE aparece articulada com processos de responsabilização escolar, cuja governança está calcada nos princípios gerenciais, com aplicação às escolas. Já Guimarães, Marques e Felix (2021) abordam a questão da discricionariedade docente em sua atuação profissional e também o paradoxo vivido por essa discricionariedade na tomada de decisões e gerenciamento dos processos inerentes a implementação das políticas educacionais na medida em que esta sofre com a imposição das métricas gerencialistas que atravessam o cotidiano desses profissionais, imputando responsabilidades quase que exclusivas aos professores pelos resultados escolares e decisões advindas desse processo.

Já no GT 12, dos 66 trabalhos apresentados, cerca de 07 foram inicialmente selecionados para uma segunda análise. Da segunda análise, verificou-se que 03 trabalhos guardavam aproximações com o tema objeto dessa pesquisa, por analisarem, a partir de uma perspectiva crítica e problematizada as políticas educacionais, mostrando que não só o campo da avaliação, mas também o campo do currículo também vem sofrendo influências da agenda de Organismos Multilaterais na formulação de políticas públicas. Nesse sentido, Alves e Rodrigues (2021) nos aponta que a BNCC, enquanto política curricular, de caráter normativo, alinha-se ao projeto neoliberal e neoconservador, com elementos de performatividade, eficiência, competitividade, padronização de sujeitos e processos, aliados à lógica do capital. Tais reflexões nos possibilitam compreender que a educação e seus mais diferentes campos ainda é marcada por disputas, o que nos indica a necessidade de estudar de modo problematizado não só a própria BNCC, mas também as políticas educacionais de modo geral, estruturadas sob a influência de uma agenda liberal.

Na mesma linha do trabalho anterior Souza, Figueirêdo e Santos (2021) apontam a presença das diretrizes de Organizações Multilaterais na educação, materializados na Pedagogia das Competências e, conseqüentemente na BNCC. Tais preceitos expressam o projeto de educação para o trabalhador do ideário burguês, imbricando-se na Teoria do Capital Humano¹⁰ (Schultz, 1973), agora rejuvenescida pela Pedagogia das Competências. Esse movimento vem

¹⁰ SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

buscando para além de direcionar a formação da classe trabalhadora, vem buscando também capturar os sentidos da formação de docentes e de gestores, imputando-lhes sua lógica mercadológica, favorecendo a racionalização dos currículos e o controle da prática docente.

Por fim o último dos três trabalhos analisados nesse bloco foi o de Tibães¹¹ (2021) que, ancorando-se em pesquisas de abordagem macro-micro e abordagem crítica buscou analisar a interface entre políticas de avaliação e correção de fluxo, tendo como campo a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Na análise Macro o trabalho da autora aponta a presença de organismos privados - os *thinks tanks*¹² da educação na chancela de políticas educacionais. O que corrobora com parte da literatura produzida sobre a questão. Também é importante mencionar que a autora adotou o ciclo de políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016) como enfoque epistemológico¹³ para a análise dos dados, considerando que não há implementações da política e sim traduções pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No GT 13, foram inicialmente selecionados 06 trabalhos, dos quais 02 promoveram reflexões por aproximarem-se do objeto de pesquisa deste trabalho. Tubbs e Penna Villa (2021) contribuem com as reflexões de pesquisa quanto ao uso das avaliações padronizadas em sala de aula a partir da análise da experiência em escolas na cidade do Rio de Janeiro. Já o trabalho de Peralta (2021) nos convida a refletir sobre a importância da avaliação formativa como aliada no processo de avaliação formativa e seus desafios, tendo como pano de fundo o trabalho em Matemática, nos anos iniciais. Já nos demais grupos não foram identificados trabalhos para análise.

Portanto, após todo levantamento de informações nos anais da ANPEd, verificou-se que a temática da ALE, muitas vezes tratada como sinônimo de avaliação externa tem se mostrado uma constante na pesquisa em educação. Neste trabalho, assumiremos que avaliação externa é

¹¹ Para mais informações, consultar o trabalho de Tibães (2021), publicado no GT 12 da 40ª Reunião da ANPED. Bem como o trabalho TIBÃES, Viviane Chaves. Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro. 2021. 147 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021.

¹² Para saber mais sobre o tema, recomenda-se a leitura dos textos:

MENDES, V. da R.; PERONI, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 65-88, 2020. DOI: 10.5335/rep.v27i1.10575. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575>. Acesso em: 5 nov. 2023.

CAETANO, Maria Raquel ; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. Educar em Revista, v. 36, p. e75939, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939>. Acesso em: 5 nov. 2023.

¹³ MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs). Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

aquela que é de responsabilidade de uma entidade qualquer externa à escola (...) e tem como principal propósito medir, num dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um ou mais domínios do currículo de um ou mais anos de escolaridade. Assim, todos os processos de concepção, elaboração, distribuição, administração, coleta, correção e divulgação dos resultados são de integral responsabilidade de uma instituição externa às escolas (FERNANDES, 2019, p. 75)

Nesse contexto, as pesquisas apresentadas no âmbito da ANPEd, selecionadas e incluídas nesse trabalho nos apontam que as políticas educacionais direcionadas à escola pública tem assumido um viés conservador que, por vezes choca-se com o ideário de educação pública democrática, o que requer a mobilização daqueles que lutam por uma perspectiva democrática de educação, o que culmina, atualmente, em um cenário de lutas que nos move em direção ao debate acerca das práticas pedagógicas, especialmente da avaliação elemento central de desejo da política educacional de cunho neoliberal.

De certa forma, essas pesquisas também refletem o evidenciado na literatura e no campo, quando observamos uma diversidade de pontos de vista acerca da presença das avaliações em larga escala no contexto das escolas e dos sistemas, como pode ser percebido a partir da análise descritiva dos trabalhos incluídos nesta etapa da revisão.

1.3 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Por fim, a última etapa do levantamento das produções do tema desta pesquisa considerou as produções disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Uma Fundação do Ministério da Educação, que tem papel importante na expansão da pós-graduação, com escopo maior de abrangência e diversidade de trabalhos. Seu Catálogo guarda teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* produzidas no Brasil.

Inicialmente, foram considerados os últimos 5 anos acerca das questões relacionadas à coordenação pedagógica e a ALE, sem um intervalo temporal definido para a pesquisa relativa aos trabalhos desenvolvidos que tivessem como campo de pesquisa o município de Rio das Ostras.

Essa escolha metodológica de iniciar a pesquisa por trabalhos cujo campo era Rio das Ostras sem um intervalo de tempo se deu pelo fato da cidade ser relativamente jovem, tendo, atualmente, 31 anos de emancipação político-administrativa. Ao aplicar o descritor “Rio das Ostras” no campo de pesquisa, obteve-se como retorno 19 trabalhos que, em algum grau envolviam a cidade, o resultado, contudo, retornou apenas uma produção construída na área da

educação, que tratava de um programa educacional local, mas que em um nível mais profundo, não tinha aproximação com o objeto de pesquisa deste trabalho.

Após a análise de teses e dissertações constantes no catálogo que contemplavam Rio das Ostras como campo de pesquisa, objetivou-se investigar as discussões, abordadas por meio de dissertações e teses, que contemplavam a interseção entre a temática das avaliações em larga escala e as práticas de coordenação/orientação pedagógica. Para tal, realizou-se um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Cabe registrar que nessa etapa da revisão de literatura, enfrentou-se dificuldades técnicas na busca por descritores e de indisponibilidade da plataforma, momentos nos quais foram identificadas intermitências que dificultaram o retorno de informações.

Mesmo com as dificuldades técnicas optamos por prosseguir com a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na medida em que além do acervo da plataforma guardar vasto número de pesquisas, oferecer fácil acesso e já compor, dentro das ferramentas disponíveis para a pesquisa acadêmica, o início deste trabalho. Dito isto, as pesquisas realizadas concentraram-se em torno de três descritores: 1. “*Orientação Pedagógica*”; 2. “*Avaliação Externa*”; 3. “*Coordenação Pedagógica*” e 4. “*Avaliação em Larga Escala (ALE)*” e como descritores transversais aos eixos os termos: “*Avaliação em larga escala*” e “*Coordenação Pedagógica*”, bem como “*Avaliação Externa*” e “*Coordenação Pedagógica*”. As pesquisas foram realizadas no período de 22/12/2022 a 13/01/2023.

Nessa etapa, o emprego da expressão “*Coordenação Pedagógica*”, se deu pelo fato de realizarmos uma pesquisa de caráter mais amplo, e a constatação no decorrer da pesquisa de que este é o termo que é mais comumente utilizado.

Na segunda etapa pesquisada, partindo da base do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram consideradas a combinação dos descritores “*Avaliação Externa*” e “*Coordenação Pedagógica*”. O uso de “*Coordenação Pedagógica*”, nesse caso, se deu pelo mesmo motivo que no procedimento anterior. Já “*Avaliação Externa*” se deu por conta pelo fato de que, de modo geral, a avaliação em larga escala emergir em associação à avaliação externa. Mais à frente delinearemos melhor os resultados dessa estratégia para levantamento de produções acadêmicas.

De modo a não promover nenhum desequilíbrio na pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa que também considerou o descritor “*Orientação Pedagógica*”. Essa decisão considerou ser adequado incluir esse descritor, afinal esse descritor era o mais aproximado das práticas correntes do município, que adota, para a Coordenação Pedagógica, as denominações

Professor-Orientador e Professor Orientador Pedagógico, como será mais bem explicado nos próximos capítulos. A tabela a seguir demonstra os resultados obtidos nessa etapa da pesquisa.

Tabela 04 – Levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

		Trabalhos identificados	Após refinamento de pesquisa (últimos 5 anos)	Trabalhos selecionados para análise	Trabalhos que efetivamente guardavam relação com o objeto de estudo
Descritores Pesquisados	“Rio das Ostras”	19	1	1	0
	“Avaliação em Larga Escala” e “Coordenação Pedagógica”	19	12	10	6
	“Avaliação externa” e “coordenação Pedagógica”.	83	38	9	6
	“Orientação Pedagógica”	290	77	8	6

Fonte: O autor, com base nos dados da pesquisa obtidos em acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023,2024).

Iniciamos analisando a combinação de descritores “*Avaliação Em Larga Escala*” e “*Coordenação Pedagógica*”. De acordo com a tabela 04 foram identificados 19 trabalhos, dos quais foram selecionados previamente 12 trabalhos a partir do recorte temporal, desses, 10 foram selecionados para a análise, dos quais 06 trazem contribuições para este trabalho, os quais buscamos apresentar a seguir, em apertada síntese.

O primeiro deles, uma dissertação de mestrado, de autoria de Silva (2020), procurou analisar as implicações da avaliação em larga escala em uma rede estudada (o campo de pesquisa da autora), a partir da verificação quanto ao uso dos dados produzidos e se esta contribui para o trabalho do coordenador pedagógico, entendendo e apresentando em seu trabalho que a avaliação precisa ter consequências para que seja útil, premissa que diverge do entendimento adotado nesse trabalho, uma vez que a avaliação não pode ser considerada um fim em si e sim, parte do processo. Apesar disso, a autora traz reflexões importantes sobre a atuação do coordenador pedagógico e de como o excesso de tarefas impedem o foco nas questões relacionadas ao pedagógico propriamente dito, com destaque ao uso de dados das avaliações em larga escala e da importância em se ouvir os profissionais sobre a temática. Em

suas análises a autora salienta a dificuldade de constituição de uma identidade profissional por parte dos profissionais que fazem a coordenação/orientação pedagógica. Para elucidar a questão a autora parte dos estudos de Placco e Souza¹⁴ (2017) que se utilizam dos estudos de Dubar¹⁵ (2005, 2009) para apresentar que as construções identitárias são frutos das atribuições e pertencas de cada um, que concorrem num processo dialético. No entanto, a autora defende o uso das avaliações, ela apresenta como um dos achados de sua pesquisa a força do trabalho colaborativo em prol dos alunos. Ainda, a título de conclusões sobre o trabalho da autora, vale destacar que

Somente desse modo, a partir de uma análise pedagógica dos resultados da avaliação externa em larga escala, numa relação de complementariedade – e não de invasão do espaço da avaliação da aprendizagem na sala de aula – é que a avaliação externa poderá contribuir para as reflexões realizadas na escola. As evidências coletadas é que, na avaliação externa e nas avaliações internas, ambas, se em estreita articulação, podem contribuir para que o processo de tomada de decisão esteja mais bem amparado (Silva, 2020, p. 132).

Assim, apreende-se que, para Silva (2020), o trabalho que busca aproximar a avaliação externa, em larga escala e a coordenação pedagógica não deve ser feito de maneira improvisada. Na verdade, ele requer planejamento atrelado a diferentes dimensões da Coordenação Pedagógica, o que nem sempre é alcançado quando consideramos o acúmulo de demandas sobre a figura do coordenador.

O próximo trabalho, de Lima (2019) traz um olhar sobre a forma como os profissionais que atuam na gestão escolar lidam com Avaliações Externas em larga escala, com foco na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e na Avaliação Externa Municipal para o Ensino Fundamental (anos iniciais). O trabalho da pesquisadora nos mostra que a forma como os profissionais que estão na gestão percebem a avaliação vai impactar na prática, o que desejamos verificar se acontece também no âmbito do município de Rio das Ostras.

O trabalho de Rocha (2019) realizado na rede municipal de Belo Horizonte procurou investigar a realidade de 06 escolas e 06 Professores Coordenadores Pedagógicos, em um contexto em que esses profissionais deixaram de ingressar na carreira por meio de concurso e passam a ser investidos a partir de indicação das direções de escola. A autora identificou, por

¹⁴ Para maiores informações, vide: PLACCO, Vera. M. N. S.; SOUZA, Vera. L. T. de. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11-28.

¹⁵ Para maiores informações, vide: DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. DUBAR, Claude. Introdução. In: DUBAR, Claude. **A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Edusp, p. 11-22, 2009.

meio da pesquisa a existência de três categorias de Profissionais ocupando a função: o pedagógico, de turno e o disciplinar - formato diferente do representado na literatura em que, por um único profissional acaba por concentrar as três dimensões individualizadas pela autora.

A autora também apresenta relatos de ausência de formação específica ofertada pela rede sendo esta realizada por meio de empenho pessoal, além da ausência da assunção da formação docente como elemento norteador da atuação desses profissionais, embora esses tenham sido escolhidos a partir de sua atuação na docência em sala de aula. Outro ponto de destaque é a presença de pontos de vista distintos acerca das avaliações externas, com características diferenciadas em instituições com alto IDEB e baixo IDEB, contudo, o ponto em comum é a falta de tempo e o excesso de tarefas como dificultadores de sua atuação, bem como a ausência de uma política que subsidiasse a atuação desses profissionais.

Salomão (2020) nos traz uma discussão relevante acerca da relação entre ALE, no caso provas bimestrais padronizadas e com repercussão de seus resultados no boletim global dos alunos e as aprendizagens, no trabalho a autora traz discussões sobre a função social da escola e da qualidade da educação, que, para a autora variam de acordo com as diferentes leituras de mundo e do papel social da escola. Em sua pesquisa a autora assume a ideia de qualidade numa perspectiva negociada, permeada por uma pedagogia crítica. Ela também traz uma diferenciação clara entre avaliação externa e avaliação das e para as aprendizagens, que apresentamos a seguir

A avaliação externa está direcionada para a construção de políticas educacionais. Além de padronizada, é administrada e supervisionada por entidades externas às escolas e possuem diversas funções, como selecionar, controlar e certificar. Portanto, não é apenas diagnóstica, mas também somativa e, geralmente, os exames e testes são de múltipla escolha, não se atendo a estruturas complexas de pensamento. A avaliação externa tem resultados publicizados frequentemente, podendo levar à monitoração e à prestação de contas.

A avaliação das e para as aprendizagens possui uma relação mais estreita com o papel social da escola, na perspectiva defendida aqui, pois está comprometida com os diferentes saberes construídos na escola viva. Por isso, envolve triangulação de espaços e tempos; de estratégias, técnicas e instrumentos; e de atores, estabelecendo uma ponte entre professoras e educandos. Sua transparência torna o processo de ensino-aprendizagem-avaliação mais justo, democrático e igualitário. Seu *feedback* é inteligente e de qualidade, não apenas uma sinalização do que deve ser corrigido, e leva à autorregulação deliberada e sistematicamente ativa das aprendizagens, alimentando processos complexos de pensamento. (SALOMÃO, 2020, p. 138)

Os dois últimos trabalhos analisados, foram os trabalhos de Monte (2020) e Andrade (2020). Monte (2020) realizou sua pesquisa no estado do Ceará, realizando estudo de caso a partir de 2 municípios, considerando o intervalo temporal de 2005 a 2017. Foram abordadas questões relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para isso, a autora fez uma reconstrução da trajetória dos sistemas de avaliação no Brasil, trazendo o IDEB

como elemento de fortalecimento da *Accountability*. Por fim, a investigação objetivou identificar elementos específicos das políticas locais que tivessem contribuído para melhoria do indicador educacional. Partindo de outra proposta, Andrade (2020) buscou investigar a implementação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE e os usos de seus dados e resultados por parte das gestões, de modo a promover evolução dos resultados, mesmo falando de contextos distintos, ambas escritas relacionam as influências macro sobre o micro

De modo geral as autoras debruçaram-se a analisar os desdobramentos das avaliações externas na dinâmica escolar, seja a repercussão no trabalho de professores, no processo de aprendizagem dos alunos ou no olhar da gestão. Enquanto Silva (2020), Lima (2020), Rocha (2019), Salmito de Andrade (2020) e Monte (2020) olham para as possibilidades de uso dos dados advindos desses instrumentos, colocando-o na condição de centralidade na obtenção de dados para melhoria de resultados, Salomão (2020) olha para a incompatibilidade das avaliações externas com uma observação das diferentes aprendizagens dos alunos, a partir de estudo na rede municipal do Rio de Janeiro, bem como quanto a limitação em usar a avaliação externa como elemento com peso na avaliação global do aluno, deslocando sua função diagnóstica para uma questão de desempenho, trazendo um olhar importante para considerarmos que a avaliação deve estar preocupada com as aprendizagens, se almeja mudanças profundas no desenvolvimento integral dos alunos.

Já com o emprego dos descritores combinados “Avaliação Externa” e “coordenação pedagógica”, o retorno foi de 83 trabalhos, dentre teses e dissertações. Após a aplicação do recorte temporal dos últimos 05 anos, restaram, para análise, 38 trabalhos, dos quais apenas 6 guardavam relação com o objeto de estudo desta pesquisa. Também cabe registrar que alguns estudos já listados apareceram na etapa anterior, de modo que, para efeito deste descritor foram desconsiderados.

Viana (2021) investigou se, mesmo com a presença da avaliação externa na prática dos professores, o Coordenador Pedagógico poderia direcionar sua abordagem para um ensino centrado no desenvolvimento humano durante as avaliações. Embasada na perspectiva histórico-cultural, a análise revelou que a aplicação desse tipo de avaliação externa reforça uma abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, perpetuando desigualdades. Este impacto levanta questionamentos sobre o papel da Coordenação Pedagógica, que se vê desafiada a conduzir processos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento humano integral, enquanto suas práticas são influenciadas pelas avaliações externas.

Já Marconi (2018) conduziu uma pesquisa semelhante à que estamos estruturando atualmente, diferenciando-se ao focar em coordenadores pedagógicos dos anos iniciais na rede

municipal de São Caetano do Sul, situada no estado de São Paulo. Utilizando um estudo de caso, foram entrevistados sete coordenadores pedagógicos. Os principais resultados da pesquisa revelaram informações relacionadas ao excesso de atribuições desses profissionais, que foram influenciados pela prática de avaliações em larga escala provenientes de formações promovidas na rede de ensino. Eles reconheceram as possibilidades dessas avaliações, mas também expressaram preocupações em relação ao processo de responsabilização meritocrática e gerencialista, que gerou tensões no sistema de ensino. Segundo Marconi (2018, p. 33), o potencial dessas práticas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, tem sido objeto de considerável debate.

Na linha das influências das ALE, Costa (2020) conduziu uma investigação acerca da política de *accountability* adotada pelo estado do Ceará em 2007. A pesquisa abrangeu a análise dos elementos normativos que delinearão a política educacional, os pilares que a sustentavam, nomeadamente avaliação, responsabilização e prestação de contas, e como esses componentes se inter-relacionavam. Além disso, o estudo explorou a participação de organismos multilaterais na formulação dessa política, destacando a dinâmica em que as políticas estaduais influenciavam as políticas municipais por meio de arranjos, legislações e incentivos.

O trabalho de Nascimento (2022) explorou a implementação do Sistema de Avaliação Baiano de Educação em escolas estaduais de ensino médio na cidade de Itabuna/BA. Adotando uma abordagem crítico-dialética e fundamentos da pesquisa-ação, a pesquisa teve como objetivo compreender o papel das Coordenadoras Pedagógicas no processo de implementação desse sistema de avaliação. Os resultados indicam que a introdução de um sistema de tal magnitude impõe uma carga significativa de demandas administrativas sobre as coordenadoras pedagógicas, o que, por sua vez, dificulta o acompanhamento efetivo dos processos pedagógicos.

Já o trabalho de Henriques (2019), trouxe um olhar para o Coordenador Pedagógico de modo que ela desenvolveu sua tese buscando compreender a atuação do CP em uma formação centrada na escola. De sua pesquisa trazemos o achado que a atuação do Coordenador Pedagógico numa formação centrada na escola pode envolver o

(re)conhecimento das vozes que definem a escola; a reflexão sobre vozes externas que influenciam as dinâmicas internas do fazer pedagógico; a reflexão sobre concepções de avaliação; a socialização de práticas; a definição de projetos inter/multidisciplinares, em discussões nas quais ensinar e aprender uns com os outros sejam ações valorizadas por todos; as transformações emergentes quanto a inovações tecnológicas e metodológicas; a reflexão sobre concepções enraizadas em nós; a reconstrução das normas e práticas da cultura escolar; o estabelecimento de parcerias entre docentes (Henriques, 2019, p.6)

Por fim, mas não menos importante, Barbosa (2019) examinou as relações entre a avaliação institucional e a avaliação em larga escala em escolas municipais de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Seus estudos apontaram para a ausência de um processo formal de autoavaliação institucional, com iniciativas isoladas sendo mais prevalentes. A autora também observou dificuldades dos gestores em estabelecer conexões entre os diferentes domínios da avaliação (institucional, da aprendizagem e em larga escala). Diante dessas constatações, concluiu que não existiam evidências suficientes para respaldar a utilização da avaliação institucional da escola como meio para compreender dados provenientes das avaliações em larga escala.

Nesta etapa da pesquisa, observamos que, embora em número reduzido, foi possível identificar pesquisas que tinham como objetivo investigar aspectos relacionados às influências da ALE na prática dos Coordenadores Pedagógicos (CPs). Henriques (2019), Marconi (2018) e Viana (2021) direcionaram suas investigações para explorar as possibilidades de uma atuação mais humanizada dos CP's, mesmo diante da coexistência com a ALE. Costa (2020) concentrou-se em uma perspectiva macro, investigando as influências de organismos multilaterais (OM) na formulação de políticas públicas educacionais no estado do Ceará. Já Nascimento (2022) e Barbosa (2019) abordaram a avaliação em larga escala, mas também consideraram questões institucionais em suas pesquisas, analisando o trabalho da Coordenação Pedagógica a partir da implementação dos Sistemas de Avaliação. O primeiro sob a ótica da implementação da política de avaliação e o segundo a partir da avaliação institucional.

Nas duas análises de descritores realizadas inicialmente, observou-se um número reduzido de pesquisas relacionadas às implicações da utilização das Avaliações em Larga Escala (ALE) na atuação do Coordenador(a)/Orientador(a) Pedagógico(a). Esse cenário é ainda mais evidente quando consideramos o amplo volume de pesquisas na área educacional, e até mesmo no campo da avaliação e análise das políticas públicas em educação. Essa constatação nos leva a inferir a existência de poucos estudos que abordem conjuntamente esses dois objetos, indicando a necessidade de mais pesquisas que busquem compreender as relações entre Orientação/Coordenação Pedagógica e Avaliações Externas, especialmente aquelas aplicadas em larga escala.

Outro ponto relevante a ser destacado é que, de maneira geral, as pesquisas têm retratado a atuação do coordenador como um analista de dados, assumindo o papel de fiscal na implementação da política de avaliação. Nota-se uma escassez de evidências que indiquem uma postura de resistência por parte desse profissional em relação à implementação dessas políticas, mesmo em pesquisas de cunho mais crítico ou cujos referenciais teóricos estejam mais

alinhados a perspectivas críticas de educação. Este cenário ressalta a necessidade de explorar mais profundamente as dinâmicas e potenciais formas de resistência por parte dos coordenadores pedagógicos diante das políticas de avaliação, a fim de enriquecer a compreensão desse fenômeno na prática educacional.

Considerando que o número de trabalhos retornados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi relativamente baixo, optou-se por realizar uma nova rodada de buscas, utilizando o descritor "Orientação Pedagógica", termo mais próximo da realidade observada na pesquisa em relação à nomenclatura do cargo. O número de trabalhos obtidos foi de 290. Aplicando o mesmo intervalo de tempo utilizado no descritor anterior, o retorno foi de 110 trabalhos, provenientes das mais diversas áreas.

Diante desse resultado, foi realizado um refinamento da pesquisa considerando os seguintes filtros, no campo "Área do Conhecimento": *1. Educação; 2. Educação de Adultos; 3. Educação em periferias urbanas; 4. Ensino; 5. Planejamento Educacional; 6. Sociais e humanidades*. Essa etapa resultou em um retorno de 77 trabalhos, proporcionando uma seleção mais específica e alinhada aos objetivos da pesquisa em andamento.

Novamente, realizou-se a leitura dos títulos dos trabalhos obtidos. Identificando a correspondência com o tema ou as possibilidades de contribuição para esta pesquisa, deu-se início a uma segunda análise, que abrangeu a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Essa etapa resultou na escolha de 06 trabalhos para realizar uma análise mais detalhada e aprofundada (releitura dos títulos e leitura dos resumos), visando extrair informações relevantes para o desenvolvimento do estudo que desenvolvemos agora.

O trabalho de Freitas (2019) busca analisar a importância do Pedagogo em uma equipe de apoio a aprendizagem, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Embora não guarde relação com implicações das ALE na prática de Orientadores Pedagógicos, o trabalho nos mostrou desafios na atuação do Pedagogo, aqui entendido como profissional que atua no espaço escolar na Orientação Pedagógica. A autora identificou contradições entre o praticado na escola e as prescrições existentes nos marcos legais e demais documentos que regulam o trabalho desses profissionais, bem como a autora concluiu que a importância do pedagogo é relevante no contato com as famílias, bem como o aspecto de que os professores se beneficiam do trabalho do pedagogo, ainda que não compreendam sua função. Também foi identificado uma deficiência na formação continuada desses profissionais.

Alba (2019) buscou analisar de que modo os Planos Nacionais de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação incorporaram preceitos gerenciais e mercantis emanados por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, considerando o recorte temporal de

2001 a 2018. Foram analisados pela autora documentação do Banco Mundial para esse período, especialmente no que tange a ideia de que os Estados atendam às políticas sociais de forma mínima e básica, num reforço da ideologia burguesa de controle da classe trabalhadora, expondo o avanço do capital sobre a educação, a fim de disputar não só o controle econômico, como também o controle político e pedagógico. O que nos traz, de certa forma, o contexto no qual inserem-se as Avaliações em Larga Escala enquanto políticas educacionais.

Andretti (2019) objetivou avaliar a percepção de alunos, professores e equipe técnico-pedagógica de escola da serra fluminense sobre fatores extra e intraescolares que influenciam o desempenho dos alunos. Por meio de questionários e entrevistas, foram ouvidos alunos de 5º, 7º e 9º ano de escolaridade do ensino fundamental, bem como professores, diretores e orientadora pedagógica. Seus estudos apontaram que, naquela realidade, as questões de desempenho são creditadas mais a fatores de caráter intraescolar do que de fatores extraescolares. Diferente da pesquisa de Pessin (2019), foi interessante observar esse contraponto de percepção, mas a convergência no olhar para questão do desempenho estar associada a avaliações em Larga escala ou produtos relacionados.

Pessin (2020) aborda, em sua tese, os impactos do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e sua relação com os *feedbacks* construídos e o processo de autorregulação em profissionais da educação de escolas de alto e baixo rendimento no município de Campos dos Goytacazes, RJ. Sua investigação se deu por meio de uma comparação entre duas escolas, nas quais foi realizado estudo qualitativo, combinando diferentes ferramentas metodológicas. A partir de seus estudos, a pesquisadora concluiu que a falta de conhecimento sobre o SAEB comprometeu o plano de ações e reflexões sobre os dados advindos desse instrumento, em ambas as escolas. Também foi identificada pouca influência dos *feedbacks* advindos dos dados desse perfil de avaliação no processo de autorregulação de professores. Contudo, em uma das escolas (a de maior desempenho) observou-se uma cultura favorável a esse formato avaliativo, bem como a preparação para essas atividades, enquanto na outra a experiência foi vivida com pesar e as atribuições causais para o baixo desempenho foram imputadas a fatores externos, ou mesmo da problemática existente na escola. Por fim, como produtos, a autora trouxe propostas de autoavaliação (p.195) e *feedback* (p. 192).

Lourenço (2020) nos traz uma discussão relevante sobre atuação do Orientador Pedagógico. O trabalho, fruto de parceria da Universidade Federal de São Carlos e a Prefeitura Municipal de Sorocaba, estendendo-se às prefeituras de Cabreúva e Votorantim. O objetivo do estudo, de caráter qualitativo, consistia em compreender o processo de inserção e os saberes necessários à atuação do orientador pedagógico em início de carreira. A autora justifica a

relevância de seu estudo pelo fato dos processos de início de carreira desses profissionais ter sido pouco estudado, apesar do aumento no número de pesquisas que envolvem a coordenação pedagógica. O mapeamento trazido pelo estudo indicou poucas obras que trazem o orientador(a) pedagógico(a) como objeto da pesquisa. Os achados da pesquisa evidenciam os desafios enfrentados por esses profissionais mostram-se semelhantes aos apresentados em outros estudos, especialmente no que tange à sobrecarga de atribuições e a necessidade de valorização dessa carreira, observando suas diferentes dimensões de atribuição.

Já Xavier (2019) desenvolveu pesquisa que buscou compreender o perfil do Orientador Pedagógico que realiza acompanhamento da prática pedagógica de professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, na rede de Duque de Caxias, RJ. Para o estudo foram selecionadas cinco escolas públicas daquela municipalidade, cujo índice de aprovação foi superior a 89%, cujo levantamento de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. A autora faz um breve histórico sobre a atuação da Orientação Pedagógica, derivada da supervisão pedagógica, uma das extintas habilitações do curso de pedagogia, estabelecidas no final da década de 1960, até as denominações mais recentes advindas da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A autora parte da premissa de que a atuação primordial do orientador se dá a partir da formação, entendendo a escola como o espaço privilegiado para esta formação, assumindo uma posição de co-leitor da realidade,

Auxiliando o professor numa prática investigativa que busca compreender os processos de aprendizagem, sua tarefa não está na supervisão das práticas ou do cumprimento do planejamento, mas na leitura das demandas trazidas pelos sujeitos que compõem o espaço escolar, professores e estudantes” (Xavier, 2019, p. 32).

Ao final a autora conclui da necessidade de mais estudos que investiguem a atuação do orientador pedagógico, bem como da necessidade de uma política que valorize a atuação desse profissional

Nessa etapa, dos 06 trabalhos selecionados para compor a análise ora apresentada, foi possível perceber que Lourenço (2020), Alba (2019) e Freitas (2019) trazem em seus textos discussões acerca da atuação do(a) orientador(a) pedagógico seja na relação macro-micro, nos marcos legais ou até mesmo na forma como este percebe a dinâmica escolar. Já Pessin (2020) e Andretti (2019) trouxeram a influência de fatores extraescolares e sua influência na dinâmica do trabalho pedagógico. Seja na construção de *feedbacks* (Pessin, 2019) ou na percepção dos fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho de estudantes, o que caminha para um trabalho de análise e usos dos dados no contexto escolar. Já Xavier (2019) traz suas contribuições no sentido de possibilitar o entendimento das características de orientadores pedagógicos em início de carreira, especialmente no que tange suas habilidades, num

movimento mais direcionado para a percepção da identidade profissional, entendendo como central a questão da formação como eixo estruturante dessa profissão.

Por fim, é relevante destacar que alguns estudos anteriores ao intervalo considerado dos últimos 5 anos foram incorporados devido à sua relevância, sendo citados em outras pesquisas e listados nos resultados de consulta às bases de dados. Desta forma, apresentamos a seguir uma breve síntese desses estudos, pois contribuem de alguma forma para esta pesquisa.

O primeiro é Araújo (2009), que realizou uma pesquisa envolvendo dimensões avaliativas e constatou que na avaliação escolar ainda se fazia mais presente a dimensão classificatória do que a dimensão formativa, privilegiando desempenho, o que se desarticulava com as práticas avaliativas da escola.

Em Lima (2011) se analisa a importância da articulação de níveis de avaliação (aprendizagens, institucional e larga escala) e suas relações com as práticas de gestores. Suas pesquisas apontaram para a direção de que a escola sozinha não consegue promover a articulação entre essas dimensões avaliativas, especialmente no que tange a avaliação institucional, por não estar planejada para esse fim. O autor, reitera de maneira semelhante a Villas Boas (2008) e Fernandes (2015b) a defesa de que a autoavaliação pode ser lida como estratégia de avaliação formativa.

Limeira (2012) traz, em sua dissertação a preocupação existente na escola com relação ao cumprimento de metas e prazos, que acaba por se sobrepor inclusive a avaliação das ações da escola consolidadas em seu cotidiano. A autora também traz a dimensão de que a avaliação institucional está centrada no nível burocrático, por vezes negligenciando até mesmo a avaliação externa que tanto prioriza, o que reduz a potência da avaliação institucional como instrumento transformador da realidade.

Já Pimenta (2012), buscou compreender o impacto das avaliações externas nas práticas de coordenação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental evidenciando que há uma tendência de intensificação influenciados pelas avaliações externas. No trabalho de Vila (2012) destaca-se que apesar de não se oporem a avaliação, existe uma dificuldade grande na preparação para a realização das provas, o que pode revelar uma tendência de preocupação com a preparação para a realização de exames. A autora também relata a presença da ALE na realização de formações continuadas promovidas pelo CP, o que indica, naquele caso a influência das avaliações externas na formação de professores.

O último deles, de Oliveira (2015) foi incluído após importante sugestão vinda da banca de qualificação do mestrado, em que os resultados parciais desta pesquisa foram apresentados. Sua relevância está calcada em dois pontos: o primeiro deles é a apresentação do coordenador

pedagógico sob a ótica da “mediação política”. O segundo ponto de relevância consiste no fato da Tese ser fruto de processo investigativo desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo 18 coordenadores pedagógicos da rede municipal daquela cidade, em unidades que alcançaram bom desempenho no IDEB. Interessa-nos registrar que, mesmo em realidades escolares de alto desempenho em avaliações em larga escala, associada a indicadores de fluxo escolar, a atuação do coordenador pedagógico é permeada por imediatismos, o que a autora definiu como “bombeiros” em alusão ao apagar de “incêndios” constantes no interior da dinâmica escolar. Por outro lado, a autora também trouxe como achados de sua pesquisa a eminência da mediação política na atuação do Coordenador Pedagógico, marcada por três dimensões: “*organizacional*”, “*pedagógica*” e “*socioafetiva*”. Aspectos que nos parece serem úteis para analisar as questões da relação entre a política de avaliações externas, em larga escala e a prática pedagógica desses profissionais.

1.4. Entre horizontes e direções: caminhos que a literatura aponta para compreender as interseções entre Orientação Pedagógica e a Avaliação em Larga Escala

Assumindo esse destaque dado às ALE e sua penetração no campo da avaliação e da política educacional, advindo da visão gerencial que disputa sentidos no âmbito escolar, Bonamino e Sousa (2012) realizaram estudo, buscando compreender os caminhos que esse formato de avaliação trilhou no contexto educacional. A partir de seus estudos, identificaram três gerações de avaliações em larga escala na trajetória educacional brasileira. A primeira delas, assumia um desenho voltado a realização de um diagnóstico de rede, sem maiores desdobramentos. Já as duas gerações seguintes diferenciam-se da primeira por incorporar mecanismos de responsabilização (branda ou forte) e consequências para os agentes escolares. De acordo com as autoras

No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. (...) Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. (...) Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (Bonamino e Sousa, 2012, p. 375)

Fernandes (2015, p. 401-402) nos aponta que, com a chegada das avaliações em larga escala, um horizonte se abriu para a realidade do sistema educacional: se, por um lado, por meio da política de avaliação havia a possibilidade de se obter informações da totalidade de escolas, um levantamento de dados quase que individualizado por aluno, evidenciando uma face de seu processo de aprendizagem, do outro as escolas passaram a assumir uma lógica empresarial, com foco nos resultados em detrimento dos processos, numa “pedagogia do treino” para o êxito em avaliações externas, materializadas no Ideb e na *accountability* como face perversa de uma política educacional que se baseia em exames de larga escala que, ao focar nos resultados/desempenho, acaba por destituir a complexidade e a subjetividade do processo educativo, descaracterizando o sentido de avaliação como uma leitura orientada da realidade (Hadji, 2001), ou até mesmo o desenho inicial da política, que tratava a ALE como ferramenta diagnóstica. Para nós, a avaliação deve ser indutora da autonomia e reflexividade de alunos e professores, sendo

[...] uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor - cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir (Hadji, 2001, p.9)

A despeito de uma avaliação que favoreça o diálogo e a reflexão, o que se percebe, a partir a perspectiva gerencial que vem dominando as relações do Estado com a sociedade, é o crescente apelo para uma reforma educacional calcada no que Ball (2002) definiu como cultura de performatividade que se evidencia nos planos de governo, nos currículos, em diferentes sistemas, em especial os estaduais e municipais, deslocando as finalidades do processo educativo trazendo mais ênfase aos resultados do que aos processos sob a égide de uma suposta melhora na qualidade educacional que não vem se materializando, quando confrontados os dados trazidos pelo próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Nesse contexto, parece oportuno assumir a perspectiva trazida por Fernandes e Nazareth (2011) de que a qualidade escolar é fruto de fatores intra e extraescolares e que pensar a qualidade sob a ótica do desempenho significa reiterar e aprofundar as desigualdades existentes. Isto posto, pensar a qualidade sob uma ótica para além do desempenho que se estrutura em torno do tripé “(...) responsabilização, meritocracia e privatização” (Freitas, 2012, p. 387), nos exige reconhecer e valorizar a função social da escola, de modo a promover equidade, oportunidade e justiça. Afinal, ao reconhecer que a “(...) qualidade é uma construção de significados (...), uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma

transmissão de saberes" (Bondioli, 2004, p. 24), damos destaque a uma leitura contextual dessa função social, cujo foco na coletividade, pode ou não se aproveitar a instrumentalização das ALE como parte de uma formação mais dialética e humana. Nessa pesquisa assumimos uma concepção de que a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens e, conseqüentemente, contribuir para a uma escola que valorize a diversidade, a pluralidade e se mostre verdadeiramente inclusiva.

Em linhas gerais, a literatura sobre a utilização das ALE evidencia posições distintas entre autores. Ao passo que alguns defendem a utilização das ALE, outros mostram-se contrários à sua utilização. Contudo, um ponto comum é o entendimento que a ALE é usada como instrumento verificador da qualidade educacional e a materialização da política pública de monitoramento da educação¹⁶, o que não quer dizer que haja concordância quanto a isso e sim no que se refere a forma de uso do instrumento enquanto elemento de política pública educacional, cujo foco é a promoção de um ensino de qualidade - termo dotado de uma polissemia cuja materialização está intimamente ligada à visão de mundo de quem a define.

Na medida em que a legislação atual estabelece que a ALE é um dos princípios relacionados ao ensino, definindo-a como ferramenta indispensável para verificar a existência de parâmetros mínimos para insumos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem¹⁷, essa mesma legislação acaba por relegar aos sistemas de ensino a uma definição mais detalhada e palpável a seus profissionais, o que nem sempre acontece, reforçando a existência de inúmeras interpretações do que é qualidade, bem como a escassez de mecanismos de monitoramento eficientes desta. Apesar do reconhecimento dessa qualidade múltipla, o que percebemos como tendência é a valorização e a construção discursiva de um único modelo como falácia hegemônica: um modelo de caráter neoliberal que "se apropria da ideia de qualidade como justificativa para o estímulo à competição" (Esteban, 2008 p. 7) em detrimento da multiplicidade já reconhecida. Assim, as questões que envolvem a qualidade do ensino, da aprendizagem, da atuação dos coordenadores e das coordenações continuam aparecendo atreladas ao desempenho, subordinando todo o processo escolar.

A revisão da literatura realizada para esta pesquisa evidenciou que o número de produções relacionadas à avaliação em larga escala supera – e muito! – as produções relacionadas a orientação pedagógica, inclusive a escassez de trabalhos que buscam conectar as duas áreas pode indicar que o campo carece de estudos que busquem compreender as

¹⁶ O que pode ser verificado por meio da leitura atenta da Portaria nº 250, de 05 de julho de 2021, do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹⁷ Vide a Lei Federal nº 14.333, de 04 de maio de 2022.

implicações das avaliações em larga escala na organização do trabalho pedagógico e na construção da cultura organizacional escolar (Nóvoa, 1995) e suas implicações na atuação do orientador pedagógico, na medida em que a atuação desse profissional e sua liderança ganham destaque no cenário educacional, sobretudo na rede pública.

Buscando ocupar a interseção entre os campos, este estudo teve a pretensão de contribuir com o debate do campo educacional, promovendo diálogo entre a literatura existente e a realidade, com toda sua subjetividade, ensejando o avanço na pesquisa educacional, alinhando-se, na medida do possível com nossas posições epistemológicas, de modo encadeado de modo que nossas reflexões possibilitem avançar na compreensão das práticas educativas e suas implicações no contexto escolar.

Destarte, dada a escassez de estudos que buscam contribuir com a análise da atuação da Orientação Pedagógica no cotidiano escolar a partir da interação com a política de avaliações em larga, materializadas por meio da aplicação de testes estandardizados, elaboradas por agentes externos à escola, procuramos investigar, para além das questões da identidade profissional – mas sem desmerecê-la – e da mera análise de dados, a existência de outras formas de interpretar e atuar frente à política educacional, por meio da tradução realizada pelos Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores que atuam no município de Rio das Ostras, no estado do Rio de Janeiro.

Assim, tivemos a pretensão de ampliar os olhares, vislumbrando uma realidade diferente das habitualmente pesquisadas (já que olhamos para o interior), fomentando discussões e reflexões que possam oferecer subsídios para compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas no sentido de caminharmos para fomentar e alimentar uma noção de educação que seja efetivamente libertadora, ancorada numa escola de qualidade e assentada nos preceitos democráticos, justos, solidários, inclusivos e transformadores.

2. Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

Nesse capítulo procuramos situar os referenciais epistemológicos e metodológicos que embasam o trabalho ora apresentado. De antemão é importante apontar que, ao eleger um ponto de vista da realidade, outros são excluídos e, embora essa não seja a intenção, essa exclusão é uma realidade, dada a coerência interna do trabalho. Também é importante situar essa escolha, não como uma verdade absoluta, mas como uma possibilidade de interpretação da realidade, coerente com as experiências e visão de mundo deste pesquisador que não é neutra, tampouco despretensiosa e, não sendo única, certamente tem suas limitações e possibilidades.

Assim, numa perspectiva de sociedade aberta, organizada em torno da possibilidade, crítica e afastamento de qualquer autoritarismo e perspectivas dogmáticas (Popper, 1987) essa pesquisa não tem como princípio mostrar-se como uma verdade única na construção das relações entre ALE e Orientação/Coordenação Pedagógica, o desejo é construir mais uma possibilidade de se pensar as vias de atuação da Orientação Pedagógica, assim como suas relações com as Avaliações em Larga Escala no âmbito escolar, de modo a vislumbrar possibilidades outras de práticas pedagógicas que promovam um espaço escolar mais acolhedor e aberto a diversidade.

Embora sua origem remonte às sociedades pré-capitalistas, a escola é parte integrante da sociedade e tem suas práticas marcadas por relações de poder que, na maioria das vezes são produtoras de exclusão e urgem que a escola esteja muito atenta a sua atuação, questionando se realmente quer ser instrumento de transformação social, sobretudo quando falamos da escola pública, sujeita a influência das políticas de caráter neoliberal promovidas nas últimas décadas, ao ideário burguês e ao capitalismo contemporâneo.

O senso comum que distingue uma educação de qualidade de uma educação precária parte da máxima de que a educação deve ser capaz de formar indivíduos críticos e participativos. Cidadãos capazes de gozar de seus direitos por conhecê-los. Mas será que é isso que acontece na prática? Será que a escola vem agindo nesse sentido? O que isso significa para o contexto educacional atual? Para chegar a essas respostas, é preciso visualizar as questões relacionadas à origem da escola e de como ela se insere na sociedade contemporânea.

Uma rápida passagem pela história da educação no Brasil nos mostra que desde o período colonial a educação vem mantendo uma perspectiva dual¹⁸: uma escola para as elites e outra escola para os menos favorecidos. Isso se manifestou tanto no modelo educacional

¹⁸ Teoria da Escola Dual (dualista), defendida por (C. Baudelot e R. Establet *apud* Saviani, 2008)

oferecido pelos Jesuítas, no momento pós invasão e em parte do domínio colonial ou no Brasil Império com a exclusão dos que não eram definidos como cidadãos. E, apenas no Brasil como República, identificam-se mudanças com o advento da sociedade urbano industrial e do capitalismo, que, embora pregassem a defesa de uma escola para todos, reforçaram – e ainda reforçam – a manutenção de uma escola dual: uma destinada a manter a “harmonia social” e reforçar a hegemonia burguesa e uma outra destinada a preparar aqueles que se manterão no controle das relações de produção.

Embora a Teoria da Escola Dual seja contemporânea, datando do século XX, e explicita as consequências das relações de poder existentes na escola inserida na sociedade capitalista, ela possibilita compreender que a dualidade presente no sistema educativo não é apenas histórica e que, apesar dos interesses irem se modificando ao longo do tempo, não houve mudanças quando observamos a relação entre padrões hegemônicos dominadores e sujeitos “dominados”, ou seja, há uma conjuntura estrutural, de cunho também econômico, para manter uma relação entre esses dominantes e dominados, que se passa pela dualidade escolar e se reafirma por meio de outros mecanismos sobre a vida dos sujeitos à medida que eles se colocam no mundo. Ao dissertar sobre o tema, Saviani (2008, p. 20) aponta que

Os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (Saviani, 2008, p.20).

Além da problemática trazida por Saviani (2008), outros autores como Freire (1996) e Hooks (2020) nos apontam que, para além das questões de classe, outros fatores também precisam ser levados em consideração na construção da problemática educacional.

Isto posto é possível inferir que a escola sofre e faz a manutenção de algumas das influências hegemônicas na sociedade, ou seja, ela perece sob essas influências, administra e inclui em suas práticas aquilo que consegue e equilibra-se entre o político e o econômico o que traz, como consequência, o fato de um grande número de profissionais da educação acabar por reproduzir um discurso permeado dos valores das classes dominantes, mesmo que ele não faça parte dessa classe. Tais aspectos, a nosso ver, reforçam o caráter altamente seletivo da escola em que os fatores intra e extraescolares se imbricam, de modo a acentuar o processo de exclusão, mas também trazem, em sua visão de mundo, limitações que impedem um olhar mais afetivo, crítico e engajado para a educação.

Romper com essa lógica requer muita reflexão-ação, e nos convida a compreender as relações de força existentes na escola, movimentando-nos em direção a construção de

possibilidades de superação do *status quo*, superando a situação de desconhecimento ou alienação frente à realidade que certamente refletem no processo educativo, especialmente no âmbito da escola. Assim, considerando essa conjuntura, fica mais fácil compreender por que apesar dos avanços no campo conceitual, se percebe, na prática, poucas transformações na atuação escolar.

A educação, como pilar social, econômico e cultural, possui papel central no projeto neoliberal, pois na visão dessa corrente ela deve ser a responsável em preparar para o pronto atendimento às necessidades do mercado, difundindo ideias como a livre iniciativa, a meritocracia e a individualização a fim de que a busca pela supremacia hegemônica, vital para o sucesso desse projeto, consiga redefinir globalmente as esferas política, social e pessoal (Silva, 2010), incluindo aqueles que habitam a escola.

A escola pública de hoje (onde concentra-se a maioria das matrículas) é palco de grande diversidade, de culturas, carregado de singularidades, que tornam cada escola uma realidade única e um *locus* privilegiado do fazer pedagógico. Contudo, diante do cenário descrito anteriormente, seria simplista atribuir exclusivamente à escola e ao professor a responsabilidade de transformar a educação. Ambos são componentes intrínsecos de uma sociedade e, portanto, são moldados pelas relações historicamente estabelecidas. Por outro lado, a escola, como ambiente dedicado à formação e ao conhecimento, tem o potencial - e a obrigação - de se tornar o ponto de partida para as mudanças necessárias. Considerando o exposto, quem atua na escola não deve perder de vista que toda prática pedagógica é carregada de intencionalidade e está marcada por uma visão de mundo. Sobre esse aspecto, Schwartz (2012, p.80) salienta que

O professor de hoje é o aluno de ontem que não esqueceu sua professora, sua escola e o lugar que isso representava na sua família e em seus projetos futuros. Pode ser que, na sua forma de atuar em sala de aula, o professor repita padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser elaborados, analisados ou ouvidos em um contexto apropriado para isso.

Isto posto, pode-se apreender que a escola é permeada por inúmeras relações de vida, num entrecruzar de histórias e vivências que não podem ser ignoradas pois deixam suas marcas no processo educativo. Além disso, a escola, enquanto instituição (especialmente a pública) que, embora goze de uma autonomia para organização de suas atividades, encontra limites em sua atuação por estar vinculada a inúmeros dispositivos que direcionam sua prática, como os marcos regulatórios e as políticas públicas educacionais, que muitas vezes são impostas à escola, sem sua participação, em busca de um ideário de educação de qualidade que nem sempre reflete os anseios da escola.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)¹⁹ estabelece os princípios que devem nortear o ensino no país e, dentre eles é explícita a necessidade de definição de um padrão de qualidade. No entanto, a questão da qualidade, em especial do ponto de vista educacional é um termo polissêmico, cuja disputa de sentidos é recorrente nos discursos de diferentes correntes. Todavia, o reforço hegemônico construído pelo ideário neoliberal traz para o senso comum a compreensão de que o significado mais adequado para a questão da qualidade em educação é aquela defendida no mundo empresarial, que minimiza noções como igualdade e justiça e potencializa noções de produtividade e eficiência, em prol de uma ideia de desenvolvimento, o que culmina em um cenário altamente mercadológico na educação nacional, em que o empresariado vem ditando a pauta educacional no país (Nazareth, 2014, p. 14).

No Brasil, esse modelo ganhou força a partir da década de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, que iniciou um processo de reforma do Estado brasileiro, no qual uma política mercantil e privatista foi marca da administração pública. A educação viveu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que também trouxe de modo genérico o ideário da qualidade como princípio norteador do ensino.

Essas reformas empreendidas atingiram em cheio as instituições públicas – responsáveis por atender a esmagadora maioria da classe trabalhadora – de modo a posicionar o Estado como agente do mercado, reduzindo seu papel e, conseqüentemente a pressão da sociedade aos setores políticos (Apple, 2005). Esse processo faz com que os sistemas atuem seguindo uma premissa na qual centraliza-se as decisões para “democratizar” as ações.

Essas políticas, embora pensadas num contexto de monitoramento e, conseqüentemente de diagnóstico, se fazem presentes nos sistemas educacionais e, distanciando-se da formulação inicial da política, passam a estruturar-se no binômio avaliação – responsabilização (Freitas, 2016), de inspiração norte-americana e, na educação, tomam sua forma com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, como ferramenta para aferir a qualidade das escolas e nos sistemas de avaliação espalhados pelo país.

Tal premissa nos impõe a necessidade de refletir que tipo de qualidade que se fala aqui. Nesse sentido, essa dissertação se alinha a uma concepção de qualidade que reconheça a função social da escola e que valorize a associação entre avaliação e currículo, de forma integrada,

¹⁹ Observar os artigos 205, que versa sobre o objetivo da educação nacional e o artigo 206 que estabelece 8 princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, dentre eles encontra-se a garantia de um padrão de qualidade (VII)

reconhecendo a subjetividade dos envolvidos no processo educativo, rompendo com padrões de competitividade, eficiência e performance (Fernandes, 2016).

De modo cada vez mais contundente, é cada vez mais evidente um movimento forte de inserção da educação no mundo privatista das empresas, inclusive com a incorporação das rotinas do mundo empresarial ao contexto educativo, uma vez que a demanda para a obtenção de resultados ficou bem mais evidente. Conceitos como produtividade, racionalidade, eficiência e resultados começam a aparecer cada vez mais no cenário educacional público, influenciando a percepção sobre a política educacional, fazendo com que esta se aproxime mais do estímulo à responsabilização unilateral. Sobre esse aspecto, Freitas (2012) nos aponta que:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (Freitas, 2012, p.346).

Ante o exposto, utilizamos, ao longo da pesquisa, a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposto por Ball e Rowe (1992) e Ball (1994, 2009). A adoção da ACP possibilita a compreensão entre as interrelações entre a dinâmica macro e micro das políticas vão além dos aspectos relacionados ao Estado e aos grupos hegemônicos, ela se mostra importante para compreender como, à luz da teoria da atuação política, como essas políticas são interpretadas evidenciando as relações entre os contextos de formulação da política e a forma como elas são efetivamente praticadas na escola.

Nesse contexto de atuação e tradução, os estudos de Ball nos remetem a ideia de que as políticas não são meramente implementadas e sim traduzidas pelos agentes que são impactados por ela. Assim, a Teoria da atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016), mostra-se importante instrumento de análise dessas relações, dando sentido aos objetos de estudo, de modo que se possa valorizar não só os indivíduos, mas também a forma como eles interagem com as políticas e de como esta se relaciona com a sociedade, valorizando os sujeitos e o que eles têm a dizer sobre determinadas políticas, no contexto da escola, percebida como espaço único e singular, mas que também encontra-se inserida em uma sociedade marcada por suas contradições.

Além disso, vale mencionar as contribuições de Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p.194) que afirmam:

(...) o coordenador é peça chave da mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento (Marcondes, Leite e Oliveira, 2012, p.194).

Essas autoras nos convidam a refletir que coordenador/orientador pedagógico exerce uma função mediadora entre políticas educacionais e comunidade escolar, associando cultura colaborativa, prática reflexiva e decisões compartilhadas.

Também é importante mencionar que Placco, Almeida e Souza (2011) *apud* Oliveira (2015) nos apontam que, ao analisar teses e dissertações publicadas entre os anos de 1987 a 2009, abordando a temática da atuação da coordenação pedagógica, elucidam três conclusões centrais que emergem dessa atuação

a) a escola funciona como lócus da formação docente sob a liderança do coordenador pedagógico; b) o coordenador pedagógico é um agente fundamental no processo de sua própria formação e c) o coordenador pedagógico assume o papel de interlocutor privilegiado no objetivo de oferecer aos professores possibilidades de refletirem a respeito de sua prática. (*Ibid.*, p.27).

As conclusões trazidas pelas autoras e observadas por Oliveira (2015) guardam coerência com o que se tem observado com as práticas de coordenação/orientação pedagógica e, indiretamente, também é um dos aspectos que buscamos verificar com essa pesquisa.

Isso posto, após traçar as referências iniciais que embasarão o processo de análise da política e sua interação com as questões locais, julgamos que é de grande importância dentro da complexidade do fenômeno educativo, com suas singularidades, realizar um processo investigativo que contemple um olhar para o local, o que requer uma delimitação do campo de pesquisa. Assim, partindo desse processo de delimitação do campo de pesquisa, acreditamos ser oportuno utilizar a abordagem do estudo de caso, com vias a entender o contexto do objeto de estudo, bem como evidenciar experiências vividas, compreendendo os contextos, buscando a unicidade e a essência dos fatos que ocorrem naquela realidade. Nesse sentido, pode-se dizer que o estudo de caso

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

Uma vez estabelecido o estudo de caso como estratégia, é importante atentar que iniciei minhas atividades no município em abril de 2004, na condição de professor dos anos iniciais,

cargo de provimento efetivo que ocupava até setembro de 2022, quando assumi o cargo de Professor Orientador Pedagógico. Ao longo dessa jornada, como já explicitado anteriormente, pude experimentar vivências que me tiram da posição de neutralidade em relação ao objeto de pesquisa, e que contribuíram tanto para o meu desenvolvimento profissional, quanto para a construção da minha visão acerca da avaliação educacional.

Assim, pela familiaridade com o objeto de pesquisa e pelas inquietações que minha trajetória como educador me trouxeram, pude trilhar meus movimentos como pesquisador por caminhos que me permitissem reflexões sobre o contexto desta pesquisa. No entanto, embora reconheça os pontos positivos de fazer o exercício de olhar e compreender a realidade sendo parte dela, também não se pode deixar de reconhecer a importância do cuidado na condução do processo, sobretudo para que essa vivência não traga nenhum tipo de viés ao estudo, o que inviabilizaria a pesquisa, diminuindo sua capacidade de generalização, ou de contribuição para compreensão da realidade, tal como esta se apresenta.

Definida a abordagem a ser utilizada, após a revisão da literatura, procedeu-se à realização de análise documental, observando como a Rede Municipal de Rio das Ostras organiza o processo avaliativo. Em seguida, analisamos a legislação que norteia o Sistema de Avaliação de Rio das Ostras, bem como as legislações (leis, decretos, comunicados) que normatizam as atribuições dos profissionais que atuam na rede. Além disso, também foram analisados documentos que organizam a política de ALE no âmbito federal, apenas no sentido de compreender como a política local dialoga com a nacional.

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos compreender o contexto da prática, ou seja, como a política local é percebida e interpretada pelos sujeitos que são impactados (ou não) por ela. Considerando que a literatura nos retornou que poucos estudos investigam as interações/impactos/implicações das Avaliações em Larga escala sob o olhar daquele profissional que faz a orientação pedagógica, bem como as dimensões da atuação desse profissional, o que corrobora nossa hipótese inicial de que é importante aprofundar estudos sobre a atuação sobre como o coordenador/orientador pedagógico atua frente à política educacional.

Para construir esse entendimento, a opção inicial foi a aplicação de um questionário, por meio de formulário eletrônico. Essa escolha foi feita na medida em que o formato possibilitaria maior flexibilidade aos respondentes considerando que o período em que a autorização de pesquisa foi concedida e a possibilidade de imersão no campo coincidiu com o período mais intenso de tarefas de Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos. A segunda etapa desse processo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas episódica

(Flick, 2012), numa combinação de princípios narrativos (estímulos ou narrativas de histórias de vida) e a indagação (entrevista de caráter mais formal) de modo a captar a perspectiva dos sujeitos acerca do objeto de estudo, a saber a concepção de avaliação em larga escala. Ainda segundo Flick (2012, p. 117) “a entrevista episódica (...) parte da suposição de que as experiências dos indivíduos sobre certa área ou questão estão armazenadas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico”.

Estabelecidas essas premissas, partimos para a etapa de definição dos sujeitos da pesquisa e, para tal, foram selecionadas 4 escolas, que tinham oferta dos anos finais do ensino fundamental, em área mais próxima ao centro urbano da cidade, tomando como referência o Índice de complexidade de Gestão²⁰ do Ministério da Educação - MEC, sendo duas com os índices de complexidade mais elevados e duas de menor complexidade, escolhidas aleatoriamente, por sorteio. As escolas foram denominadas, por questões éticas por: Alpha, Delta, Beta e Ômega.

Tal postura por parte deste pesquisador se deu pela necessidade de verificar que espaço as ALE ocupam em escolas de perfis diferentes, de complexidade distintas. No caso das de maior complexidade, o indicador já sinalizou a quantidade necessária definida para a pesquisa. Já nas de menor complexidade, foi preciso aleatorizar pelo fato das demais escolas da rede do universo selecionado estarem no mesmo nível, assim, não houve nenhuma preferência do pesquisador pela escolha de uma escola ou outra.

Os sujeitos da pesquisa foram 7 professores que atuam na coordenação pedagógica, sejam Professores Orientadores ou Professores Orientadores Pedagógicos²¹. Contudo, uma das escolas teve a redução de uma profissional, o que resultou, no final com a participação de 6 profissionais, das 4 unidades selecionadas. Além disso, sentimos a necessidade de entrevistar uma servidora, que se disponibilizou voluntariamente para responder sobre o processo de formulação da política de avaliação de Rio das Ostras, por atuar diretamente com ela à época da gênese do Sistema de Avaliação de Rio das Ostras.

Confirmando o explicitado anteriormente, foram utilizadas as seguintes ferramentas para levantamento dos dados: i) Aplicação de questionário com os Professores Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos; ii) Realização de entrevista semiestruturada com os Professores Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos, com roteiro de questões

²⁰ Para mais informações vide a Nota Técnica nº 040, de 17 de dezembro de 2014, editada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação (MEC).

²¹ A coexistência desses profissionais em âmbito escolar é bastante recente no município e, embora as formas de ingresso sejam distintas, bem como suas atribuições, no que tange às “pertencas” o trabalho desses profissionais se assemelham.

abertas, com duas realizadas presencialmente e três realizadas de forma remota. Uma das orientadoras não pode participar da etapa de entrevistas, mas respondeu ao questionário.

No âmbito do desafio de compreensão das práticas, ao longo da imersão no campo, sentiu-se a necessidade de uma metodologia que possibilitasse a análise dos dados que, em conjunto com a teoria da atuação e demais referenciais em que ancoramos esta pesquisa, possibilitassem uma análise dos dados de forma qualitativa.

Frente a esse desafio, optou-se pela Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes e Galiuzzi, 2007, 2021). Ela emerge como uma abordagem analítica cuidadosa voltada para a compreensão e interpretação dos elementos presentes em um texto, mostrando-se adequada para aproximações de sistemas complexos, como a realidade educacional, sem perder de vista que “a complexidade não se reduz à incerteza. É a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados” (Morin, 2003, p. 52). Seu propósito principal é desvendar não apenas as palavras e frases utilizadas, mas, sobretudo, os significados subjacentes e as intenções comunicativas do autor.

Para Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso, o que permite de forma mais ampla tratar os dados e realizar análises sobre as práticas de coordenação pedagógica permeadas pelo SAERO, num *corpus* textual que constitui-se de documentos já produzidos ou de dados produzidos para a pesquisa.

No movimento de construção desse *corpus* textual da pesquisa, são sugeridas pelos autores algumas etapas de análise, a saber: a produção do *corpus* (os instrumentos), a unitarização, a categorização e o *processo emergente de reconstrução discursiva*, com foco na *auto-organização* (Moraes e Galiuzzi, 2011).

A primeira delas é a *unitarização*, movimento de construção e impregnação com as leituras e identificação das unidades de sentido advindas da realidade proporcionada pelo material de análise, dando sentido individualizado às construções do coletivo, em outras palavras, é onde os dados se encontram com a subjetividade do pesquisador.

A segunda etapa consiste na *categorização*, correspondendo a “uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p. 71). Nessa etapa é importante considerar a formação de elementos com algo em comum, num movimento de “(...) criação, ordenamento, organização e síntese” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p. 78). Nessa etapa, foram considerados, *a priori*, de caráter mais teórico, a

categoria *C1. Avaliação em Larga Escala no Contexto local e as práticas de orientação pedagógica*.

Considerando o desenvolver da pesquisa, em que, após o processo de qualificação um dos apontamentos feitos pela banca foi a possibilidade de redesenhar os objetivos da pesquisa, optamos por realizar uma categorização em estreita ligação com esses objetivos, o que denominamos de categorização *a priori*. Entendemos que essa proposição não está em desacordo com a proposição da ATD, na medida em que Moraes e Galiazi (2011, p.82) acenam com essa possibilidade. No entanto, a escolha de categorizações *a priori* não implicará um modelo rígido de organização da pesquisa e sim uma abordagem inicial da pesquisa, alinhada com os instrumentos de levantamento de dados.

Complementarmente, na medida em que o campo se mostra dinâmico, as entrevistas realizadas nos levaram a necessidade de inserir uma nova categorização, definida *a posteriori*, assumindo caráter empírico, a qual denominamos *C2. Atribuições e Pertencas no trabalho de orientação pedagógica*. Inclusive com a possibilidade de que uma unidade de análise possa estar vinculada a mais de uma categoria, reforçando a complexidade da realidade escolar. Assim, *a priori* e *a posteriori*, foram definidas categoria e unidades de análise, tal como apresentado na tabela a seguir, de modo a ampliar a compreensão do fenômeno observado:

Tabela 05 – Categorias definidas *a priori* (teóricas) e suas unidades de análise.

Categorias definidas <i>a priori</i>	Unidades de Análise
C1. Avaliação em Larga Escala no Contexto local e as práticas de orientação pedagógica	1. <i>Conhecimentos sobre avaliação em sala, avaliação institucional e avaliação em larga escala e como são abordadas no Projeto Político-Pedagógico da escola.</i>
	2. <i>SAERO e as práticas pedagógicas; Avaliação em Larga Escala – Preocupações com a prova.</i>
	3. <i>A formação continuada do Orientador Pedagógico no contexto da Avaliação Externa e a organização/gestão do trabalho pedagógico.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2024)

Já como categorias emergentes (do campo empírico) e, por isso, definida *a posteriori*, evidenciamos:

Tabela 06 – Categorias definidas *a posteriori* (a partir do campo empírico) e suas unidades de análise.

Categorias definidas <i>a posteriori</i>	Unidades de Análise
C2. Atribuições e Pertencas no trabalho de orientação pedagógica.	1. <i>O legal e o real na atuação de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores</i>
	2. <i>A formação continuada do Orientador Pedagógico no contexto da Avaliação Externa e a organização/gestão do trabalho pedagógico.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2024).

A terceira etapa envolveu a construção de um *Processo emergente de Reconstrução Discursiva*, uma combinação de qualidade formal e qualidade política da pesquisa, permeado por um movimento de autoria auto-organizativa. Assim, “auto-organização e emergência são processos intuitivos, inconscientes, não diretamente comandados pelos sujeitos e cujos resultados não são previsíveis” (Moraes e Galiazi, 2011, p.134).

Dentro do escopo da análise textual discursiva, é imperativo considerar o contexto de produção do texto, as características inerentes ao gênero textual em foco e os elementos extralinguísticos que podem influenciar na interpretação. É crucial, também, estar atento aos elementos linguísticos empregados, como escolhas vocabulares, recursos estilísticos, estrutura sintática e figuras de linguagem, pois todos esses elementos convergem para a construção do sentido global do texto e, conseqüentemente da análise e compreensão da realidade. Em outras palavras, ao concretizar uma análise textual é necessário mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio. Por isso uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista. (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 123).

Assim, a pesquisa realizada por mim ao longo do ano de 2023, finalizada no início de 2024, busca compreender as implicações das propostas oficiais do Sistema de Avaliação do Município de Rio das Ostras (SAERO) nas práticas de professores que atuam na orientação/coordenação pedagógica da rede. Dito isto, no próximo capítulo discutiremos as delimitações da pesquisa, situando a avaliação em larga escala e a orientação/coordenação pedagógica no âmbito do município de Rio das Ostras, no contexto dos textos e da influência. Já no capítulo 4 discutiremos o contexto das práticas e textos, buscando compreender como os textos são interpretados por coordenadores pedagógicos no âmbito de sua atuação e descrever o que fundamenta a prática desses profissionais a partir de suas atribuições.

3. Entre influências e textos: Relacionando práticas de orientação pedagógica e o SAERO.

A complexidade da educação requer um olhar e pensar atentos às diferentes nuances que permeiam o processo educativo, que se estabelece em uma relação dialética, em que se pode acreditar que, embora as permanências sejam evidentes, o processo de mudança já se apresenta como uma possibilidade. Isso nos faz perceber que, tal como a vida, os processos também se encontram em constante movimento e esse será nosso ponto de partida para discutir as relações entre os contextos da influência, do texto e da prática.

Uma vez estabelecidas as relações entre a influência das disputas presentes da formulação das políticas, será necessário agora compreender como a política educacional será incorporada na prática cotidiana de Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos atuantes na Rede Municipal de Rio das Ostras.

O “choque” entre expectativas e realidade provocam um movimento que gera algum grau de mudança, pois nos conflitos temos a possibilidade de nos provocar e, a partir dessas provocações gerar possibilidades de algum tipo de transformação.

Nesse sentido, toda movimentação reflexiva deve caminhar no sentido de vislumbrar a perspectiva de que a educação precisa ficar protegida “daqueles que a veem como um produto a mais a ser consumido e mensurado e dos que interpretam o trabalho intelectual e emocional das pessoas envolvidas no trabalho educacional através das lentes da estandardização, da racionalização e da auditagem” (Apple, 2005, p. 50).

Tubbs (2020, p.17) nos convida a refletir que

Avaliar as aprendizagens, do ponto de vista das políticas educacionais dos últimos tempos, é uma discussão que vem sendo conduzida por princípios neoliberais, inseridos em uma lógica de mercado que contempla atributos como desempenho e performatividade, materializados nos exames externos (Tubbs, 2020, p. 17)

Agora, nesse caminho de reflexão que começamos a traçar, sigamos conhecendo como a avaliação está estruturada no município de Rio das Ostras, mas não antes de conhecermos um pouco sobre os marcos legais que estruturam o sistema de ensino e as características do município no que diz respeito a aspectos físicos, populacionais e geográficos, que acreditamos possibilitar compreender de forma mais concreta as particularidades que conferem ao município de Rio das Ostras singularidades que definem o campo.

3.1. O sistema educacional de Rio das Ostras

Ao tratar as questões da política educacional no âmbito local é preciso fazer uma construção que possibilite contextualizar o campo da pesquisa. Isto posto, nos parece relevante realizar uma breve apresentação do município de Rio das Ostras.

O município de Rio das Ostras está situado na região das Baixadas Litorâneas do estado do Rio de Janeiro, situada a aproximadamente, 170 km da capital do estado. Sua população é de cerca de 156.491 habitantes, de acordo com dados do Censo populacional de 2022, o que representou um aumento de 48,08%, se comparado a verificação do Censo anterior (realizado no ano de 2010). Esta população está distribuída em uma área de 228.044km².²²

Sua emancipação político-administrativa deu-se em abril de 1992, quando pertencia ao município de Casimiro de Abreu, o que o torna um município relativamente novo, em comparação com os demais municípios que o circundam. Em sua trajetória, o município orgulha-se pelos indicadores educacionais que sustenta, tendo alcançado média no IDEB de 6,2 nos Anos Iniciais e de 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com dados do IBGE (2021).²³

No ano de 2022 foram atendidos 23171 alunos na Educação Infantil e Ensino fundamental (1º ao 9º ano de escolaridade), distribuídos em 49 unidades escolares. Atualmente, a rede não oferece atendimento a turmas de Ensino Médio, embora tenha existido oferta na modalidade até o ano de 2019. Os dados de rendimento, de acordo com o Censo Escolar²⁴ são:

Tabela 07 - Dados de aprovação as escolas municipais de Rio das Ostras – 2022 (em %)

Total Municipal	Anos Iniciais	Anos Finais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
92,0%	93,6	89,9	96,7	91,9	90,4	92,8	96,3	89,3	88,7	88,2	93,4

Fonte: INEP 2022. Elaborada pelo autor

²² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-das-ostras/panorama>. Acesso em 24/12/2023.

²³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

²⁴ Segundo o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

O município, por influência do desenvolvimento econômico proporcionado pela indústria do petróleo, teve um dos maiores crescimentos demográficos da região, o que impõe às políticas públicas inúmeros desafios quanto a oferta de serviços públicos.

Embora tenha emancipado no ano de 1992, Rio das Ostras instituiu seu sistema de ensino por meio do Decreto Municipal N° 082, de 22 de setembro de 1999, cerca de 7 anos após sua emancipação e somente no ano de 2009, 10 anos depois da criação do sistema de ensino, é aprovada legislação municipal que disciplina a organização do sistema de ensino municipal, mencionando as questões relacionadas ao processo de ensino, num momento em que a discussão educacional deslocava-se da questão do acesso para a questão da qualidade. Vejamos como o documento aborda a questão:

Art. 2º O Ensino será ministrado nos seguintes princípios:

(...)

VI – Garantia do padrão de qualidade

Art. 3º São objetivos do Sistema Municipal de Ensino:

(...)

Oferecer educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades;

III – Garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Art. 7º As escolas da Rede Municipal, no âmbito da educação básica, serão organizadas em consonância com o Decreto Municipal N° 013, de 15 de fevereiro de 2008

(...)

§2º O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar servirá de referência para avaliação de qualidade de ensino e sua execução será acompanhada pela secretaria e pelo Conselho Municipal de Educação. (Rio das Ostras, 2009)

Numa rápida análise, foi possível verificar que as questões relacionadas ao processo de ensino a questão da qualidade encontram-se expressas nos mesmos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) ou seja, a qualidade aparece sem uma significação explícita, possibilitando múltiplas interpretações e apropriações que refletirão uma perspectiva hegemônica. No entanto, um ponto que merece destaque é o fato do Projeto Político-Pedagógico da escola ser apontado como ponto de partida para a avaliação da qualidade educacional, o que parece apontar caminhos para que a escola tenha condições de avaliar seu trabalho a partir de parâmetros construídos localmente, numa perspectiva que se afasta da lógica homogeneizante trazida pela reforma gerencial.

No entanto, não foi possível identificar, dentre as orientações de rede, encaminhamentos que apontassem como esse processo de avaliação da qualidade educacional se daria no âmbito

das propostas de cada unidade escolar, salvo na menção do Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras – SAERO.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo qualidade entre os dispositivos normativos permite identificar dentre eles uma fragmentação de sentidos. Vale ressaltar que o discurso é fragmentado, mas não é desarticulado, carrega a sua intencionalidade. Se articula à lógica das mudanças tecnológicas e científicas, justificativa expressa nos textos normativos e que, na educação, conduzem à homogeneização dos princípios da gestão, especialmente quando vincula a questão da qualidade a avaliações de desempenho.

Ainda que a qualidade não esteja implicitamente descrita nos documentos oficiais que identificam a gestão educacional, há, no viés da gestão democrática, um elo com a qualidade administrada. Isso significa que as bases técnicas de uma gestão que se perpetua com avaliações em larga escala e demasiadamente se restringe aos feitos burocráticos e gerenciais ainda está presente e vivo na gestão educacional.

Nesse contexto, a questão da qualidade só vai aparecer, no âmbito do sistema de ensino no ano de 2009, no texto da Lei Municipal 1.403/2009, no qual é apontado que:

Art. 3º São objetivos do sistema de ensino:

(...)

II – Oferecer educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades.

III – Garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem (Rio das Ostras, 2009b)

Do texto legal apreende-se que a questão da qualidade está meramente relacionada ao número de alunos e a definição de um quantitativo de recursos destinados à execução de suas atividades, mas não existe um parâmetro claro da definição de qualidade, tampouco da questão dos insumos que seriam necessários. Apenas no ano de 2011, foi definido, por meio da Lei Municipal 1.560 de setembro de 2011 uma relação do quantitativo mínimo de alunos por turma.

Ainda de acordo com a Lei Municipal 1403/2009, em seu artigo 7º é apontado que

Art. 7º (...)

(...)

§2º O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar servirá de referência para avaliação de qualidade de ensino e sua execução será acompanhada pela Secretaria e pelo Conselho Municipal de Educação (Rio das Ostras, 2009).

Daí extrai-se a importância dada ao Projeto Político Pedagógico da unidade como elemento central para a importância da definição de parâmetros efetivos de qualidade educacional, em detrimento de outros instrumentos utilizados. Por outro lado, embora existisse

a previsão legal, o fato é que o município não dispunha de diretrizes claras para o funcionamento pedagógico da EJA, limitando-se apenas à elaboração de matrizes curriculares para a modalidade.

Após essa breve caracterização, nos parece oportuno compartilhar a forma como o município de Rio das Ostras pensa suas avaliações do ponto de vista da formulação dos textos. Inicialmente a avaliação no município era disciplinada pelo Decreto 1.391/2016, que instituiu o Regimento Escolar da Rede Municipal de Rio das Ostras. Considerando as intervenções realizadas no campo e as observações, optaremos por apresentar os tópicos relacionados a Reunião Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico e organização do processo avaliativo. Vejamos o que as diretrizes legais falam sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas:

Seção IV

Do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar

Art. 19. Todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras deverão elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, numa perspectiva de construção coletiva, norteado pelas diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. O Projeto Político Pedagógico será objeto de avaliação permanente e revisão a cada dois anos, ou a qualquer momento em que se fizer necessário.

Art. 20. O Projeto Político Pedagógico constitui-se na organização do trabalho educacional que confere à unidade escolar uma identidade personalizada, refletindo a maneira de pensar e agir da comunidade escolar, pautado nos parâmetros da política educacional do município, e em especial na Lei Municipal nº 1.898/2015 – Plano Municipal de Educação.

Parágrafo único. O Projeto Político Pedagógico se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação, onde estão organizados, programas, projetos e ações necessários ao processo ensino-aprendizagem, norteados por princípios filosóficos, definidos coletivamente.

Art. 21. A construção coletiva e o desenvolvimento das ações do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar serão acompanhados pelo Conselho Escolar de cada unidade e pela Secretaria Municipal de Educação (Rio das Ostras, 2016).

Já sobre as reuniões pedagógicas, o decreto em questão as caracteriza da seguinte maneira:

Seção VI

Das Reuniões Pedagógicas

Art. 28. As reuniões pedagógicas constituem-se em momentos de reflexão e discussão sobre as práticas educativas, contribuindo para a construção das relações pedagógicas e de conhecimento, objetivando a melhoria da qualidade da ação educativa.

Art. 29. As reuniões pedagógicas deverão atender aos seguintes objetivos:

I- resgatar as ações pertinentes ao ato de educar e o educar-se, tais como a observação, a reflexão, a avaliação, o planejamento e o registro;

II- identificar as questões e as situações importantes para o processo educativo, buscando estratégias para o seu redimensionamento;

III- desenvolver novas competências técnicas, teóricas e práticas que irão contribuir para as mudanças e transformações a serem realizadas no processo educativo;

IV- assegurar ao corpo docente o direito à participação e à crítica no processo de tomada de decisão;

V- possibilitar a formação em serviço permanente dos educadores;

VI- aperfeiçoar a participação nas ações e decisões coletivas na unidade escolar, para que as ações pedagógicas se tornem mais eficientes e propiciem a criação, o

desenvolvimento e a implementação eficaz do Projeto Político-Pedagógico (Rio das Ostras, 2016)

Por fim, quanto a organização do Sistema Avaliativo do município cabe fazer uma observação, pois embora o Decreto nº 1391/2016 encontre-se ainda em vigor, um outro decreto entrou em cena, em caráter excepcional, vigorando nos anos de 2022 e 2023, em virtude das consequências advindas da pandemia de COVID-19, ele foi o Decreto Municipal 3210/2022, que alterou o formato da avaliação no município. A seguir vemos como o Decreto 1391/2016, o primeiro Regimento Escolar que trata explicitamente das questões das práticas pedagógicas, define avaliação.

Seção II Da Avaliação

Art. 49. A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar explicitado no Projeto Político Pedagógico; ao diagnóstico do desenvolvimento do aluno e à reorientação do processo educativo.

Art. 50. A avaliação do desenvolvimento do aluno é feita através da observação contínua e se faz mediante o acompanhamento das etapas do seu desenvolvimento em função da oportunidade e qualidade das vivências proporcionadas na Creche e na Pré-Escola, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 51. O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar definirá os instrumentos avaliativos que serão utilizados, para proporcionar a adequada e contínua observação do desenvolvimento do aluno e as formas de registrá-los.

Art. 52. Trimestralmente será elaborado o Diagnóstico do Desenvolvimento do Aluno (DDI), abordando-se os aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais do seu desenvolvimento, com base nos mecanismos utilizados para observações, tais como: caderno de registro/diário de bordo, portfólio, diagnósticos mensais, evolução do grafismo, entre outros.

Parágrafo único. Além do registro dos aspectos previstos no caput do Artigo, o formulário de DDI, conterá espaço destinado a registro de informações complementares e relevantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. (Texto alterado e acrescido pelo Decreto 2065/2018). (Rio das Ostras, 2016, 2018)

Agora, vejamos como o Decreto 3210/2022 reorientou a questão da avaliação:

(...)

DECRETA:

Art. 1º Ficam instituídos as normas e os procedimentos orientadores excepcionais para a avaliação dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras para o biênio 2022 – 2023.

Art. 2º A avaliação ao longo dos próximos 2 (dois) anos terá como foco a reorientação do processo educativo, com objetivo de fazer uma análise global e integral do contexto e das condições de aprendizagem do aluno.

Art. 3º Cada Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino, em conjunto com a sua equipe pedagógica elaborará, durante o 1º (primeiro) semestre de 2022, o “Plano de Ações Pedagógicas 2022-2023”, cujas normativas serão regulamentadas por Resolução própria.

CAPÍTULO I DA AVALIAÇÃO

Art. 4º A avaliação deverá ser compreendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento

do trabalho escolar explicitado no Projeto Político Pedagógico; ao diagnóstico do desenvolvimento do aluno e à reorientação do processo educativo, a partir de um conjunto de práticas, que, para além da atribuição de notas, seja parte integrante e intrínseca ao processo educacional, com caráter mediador e dialógico, entre professor e estudante, com vista à formação integral do educando.

Parágrafo único. O resultado da avaliação deve ser uma reflexão crítica por parte do professor e dos alunos, frente à prática realizada, com objetivo de identificar os avanços e as dificuldades obtidas no processo ensino e aprendizagem, assim como embasar o planejamento e o replanejamento de todo processo (Rio das Ostras, 2022).

Acima podemos ver as diretrizes gerais acerca do processo avaliativo na rede, que realizou a opção de segmentar a avaliação por modalidade/etapa educativa (Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e no Ensino Médio). No entanto, para efeitos da pesquisa, consideraremos somente as questões referentes ao Ensino Fundamental Regular, por ser o campo de atuação dos sujeitos da pesquisa, como poderá ser visto a seguir:

Subseção I **Da Avaliação no Ensino Fundamental – Regular**

Art. 65. No 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental Regular, o registro da avaliação do desenvolvimento do aluno considerará todo o processo de construção de conhecimento, devendo ser expresso através de relatórios descritivos trimestrais. (Texto alterado pelo Decreto 2065/2018)

Art. 66. Nos demais anos de escolaridade do Ensino Fundamental, o registro da avaliação será expresso através de notas trimestrais, de zero (zero) a 10 (dez), admitindo-se qualquer fração.

§ 1º Serão utilizados no mínimo, 4 (quatro) instrumentos avaliativos diversificados por trimestre, de modo a avaliar o aluno em várias situações de aprendizagem, sendo 2 (dois) do Bloco A e 2 (dois) do Bloco B.

§ 2º A cada trimestre letivo será atribuída uma nota, por componente curricular, que refletirá os instrumentos aplicados, como síntese do conjunto de avaliações das atividades curriculares desenvolvidas, perfazendo ao final do ano letivo um total de 3 (três) notas.

§ 3º Na composição da média trimestral dos componentes curriculares, o Bloco A terá o valor de 40% (quarenta por cento) e o Bloco B, o valor de 60% (sessenta por cento); excetuando-se deste critério as disciplinas Arte e Educação Física, que terão o número, o tipo e os valores dos instrumentos avaliativos, definidos por cada Unidade Escolar.

§ 4º O registro individual dos resultados de todos os instrumentos avaliativos utilizados no trimestre deverá ser efetivado em planilha própria, que integrará o diário de classe. § 5º A média anual, por cada componente curricular, será o resultado da média aritmética simples dos 3 (três) trimestres.

§ 6º Todo o processo avaliativo deverá constar no PPP da Instituição, sendo atualizado sempre que necessário. (Texto alterado pelo Decreto 2065/2018)

Art. 67. A aprovação ou a reprovação do aluno ocorrerá por aproveitamento e/ou frequência, de acordo com os seguintes critérios:

I- no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental – Regular, a reprovação do aluno ocorrerá, exclusivamente, por frequência.

II- nos demais anos de escolaridade do Ensino Fundamental – Regular, a aprovação ou reprovação do aluno ocorrerá da seguinte forma:

a) **aprovação** – por aproveitamento, no caso dos alunos que obtiverem média final igual ou superior a 5,0 (cinco) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento), exigida por Lei;

b) **reprovação** – por aproveitamento, no caso dos alunos que obtiverem média final inferior a 5,0 (cinco), e/ou por frequência, no caso dos alunos que não obtiverem a

frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento), exigida por Lei (Rio das Ostras, 2016).

Já o Decreto Municipal 3210/2022, implementado no retorno às aulas, após a fase mais crítica da pandemia de COVID-19, reorientou a avaliação para toda a rede. No entanto, mais uma vez pelas questões da pesquisa delimitaremos a análise ao Ensino Fundamental Regular. Abaixo podemos ver como a avaliação estava delineada no texto:

Seção II

A Avaliação no Ensino Fundamental Regular

Art. 7º No 1º e 2º Ano de Escolaridade, a avaliação do desenvolvimento do aluno deverá considerar sua evolução nos aspectos cognitivo, físico e socioemocional, com base nos instrumentos que podem ser utilizados para observações, tais como: caderno de registro, portfólio, atividades diagnósticas, entre outros.

(...)

Art. 9º Do 3º ao 9º Ano de Escolaridade, no processo de avaliação deverão ser utilizados diversificados instrumentos, dispostos em dois blocos, “Bloco A” e “Bloco B”, com o objetivo de avaliar o aluno de maneira global, em diferentes situações de aprendizagem, podendo-se utilizar:

I- Bloco A – composto por instrumentos avaliativos que propiciem a reflexão do processo de ensino e aprendizagem, com base na análise dos resultados alcançados, tais como:

- a) participação nas atividades escolares realizadas diariamente;
- b) trabalhos diversos (seminários, debates, entre outros);
- c) atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA;
- d) atividades de reforço escolar (recomposição da aprendizagem).

II- Bloco B – composto por instrumentos que, além de possibilitar a verificação da aprendizagem, também proporcionam, de forma mais pontual, a observação e a reflexão da prática pedagógica, com base na análise dos resultados alcançados, tais como:

- a) provas internas e externas;
- b) produções textuais diversas;
- c) testes;
- d) simulados.

Parágrafo único. Em sua autonomia pedagógica, a Unidade Escolar poderá inserir novos instrumentos avaliativos nos Blocos, adequando-os ao perfil das turmas e dos Componentes Curriculares, definidos pela equipe pedagógica.

Art. 10. Do 3º ao 9º Ano de Escolaridade, o registro da avaliação será expresso através de notas trimestrais, totalizando 100 (cem) pontos ao final do ano letivo, assim distribuídos:

I- avaliação por meio de, no mínimo, 4 (quatro) instrumentos diversificados, a fim de avaliar os alunos em diversas situações de aprendizagem, com as seguintes pontuações:

- a) 1º trimestre – 30 (trinta) pontos;
- b) 2º trimestre – 30 (trinta) pontos;
- c) 3º trimestre – 40 (quarenta) pontos.

II- na composição da nota trimestral dos Componentes Curriculares, o Bloco A terá o percentual de 50% e o Bloco B, o percentual de 50%; excetuando-se da distribuição desses percentuais os Componentes Curriculares Arte e Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

§ 1º Em relação aos blocos avaliativos, por decisão conjunta da equipe pedagógica, a Unidade Escolar utilizará, no mínimo, 2 (dois) instrumentos avaliativos contemplando o Bloco A e 2 (dois) instrumentos avaliativos contemplando o Bloco B, adequando-os ao perfil de cada turma e Componente Curricular, respeitando os valores percentuais estabelecidos para cada bloco.

§ 2º Excepcionalmente, no 1º trimestre do ano letivo de 2022 serão utilizados, no mínimo, 3 (três) instrumentos avaliativos, contemplando os 2 (dois) Blocos, a serem definidos pela equipe pedagógica de cada Unidade Escolar.

Art. 11. Do 3º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, a avaliação dos Componentes Curriculares Ciências, História e Geografia será integrada, contemplando a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre os saberes das áreas relacionadas (Rio das Ostras, 2022)

Por último, recentemente o município editou o Decreto Municipal 3876/2024, que substituiu o Decreto Municipal 3210/2022, em razão da perda de sua validade. A título de análise, incluímos os três decretos, primeiro por eles estarem em vigência ao longo do processo de pesquisa, e também para que se possa pensar como o poder público vem pensando a questão da avaliação no contexto dos textos que guiam as políticas públicas, mas por sua validade focaremos um pouco mais no Decreto Municipal 3876/2024. Assim, no Decreto nos aponta que

Art. 3º A avaliação deverá ser compreendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar explicitado no Projeto Político Pedagógico; ao diagnóstico do desenvolvimento do aluno e à reorientação do processo educativo, a partir de um conjunto de práticas, que, para além da atribuição de notas, seja parte integrante e intrínseca ao processo educacional, com caráter mediador e dialógico, entre professor e estudante, com vista à formação integral do educando.

Parágrafo único. O resultado da avaliação deve ser uma reflexão crítica por parte do professor e dos alunos, frente à prática realizada, com objetivo de identificar os avanços e as dificuldades obtidas no processo de ensino e aprendizagem, assim como embasar o planejamento e o replanejamento de todo processo (Rio das Ostras, 2024)

No que tange a especificidade do processo avaliativo, o Decreto supra nos traz as seguintes informações:

(...)

Art. 8º Do 2º ao 9º Ano de Escolaridade, no processo de avaliação deverão ser utilizados diversificados instrumentos, dispostos em dois blocos, “Bloco A” e “Bloco B”, com o objetivo de avaliar o aluno de maneira global, em diferentes situações de aprendizagem, podendo-se utilizar:

I- Bloco A – composto por instrumentos avaliativos que propiciem a reflexão do processo de ensino e aprendizagem, com base na análise dos resultados alcançados, tais como:

- a) participação nas atividades escolares realizadas diariamente;
- b) trabalhos diversos (seminários, debates, entre outros);
- c) atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA;
- d) atividades de reforço escolar (recomposição da aprendizagem).

II- Bloco B – composto por instrumentos que, além de possibilitar a verificação da aprendizagem, também proporcionam, de forma mais pontual, a observação e a reflexão da prática pedagógica, com base na análise dos resultados alcançados, tais como:

- a) provas internas e externas;
- b) produções textuais diversas;
- c) testes;
- d) simulados.

Parágrafo único. Em sua autonomia pedagógica, a Unidade Escolar poderá inserir novos instrumentos avaliativos nos Blocos, adequando-os ao perfil das turmas e dos Componentes Curriculares, definidos pela equipe pedagógica. (Rio das Ostras, 2024)

Sobre o registro do processo avaliativo, tem-se:

(...)

Art. 9º Do 2º ao 9º Ano de Escolaridade, o registro da avaliação será expresso através de notas trimestrais, totalizando 100 (cem) pontos ao final do ano letivo, assim distribuídos:

I- avaliação por meio de, no mínimo, 4 (quatro) instrumentos diversificados, a fim de avaliar os alunos em diversas situações de aprendizagem, com as seguintes pontuações:

- a) 1º trimestre – 30 (trinta) pontos;
- b) 2º trimestre – 30 (trinta) pontos;
- c) 3º trimestre – 40 (quarenta) pontos.

II- na composição da nota trimestral dos Componentes Curriculares, o Bloco A terá o percentual de 50% e o Bloco B, o percentual de 50%; excetuando-se da distribuição desses percentuais os Componentes Curriculares Arte e Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Parágrafo único. Em relação aos blocos avaliativos, por decisão conjunta da equipe pedagógica, a Unidade Escolar utilizará, no mínimo, 2 (dois) instrumentos avaliativos contemplando o Bloco A e 2 (dois) instrumentos avaliativos contemplando o Bloco B, adequando-os ao perfil de cada turma e Componente Curricular, respeitando os valores percentuais estabelecidos para cada bloco (Rio das Ostras, 2024).

Uma leitura dos três documentos possibilita apreender que, do ponto de vista da percepção de avaliação por parte da Administração Pública, pouca coisa foi modificada. No entanto, a partir do Decreto Municipal 3210/22, insere-se uma definição que objetiva distanciar-se mais da mera atribuição de notas, apontando para um caminho mais dialógico entre professor e aluno. Também se menciona a necessidade de preocupação com a formação integral do aluno. No entanto, não se aponta uma definição clara de formação integral do aluno.

Também foi possível observar uma preocupação, ao menos no texto legal, com uma avaliação preocupada com avanços e dificuldades no processo de aprendizagem, de modo que esta esteja relacionada ao processo de planejamento da ação educativa, o que nos remete à questão da indissociabilidade entre avaliação e currículo, mas em uma associação epistemológica coerente (Fernandes, 2015).

Contudo, apesar da pretensa preocupação, o que se percebe na estrutura do processo avaliativo é a validação de um processo pautado por notas, mínimos que não respeitam a individualidade das escolas “com os resultados numéricos das aprendizagens dos alunos(as) tornam-se centrais no cenário avaliativo” (Fernandes, 2015, p. 399). O que a desloca para uma perspectiva mais positivista do processo de aprendizagem, distanciando-se do que a literatura aponta como avaliação mais formativa, preocupada com as aprendizagens, concepção que mais se aproxima do que se entende como uma educação preocupada com o desenvolvimento integral de educandos.

Ainda para Fernandes (2015, p. 399) “por essa via, a avaliação é compreendida como produto, revelada ao final de uma verificação, tomada como medida de precisão e objetividade”,

o que pode ser evidenciado na prescrição, na definição de blocos, instrumentos avaliativos e demais parâmetros para a avaliação.

Feitos esses apontamentos, seguimos agora para compreender como, do ponto de vista do texto, encontra-se estruturado o SAERO, cujas características e permeabilidade o tornam principal instrumento da política educacional para subsidiar as práticas, na visão da Secretaria Municipal de Educação.

3.2. Da influência ao texto: caracterizando o Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras – SAERO

O SAERO – Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras, cuja primeira edição foi implementada no ano de 2007, segundo dados do município de Rio das Ostras, tinha como finalidade a verificação da aprendizagem dos alunos, frente aos indicadores elevados de distorção idade-ano de escolaridade e taxas de reprovação. O primeiro passo da iniciativa consistiu na implementação da primeira versão do Referencial Curricular da Rede Municipal de Rio das Ostras – RECRO²⁵. O segundo passo, era, segundo as informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação à época lidar com o aumento no número de alunos atendidos e a rotatividade de professores. Assim,

Com o problema detectado de inchaço da rede municipal de ensino e com a execução do RECRO, foi necessário criar um sistema de avaliação de toda a rede para obter dados que apontassem, por um lado, os avanços e as defasagens no desempenho escolar do aluno e, por outro, identificassem as necessidades de ordem pedagógica que justificassem a introdução de ações estratégicas para um constante replanejamento do ensino e acompanhamento do aproveitamento escolar do aluno (INEP, 2012)

Além da necessidade de monitoramento, outro ponto que fez parte da gênese do SAERO e que, ao nosso ver representa um diferencial, foi a referência da própria Secretaria Municipal de Educação quanto ao estímulo constante para um movimento de autoavaliação por parte das

²⁵ No ano de 2009 foi divulgada pela Secretaria Municipal de Educação uma versão do Referencial Curricular da Educação de Rio das Ostras – RECRO. As discussões que originaram o documento se deram a partir de 2007 e culminaram na primeira versão do documento. Aos poucos, especialmente após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o documento foi assumindo caráter prescritivo, indicando um direcionamento excessivo dos conteúdos, o que sugere uma tentativa de controle do trabalho do professor e dos Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos, que são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico na escola.

Também é importante registrar que, na primeira versão do RECRO, não há menção ou prescrição quanto à Avaliações de Desempenho ou Avaliações em larga escala nos textos introdutórios escritos pelos coordenadores de área e pela secretária municipal de educação e direcionado aos professores. O que indica um alinhamento com a fala de Petúnia sobre o processo de gênese do SAERO e os demais trabalhos desenvolvidos pela Casa da Educação, setor da Secretaria Municipal de Educação destinada ao acompanhamento pedagógico.

escolas que, embora não contassem nessa etapa com orientadores pedagógicos ou professores-orientadores, elas tinham alguma assistência dada por coordenadores da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED a época), por meio da Casa da Educação. No entanto, a fala também explícita no material de apresentação elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para o Prêmio de Inovação Educacional também faz menção a “meta estabelecida” (INEP, 2012, p.165), sugerindo que existe um agente externo que define a meta, sem uma participação ou reflexão direta da escola, distanciando-se da perspectiva da avaliação como instrumento de construção da autonomia e de respeito às construções dos sujeitos (Fernandes, 2015b, p. 400)

As provas foram originalmente estruturadas a partir de conteúdos definidos previamente, sendo substituídas, posteriormente, pelas matrizes de competências e habilidades, assumindo o mesmo formato descrito no Referencial Curricular e que, nas palavras dos representantes da Secretaria Municipal de Educação que descreveram a o início da experiência, era construído coletivamente por professores, diretores e coordenadores da SEMED. Verificou-se ainda que a presença do Orientador Pedagógico ou do Professor-Orientador não se fazia presente nesse movimento.

No intuito de confrontar as informações expostas no único documento oficial identificado que descreve o processo de construção da experiência também foram feitas buscas com servidoras que atuavam na equipe que desenvolveu o SAERO ainda quando era uma iniciativa não sistematizada na rede pública municipal.

Em entrevista com a servidora responsável pela Casa da Educação²⁶, o “braço pedagógico” da Secretaria de Educação apontou-se que “a ideia de que o SAERO tinha como finalidade um análise individualizada das escolas, sem a finalidade de comparação. O SAERO em sua gênese possibilitava uma *medição do aprendizado* da rede” (Professora Artemísia, uma das Coordenadoras na época da implementação do SAERO). Uma análise da fala da professora Artemísia, nos remete a uma visão que corrobora com a gênese inicial do SAERO de possibilitar uma análise individualizada da escola, mas também converge para um aspecto da literatura de que a adoção de avaliações em larga escala está associada a uma perspectiva de métricas de desempenho.

Após a implementação inicial do Sistema, o município realizou a 8ª Conferência Municipal de Educação, com a temática “Avaliação na escola do século XXI: um meio e não um fim” (Rio das Ostras, 2011). Os trabalhos da Conferência desdobraram-se em 8 Grupos que

²⁶ Atualmente, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras, O NUGEPE – Núcleo de Gestão Pedagógica foi o órgão que, por proximidade de atribuições, sucedeu a Casa da Educação.

debateram os seguintes eixos: 1 – O que é relevante na aprendizagem: Conteúdos e Metodologias a partir do Referencial Curricular de Rio das Ostras – RECRO; 2 – Avaliação Sistêmica: Os marcos legais e o Sistema de Avaliação Educacional de Rio das Ostras – SAERO; 3 – A construção da avaliação no Projeto Político Pedagógico; 4 – Recuperação Paralela, Práticas e Registros; 5 – Avaliação na Educação Especial; 6 – Avaliação na Educação Infantil e no 1º Ano de Escolaridade; 7 – Avaliação na Educação de Jovens e Adultos, tendo como facilitadores: e, por fim, o grupo 8 com a temática A importância da família no processo avaliativo (Rio das Ostras, 2011, p. 28). O Relatório final dessa Conferência trouxe a informação de que as proposições advindas das discussões seriam transformadas em uma carta de intenções a ser encaminhada à Secretaria Municipal de Educação a fim de subsidiar as políticas públicas.

Considerando o objeto de estudo a necessidade de delimitarmos a pesquisa, procuraremos nos ater apenas às tratativas do grupo 2, que tratou especificamente sobre o SAERO e as tratativas do grupo 3, sobre a avaliação no Projeto Político-Pedagógico da escola, que se encontram transcritas a seguir:

GRUPO II – Avaliação Sistêmica: Os Percursos Históricos, Os Marcos Legais e o Sistema de Avaliação Educacional de Rio das Ostras (SAERO)

(...)

Garantir a realização de duas aplicações anuais do SAERO, sendo uma por semestre letivo, para todos os anos de escolaridade;

Garantir a produção da prova com base nos descritores estipulados pelo MEC para a realização da Anresc (Prova Brasil);

Garantir a produção de tabela de correspondência entre as questões da prova e seus respectivos descritores;

Garantir a boa organização intraescolar para a aplicação do SAERO através de termo compromisso assinado pelos/as gestores/das unidades escolares;

Garantir a análise da prova aplicada através de apresentação descritiva em local amplamente divulgado, facultando a participação de todos os interessados;

Garantir a apresentação inicial dos resultados do SAERO com a presença exclusiva dos gestores municipais, gestores escolares e assessores designados;

Garantir a divulgação dos resultados do SAERO ao corpo docente das unidades escolares através de reunião de convocação geral, realizada pelos diretores/as das escolas;

Garantir a análise dos resultados nas unidades escolares por meio de relatório assinado por membros de todas as instâncias pedagógicas, contendo os suportes pedagógicos que serão oferecidos pela EU, bem como os suportes pedagógicos solicitados à SEMED;

Garantir a divulgação dos resultados do SAERO à comunidade escolar através de reunião de convocação geral, realizada pelos diretores/as das escolas;

Garantir o direito de aproveitamento dos resultados do SAERO como parte integrante do critério de avaliação bimestral do aluno, no período em que o SAERO for aplicado;

Garantir a legalização do SAERO como instrumento de manutenção dessa política pública;

Garantir a criação de um órgão específico que gerencie o SAERO, promovendo estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

GRUPO III – A construção da Avaliação no Projeto Político Pedagógico

(...)

Envolver a comunidade escolar na discussão e elaboração de uma proposta do processo avaliativo no Projeto Político Pedagógico, respeitando as especificidades de cada Unidade Escolar;

Fazer cumprir a legislação vigente referente ao processo avaliativo, constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/ 96, no Regimento de cada Unidade Escolar e no Decreto Municipal nº012/2004;

Especificar no Projeto Político Pedagógico o processo avaliativo da Unidade Escolar de forma detalhada;

Desenvolver práticas que proporcionem diagnosticar, acompanhar e reorientar o desenvolvimento da aprendizagem com vista a formação integral do educando;

Definir, bimestralmente, as expectativas de aprendizagem para a Educação Básica, de maneira a assegurar a formação básica comum;

Assegurar que seja utilizado, bimestralmente, no mínimo quatro (4) instrumentos avaliativos, diversificando-os longo do ano, respeitando as especificidades de cada Unidade Escolar;

Criar mecanismos de autoavaliação onde o educando desenvolva estratégias de análise e interpretação de suas produções em diferentes procedimentos;

Assegurar a prática da autoavaliação como um dos instrumentos avaliativos do bimestre, estabelecendo um percentual da média;

Possibilitar a comunidade escolar momentos de estudo para socialização das diversas possibilidades avaliativas;

Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para os educandos que não conseguiram alcançar as expectativas de aprendizagem durante o bimestre como condição para a melhoria da educação de qualidade;

Garantir o direito de aproveitamento dos resultados do SAERO, como parte integrante do critério de avaliação bimestral do aluno, no período em que o SAERO for aplicado; assegurando ao aluno faltoso, a reposição do percentual destinado ao SAERO por meio de um instrumento diferenciado;

Garantir que cada Unidade Escolar crie e utilize mecanismos de acompanhamento e registro que atendam a proposta pedagógica;

Reconhecer a avaliação como um instrumento de aprendizagem significativa e um meio de conduzir cada educando ao domínio das expectativas de aprendizagem e fixar regras claras para o registro dos instrumentos avaliativos;

Garantir um processo de avaliação especial (classificação e reclassificação), excetuando o 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, 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. (RIO DAS OSTRAS, 2011, p. 24)

Na linha do texto da conferência, vale mencionar um outro ponto que também foi relatado por Artemísia foi a preocupação de que as provas não tinham o intuito de estabelecer comparações, uma preocupação inclusive manifestada ao longo de toda a entrevista, que corrobora com o defendido por Silva (2020), que afirmou que

A avaliação externa pode contribuir para o trabalho realizado na escola, mas ela por si só não consegue promover as melhorias necessárias na educação pública. Para tanto, é necessário que seja realizado um trabalho sistemático, colaborativo e intencional, que vai muito além de aplicar provas e fazer análises superficiais de seus resultados. Utilizá-las, ainda, somente para acompanhar a evolução, ou não, nos índices de desempenho de ensino também não trará contribuições para o processo educativo e tão pouco para as ações pedagógicas realizadas em sala de aula (SILVA, 2020, p. 37).

Ainda de acordo com Artemísia, somente alguns anos à frente é que a avaliação foi assumindo o caráter de ser aplicada às séries terminais dos anos iniciais e finais o que, na avaliação de Artemísia, se deu por conta da popularização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Na oportunidade, foi indagado à servidora sobre a ausência de profissionais de Orientação Pedagógica e de como as escolas procediam para suprir essa lacuna no âmbito da escola. Artemísia sinalizou que o Professor-Orientador fora instituído no ano de 2011. E, embora o cargo de Professor Orientador Pedagógico já houvesse sido criado, por meio da Lei Municipal 1.230, de 07 de março de 2008, com a nomenclatura de Pedagogo – Orientação Pedagógica²⁷, não há registros da atuação desses profissionais²⁸ as ações iniciais do SAERO na documentação oficial acessada (Portal da Educação e Jornais oficiais), tampouco nos registros advindos da 8ª Conferência Municipal de Educação.

No ano de 2013, tendo tomado posse uma “nova” gestão é promulgada a Lei 1788/2013, que altera a estrutura do acompanhamento pedagógico do município e estabelece, alinhado com as concepções delineadas pelo SAEB a avaliação em larga escala como principal política pública para acompanhamento da questão da qualidade educacional, apontando como objetivos:

Art. 2º São objetivos do SAERO:

I – Contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas escolas da Rede Municipal de Ensino, oferecendo dados e indicadores que possibilitem intervenções positivas na aprendizagem dos alunos, para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas em educação (Rio das Ostras, 2013).

Assim, o SAERO efetiva característica censitária em toda a rede e a ideia de qualidade está relacionada à proficiência no exame, uma vez que a partir dessa legislação é reforçado um modelo de gestão vertical, no qual predomina uma centralidade nas decisões e uma democratização das ações, uma vez que a escola é que será responsável por melhorar seus índices, a partir de planos de ação e metas de curto, médio e longo prazo, que vai de encontro à legislação de 2009, que confere maior autonomia a escola na definição e seus parâmetros de qualidade. Sobre essa alteração de parâmetros, Gentili esclarece que

A retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito dessas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos (Gentili, 2010, p. 116)

²⁷ O cargo de Professor Orientador Pedagógico tinha a nomenclatura inicial Pedagogo – Orientação Pedagógica. No entanto, a Lei Complementar 063/2019, de 27 de fevereiro de 2019 alterou a nomenclatura do cargo para Professor Orientador Pedagógico, sem alteração dos requisitos de investidura no cargo.

²⁸ A imersão no campo trouxe a informação que, na época, a rede dispunha somente de dois servidores do seu quadro no cargo de Orientador Pedagógico. No entanto, essas informações não se encontram disponíveis com fácil acesso nos canais oficiais, especialmente pelo fato de que o portal da transparência só traz dados de lotação e cargos a partir do ano de 2016.

Assim, o que se percebe na trajetória do município é que a questão da qualidade está presente no cotidiano educacional, mas ainda sem um sentido claro e alinhado com o compromisso do desenvolvimento de cada unidade escolar, em suas peculiaridades, e também pela ausência de um parâmetro claro de qualidade em rede que poderia ser traduzido por meio de uma proposta pedagógica balizada por parâmetros de avaliação didática, organização curricular, teorias (dominantes ou não) acerca do trabalho dos professores e os estudos que, em suas mais variadas formas, traduzem a complexidade educacional e de que forma esse conjunto de fatores traduzir-se-á numa concepção implícita-explicita da ideia de qualidade desejada por todos os envolvidos no processo. Contudo, o que ainda se percebe é o privilégio a uma cultura de performatividade, em detrimento de outros aspectos relevantes ao processo educativo, já citados anteriormente.

Embora a regulamentação inicial do SAERO date de 2012, os registros apontam a aplicação do SAERO desde o ano de 2007 (Rio das Ostras, 2017; 2023²⁹) e desde sua primeira aplicação, do ponto de vista da influência e depois do texto, o SAERO foi planejado para ser censitário, mas as evidências nos apontaram que essa característica se perdeu ao longo dos anos, sobretudo após 2011. Acrescenta-se ainda que, em sua gênese o Prova SAERO constutia-se como importante elemento da política educacional do município e, segundo relatos advindos do campo a impressão é de que a Prova se confundia com a própria política educacional, o que, dado o desenho atual das provas, parece se manter até os dias atuais.

²⁹ Embora tenha sido possível identificar informações sobre aplicações a partir de 2008, matérias veiculadas pelo município dão conta de que o SAERO fora implementado em 2007. Para mais informações: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/sistema-de-avaliacao-mede-desempenho-dos-alunos/>. Acesso em 14 de março de 2023 e <https://www.riodasostras.rj.gov.br/municipio-avalia-aprendizado-dos-alunos/>. Acesso em 14 de março de 2023

4. Do texto à prática: o entrelace da política educacional (SAERO) com a orientação pedagógica.

Ao adentrar a discussão sobre as atribuições iniciais do Professor Orientador Pedagógico e do Professor-Orientador, é imprescindível realizar a caracterização desses profissionais sob a ótica das atribuições estabelecidas pela legislação vigente e o quão próximo – ou distantes - dessas atribuições eles se encontram, o que nos possibilitará lançar as bases para relacionar “atribuições e pertenças” (Placco, Souza e Almeida, 2012), de modo que a primeira relaciona-se ao conjunto de atribuições descritas nos referenciais ou no desenho das políticas implementadas e a segunda mais próxima daquilo que os(as) profissionais de orientação vão incorporando à sua prática a partir das demandas cotidianas, bem como em que medida estas se relacionam com o SAERO, do ponto de vista do contexto da influência, da prática e do texto.

Isto posto, antes de proceder às análises, retomemos o contexto em que a prática se insere. Para tal, apresentaremos as escolas nas quais os profissionais de educação que aceitaram participar desta pesquisa atuam para, em seguida, proceder à análise de dados a partir de uma realidade bem situada, num olhar desprovido de preconceitos ou julgamentos quanto à forma como desempenham suas atividades profissionais.

Nesse movimento, com aporte da Abordagem do Ciclo de Políticas foi possível compreender os diferentes contextos que envolvem a política de avaliação implementada pelo município. Política esta que, somada a Reestruturação curricular que culminou no Referencial Curricular da Rede Municipal de Rio das Ostras (RECRO), ao ingresso de novos servidores por meio de concurso público realizado no ano de 2019, a centralização de toda formação no Núcleo de Gestão Pedagógica e a implantação do processo seletivo para eleição/consulta pública para a função de diretor de escolas, constituíram-se as principais políticas advindas do poder público para a educação municipal.

Dito isso, ao realizarmos a análise dos dados, buscamos não só construir uma descrição do contexto, mas também a interpretação das informações, estabelecendo correlação entre os referenciais estudados e as práticas, buscando avançar na compreensão sobre as práticas de Orientação Pedagógica desenvolvidas no município de Rio das Ostras.

Assim, procuramos realizar uma representação do perfil das escolas, características de gestão e organização, bem como uma rápida caracterização dos/das profissionais que atuam nesses espaços desempenhando atribuições de Orientação Pedagógica.

4.1. Perfil das escolas selecionadas e dos(as) profissionais envolvidos(as).

Os dados que analisamos na construção desta pesquisa foram construídos a partir da aplicação de questionários, por meio de formulário eletrônico e questionários aplicados com as 6 profissionais de educação (Professoras-Orientadoras e Professoras Orientadoras Pedagógicas) atuantes nas 4 escolas com oferta de anos finais do ensino Fundamental, localizadas em área urbana, integrantes da rede municipal de ensino de Rio das Ostras. Por questões éticas da pesquisa as profissionais entrevistadas foram nomeadas como: Camélia, Dália, Petúnia, Violeta, Rosa e Flora. Já as escolas onde as profissionais atuam, foram denominadas: Alpha, Delta, Beta e Ômega, também nomes fictícios, de modo a observar o processo ético da pesquisa.

A primeira das escolas é a Alpha, com cerca de 1078 matrículas, sendo 127 nos anos iniciais e 951 nos anos finais, atendidos por cerca de 56 professores, de acordo com informações fornecidas pela plataforma Qedu³⁰, a partir de dados do Censo Escolar, realizado pelo Ministério da Educação. Pelo Sistema de Classificação de Escolas local³¹, é uma escola Tipo B. Pelo Nível de Complexidade definido pelo MEC é uma escola de nível 3, numa escala de 1 a 6, na qual 1 são menos complexas e 6 são altamente complexas. A escola Alpha traz um dos menores índices de reprovação da rede, com 93,4% de alunos aprovados, 6,4% de reprovação e 0,2% de abandono escolar (evasão), além de um ritmo de crescimento nos indicadores do IDEB, Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica - INSE³² médio-alto e manter-se acima da média nos indicadores do SAERO³³.

A escola Delta guarda perfil semelhante ao da escola Alpha, mas com número de alunos menor, com 887 matrículas (Tipo B), sendo 262 nos anos iniciais e 625 nos anos finais, sendo atendidos por 47 professores. A instituição de ensino possui NSE médio-alto, mas indicador de complexidade de gestão nível 3, também com baixos índices de reprovação nos anos finais, com 96,8% de alunos aprovados, 3,2% de reprovação e 0% de abandono escolar (evasão), além de um ritmo de crescimento nos indicadores do IDEB, INSE médio-alto e manter-se acima da média nos indicadores do SAERO.

³⁰ <https://qedu.org.br/>. Essa plataforma consolida dados educacionais a partir do Censo Escolar e outros indicadores educacionais, disponibilizando o acesso público aos dados.

³¹ O município usa como referência a Lei Municipal 2515, de 27 de outubro de 2021 para classificar as escolas, de acordo com número de alunos, exclusivamente, sendo agrupadas em letras que vão de A (acima de 1100 alunos) a F (até 300 alunos).

³² Representa a média do nível socioeconômico dos estudantes. Está estruturado em 7 níveis. As informações são obtidas a partir de questionários aplicados aos estudantes durante a Prova SAEB.

³³ Informação advinda do campo. Não foi possível acessar os dados de desempenho no SAERO individualmente, por escola, pelo fato desses dados não serem publicizados ao público em geral.

A escola seguinte, denominada Beta (Tipo C), teve cerca de 878 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 70 nos anos iniciais, 645 nos anos finais e 163 na Educação de Jovens e Adultos. A escola possui cerca de 50 professores, está situada no NSE médio-alto, com índice de complexidade de Gestão 5, com 92,8% de alunos aprovados, 7,2% de alunos reprovados e 0% de alunos evadidos.

Por fim, a escola Ômega (Tipo D), guarda pontos semelhantes à escola Delta: Atende a alunos dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, sendo 455 matrículas nos anos finais e 84 matrículas na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 536 alunos, atendidos por 41 professores e seu Índice de Complexidade de Gestão nível 5. O INSE da escola não fora disponibilizado. Em 2022, a escola teve 77,1% dos alunos aprovados, 21,2% de alunos reprovados e 1,7% de alunos evadidos. Abaixo, apresentamos quadro consolidando o perfil das escolas, de modo a facilitar a leitura dos dados apresentados:

Tabela 08 – Dados das unidades escolares envolvidas na pesquisa

Escola	Matrículas (Ensino Fundamental – EF e Educação de Jovens e Adultos – EJA)		Número de Professores	Índice de Complexidade da Gestão ³⁴ - ICG	Indicador de Nível Socioeconômico - INSE	Classificação da escola	Número de P.O.'s ou P.O.P.'s	Aprovação (em %)	Reprovação (em %)	Evasão Escolar (em %)
	EF ³⁵	EJA								
Alpha	1078	-	56	3	Médio-Alto	B	2	93,4	6,4	0,2
Delta	887	-	47	3	Médio-Alto	B	2	96,8	3,2	-
Beta	715	163	50	5	Médio-Alto	C	1	92,8	7,2	-
Ômega	455	84	41	5	-	D	2	77,1	21,2	1,7

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2024).

³⁴ O INSE considera, como principais pontos para a complexidade da gestão escolar os indicadores de etapas e modalidades atendidas. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em 02/03/2024.

³⁵ As matrículas do Ensino Fundamental consideram o somatório de matrículas dos anos iniciais e finais, quando for o caso.

No que tange ao perfil profissional de Professores(as) Orientadores(as) Pedagógicos(as) e Professores(as)-Orientadores(as) neste estudo, seguem dados consolidados, obtidos a partir dos questionários aplicados, apresentados por meio da tabela a seguir:

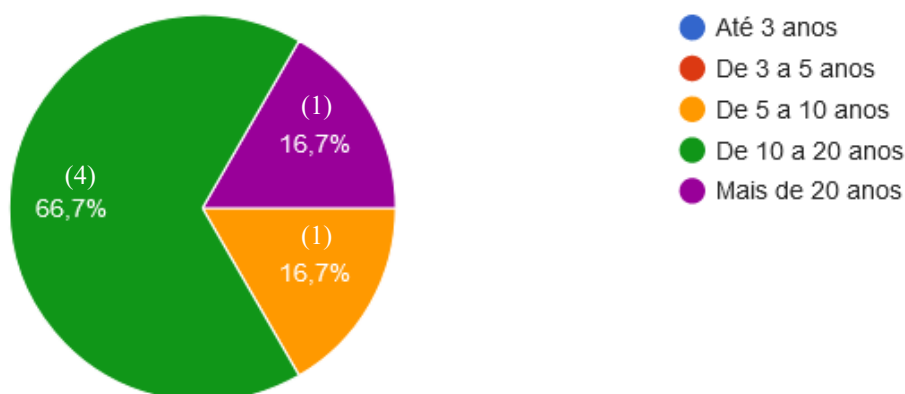
Tabela 09 – Perfil das Professoras Orientadoras Pedagógicas e Professoras-Orientadoras participantes da pesquisa (representado em intervalos)

Nome da profissional	Formação (maior grau de escolaridade)	Forma de ingresso na função de orientação	Tempo de atuação como professora	Tempo de experiência em orientação	Tempo de atuação na orientação em Rio das Ostras
Camélia	Especialização	Designação Para a função de P.O.	10 a 20 anos	5 a 10 anos	3 a 5 anos
Rosa	Especialização		5 a 10 anos	1 a 3 anos	1 a 3 anos
Dália	Especialização		Mais de 20 anos	1 a 3 anos	1 a 3 anos
Petúnia	Especialização		10 a 20 anos	5 a 10 anos	3 a 5 anos
Flora	Licenciatura		10 a 20 anos	1 a 3 anos	1 a 3 anos
Violeta	Mestrado na área da Educação	Concurso público	10 a 20 anos	10 a 20 anos	3 a 5 anos

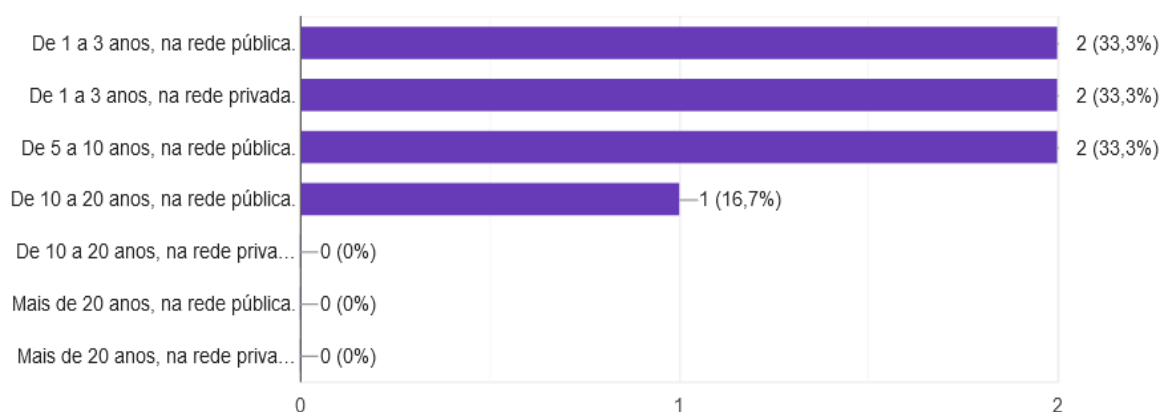
Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Uma vez organizada a apresentação por meio de um quadro, buscando caracterizar individualmente as sujeitas envolvidas na pesquisa, a seguir apresentamos uma visão por unidade, expressa por meio de gráficos.

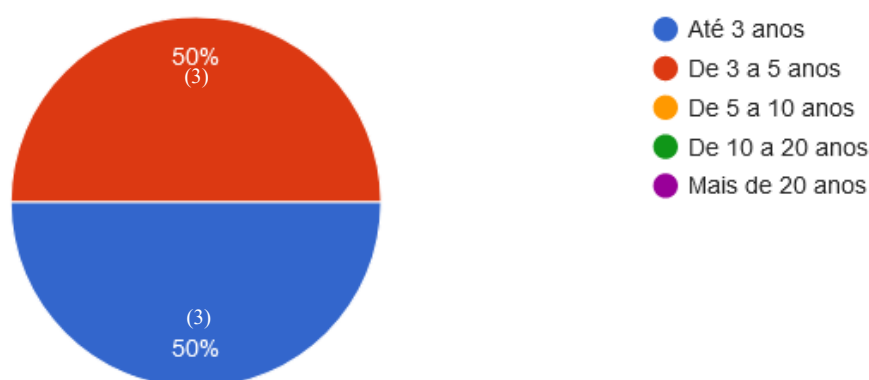
Gráfico 01 - Tempo de atuação como professor(a):



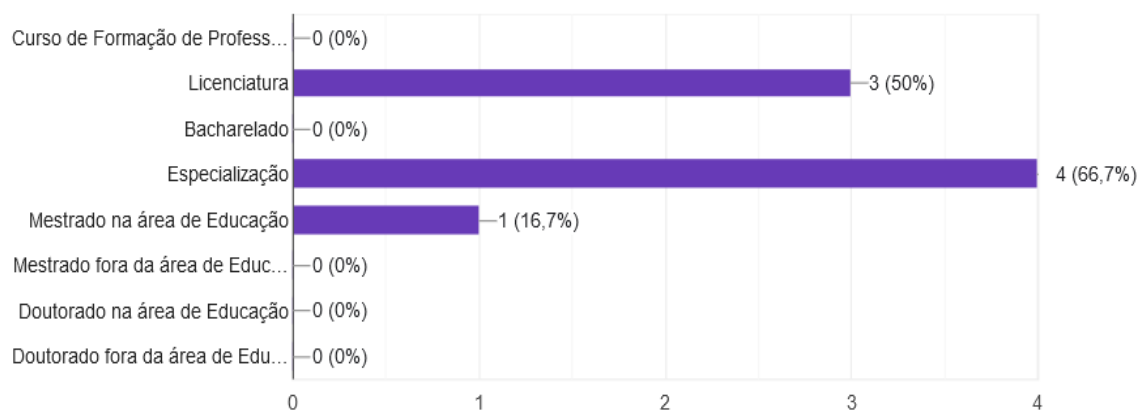
Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 02 - Tempo de Experiência em Coordenação/Orientação Pedagógica:

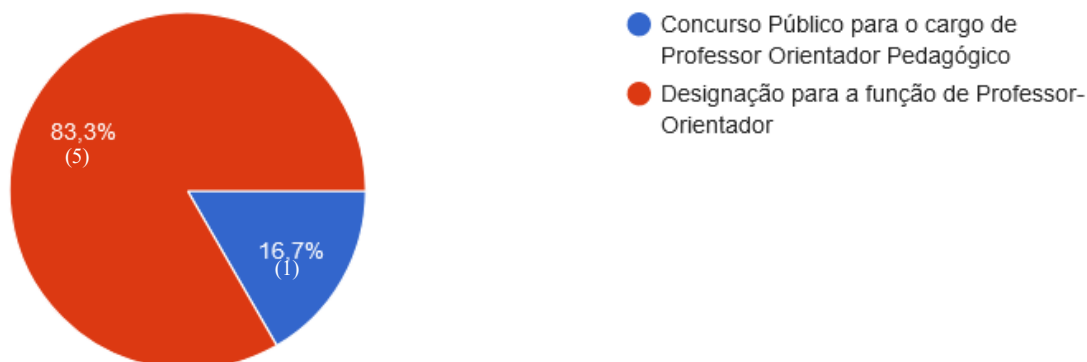
Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 03 - Tempo de atuação em atividades de Coordenação/Orientação Pedagógica na rede municipal de Rio das Ostras:

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 04 - Qual seu grau de escolaridade (considerar o seu itinerário formativo)?

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 05 - Forma de ingresso na Orientação:

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Numa análise das informações advindas das profissionais, pode-se perceber que o perfil profissional dessas servidoras é de no mínimo 5 anos de atuação no magistério, o que já traz uma vivência da carreira consolidada. No que tange a questão da experiência específica em Orientação Pedagógica, o quadro já se divide um pouco mais, indicando que o tempo de experiência, seja na rede pública ou na rede privada já estão mais distribuídos nos intervalos apresentados, o que nos aponta a coexistência de profissionais mais experientes com profissionais que estão iniciando a jornada.

Do ponto de vista da escolaridade, todas as profissionais envolvidas no estudo possuem, ao menos, a licenciatura em uma das áreas do conhecimento, o que atende aos requisitos legais e contribui para minimizar a precarização das condições de trabalho desses profissionais. Importante ressaltar que, no município de Rio das Ostras, a legislação exige que, para o exercício da função de Professor-Orientador o profissional possua formação superior em qualquer área e, para o cargo de provimento efetivo de Professor Orientador Pedagógico o requisito é curso de pedagogia, acrescido de, no mínimo 5 anos de experiência em sala de aula ou em funções de gestão, o que representa um diferencial, quando comparado ao requisito de outras redes para o mesmo cargo, que, comumente exigem 2 anos de experiência considerando apenas a sala de aula. Contudo, mesmo com os requisitos do cargo considerando profissionais com esse nível de experiência e qualificação para atuação na função, a imersão no campo trouxe a informação de que a rede só dispõe de 7 servidores ocupantes desse cargo, com somente 3 atuando diretamente em escolas da rede, considerando um universo de 49 unidades.

Nesse cenário, as evidências indicam que a rede municipal fez uma clara opção pela escolha de Professores-Orientadores, providos por meio de indicação da direção escolar, sob ratificação da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras, num modelo que nem

sempre garante a estabilidade necessária e importante para a consolidação de quaisquer políticas públicas a serem incorporadas ao cotidiano das escolas e que dependam da orientação pedagógica e que talvez possa ser melhor viabilizada com a ampliação do quadro de Professores Orientadores Pedagógicos.

4.2. Atribuições e pertencas: um olhar para e sobre Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos.

Após essa breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, passemos a um ponto importante no contexto do texto, que é a compreensão do conjunto de atribuições estabelecidas para a função de Professor-Orientador(a), delimitadas pela Lei Municipal 1.560, de 05 de setembro de 2011, o Plano Municipal de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio das Ostras. Isto posto,

Art. 41 A função de professor-orientador será exercida por professores designados pela SEMED, após indicação da equipe diretiva da Unidade Escolar, e será considerada efetiva atuação docente em virtude da exigência de conhecimentos da prática pedagógica e da sua interação direta com os alunos.

Parágrafo 1º A indicação para professor-orientador deverá ser encaminhada por documento expedido pela direção com as devidas justificativas, acompanhado do curriculum vitae do servidor e documentos comprobatórios de formação superior, a fim de subsidiar a avaliação da SEMED e posterior designação para a função.

Parágrafo 2º São atribuições do professor-orientador na Unidade Escolar:

- a) Ser elo pedagógico entre a coordenação da SEMED/ Casa da Educação e equipe da Unidade Escolar;
- b) Participar da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) junto com a Direção e comunidade escolar;
- c) Conhecer e divulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais e Municipais para a Educação Básica, utilizando-os como norteadores das ações pedagógicas;
- d) Articular a elaboração da proposta pedagógica da Unidade Escolar com foco nas competências e habilidades, de forma interdisciplinar, em consonância com o PPP, com a legislação vigente e com a realidade socioeconômica da escola;
- e) Acompanhar as atividades diárias, diagnósticas, plano de curso e projetos educacionais desenvolvidos na Unidade Escolar;
- f) Conhecer as legislações referentes às questões pedagógicas da Educação Básica;
- g) Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de curso/aulas, garantindo a inclusão dos conteúdos mínimos propostos pela SEMED;
- h) Acompanhar e avaliar os resultados das atividades pedagógicas em conjunto com os professores;
- i) Analisar com os professores o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem, redefinindo estratégias visando ao sucesso escolar;
- j) Identificar necessidades de apoio técnico- pedagógico para o corpo docente e sugerir à Direção e ao órgão competente a participação em programas de formação continuada;
- k) Conhecer os instrumentos de avaliação externa e interna para fins de diagnóstico de aprendizagem e organização de portfólios das turmas;
- l) Promover reuniões pedagógicas ordinárias e extraordinárias, na condição de facilitador, estimulando a participação dos docentes nas discussões, sugestões e avaliação do trabalho realizado;

- m) Orientar os professores na seleção e implementação de métodos e no desenvolvimento de atividades que integram as dimensões cognitivas, físicas e sociais dos alunos;
- n) Coletar, analisar e interpretar dados estatísticos de aprovação, reprovação, evasão, frequência, etc. a fim de subsidiar ações pedagógicas e administrativas;
- o) Participar dos conselhos de classe;
- p) Participar da seleção de livros didáticos com os professores;
- q) Acompanhar e orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos na Unidade Escolar, estimulando a participação de docentes e discentes;
- r) Orientar os professores no preenchimento de formulários pedagógicos e na elaboração de relatórios dos alunos;
- s) Verificar a regularidade de registro nos diários de classe de frequência e conteúdos;
- t) Participar de encontros, fóruns, cursos e afins referentes à Educação Básica;
- u) Acompanhar e orientar as ações e atividades do professor itinerante, visando a uma prática pedagógica inclusiva junto ao professor da classe;
- v) Atender às solicitações da Direção para o bom funcionamento da Unidade Escolar. (Rio das Ostras, 2011)

No que diz respeito ao cargo de Professor Orientador Pedagógico, muito embora o cargo tenha sido criado em 2008, apenas em 2011 suas atribuições são estabelecidas, também pela mesma Lei que criou a função de magistério de Professor-Orientador³⁶. Suas atribuições são definidas por:

Art. 16. O Grupo Ocupacional de Assessoramento à Docência e à Gestão Educacional é composto pelos cargos de Professor Pedagogo, Professor Supervisor de Ensino, Professor Orientador Educacional e Professor Orientador Pedagógico, conforme tabela de cargos e vencimentos para os quais se exige.” (Alteração dada pela Lei Complementar nº 0063/2019)

(...)

*“III – **Professor Orientador Pedagógico:**” (Alteração dada pela Lei Complementar nº 0063/2019)³⁷*

Pré-requisito: Curso superior em Pedagogia com habilitação ou pós-graduação na área de Orientação Pedagógica. Possuir também, no mínimo, 05 (cinco) anos de efetivo exercício no Magistério, dos quais 2 (dois) anos de exercício de cargo ou de função docente ou suporte pedagógico.

Atribuições do Cargo: Planejar, coordenar e executar atividades técnico-pedagógicas, estabelecendo normas para subsidiar as equipes dos estabelecimentos escolares. Atualizar e/ou modificar o planejamento de ensino, com a participação direta dos professores e da direção, adaptando-o à realidade da Unidade Escolar, em conformidade com legislação em vigor. Analisar, junto à equipe técnico-administrativo-pedagógica, a situação de alunos egressos de outros estabelecimentos de ensino, objetivando a sua adequada adaptação ao processo pedagógico da Unidade Escolar. Orientar e coordenar, com a equipe técnico-administrativo-pedagógica, a avaliação escolar. Coordenar e planejar, periodicamente, com o corpo docente, atividades pedagógicas, avaliando-as sistematicamente. Executar outras tarefas correlatas à orientação Pedagógica. (Rio das Ostras, 2011)

³⁶ No Município de Rio das Ostras, atualmente, esses dois profissionais coexistem, atuando na coordenação do trabalho pedagógico da escola, sem que, aparentemente, a Secretaria Municipal de Educação faça distinção acerca da atuação desses profissionais quando alocados no espaço escolar. Recentemente, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um movimento pela alteração da nomenclatura de Professor-Orientador para Professor-Coordenador, que foi incluído na minuta de alteração do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV (Lei Municipal 1.560, de 05 de setembro de 2011)

³⁷ A Lei Complementar 0063/2019 apenas alterou a nomenclatura dos cargos, trocando a expressão Pedagogo por Professor na nomenclatura dos cargos ou adicionando a expressão Professor no caso do cargo genérico de Pedagogo.

Numa análise do corpo de atribuições, nos parece ser oportuno destacar a diferença no número de atribuições previstas para Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos. Na medida em que os primeiros possuem 22 atribuições previstas, o segundo grupo de profissionais possui cerca de 5 atribuições previstas. Também é importante registrar que das 49 unidades escolares pertencentes à rede municipal de ensino, apenas 3 delas contam, atualmente, com a figura do Professor Orientador Pedagógico. O que pode denotar uma escolha local pela utilização de professores indicados para a função de Professor-Orientador, em caráter temporário, em detrimento da utilização de servidores de carreira.

No campo, em entrevista com profissionais que atuam tanto na função de Professor-Orientador, quanto no cargo de Professor Orientador-Pedagógico foi possível verificar que, do ponto de vista das “pertencas” (Placco, Souza e Almeida, 2012), não existe distinção entre a atuação desses profissionais. Ao serem indagadas sobre como definem a função de orientação pedagógica, vejamos como as Professoras-Orientadoras e Professoras Orientadoras Pedagógicas³⁸ pensam sobre a questão do trabalho de coordenação/orientação pedagógica no âmbito das escolas.

Para a professora Camélia,

o coordenador pedagógico aquele que gerencia a prática pedagógica da escola. A função dele é essa. É gerenciar toda a parte pedagógica, seja sobre o aprendizado do aluno ou a efetiva ação do professor dentro da sala de aula. Com isso, ele tem diversas funções no seu dia a dia: ele planeja reuniões pedagógicas, conselhos de classe, estratégias de aprendizado para turmas que estão com déficit e também para turmas que tem aprendizado acima do superior. Então, o Coordenador Pedagógico atua dessa forma (Professora Camélia).

Já para a professora Dália, fazer o trabalho de coordenação pedagógica implica em ser “Bombeiro, psicólogo, amigo, mãe, etc. Brincadeiras à parte, no nosso município, onde temos falta de funcionários em vários setores, temos que assumir tarefas e funções inerentes ao cargo.” (Professora Dália). A professora Petúnia nos diz que

“A função deveria ser dar suporte, orientações, auxiliar professores em suas práticas diárias e junto com a direção, implementar ações para a melhoria do desempenho dos alunos, mas muitas vezes não há tempo para tanto.” (Petúnia)

Para as professoras Violeta e Rosa, a coordenação pedagógica

Violeta: Atua como um elo que contribui para formação continuada do professor. Na prática, enquanto município, isso não ocorre. Isso, eu estou falando do ponto de vista teórico. A gente devia trabalhar no sentido de liderança, de colaborar pra formação, no sentido de ser um elo entre a direção, no sentido de contribuir com a prática

³⁸ Na etapa de entrevistas desta pesquisa, infelizmente não foi possível conciliar as agendas com a professora Flora e, mesmo contatada para entrevista por meio remoto, infelizmente não obtive retorno, embora ela tenha participado integralmente da fase inicial de levantamento de dados por meio do questionário aplicado.

pedagógica. Mas o trabalho tem resumindo-se a assessorar o professor no cotidiano (Violeta).

Rosa: Concordo com a Professora Violeta e acrescento ainda que não temos a nossa formação e preparo que o professor tem, um tempo reservado para a organização da nossa jornada, da mesma forma que os professores têm para organizar suas aulas, o que, em teoria seria importante. Na prática trabalhamos como ponte entre professores, equipe diretiva (Rosa).

Quando analisamos as falas das Professoras-Orientadoras e Orientadoras Pedagógicas, a questão da ALE não nos parece, à primeira vista ser uma pertença, na medida em que outras prioridades são levantadas para que o trabalho possa ser conduzido. Ao mesmo tempo em que, do ponto de vista da atuação profissional a função de realizar as tarefas correlatas à orientação pedagógica tem se resumido, como ponto em comum das falas, garantir o funcionamento das unidades, o cumprimento de dias e horas letivas previstas nos calendários, o que, a nosso ver estaria mais ligado à questões de “governança”, no sentido de gerir processos e menos ao trabalho de fazer a articulação pedagógica, a formação de professores e a consequente transformação do espaço escolar.

4.3 Diálogos entre prática e textos na visão de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores.

“A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.30)

Nessa etapa chegamos à conclusão de que ao longo da trajetória da escrita da pesquisa nossos pensares e fazeres foram se transformando à medida em que a investigação tomava forma no campo e, seguirão se transformando mesmo após a finalização desta escrita Assim, acreditamos ser importante movimento inicial de organização dos registros oriundos do campo e suas conclusões, num processo em que a escrita mostra-se como poderosa ferramenta capaz de materializar pensamentos, ações, desafios, negociações que se dão na busca em responder aos questionamentos e objetivos suscitados nas etapas iniciais desta pesquisa.

De antemão, é importante registrar que por mais que essa pesquisa tenha como finalidade contribuir com a compreensão de elementos da realidade educacional, ela não possui a pretensão de apresentar-se como verdade absoluta, na medida em que falar em verdades absolutas mostra-se incompatível com as ferramentas de pesquisa e a perspectiva epistemológica apresentada neste estudo.

Ball (1992), ao explorar a dimensão da “Prática” em sua teoria, argumenta que as políticas educacionais não são simplesmente aplicadas de maneira uniforme, mas são reinterpretadas e negociadas pelos atores locais, como professores e gestores escolares. O autor destaca que a implementação de políticas não é um processo linear, mas sim um terreno complexo permeado por múltiplas interpretações e práticas contextualmente específicas.

A capacidade de traduzir políticas em práticas educacionais tangíveis é enfatizada como um aspecto essencial do trabalho dos profissionais da educação. Essa tradução envolve não apenas a compreensão dos textos normativos, mas também a habilidade de contextualizá-los em ambientes escolares específicos, levando em consideração as características, desafios e necessidades locais.

Ao aplicar as ideias de Ball e seus colaboradores, podemos perceber que a interpretação e tradução de políticas educacionais são processos ativos que ocorrem no nível micro, onde as políticas se encontram com a realidade escolar. Nesta trilha teórica, os profissionais da educação atuam como mediadores nesse processo, ajustando as políticas para se adequarem ao contexto local e garantindo sua relevância e eficácia.

Entender a interpretação e tradução de políticas públicas educacionais a partir da perspectiva de Ball e colaboradores (2016) não apenas proporciona uma visão mais completa do processo de materialização da política, mas também destaca a importância de considerar a autonomia e a expertise dos profissionais locais na configuração das práticas educacionais, o que nem sempre é observado nos contextos que envolvem as políticas públicas educacionais.

Essa abordagem contribui para uma implementação mais efetiva e contextualmente sensível das políticas, promovendo, assim, melhores resultados no âmbito educacional. Desse modo, busca-se compreender, a partir do contexto da prática as relações entre a política e seus impactos na atuação de Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos diante do contexto estudado.

Nesse movimento, somos convidados a retomar os conceitos de interpretação e atuação, no qual a interpretação envolve o movimento de decodificar a política, ou seja, é “um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Já a tradução está relacionada a um “processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação” (*ibid*, p. 69), o que traz como implicação a interação entre a política e a prática, aspecto sob os quais nos debruçaremos neste capítulo, no qual discutiremos, a partir dos referenciais as formas como Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores interpretam e traduzem os elementos que constituem

o SAERO em suas práticas, sem perder de vista as outras formulações advindas do texto da política.

Na seção 4.2. foi possível conhecer as atribuições desses profissionais. Num olhar atento, embora seja discrepante o número de atribuições entre a função de Professor-Orientador e o cargo de Professor Orientador Pedagógico, podemos identificar alguns pontos de convergência entre as atribuições, organizadas nos seguintes tópicos: *1. Planejamento, 2. Avaliação escolar e 3. A gestão do projeto político-pedagógico*. Nesse momento, sentimos falta da convergência das atribuições desses profissionais em direcionamento à Formação de Professores. As questões não aparecem nos textos legais de forma explícita, o que, de certa forma encontra-se em desacordo com o que a literatura vem evidenciando sobre o tema.

Após o processo de categorização (*a priori* e *a posteriori*) e unitarização chegou-se à conclusão de que a discussão, nessa etapa, está organizada em torno de duas categorias, sendo: *1. Avaliação em Larga Escala no Contexto local e as práticas de orientação pedagógica e 2. Atribuições e Pertencas no trabalho de orientação pedagógica*.

Na primeira categoria, definida *a priori*, de fundo teórico, analisamos as questões relacionadas ao processo de uniformização expresso por meio das percepções acerca de: *1. Planejamento; 2. Avaliação escolar e 3. A gestão do projeto político-pedagógico*, expressas nas unidades de análise: “*Conhecimentos sobre avaliação em sala, avaliação institucional e avaliação em larga escala e como são abordadas no Projeto Político-Pedagógico da escola*”. Na unidade de análise “*SAERO e as práticas pedagógicas; Avaliação em Larga Escala – Preocupações com a prova*”, discutiremos os impactos do SAERO na prática de orientadores e, por fim na terceira unidade, intitulada “*A formação continuada do Orientador Pedagógico no contexto da Avaliação Externa e a organização/gestão do trabalho pedagógico*”, discutiremos as percepções de orientadores acerca do processo de formação continuada para a avaliação. Importante mencionar que houve uma convergência entre essa última unidade de análise na definição *a priori* e *a posteriori*, o que nos levou a incluí-la nas duas categorias, mas esclarecemos que, dada sua presença nas duas categorias, ela será abordada de forma única, híbrida.

A segunda categoria, definida *a posteriori*, advinda do campo empírico fora denominada “*Atribuições e Pertencas no trabalho de coordenação pedagógica*”. Nessa categoria restaram evidenciadas duas unidades de análise, a saber: *1. O legal e o real na atuação de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores*, realizar um diálogo entre as percepções de atuação desses profissionais em diálogo entre o prescrito nas legislações e as suas práticas.

Os esquemas a seguir buscam ilustrar, para o leitor o processo empreendido na organização e análise dos dados, em cada uma das categorias.

Figura 02 – Síntese do processo de organização dos dados no processo de Análise Textual Discursiva (ATD) para categorização *a priori*.



Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2024).

Figura 03 – Síntese do processo de organização dos dados no processo de Análise Textual Discursiva (ATD) para categorização *a posteriori*.



Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2024).

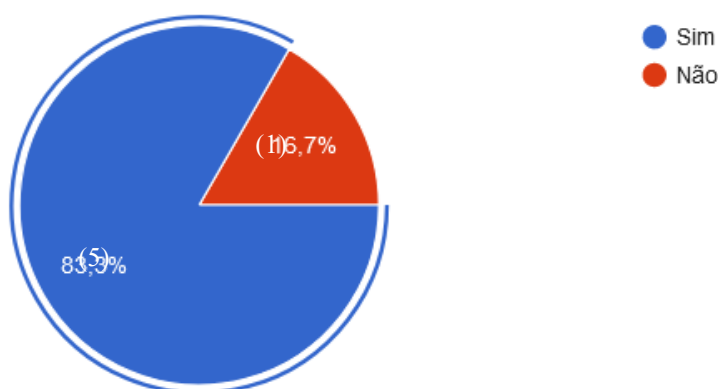
Buscando construções e contribuições para ampliar o horizonte de possibilidades desses profissionais, mas não no sentido de desordenar sua atuação e sim no intuito de contribuir para uma atuação mais direcionada e preocupada, efetivamente com o processo pedagógico.

4.3.1. Conhecimentos sobre avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala e como são abordadas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

No capítulo anterior, a dissertação apresentou os marcos legais que direcionam a formulação das políticas no âmbito local do município de Rio das Ostras. Na construção escrita das leis foi possível verificar que os documentos conferem ao Projeto Político-Pedagógico a formulação do processo avaliativo observados os parâmetros estabelecidos, o que, a nosso ver denota interferência na autonomia escolar, ao assumir um caráter prescritivo.

Verificamos ainda, a partir dos marcos legais locais, a caracterização do Projeto Político-Pedagógico como ponto de convergência entre as atividades da escola, situando-o como ponto de partida e base da atividade escolar sendo este fruto de construção coletiva. Nesse sentido, Freitas (2005) argumenta que o projeto pedagógico é o “instrumento para a condução da qualidade negociada”, atuando como “espécie de ‘pacto’ entre o órgão público e o órgão gestor da rede [...], que define compromissos e responsabilidades recíprocas” (Bondioli, 2004 apud Freitas, 2005, p. 922), garantindo a autonomia da escola e da comunidade sem deixar de levar suas necessidades ao gestor público, com quem a negociação acontece. No gráfico a seguir, buscamos descrever de que forma o processo avaliativo encontra-se descrito no Projeto Político-Pedagógico das escolas vinculadas às orientadoras investigadas.

Gráfico 06 - O processo de avaliação adotado pela escola atualmente encontra-se estabelecido no PPP/Proposta pedagógica da escola?



Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelo autor (2023, 2024).

Uma vez explicitada as questões relacionadas ao texto legal, buscamos compreender como este dialoga com a prática, buscando investigar a forma como Professores(as)

Orientadores(as) Pedagógicos(as) e Professores(as)-Orientadores(as) interpretam e traduzem as questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico no que tange a avaliação, indagamos se o processo de avaliação adotado pela escola atualmente encontra-se estabelecido no PPP/Proposta pedagógica da escola. Finda esta etapa, analisamos questões relacionadas a percepção de Professoras Orientadoras e Professoras Orientadoras Pedagógicas, sobre as dimensões da avaliação, assim como suas percepções acerca da abordagem dada no Projeto Político-Pedagógica de cada uma das escolas investigadas.

Chamou-nos a atenção a informação de que nem todos os projetos contemplam a questão do processo avaliativo empregado na escola. No entanto, durante a entrevista foi possível perceber que a avaliação se faz presente na rotina de todas as escolas, ainda que com diferentes abordagens, como poderá ser deduzido das informações advindas dos(as) orientadores(as) e que serão abordados mais à frente.

Outra questão feita foi se, na percepção dos(as) profissionais, a avaliação influencia na organização do trabalho pedagógico da escola? Em que medida? Nessa questão, todas os(as) profissionais contribuíram com seu ponto de vista.

Camélia respondeu que *“Sim, pois o professor precisa se organizar a fim de que as atividades contemplem atividades condizentes com as formas de avaliação que serão feitas!”*. Rosa respondeu que *“Sim. A avaliação ajuda a dar um direcionamento para orientar as próximas ações pedagógicas, traçando métodos e objetivos”*. Já Dália aponta que

Sim, a avaliação desempenha um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico da escola. Ela influencia significativamente no planejamento das aulas, na definição de estratégias de ensino, na seleção de métodos de avaliação e no acompanhamento do desempenho dos alunos. A forma como a avaliação é realizada pode impactar o foco do ensino, incentivando diferentes abordagens pedagógicas, valorizando determinados conhecimentos e habilidades, e até mesmo influenciando a motivação e o engajamento dos estudantes. Uma avaliação bem estruturada e alinhada aos objetivos educacionais pode promover uma aprendizagem mais eficaz e equitativa (Dália).

Sobre essa questão, Petúnia respondeu que: *“Sim, os resultados decorrentes da avaliação, são indicativos para a continuação, ou a reestruturação na organização no âmbito pedagógico.”* Flora contribuiu sinalizando que *“Sim. Pois a partir da avaliação podemos conhecer e avaliar o aluno de uma forma geral. Ajudando-o em suas dificuldades e melhorando seu potencial”*.

Por fim, Violeta respondeu que

Sim, a avaliação exerce uma influência significativa na organização do trabalho pedagógico da escola. Ela desempenha um papel crucial na definição de metas educacionais, na adaptação de estratégias de ensino e na promoção de melhorias contínuas (Violeta).

Ao analisar as falas das orientadoras, podemos perceber que a percepção dessas profissionais é de que a avaliação gera impacto na organização do trabalho pedagógico da escola, embora a proposta de avaliação ou os instrumentos avaliativos não estejam descritos em todas as propostas pedagógicas das escolas investigadas, segundo as orientadoras. Um ponto que também chamou a atenção foi o olhar amplo que as orientadoras deram para a questão da avaliação, não se atendo a questão das provas e testes, demonstrando que a percepção das profissionais não restringe a avaliação a questões de desempenho, mas a associa ao processo de ensino.

Uma outra questão que pode ser identificada nos textos legais é a questão da avaliação formativa. Uma leitura da caracterização da avaliação dada pelo formulador do texto legal traz essa expressão, mas muito associada a utilização de instrumentos avaliativos diversos de provas e testes. No entanto, estudos mais recentes no campo da avaliação trazem mudança de paradigmas, trazendo um novo olhar para as práticas e organização do trabalho pedagógico. Essas transformações deveriam ser incorporadas nas práticas de cada realidade, assumindo que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (Fernandes e Freitas, 2007, p. 20).

Nesse contexto de investigação, construiremos análises a partir dos questionamentos acerca de que modo as dimensões da avaliação (aprendizagens no contexto da sala de aula, Institucional e Externa, em larga escala) se fazem presentes na percepção das orientadoras investigadas. Acreditamos ser importante esse movimento por acreditar que quando se analisa relações coma política a partir da Teoria da Atuação e da ACP, precisamos não só compreender os contextos, mas também as práticas e, ao entender que essas dimensões da avaliação caminham juntas, não se pode fazer um pode fazer um caminho investigativo que as desassocie.

Isto posto, perguntamos às profissionais sobre o que elas pensavam quanto a avaliação no âmbito da sala de aula, buscando conexões e diálogo com as práticas de orientação pedagógica. A primeira das perguntas consistiu em saber como as orientadoras enxergavam o papel da avaliação em sala de aula na prática pedagógica da escola. Ao passo que as orientadoras responderam o seguinte

Enxergo de forma positiva, quando utilizada como possibilidade formativa, reflexiva e diagnóstica, e não punitiva, como vemos em alguns casos! (Camélia)
Vejo como um momento importante, de análise do trabalho realizado pelos professores, mas sei que alguns usam como "arma" de punição. (Flora)
É uma ferramenta essencial para monitorar o progresso dos alunos, verificar a eficácia do ensino e orientar o processo de aprendizagem. (Rosa)
Tão difícil responder, quando se tem 82 professores. Todos partilham do mesmo entendimento e tem os mesmos objetivos? Não. (Dália)

*Como forma de saber o quanto o aluno absorveu do conteúdo trabalhado. (Petúnia)
A avaliação em sala de aula está intrinsecamente ligada à avaliação formativa, na qual o foco está no progresso contínuo dos alunos (Violeta)*

Uma outra questão feita às profissionais foi sobre como a avaliação realizada em sala de aula poderia auxiliar o trabalho na orientação, ao passo que obtivemos como resposta o seguinte:

Como já foi dito anteriormente, a avaliação em sala de aula traz reflexões sobre o fazer pedagógico. Cabe a orientação pedagógica orientar o professor sobre novas práticas a serem utilizadas e/ou modificadas! (Camélia)

Permitindo analisar a compreensão dos conteúdos didáticos abordados tornando possível traçar métodos mais eficientes que se adequem ao aprendizado dos alunos. (Flora)

Permite aos professores obterem uma resposta mais rápida sobre o desempenho dos alunos sobre seu desempenho, identificando pontos fortes e áreas que precisam de melhoria. (Rosa)

Auxilia muito quando é em larga escala. (Dália)

Como análise na forma da transmissão do conteúdo. (Petúnia)

Em resumo, a avaliação realizada em sala de aula desempenha um papel fundamental na prática pedagógica, pois não apenas fornece dados imediatos e específicos sobre o desempenho dos alunos, mas também orienta o ensino, promove a aprendizagem ativa e contribui para o desenvolvimento contínuo dos estudantes. (Violeta)

A expressão trazida pelas orientadoras em resposta sobre a avaliação na prática pedagógica da escola evidencia parte da polissemia que a literatura tem evidenciado sobre a avaliação. No entanto, o que se observa como predominante ainda é a presença, no ideário das profissionais, a avaliação somativa, de fundo classificatório e, como sinalizara Fernandes (2021) a fala de Violeta indica que existe um processo de ampliação de entendimento, na direção da avaliação formativa.

Quando somos remetidos ao segundo questionamento deste bloco, foi possível confirmar uma preocupação com questões relacionadas ao desempenho, o que se aproxima do que Ball (2002) definiu como cultura performática, ou melhor, performatividade.

Assim, para entender melhor a forma como as questões referentes à avaliação são interpretadas e atuadas por Professores(as) Orientadores(as) Pedagógicos e Professores(as)-Orientadores(as), resolvemos indagá-los(as) sobre a avaliação formativa. Para isso, dois questionamentos foram feitos. O primeiro deles foi como os orientadores enxergavam o papel da avaliação formativa na prática pedagógica da escola. Já a segunda questão buscava compreender como ela pode auxiliar o trabalho de orientação. Organizamos as questões dessa forma para buscar entender se há relação dialógica entre as dimensões/níveis da avaliação. Sobre a primeira questão, obtivemos as seguintes informações:

Com bons olhos, pois o professor tem retornos constantes do que o seu aluno conseguiu desenvolver, mas penso que além dela é necessária outra forma de avaliação! (Camélia)

É uma forma de monitorar o progresso dos alunos ajudando-nos a enxergar as dificuldades. (Flora)

A avaliação formativa desempenha um papel crucial na prática pedagógica da escola, pois está centrada no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem. Ela fornece informações aos professores sobre as necessidades individuais dos estudantes, permitindo ajustes imediatos nas estratégias de ensino para atender às demandas específicas de cada um. (Rosa)

Como a reestruturação, visto que é uma tarefa muito facetada, pois temos uma quantidade de alunos muito grande em sala de aula. (Dália)

Ainda necessária por conta das avaliações externas (Petúnia).

A avaliação formativa desempenha um papel fundamental na prática pedagógica da escola, pois está voltada para o acompanhamento contínuo do aprendizado dos alunos, proporcionando feedback imediato e orientações para melhorias (Violeta)

Quando perguntados sobre a segunda questão, obtivemos as seguintes respostas:

Através dela consigo conhecer melhor meu professor e a sua prática em sala de aula. Nossa convivência se tornaria mais próxima e dinâmica! (Camélia)

A avaliação formativa pode fazer mudar o rumo a partir de um objetivo não alcançado e após dialogarmos com os professores, trabalhamos para melhorar resultados. (Flora)

Através da avaliação formativa, os educadores e PO's podem identificar lacunas no aprendizado, promover a autorreflexão nos alunos e professores, criar um ambiente propício ao desenvolvimento contínuo das habilidades e competências. Contribuindo para a melhoria do processo educacional. (Rosa)

Auxilia na compreensão do aluno, dos seus problemas, olhando o entorno e suas peculiaridades. (Dália)

Na questão do nível de aprendizagem do aluno. (Petúnia)

Considerando que a atuação na Orientação requer constante formação e reflexão sobre a prática, é evidente que a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na prática pedagógica pois contribui não apenas para o progresso dos alunos, mas também aprimora as estratégias de ensino, fomentando uma abordagem centrada na aprendizagem contínua (Violeta).

Na análise da primeira questão, pode-se inferir que as respostas demonstram certo desconhecimento acerca dos objetivos e finalidades da Avaliação formativa e, nesse ponto, uma leitura da legislação municipal não auxiliou muito nessa percepção, pois apesar de indicar uma proposta de avaliação formativa, o que sugere um olhar amplo, que vá além das questões da sala de aula, o que se percebe é que esta leitura ainda está pautada nos aspectos somativos, de fundo classificatório, na medida em que a mera definição de instrumentos avaliativos não dá a esse processo o caráter formativo. Violeta nos trouxe uma informação importante relacionada a importância do *feedback* advindo do processo avaliativo, focando na questão das melhorias, destacando as possibilidades de transformação da realidade a partir do processo avaliativo, mas sem um entendimento claro do que, de fato uma avaliação formativa representa.

Na segunda questão tínhamos como objetivo verificar o quão imbricada às práticas profissionais de Orientação Pedagógica encontrava-se a avaliação formativa. Os apontamentos trazidos pelas orientadoras possibilitaram inferir que as práticas pedagógicas de avaliação formativa são percebidas pelas orientadoras a partir de duas dimensões: a relação com os alunos e na relação com o professor. Um ponto comum na análise das duas relações é a dimensão

política assumida por essa avaliação, o que Corrobora a tese de Oliveira (2015) quanto a dimensão da mediação política no processo de orientação pedagógica. Além disso, também foi possível identificar, na escrita das profissionais, a associação com o que Placco, Souza e Almeida (2012) definiram como dimensão/função formadora da orientação/coordenação pedagógica que traz a avaliação formativa também para o centro das possibilidades relacionais entre professores e orientadores e o que as autoras supra definiram como função articuladora da orientação pedagógica, quando se abre caminhos para a proposição de reflexões tanto para professores quanto para alunos.

Seguindo nessa linha de análise, buscamos compreender, a partir do campo, como as questões advindas da sala de aula eram interpretadas fora desse espaço, num diálogo com a proposta pedagógica. Assim, julgamos importante também verificar como esses profissionais pensavam a dimensão institucional da avaliação, seja na concepção do que seria uma avaliação institucional, seja no uso dos dados a cada ciclo. Aqui, nesse momento, definiremos como ciclo, o período avaliativo, que na rede de Rio das Ostras encontra-se organizado em trimestres, no ensino fundamental. Para compreender esse momento, indagamos sobre o que Professor-Orientador/Professor Orientador Pedagógico fazem com os dados de avaliação obtidos após o conselho de classe. Vejamos o que foi apontado pelos(as) profissionais:

Tento analisar, quando possível, juntamente com o professor para que possamos traçar novas metas/possibilidades para a turma em questão. (Camélia)

Tendo em vista a quantidade enorme de trabalho a ser feito, infelizmente não faço nada para cada resultado ruim em específico. (Flora)

Ajudamos os educadores a ajustarem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. (Rosa)

Poxa! Conversar sempre, tentando achar alternativas que possam melhorar e incentivar as práticas em sala de aula, mas é muito difícil. (Dália)

Serve de base para implementar métodos mais assertivos no que diz respeito ao aluno, professor e responsável. (Petúnia)

Após a avaliação dos dados no COC [Conselho de Classe] são observados os casos mais críticos que necessitam de intervenções individuais e os que necessitam de ações mais coletivas. (Violeta)

Nessa etapa, foi possível inferir que as profissionais buscam construir, por meio do conselho de classe momento de análise coletiva dos dados e informações levantados pela escola, mas também foi possível constatar, a exemplo da fala de Flora que o trabalho não tem sido realizado a contento devido à sobrecarga de tarefas, o que não contribui para o avanço do trabalho pedagógico. Mas também ficou evidente que existem desafios a esse trabalho e que a mediação dos processos fica prejudicada.

Por entendermos esses momentos de construção coletiva como fundamentos da avaliação institucional e considerando que esta é uma das dimensões/níveis da avaliação

(Freitas *et al.*, 2009), por representar a coletividade, julgamos ser importante realizar investigação também sobre práticas as práticas de avaliação institucional.

Para investigar essa questão, buscamos indagar as orientadoras: Como a avaliação Institucional é percebida na prática pedagógica da escola e como essa dimensão institucional auxilia o trabalho de orientação pedagógica. Assim, perguntamos: Como você enxerga o papel da avaliação institucional na prática pedagógica da escola? Outra pergunta feita foi: Como a avaliação institucional pode auxiliar no seu trabalho? Para a primeira questão, obtivemos as seguintes respostas:

Acho essencial para adequação da prática da gestão, além de contribuir para gestão democrática da escola. (Camélia)

Não me recordo de ter participado de uma avaliação institucional. (Flora)

Ajuda a escola analisar sua própria performance, identificar suas necessidades e estabelecer metas para melhoria contínua. (Rosa)

São as experiências que vão nos proporcionando o acompanhamento contínuo, mas se for necessário que mudanças aconteçam para que os objetivos da nossa missão escolar aconteça, ela será repensada. (Dália)

Necessária (Petúnia)

A Avaliação Institucional possibilita o desenvolvimento de estratégias de melhoria bem como a orientação para a tomada de decisões em todos os níveis da escola. Isso inclui decisões administrativas, pedagógicas e de alocação de recursos, garantindo que as escolhas feitas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos. (Violeta)

Já para o segundo questionamento, obtivemos os seguintes relatos/registros:

Na reflexão sobre a minha prática diária, na reflexão das estratégias de ensino/aprendizagem que vêm sendo utilizadas pelos professores e no desenvolvimento de propostas que diminuam a defasagem dos alunos! (Camélia)

Trazendo um diagnóstico mais amplo de como a escola está, a partir de dados coletados através de diferentes pontos de vistas, podemos analisar mais fundo nosso trabalho. (Flora)

Pode ajudar na elaboração de planos de ação e estratégias de melhoria, visando fortalecer os pontos positivos e corrigir as áreas que necessitam de desenvolvimento. (Rosa)

Como instrumento, ela irá me indicar como chegar nos objetivos traçados pela nossa missão. (Dália)

Para saber onde é preciso de mudanças. (Petúnia)

Possibilitando um processo de reflexão e planejamento das ações. (Violeta)

Na análise das falas das profissionais, foi possível identificar que as orientadoras percebem a importância da existência de uma avaliação institucional no âmbito escolar. No entanto, ao percebermos as exposições em resposta à segunda pergunta, infere-se que existe a predominância de uma dimensão instrumental da Avaliação Institucional, muito associada a percepção da avaliação de sala de aula. Não foi possível identificar menção ao Projeto Político-Pedagógico como ferramenta de norte para a avaliação institucional e a construção, negociada da qualidade educacional (Bondioli, 2004; Freitas, 2005), tampouco de uma definição mais

clara de avaliação institucional que esteja em diálogo com os demais níveis da avaliação (Freitas, 2009).

Isto posto, ao entendermos as dimensões de atuação da Orientação pedagógica, nos pareceu que os apontamentos trazidos por Violeta, Flora e Camélia se aproximam mais do que se espera de uma avaliação formativa que esteja em diálogo com as práticas e com os sujeitos, bem como uma ação de orientação pedagógica em que Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores se percebam e tenham as condições para serem agente de mudança e sintam-se um dos atores que compõem o coletivo da escola. Ou seja, para coordenar, direcionando suas ações rumo à inovação, o CP necessita ter consciência de que seu trabalho não ocorre isoladamente, mas em um grupo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. Trata-se de um trabalho complexo e relevante no contexto escolar (Orsolon, 2003). Trabalho esse que precisa ser feito com muito compromisso e responsabilidade. A seguir, analisaremos o último dos três níveis da relação da avaliação com o espaço escolar.

4.3.2. SAERO e as práticas pedagógicas; Avaliação em Larga Escala – Preocupações com a prova

Nesse ponto da pesquisa procuraremos analisar as percepções dos sujeitos da pesquisa com o último nível da avaliação educacional, a avaliação em larga escala (Freitas *et al.*, 2009). E, ao chegarmos nesse nível, procuraremos fazer a análise a partir da centralidade que esse nível ocupa nesta pesquisa e, embora estejamos falando em níveis ou posição de “centralidade”, isso não significa uma hierarquização, mas sim uma estratégia para evidenciar uma escolha. Não deixamos de compreender esses níveis numa relação dialógica, em que os níveis interagem na construção de uma avaliação mais próxima de uma escola plural e que a avaliação possa ser fruto de uma construção plural, sem deixar de respeitar o singular, o subjetivo.

Uma vez que Rio das Ostras dispõe de sistema próprio de avaliação, já apresentado anteriormente, optamos por centrar nossa análise em torno do SAERO. Assim, nessa categoria foram analisadas as questões relacionadas a percepção do SAERO e os impactos nas práticas pedagógicas de cada uma das Professoras-Orientadoras e Professoras Orientadoras Pedagógicas envolvidas na pesquisa. Nessa etapa, buscamos compreender as relações entre a política de ALE e a prática de orientadores. A legislação municipal estabeleceu que O SAERO tem como finalidade contribuir com a melhoria da qualidade educacional. Assim, objetivamos saber

Como os(as) orientadores(as) enxergavam o papel da avaliação em larga escala na prática pedagógica da escola, bem como saber como esta pode auxiliar seu trabalho na Orientação. Por fim, nessa etapa buscamos também saber em que medida a ALE contribui para aprendizagem dos alunos? Sobre a primeira questão, os(as) profissionais entrevistados responderam:

Não acredito na avaliação com um fim em si mesmo, creio q o principal seja todo processo! A avaliação nos traz um retrato do que nosso aluno conseguiu desenvolver e aquilo que potencialmente precisa ser revisto! (Camélia)

Acho importante porque dessa forma temos uma visão macro de como os alunos estão, quais pontos fracos e fortes e quais políticas públicas adotar, no caso da SAERO. (Flora)

Permite comparar o desempenho dos alunos em relação a padrões estabelecidos em âmbito nacional, no entanto, é importante considerar que o uso exclusivo da avaliação em larga escala tem suas limitações. (Rosa)

Os gráficos de amostragem, são um excelente indicativo de como agir, incentivar, modificar, atualizar, as práticas pedagógicas na nossa escola. (Dália)

Como um grande diagnóstico. (Petúnia)

A avaliação em larga escala desempenha um papel significativo na prática pedagógica da escola, por fornecer uma visão abrangente do desempenho dos alunos e do sistema educacional como um todo. (Violeta)

Na segunda questão, foram incorporadas além das questões do questionário, informações advindas das entrevistas realizadas com as profissionais, mas para facilitar a leitura e o tratamento das informações, organizaremos as respostas em dois agrupamentos. No primeiro deles, cujas respostas foram extraídas do questionário aplicado, temos o seguinte entendimento

Através da avaliação temos um panorama do desenvolvimento das turmas, o que nos ajuda a propor estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como para sanar dificuldades pontuais. (Camélia)

A partir dos resultados obtidos, a Orientação, junto aos professores, mostra o que não tem sido alcançado e dessa forma, focamos na melhora de pontos específicos. (Flora)

Pode orientar o desenvolvimento de currículos, materiais e estratégias de ensino, adaptando-os às necessidades identificadas nos resultados. (Rosa)

Acima descrevo como ela me auxiliaria. (Dália)

Com o diagnóstico pronto, podemos focar em realizar atividades que possibilitará um melhor desempenho do aluno. (Petúnia)

A avaliação em larga escala pode ser uma ferramenta valiosa para o trabalho na Orientação Pedagógica por possibilitar a análise de desempenho institucional bem como a formulação de estratégias de intervenção. (Violeta)

Já na entrevista, objetivamos descobrir como os resultados das ALE são incorporados à prática pedagógica desenvolvida na escola

Os resultados das avaliações são utilizados, na minha prática pedagógica, como uma base, um guia daquilo que a gente precisa auxiliar os professores a desenvolver com suas turmas. E muitas vezes, mais do que o conteúdo propriamente dito, ou o objeto do conhecimento, muitas vezes o que o professor precisa trabalhar na turma são as relações interpessoais. E teve uma turma, especificamente esse ano, em que eu precisei entrar lá para conversar com eles sobre esse processo, essas relações, porque a turma não tem como aprender se as relações dela não estiverem bem. Se as

relações dela não estiverem boas. E houve um bloqueio entre turma e professor. E aí eles precisavam evoluir. Eles precisavam ir além. Então, eu incorporo dessa forma. Não há, da minha parte, uma cobrança em relação aos resultados. É claro que a gente gosta muito de ver a escola indo bem, fazendo as coisas muito bem. Mas eu entendo que não tem como ter uma cobrança pontual, ou eu achar que os resultados dessa avaliação, elas precisam, ou determinam aquilo que tem que acontecer, ou que não está acontecendo bem. Na verdade, às vezes as coisas estão acontecendo bem, mas o aluno não conseguiu entender o processo da prova. O aluno não conseguiu perceber a importância de marcar as questões após uma reflexão mais profunda. Então, acho que tem um todo, né? Mas eu incorporo na minha prática dessa forma, analisando onde a gente tem que agir, com qual professor eu preciso conversar, de forma a acalmá-lo, mas mostrar que a gente pode seguir outros caminhos e quais caminhos a gente vai seguir. (Camélia)

Sempre em reuniões por áreas, é uma alternativa que vem dando certo com alguns professores. (Dália)

Conversamos com os professores sobre os resultados, indicamos os percentuais de acertos e erros e sugerimos intervenções nos pontos mais fracos. (Petúnia)

Como você privilegiar um determinado ano de escolaridade? Você focar num determinado ano de escolaridade que você tem hoje, né? E aí as pessoas pegam o resultado somente. Parte do ponto de vista de que, olha, a gente precisa fazer reforço, a gente precisa fazer um reforço, a gente precisa fazer recomposição da aprendizagem, só que a aprendizagem ela não é estável, amor, a gente nem se preocupa somente com quem ele precisa se recuperar. Você tem diferentes, níveis de aprendizado, né? Diferentes formas de aprendizado, então você teria que necessariamente trabalhar com aqueles que têm mais facilidade, você aprofundar o conhecimento, aqueles que precisam de recomposição da aprendizagem, você recompor essa aprendizagem, mas aí não é isso que acontece. Se você for perguntar, na prática, será que as escolas estão fazendo essas avaliações? Se sim, elas conhecem os resultados? (Violeta)

Nesse bloco de perguntas, pudemos observar algumas questões bem interessantes no que diz respeito à ALE em diálogo com a prática, Camélia trouxe uma preocupação com avaliação caminhando com o processo e não um fim em si mesma, possibilitando uma “leitura orientada da realidade”³⁹ (Hadji, 2001, p. 129). Também foi possível identificar uma preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, como explicitado nas falas de Camélia e Violeta que privilegiam a análise dos dados, mas sem a preocupação com formas de responsabilização. Já Petúnia e Dália evidenciaram uma preocupação apenas no repasse dos dados, no compartilhar as informações com os professores, o que talvez possa favorecer estratégias de responsabilização simbólica, na medida em que o SAERO já tem sua política de avaliação com características de um desenho de segunda geração, no qual ainda que predire uma responsabilização de caráter brando, mais simbólica, no geral demonstrou-se uma visão positiva acerca tanto do SAERO, quanto das ALE de modo geral.

³⁹ Hadji (2001, p. 129) defende que *Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado.*

No próximo ponto, buscamos compreender a percepção dos(as) orientadores(as) acerca de como a ALE pode contribuir para aprendizagem dos alunos. Sobre esse tema as orientadoras explicitaram as seguintes percepções:

Não acredito que contribua para o aprendizado, a não ser que seja corrigida e haja um diálogo sobre o erro apresentado. Acredito que tenha a função de diagnosticar/medir como anda o aprendizado dos alunos. (Camélia)

Entendo que às vezes o resultado não é o real porque há alunos desinteressados que não leem e escolhem qualquer resposta aleatória. Entretanto, a partir dos resultados, acredito que o foco passa a ser em pontos específicos que norteiam melhor os planejamentos de professores mais comprometidos. (Flora)

A avaliação em larga escala pode direcionar a atenção para áreas onde o ensino precisa ser aprimorado, levando a mudanças e melhorias curriculares. (Rosa)

Podemos fazer uma análise mais profunda, para melhorar as práticas pedagógicas. (Dália)

Possibilitando uma aprendizagem mais assertiva. (Petúnia)

Os dados da avaliação em larga escala podem orientar a revisão e o aprimoramento do currículo escolar. Isso assegura que o conteúdo programático esteja alinhado com as expectativas educacionais e promova uma aprendizagem mais eficaz. (Violeta)

Nessa unidade podemos verificar uma preocupação com o uso das informações das informações advindas das ALE, aproximando-se das finalidades apregoadas pela política de avaliação, mas também representa as limitações trazidas por essa política (Bonamino e Sousa, 2012; Freitas, 2012; Nazareth, 2011; Fernandes, 2015b), especialmente no que tange ao currículo e a preparação para exames. Considerando que as respostas dadas pelos(as) orientadores(as) nos remetem ao compartilhamento e estratégias de análise de dados realizadas. Assim, na próxima unidade analisaremos, de modo mais próximo, de que forma os dados do SAERO são usados na prática cotidiana. Vejamos de que forma os sujeitos utilizam os dados do SAERO:

Raramente, pois devido as demandas há pouco tempo para dialogar sobre as possibilidades que a SAERO nos traz. (Camélia)

Sim. Reunimos professores para troca de informações pedindo para que foquem nos descritores não alcançados. (Flora)

No momento nossa escola não participa do SAERO. (Rosa)

Sim. Posso aprimorar a partir de dados concretos, e estimular que essas mudanças sejam significativas na prática pedagógica. (Dália)

Sim. É onde identifico os alunos que mais precisam. (Petúnia)

Deveria abster-me de responder à pergunta, uma vez que a escola onde atuo como Orientadora Pedagógica não participa do SAERO. Entretanto, como também sou professora em uma escola que abrange do 2º ao 5º ano de escolaridade, é impossível não abordar como as avaliações em larga escala impactam o cotidiano escolar. No ano vigente, realizamos a prova Saeb para o 5º ano, e ao longo do período, foi notável que as únicas iniciativas propostas pela escola estavam centradas nos anos que participariam do SAERO ou do Saeb. Foram oferecidas atividades extracurriculares, aulas de reforço e passeios culturais (como visitas ao Museu do Amanhã e aos Cães do Valongo), todas direcionadas aos alunos envolvidos nos exames. Em contrapartida, para os anos que não seriam submetidos às avaliações, não houve acompanhamento do planejamento dos professores, e tampouco foram elaboradas ações para a recomposição da aprendizagem no contexto pós-pandêmico. Resumidamente, a preocupação tanto com o SAERO quanto com o SAEB cria uma disparidade dentro da própria escola, refletindo-se na oferta diferenciada de

atividades e suportes para os alunos, dependendo de sua participação ou não nessas avaliações em larga escala. (Violeta)

A partir das falas das Orientadoras entrevistadas é possível inferir que a preocupação maior das profissionais consiste na análise dos dados, porém sem qualquer evidência de uma postura de responsabilização direcionada aos docentes que atuam em sala de aula. Mais uma vez foi possível identificar relato de sobrecarga de tarefas, fato já elucidado pela literatura e que também parece se repetir na rede de Rio das Ostras. Por fim, merece destaque a fala de Violeta que, ao explicitar suas práticas incorpora sua vivência para além da orientação, ofertando seu ponto de vista enquanto professora. Suas observações mostram um direcionamento das ações pedagógicas da escola para adaptar-se à dinâmica da prova, promovendo desigualdade dentro do ambiente escolar, focando nos resultados e não nos processos, reforçando, ao nosso ver uma responsabilização indireta pela realização das avaliações. Outro ponto mencionado por Violeta é que o acompanhamento pedagógico da escola estaria voltado aos anos de escolaridade que farão a prova, o que descaracteriza até mesmo a intenção do próprio instrumento.

Além do exposto, a preocupação com o desempenho fica evidente quando informações advindas do campo apontaram que, no ano de 2024 o SAERO acompanhará turmas de 4º e 8º ano, turmas que, provavelmente, farão a Prova Saeb no ano de 2025. Isto posto, na próxima seção iniciaremos uma análise acerca das unidades que dialogam com a formação dos(as) orientadores(as) no contexto das políticas de ALE implementadas no município de Rio das Ostras.

Também é importante registrar que à luz da Teoria da Atuação a experiência trazida por Violeta indica uma interpretação da política educacional que, embora não prescreva estratégias para garantir que os alunos façam as provas, acabam por centrar energias nessa prova, reforçando o destaque dado a performance e evidenciam a face perversa da política de avaliações que é a preparação para os exames como fim do trabalho pedagógico, o que não contribui para uma leitura adequada da realidade.

Essas reflexões, trazidas por Rosa e Violeta, que atuam em escola que não é ou foi público alvo das ALE ao longo da realização desta pesquisa despertaram nossa atenção para importância de captar também as percepções de profissionais que atuam em escolas que, embora não tenham a aplicação da prova SAERO, nos moldes definido pela política educacional atual do município, são impactadas em algum grau por ela, já que na fase das entrevistas foi narrado por Violeta que uma das dificuldades em seu trabalho era o fato da escola receber pouca atenção por parte da Secretaria Municipal de Educação em virtude da unidade

não ser público-alvo da aplicação do SAERO nos últimos anos, o que requer uma atenção um pouco mais detalhada em estudos futuros (informação verbal)⁴⁰.

4.3.3. A formação continuada do Orientador Pedagógico no contexto da Avaliação Externa e a organização/gestão do trabalho pedagógico

Nessa última unidade de análise do trabalho procuraremos compreender aspectos relacionados acerca das implicações do SAERO na dimensão formativa da orientação e na organização do trabalho pedagógico. Para tal, é importante situar duas questões: a primeira delas é a reunião pedagógica como espaço privilegiado para reflexões de caráter coletivo e, consquentemente como espaço formativo, nos moldes do Decreto Municipal 1391/2016 (Rio das Ostras, 2016). A segunda está relacionada a como se dá a construção da formação desse orientador no que tange a aspectos relacionados a apresentação do SAERO no contexto extraescolar, mas especificamente na relação com a Secretaria Municipal de educação, enquanto formuladora da política educacional. Em outras palavras, procuraremos analisar a formação do formador para a política.

Para melhor organizar as questões analisadas, reorganizamos a ordem das questões oriundas da entrevista semiestruturada realizada e também incluímos, por uma questão de pertinência uma das questões do questionário relacionada à percepção da ideia de avaliação dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que, dessa forma seria melhor para compreender o processo de categorização feita, pois, coincidentemente essa unidade de análise foi definida *a priori* e *a posteriori* dentro da ATD.

E, por mencionar os sujeitos da pesquisa, importante registrar nesse tópico que a maioria das entrevistas foi realizada de forma remota, devido às limitações de agenda impostas pelas atividades de final de ano letivo, o que nos levou a realização das entrevistas de forma remota. No entanto, reiterando o que foi dito anteriormente, não foi possível conciliar agenda com Flora, mesmo que de forma remota, o que diminuiu o número de participantes nessa etapa da pesquisa. Contudo, acreditamos que não haverá prejuízo nessa etapa, na medida em que foi possível que a escola em que ela atua seguisse com a outra orientadora participando.

Uma vez situado o contexto do levantamento de dados para essa etapa da pesquisa, o que julgamos importante, no âmbito do contexto da prática, agora buscaremos compreender as

⁴⁰ Informação verbal, mencionada por Violeta, advinda de entrevista realizada na escola Ômega, em 13 de novembro de 2023.

relações estabelecidas entre mediação política, articulação, formação e transformação e qual interseção disso tudo com a ALE/SAERO. Desse modo, vejamos o que nos foi relatado sobre de que forma a avaliação, de modo geral, influencia na visão dos(as) profissionais:

Indiretamente sim! Pois todos buscamos alcançar objetivos pedagógicos e administrativos na escola, e através da avaliação temos a possibilidade de verificar se as estratégias escolhidas para o ensino estão sendo eficazes. (Camélia)

Sim, trata-se de uma ferramenta necessária para desenvolvermos estratégias que elevem a eficiência de ensino. Devemos utilizar em parceria com outras estratégias didáticas dividindo o peso do processo. (Flora)

Sim. A avaliação orienta o planejamento das atividades, métodos de ensino e seleção de conteúdos, pois os resultados das avaliações ajudam os professores a identificar áreas de maior necessidade e a adaptar seus planos de aula de acordo com o desempenho dos alunos. (Rosa)

Sim, na tentativa do acerto, em todas as medidas. (Dália)

Sim. Em todos os aspectos (Petúnia)

Sim, a avaliação exerce uma influência profunda na organização do trabalho pedagógico da escola em vários aspectos que vão desde a definição de metas e prioridades a tomada de decisões. (Violeta)

Como pode ser observado, as palavras verificação, eficácia, eficiência, desempenho, tomada de decisões também se fazem presente no discurso das profissionais. Conceitos muito atrelados à cultura de performatividade que, de certa forma, não se compatibilizam com uma avaliação formativa, tal como o estabelecido pelas diretrizes locais. Assim como Barbosa (2019) entendemos que a avaliação precisa ser vivida e compartilhada, pois ela é o reflexo da realidade construída cotidianamente, assim a eficácia e qualidade não se medem e não são impostas, elas precisam ser sentidas, vividas, colocadas em prática, em uma construção diária de reflexos dos meios e dos fins de cada instrumento, processo, metodologia, projeto. Ou seja, é preciso que a avaliação formativa passe a ser mais do que algo prescrito, ela se torne um projeto preocupado com as aprendizagens, respeitando e dialogando com a subjetividade do processo educativo e, ao pensar dessa forma o trabalho de orientação pedagógica deverá estar direcionado a estimular essas reflexões no cotidiano da escola, de modo a construir um entendimento de que

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia dos direitos humanos. (CONAE 2014, Eixo IV. p. 64-65).

Dessa maneira, vislumbramos que tal construção só poderá ser alcançada por meio da construção de uma qualidade negociada onde esta "assume, portanto, um significado

negociável. Constitui uma espécie de 'pacto' entre o órgão público e o órgão gestor da rede (...), que define compromissos e responsabilidades recíprocas” (Bondioli, 2004, p. 22). Em outras palavras, é na relação dialógica entre os níveis da avaliação, na construção de um Projeto Político-Pedagógico de escola e de Rede, na valorização do trabalho coletivo sob a gestão do orientador pedagógico é que se ampliam as possibilidades de construção de uma escola plural e capaz de lidar com as singularidades de seu cotidiano. E um dos caminhos sem dúvida passa pela formação. Primeiro pela formação reflexiva que o orientador promove e depois pelo trabalho de formação do próprio formador.

Nesse sentido, vejamos como esse trabalho formativo acontece, tanto do orientador para os professores, quanto da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer para seus profissionais, sejam eles Professores Orientadores Pedagógicos ou Professores-Orientadores e seus desdobramentos/implicações. Nesse ponto, organizamos dez pontos da entrevista realizada com as orientadoras. Os dados serão apresentados junto às suas respectivas perguntas, reorganizadas para, ao nosso ver, melhorar a compreensão. Assim, sigamos à exposição das informações apresentadas:

Para entender como as reuniões pedagógicas, caracterizadas como momentos de trocas coletivas e de reflexão quanto às práticas, perguntamos às orientadoras como se organizavam as reuniões pedagógicas da escola, ao passo que obtivemos como respostas:

Então, as reuniões pedagógicas da escola são organizadas coletivamente com a direção da escola. É... No último ano, nós tivemos pouquíssimas reuniões pedagógicas, devido a algumas situações, a própria correria, um cansaço excessivo dos professores e, por vezes, realizar essa reunião traria, né, ainda mais cansaço, então, muitas vezes, a gente não fazia reunião pedagógica. Mas, quando elas eram feitas, nós organizávamos de forma coletiva. Um levava um texto, outro pontuava uma situação necessária, o outro diretorou uma outra coisa e, assim, a gente compunha a nossa reunião pedagógica (Camélia).

São organizadas por demandas, necessidades, atualizações, e informações. Normalmente 2 vezes por semana de 15 em 15 dias (Dália).

As reuniões, em sua maioria, são comandadas pela diretora adjunta. A adjunta, a diretora geral e a outra p.o me perguntam se quero acrescentar algo e dizem quais são os outros pontos listados (Petúnia).

Uma reunião que é sexta-feira, a gente se une pelo menos 1 hora, né? É a mesma hora e a gente faz essa reunião. Fixo. Exceto se todo mundo estiver em sala de aula, mas não, não, não aconteceu. A gente foi afetada, na verdade. Na verdade, quando a prefeitura tirou as horas extras. Aí não conseguíamos nos reunir. Nós temos o hábito de fazer a 'Reunião da Igreja' [nome dado por Violeta e Rosa para as reuniões em que a equipe gestora da escola define as pautas] pra definir a pauta. Algumas vezes a gente é surpreendido, pois assuntos que pensávamos que seriam pontuais se desdobram e aí acabam levando duas ou três reuniões para serem finalizados (Violeta)

Mas depois todos ajustaram seus horários [em virtude do corte de hora extra mencionado por Violeta anteriormente]. É porque a gente tentou fazer um momento que todo mundo estivesse aqui, né? Como a gente tem um horário muito picado depois que cortou a hora extra, então o horário ficou pior ainda. As pautas são construídas

em conjunto com a gestão. Mas depende da ocasião. As vezes focamos só no PPP, as vezes por uma demanda de última hora da secretaria, como quando a gente fez aquele trabalho da avaliação pra levar pro dia da reunião no NUGEPE [Núcleo de Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer]. Ou as vezes a reunião é mais informativa que o diretor vai passar alguma informação sobre data, prazos (Rosa).

Seguida da questão da organização das reuniões, perguntamos se as ALE's são abordadas nas reuniões pedagógicas da escola? De que maneira? Como respostas, obtivemos:

As avaliações de larga escala são abordadas nas reuniões pedagógicas quando há necessidade, a fim de que os professores conheçam o que é essa avaliação em larga escala, no caso da Prefeitura de Rio das Ostras, o Saero, e a Prova Brasil, né, que vem de fora. Mas a gente trabalha mais com esse intuito, de que eles entendam que elas irão ocorrer de forma diagnóstica, de forma continuada e de forma... A forma final, né, a fim de que eles percebam que as avaliações externas, elas não são o medidor da competência do professor, e sim que elas visam mostrar o panorama que nós temos e em cima de que a gente precisa trabalhar. Então, dessa forma que é abordado nas reuniões pedagógicas. Ainda assim, a gente pega os professores que têm uma certa resistência a essas avaliações, porque de alguma forma as avaliações de larga escala... Elas têm um objetivo, e aí os professores colocam assim, ah, mas, poxa, vão achar que a minha turma não é competente, ou que eu não estou fazendo o trabalho direito, e eu estou tentando, mas a turma está mais lenta, enfim. Eles ficam com medo que suas práticas sejam medidas ou pesadas de acordo com a avaliação externa, né, com a avaliação em larga escala. Quando, na verdade, o objetivo principal não é esse, embora a gente, né, acaba ficando, no caso do professor, ele acaba ficando com medo. Ele acaba ficando meio mexido com isso, mas não é esse o objetivo (Camélia).

Sim, mas em reuniões por áreas (Dália).

Sim, sempre reforçamos que a prova SAERO serve para avaliarmos os pontos fortes e fracos nas escolas do município. A partir dos resultados, podemos traçar estratégias para aprimorar os conhecimentos dos alunos, às vezes até pedindo aulas de reforço (Petúnia)

Não. Falamos apenas sobre avaliação diagnóstica, no começo do ano, quando os professores, em conjunto criaram as questões do provão (Rosa)

Não. Falamos apenas sobre avaliação diagnóstica interna. Mas por que não falamos? A escola não faz esse tipo de avaliação [a escola não atende ao público-alvo da avaliação no ano de 2023]. A discussão que tivemos foi de no próximo ano [2024] inserir simulados integrados na rotina de trabalho (Violeta).

As preocupações trazidas por Camélia, bem como a prática apresentada por Petúnia representam duas possibilidades trazidas pelas ALE. Na fala de Petúnia percebemos as possibilidades trazidas por esse formato de avaliação em oferecer uma “fotografia de uma face da realidade” relacionada ao aluno, ou seja, traz a ideia de que esse formato avaliativo pode contribuir, em diálogo com demais aspectos avaliativos no processo decisório e não sendo fonte quase que exclusiva de informações. Por outro lado, Afonso (2014) reconhece a complexidade da avaliação educacional e traz críticas ao processo de centralização da avaliação nos alunos, enquanto a avaliação das escolas, sistemas de ensino, políticas e projetos são relegadas a outros planos, ou até mesmo desconsideradas. Uma face do exposto pelo autor pode ser percebida na

fala de Camélia, que aponta uma preocupação real no contexto da escola e pode ser percebida como consequência da face perversa em se considerar a ALE como única fonte de informações acerca do caminhar do processo educativo.

E, no diálogo entre professor regente e professor-orientador e Professor Orientador Pedagógico, e no caminhar profissional desses sujeitos, percebemos a construção de uma relação de confiança na qual o orientador pode construir suas redes de formação, por meio de uma avaliação que precisa ser vivida e compartilhada, pois ela é o reflexo da realidade construída cotidianamente, assim a eficácia e qualidade não se medem e não são impostas, elas precisam ser sentidas, vividas, colocadas em práticas em uma construção diária de reflexos dos meios e dos fins de cada instrumento, processo, metodologia, projeto (Barbosa, 2019).

Nesse contexto, acreditamos na liderança do Orientador Pedagógico frente a esse processo, de caráter marcadamente coletivo, fortalecido pelo PPP da escola. Para que isso se materialize é mister que o(a) orientador(a) seja profissional capaz de lidar com a pluralidade de concepções e ideias, conservando o intuito da formação sem desconectá-la daquilo que é relevante para o grupo docente e para a aprendizagem dos alunos (Benachio e Placco, 2012, p. 69). Assim, procuramos investigar também a relação entre eles(as) orientadores(as) e os demais professores da escola. Assim, perguntamos: Como você descreve sua relação com os professores da escola? Uma vez feito o questionamento, obtivemos, como resposta:

Minha relação com os professores em geral é uma relação muito boa. Eu penso que quando o coordenador pedagógico, ele consegue ser parceiro do professor, ele consegue desenvolver o seu trabalho de uma melhor forma. Essa parceria não foi estruturada da noite para o dia, né? Eu fiquei na escola durante quatro anos, estou me retirando agora. E durante esses quatro anos, enquanto coordenadora pedagógica deles, nós já passamos por diversos momentos, em que houveram falas mais incisivas, e a gente precisa aprender a dosar essas falas, em que houveram abraços, em que houveram choros e preocupações. Mas o principal é estabelecer essa relação de confiança, de respeito, de proximidade e de talvez uma completude, onde eu estou aqui para te ajudar, eu estou aqui para te ajudar no processo, no seu trabalho. E a minha relação com eles sempre foi nesse estilo, de completar o trabalho deles, de somar, de auxiliar, de colaborar. Então a minha relação com os meus professores é uma relação muito boa. Graças a Deus e baseado até nisso, a gente consegue uns ganhos. Em relação às avaliações que vêm de fora, as avaliações que por alguns são é, são avaliações ainda vistas com um olhar um pouco, né? Receoso. Mas a gente consegue muita coisa porque a gente a tem essa confiança, essa parceria (Camélia).

Minha relação é sadia! Não tenho problemas, e se tenho resolvo, simples assim (Dália)!

Há professores com os quais é mais fácil dialogar, entretanto, há outros que fazem questão de ser desagradáveis, “rebeldes” e às vezes, sem educação mesmo. Algumas reuniões pedagógicas são mais demoradas por conta de várias reclamações sobre os mais variados temas. Alguns apresentam dificuldades com seus pares até mesmo para preparar um simulado de 5 questões. De forma geral, vejo um descontentamento com o sistema, com a secretaria de educação, com a direção e com a profissão, sei lá...povo difícil (Petúnia).

É tranquila, mas as vezes acabamos endo “saco de pancadas” da direção. Já que, ao levar as notícias, acabamos entrando em conflito, muitas vezes sendo identificado como carrasco da cobrança (Rosa)

Tranquila, desde que não invada o espaço deles. É muito com relação a como conversar para não complicar a relação. Na medida em que eles se colocam como especialistas nas suas respectivas áreas de conhecimento (Violeta)

No processo dialógico entre os níveis da avaliação, também foi importante buscar compreender de que forma as políticas de avaliação impactam na rotina escolar. Assim, perguntamos se, *na sua avaliação, as políticas de avaliação em larga escala produzem efeitos na sua escola? E na vida dos estudantes? Explicita.* Ao passo que obtivemos como resposta:

Essas políticas de avaliação em larga escala, elas produzem efeito na escola, sim, no sentido de que ajuda o professor a mudar a sua prática, olhar aquilo que, de repente, um objetivo que ainda não foi atingido. Na vida dos estudantes, eu creio que eles não conseguem compreender, muitas vezes, o processo, o porquê desse processo, a importância desse processo, né? Eles são estudantes de Ensino Fundamental II. Então, eles já estão numa fase onde, né, ah, sim, não, não quero estudar, não gosto de estudar, não gosto da escola. Então, eles estão muito cheios de dívida. Então, muitas vezes, para eles, essa avaliação não tem uma relevância. E aí, cabe a nós, enquanto equipe gestora, equipe de coordenação pedagógica, equipe de coordenação pedagógica, educacional, enfim, mostrar para esses estudantes o quanto essa avaliação, ela diz respeito a quem nós somos, aquilo que nós queremos, onde nós podemos chegar, né?

Muito mais até do que um resultado pontual ou uma nota pontual, e sim um processo. Onde eu comecei nesse processo e onde eu estou chegando após todo esse processo. Eu acho que é uma transformação de visão, mas que ainda não foi produzida na vida do meu aluno. Isso eu tenho certeza. Eles ainda estão muito crus, achando que é só mais uma prova que vem, que tem que fazer, porque vai ganhar ponto. Então, acho que precisa ser, isso precisa ser até inculcado, assim, alterado na mente dos alunos. Como as avaliações em larga escala são antigas no município, não houve uma mudança no currículo da escola. Até porque o currículo segue o currículo maior, né? Só que é o currículo de Rio das Ostras, que é o RECRO, o Referencial Curricular. Então, assim, a prefeitura em si, a Secretaria de Educação, tem tudo muito amarrado. E isso, quando vem para as escolas, já vem de uma forma tranquila (Camélia).

Gostaria que fosse mais abraçado pelos professores, mas conseguimos algumas boas participações esse ano. Quanto aos alunos, gosto de conversar com eles, sempre que possível, da importância, do SAEB, SAERO (Dália).

Acredito que há efeitos positivos, pois, temos uma visão geral das turmas e dos déficits que devemos tentar sanar. Porém, sei que muitos alunos realizam a prova de qualquer maneira, sem ao menos ler os textos, então, temos que considerar que o resultado não é 100% fiel à realidade (Petúnia).

Violeta: Olha, enquanto professoral vou ser muito sincera. Se a gente não souber direcionar a avaliação, tem um risco muito grande. E o que que acontece? Você o desespero... Você vê no próprio site, No Instagram da Secretaria de Educação, você vê nas escolas, um desespero por conta do SAERO, do SAEB... Você vê as escolas promovendo é... sorteios, promovendo uma alimentação diferenciada pro dia do Saeb. Tudo por conta do SAEB. Mas o SAEB é a finalização de um ciclo, né? E o acompanhamento desse ciclo, como fica? Você vê a preocupação somente com um ano de escolaridade específico e não com o desenvolvimento da criança ao longo do seu processo de escolaridade (Violeta).

Rosa: Verdade. O que se vê é uma preocupação com o contingente, com as pessoas que vão fazer aquela prova, independente do resultado. As pessoas têm que ter assiduidade na prova. Não podem faltar na hora da prova. E as vezes o aluno não sabe nem o que está fazendo. A gente não tem um feedback pro aluno sobre o que está fazendo (Rosa).

Violeta: É pensamento fragmentado. Se você vem preparando o aluno, se você vem acompanhando esse aluno quando você chega ao final de um ciclo, você vai ter uma política mais eficaz. Você tem ali um resultado ao longo do processo, mas não é o que acontece, né? Se você for pegar, por exemplo, que é uma coisa bizarra, ninguém deveria falar, porque eu tô falando de quanto orientador pedagógico, mas não, não deixa de ser professor. A gente teve tem uma escola porque na escola tem ido 36 turmas e aí pelo menos 5 turmas de 5º ano. Durante o ano inteiro, nenhuma turma saiu da escola para fazer atividade a extraclasse. Quem precisou, quem foi fazer? Os 5ºs anos porque eles terão prova SAERO. Quem tem direito a extravasar? O 5º ano porque eles terão prova SAERO. Então você constrói uma mentalidade que você não vai é avançar. Não tem como avançar desse jeito. E aí, por exemplo, por que que essa escola [a que ela atua como orientadora] não é prioritária? Porque não tem alunos que farão SAERO. Então é uma escola que o índice de complexidade e gestão até me chama atenção né, ser alto, mas pro município aqui não é uma escola, prioridade não é uma escola prioridade, a gente passa despercebido aqui. Aqui não é um XX, ou um YY [escolas da rede conhecidas por manterem índices de desempenho elevados em provas standardizadas]. Não somos escola de 8º ou 9º ano, que vai fazer avaliação. Então, pouco importa. A gente chamou sua atenção, porque dos demais, não. A gente é escola de passagem [conhecida assim por oferecer só duas etapas dos nãos finais] (Violeta).

Nesse item foi possível verificar que as posições sobre os impactos da ALE não são unânimes. Percebemos a existência de um *contínuum* que foi desde a aceitação, com implicação na mudança de práticas até uma “recusa” crítica sob a alegação de que as avaliações estariam modificando percepções sobre o processo de aprendizagem dos alunos e sua consequente aprovação entre os anos de escolaridade. Entre essas linhas podemos perceber o que Freitas (2016) tem apontado acerca do fato que as políticas de avaliação tem culminado em políticas de responsabilização, nas quais retomando o que Afonso (2014) apontou, qualquer avaliação diferente da incidente nos alunos passa a ser desconsiderada, o que pode gerar um desequilíbrio no diálogo entre os níveis da avaliação.

E, para compreender melhor esse inicialmente suposto desequilíbrio, cujas evidências foram aumentando ao longo da pesquisa, procuramos indagar se algum(a) dos(as) sujeitos(as) investigados(as) já direcionou a atuação dos professores das escolas para que o trabalho em sala de aula foque no que, costumeiramente é cobrado no SAERO, de modo que obtivemos as seguintes respostas:

Então, eu acho que falta trazer um pouquinho mais da ação do professor em sala. Mas eu acho que tranquilo, não há grande dificuldade quando eu entendo o propósito daquilo que está sendo feito. Já direcionei o trabalho dos professores, a atuação deles, em relação a essa avaliação sistêmica, o Saero e tal, porque vêm muitas propostas. A própria Secretaria de Educação envia propostas do que a gente pode estar utilizando ou pode estar passando para os professores para que eles trabalhem em sala de forma que os alunos tenham essa familiaridade com o processo. Isso é importante, essa familiaridade. E por que a gente propõe, a gente direciona? Na verdade, não é um direcionamento, eu não digo que ele tem que fazer do jeito, mas eu trago coisa, eu levo. Eu levo oportunidades para que ele possa fazer, porque já existe o material, existe uma proposta. É muito complicado quando o professor tem

*que elaborar tudo do zero. E por vezes é até um pouco cansativo. O professor realmente, ah, mas tem que elaborar. Mas quando já tem o material previamente estruturado, algo que ele já conhece, fica mais fácil para ele trabalhar (Camélia).
Sim, sempre. Mas é muito exaustivo fazer com que alguns tenham as vezes a vontade de entender (Dália).
O direcionamento já foi realizado, mas não a título de SAERO, mas para SAEB, usando simulados criados pela equipe do NUGEPE (Petúnia)*

Nesse item as professoras Rosa e Violeta acabaram não respondendo, tendo em vista a escola não aplicar, especificamente, Prova do SAERO. Nas respostas, percebemos a existência de um material direcionado à prática docente no âmbito da sala de aula. O que pode, de acordo com os referenciais sob os quais ancoramos esta pesquisa, promover estreitamento curricular, modificação no entendimento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, ampliar a repercussão da cultura de performatividade e redorçar comportamentos gerenciais, compatíveis com ambientes empresariais, mas incompatíveis com o contexto da escola, sobretudo a pública.

E, a partir dos resultados indicados nesse item, nos parece oportuno analisar se as escolas e professores recebem materiais voltados a preparação para ALE's, existe alguma formação voltada para o uso desse material ou as avaliações em si e, em caso positivo, se essas formações foram significativas. Também investigamos se as ALE trouxeram, na visão dos(as) profissionais mudanças no currículo escolar. A seguir, podemos verificar quais perguntas foram feitas, bem como conhecer as respostas a cada uma delas.

A primeira pergunta foi: *Como as avaliações em larga escala foram apresentadas para você?*

As avaliações foram apresentadas para mim no decorrer da minha prática profissional. Não houve um momento estante em que me apresentaram o sistema de avaliação, digamos assim. Mas, no decorrer da prática, você ouve falar sobre... Eu nunca tinha trabalhado numa turma que teve uma avaliação assim, em larga escala, pois trabalhei na educação infantil durante muito tempo. Então, foi na prática profissional. Foi na prática da coordenação pedagógica mesmo que eu tive esse contato, mas não era algo desconhecido para mim. Eu ouvia falar e sabia o que era (Camélia).

Já sabia da importância, mas eu não tinha muito conhecimento, agora tenho tentado entender como que elas podem ajudar (Dália).

Geralmente temos reuniões na SEMEDE para nos avisar sobre as avaliações (Petúnia)

Apesar de seguirmos a estrutura de uma entrevista, Rosa e Violeta, ao responder juntas às questões acabaram dando o tom de uma conversa, demonstrando cumplicidade na atuação, o que explica o fato de termos adotado um formato diferenciado para a apresentação das informações advindas dessas profissionais. Importante registrar também que essa situação se repetirá até o final das unidades de análise.

Rosa: Assim... O que falam do SAERO e da Prova Brasil/Saeb nas reuniões... Como professor, sim eu conhecia já tinha ouvido falar sobre o SAERO, mas enquanto orientadora, não (Rosa)

Violeta: A gente só conhece... ou melhor, o que eu conheço de avaliação em larga escala foi o que foi postado no grupo ontem [A equipe de Orientação tem um grupo no WhatsApp para troca de informações mais precisas com a coordenação

pedagógica sediada no NUGEPE]. A mensagem foi um aviso sobre o PDF da Prova SAERO [estar disponível para aplicação]. Enquanto assessoramento pedagógico, não. Isso não foi falado nos grupos que participo. Não recebemos orientações em rede. Só recebemos documentos de caráter informativo. E como entendo que circular é só uma informação, eu entendo que não é só uma informação (Violeta).

Rosa: Eles só apresentaram os dados estatísticos, né? Como as escolas foram e tal. Mas... Acho importante que essa apresentação seja extensiva a todos os professores. A primeira vez que apliquei SAERO quando cheguei na escola cheguei na escola, eu não tinha trabalhado numa rede municipal antes. Então apliquei a primeira vez. Não sabia nem o que era. [Nesse momento, Violeta fez uma intervenção elogiando a fala de Rosa. E recordou sua chegada no município] (Rosa)

Violeta: Ah, sei lá, não me lembro 2014, eu acho 2013, 2014, quando a gente tinha avaliação de larga escala o SAERO, né? O que que você fazia? Você tinha uma preparação para aplicar essa avaliação. Isso enquanto professor. Aí no dia da aplicação o professor, ele nem ficava na mesma escola. Esse professor, ele era deslocado para outra escola, ele aplicava em outras turmas, ou então você recebia orientação para aplicar na sua própria turma. Você tinha uma preparação para essa avaliação hoje, agora até minha vivência, quando professora, você não tem mais isso, você não vê mais uma organização para essa avaliação do SAERO é, é diferente, parece que o SAERO banalizou. Você não vê mais aquela preocupação do município com essa avaliação, como era antes... Eu sinto uma diferença muito grande. Aí o professor às vezes nem entende porque não veio esses resultados. Não vê a aplicação, né? O que que esses resultados podem justificar, na prática, como que pode gerar a política, o que que vai ser pensado a partir (Violeta)

Rosa: E, esse resultado não vem assim, é pelo menos os professores não têm acesso a eles. Pelo menos a totalidade de professores não tem acesso a esse resultado depois (Rosa)

Violeta: Depois isso fica no SIFAP [SIFAP é o Sistema de Formação e Acompanhamento Pedagógico, plataforma onde são inseridos dados de aprendizagem dos alunos, bem como é dado acesso ao processo de inscrições nas atividades de Formação Continuada centralizadas, oferecidas pelo NUGEPE]. O professor pode ter acesso, mas é de uma forma tão complexa. E aí vou falar como professora também, que você clica uma vez, clica pra você pra ter acesso à avaliação da sua turma, mas o sistema roda com muita dificuldade, aí você desiste (Violeta)

Rosa: Acho que isso para o Professor I [Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental] é mais fácil e tranquilo do que para o Professor II [Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio]. Eu não sei se os professores II tem esse acesso. Por exemplo, sou professora de X disciplina, o SAERO é só Matemática e Português. Eu não sei se eu teria acesso (Rosa)

Violeta: Eu não sei se eu teria acesso. Porque enquanto Professora Orientadora Pedagógica, o SIFAP não abre para mim. Não abre. Já pedi várias vezes. Olha que interessante, eu, como Orientadora Pedagógica, não tenho acesso aos dados do município (Violeta).

Já a segunda pergunta procurou saber se houve participação em alguma formação oferecida pela SEMEDE que aborde a questão das ALE na escola? Se sim, em que medida elas foram significativas?

Então, nunca participei de formação oferecida pela Secretaria de Educação sobre isso, não. Eu sei que houveram algumas formações esse ano, mas eu, Camélia, nunca participei de nenhum tipo de formação sobre isso. Quando o profissional adentra na prefeitura municipal, ele assina termo, essa coisa toda, mas eu acho que tinha que ter um tempo de inserção. Tem um outro termo que se usa, né? No qual ele é inserido nesse contexto educacional de Rio das Ostras, que muitas vezes se difere de outras redes. Não tem muita ligação, muita familiaridade. Então acho que, de repente, seria interessante para que o professor entenda, compreenda como é a prática. Visto que muitos professores não têm experiência, então o primeiro diário que vão fazer, a

primeira prova que vão elaborar é na nossa prefeitura, e outros têm experiências que são muito divergentes, muito diferentes. Então, ajuda o professor a se basear um pouco no que ele precisa fazer dentro dessa prefeitura, né? E embora a gente saiba que as escolas têm uma capacidade de ensinar, a gente sabe que as escolas têm os seus projetos políticos pedagógicos que são diferenciados e ela tem uma certa autonomia, existem coisas que são inerentes a toda a rede. Então acho que, de repente, seria até interessante (Camélia)

Não (Dália)

Não me lembro de ter participado de formação (Petúnia)

Não. Nem na função de professora. Nem existe isso. Eu não sei se tem. Até porque tem uma diferença você dizer e você fazer. Se você falar que a Secretaria [de Educação] ela faz a Avaliação de Larga Escala, sim, ela faz. A gente tem o SAERO e... tem anos de SAERO. Agora como ocorre essa avaliação, é outra história. Eu dizer que “dou” formação, na teoria a gente é responsável pela formação continuada, pela formação em serviço dos professores. Eu disse pra você, na prática a gente consegue fazer isso? De forma precária, talvez. Agora de forma eficaz, não. A gente não faz. A gente só apaga incêndio. Entre o dizer e o fazer, o discurso e a prática a distância é muito grande [Ao longo da resposta, Rosa foi endossando a fala de Violeta]. (Violeta)

Não. Nem na função de professora. Eu não sei se tem (Rosa)

As próximas duas perguntas estavam diretamente ligadas a uma participação em atividades formativas e, por isso, apresentou poucas respostas, na medida em que os relatos são de que os(as) sujeitos(as) da pesquisa relataram, de modo geral, não ter recebido oferta, tampouco ter participado de alguma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras. A única que esboçou uma resposta foi Camélia que respondeu o seguinte: “Como eu nunca participei, eu não tenho como falar, né? Se são significativas ou se atendem à expectativa. O que eu penso é que, sim, os professores precisam ser orientados quanto a isso” (Camélia).

A penúltima questão dessa unidade de análise foi: *Na sua percepção, essas formações conseguem fazer a articulação entre teoria e a prática vivida nas escolas?* Novamente a única que participou, respondendo foi Camélia., sinalizando que “*Geralmente, o que eu percebo das formações, em geral, elas trazem sim uma articulação entre teoria e prática*” (Camélia)

Por fim, a última pergunta dessa unidade de análise buscou saber se, na percepção dos(as) profissionais, houve mudanças no currículo da escola depois da implementação da avaliação em larga escala? Nesse item, obtivemos como resposta:

E como eu falei, como é algo que já acontece há muito tempo, não provocou mudanças no currículo, mas sim no olhar, no olhar do meu profissional. E quando eu digo currículo, é currículo papel, currículo estruturado, né. Quando a gente pensa nas questões do dia a dia, naquele currículo oculto, sim, provocou mudanças. Mas outras precisam acontecer. Mas no currículo em si, a escola já tinha isso como visão, como prática, enfim, não é algo que mudou de um dia para o outro. Algo que já vem sendo construído pela Secretaria de Educação dentro da nossa escola. (Camélia)

Não sei te responder, mas acho que as mudanças são consequências (Dália)

Houve mudança no currículo ao fim do ano passado por conta da prova SAEB. Não sei se todos os professores com os quais conversamos implementaram os simulados

liberados pela equipe do NUGEPE, mas fizemos os pedidos para quem lecionava português e matemática para os quintos e nonos anos (Petúnia).

No currículo? Não sei como opinar (Rosa)

Claro que interfere. Percebemos que o currículo da forma como se apresenta é muito engessado. É muito engessado. Muito embora restabeleça no mínimo, aquilo ali seja o mínimo. Quer ver um exemplo? A gente tinha um RECRO que foi adaptado por um período de pandemia e foi pensado por conta da pandemia. Ai ele foi reduzido. Foi enxugado com aquilo que entendia que era base. Acabou a pandemia, esses alunos voltaram com muitas dificuldades. A Secretaria voltou com o mesmo RECRO do período anterior à pandemia. E aí, quando você tem um currículo que volta, tudo bem, cadê o mínimo? Mas o mínimo que não é o mínimo. Quando você volta com esse currículo, que que você vai ter? Seguir aquele currículo mínimo, você pode complementar, modificar de acordo com o PPP da sua escola, mas você tem que garantir aquele mínimo, que acaba sendo fora da realidade. Eles muitas vezes acham que aquele currículo é possível de ser cumprido nas atuais condições e que é possível conseguir resultados nas avaliações sem que haja nenhuma intervenção. Isso me leva a crer que não se pensa o currículo (Violeta)

Na análise das informações trazidas por Camélia, verificamos que seu olhar já incorporou as avaliações como prática consolidada no espaço escolar, construído pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, também existe o relato de que essa construção não se deu por meio da formação ou da articulação, somente a partir do compartilhamento dos dados, o que pode sugerir que tal construção pode ter se dado como consequência dos mecanismos de responsabilização, no caso de Rio das Ostras, de caráter mais simbólico, especialmente quando tomamos, como exemplo a informação advinda do campo de que nos últimos anos a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer tem promovido cerimônias de premiação, a exemplo do Prêmio Destaques 2023, promovido pela Secretaria Municipal de Educação onde foram atribuídos certificados a todas as unidades que, por algum motivo apresentaram desempenho elevado nas provas do SAERO, bem como dos demais programas municipais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Na página da Secretaria Municipal de Educação, veiculada na rede social Instagram®, na qual são divulgados os Programas e as ações empreendidas no âmbito da rede pública municipal de ensino, consta publicação datada de 15 de dezembro de 2023 onde são apresentadas um conjunto de imagens em alusão à cerimônia realizada no mês de dezembro, contando com a presença de diferentes autoridades educacionais do município e do poder executivo e legislativo municipal. A finalidade do evento era de realizar a premiação dos “Destaques de 2023”, inclusive os destaques na realização das avaliações propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras – SAERO. A seguir, podemos ver uma das imagens do evento, na qual pode-se perceber, ao fundo, que trata-se da premiação do SAERO.

Figura 04 – Publicação sobre o Prêmio Destaques 2023



Fonte: Página da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras⁴¹

4.3.4. O legal e o real na atuação de Professores Orientadores Pedagógicos e Professores-Orientadores

No texto um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola, Souza e Placco (2017) nos convidam a refletir sobre o que é ser o CP na escola, e as relações estabelecidas com os grupos de convivência. pela qual com a peculiaridade de como aquele que equilibra-se entre ser um, quando se compromete com os princípios, diretrizes da gestão, assumindo responsabilidade com os processos pedagógicos, an parceria com os professores; ser nenhum “assumindo estado de anomia” (Souza e Placco, 2017, p. 11), seja pra permitir o protagonismo de outrem ou até mesmo frente às demandas ou, por fim, sendo cem mil “ na dependência das atribuições e expectativas dos outros” (*ibid.*, p. 14).

Além disso, elas procuram apresentar esse profissional como alguém que integra a gestão escolar. Ampliando esse entendimento, acreditamos que ao pensar o orientador como mediador da política educacional (Oliveira, 2015) esse profissional assume, para além de uma mera composição da gestão, uma função de liderança. Liderança essa, não na responsabilidade acerca de todos os processos, tal como o diretor. Mas sim na perspectiva da liderança compartilhada (Lück *et al.*, 2015), que reconhece a liderança do diretor frente a escola, mas

⁴¹ https://www.instagram.com/p/C03_XtlgZ9Q/. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

também sinaliza a importância do compartilhamento dessa liderança nos moldes da gestão democrática, de modo que

O líder escolar que delega e divide responsabilidades com o grupo de trabalho, professores e demais funcionários da escola no procedimento de tomada de decisão, criando também, desta forma, seu empenho com as decisões tomadas. Trata-se de uma ação instituidora de alta sinergia, isto é, de força adjacente dinamizadora de ações coletivas. (Lück *et al.*, 2015, p. 51)

Esse aspecto da liderança implica, no entendimento da autora, o engajamento coletivo no processo de tomada de decisões, bem como no envolvimento com as decisões, ou seja, ao compartilhar a liderança o gestor fomenta o espírito de trabalho coletivo, aspecto relevante na condução dos trabalhos no âmbito da escola, instituição cujo alcance dos objetivos está diretamente ligado a atuação coletiva dos envolvidos no processo.

É nesse contexto que podemos inserir a importância dos outros agentes envolvidos no processo que, ao atuarem diretamente na equipe gestora também desempenham liderança no âmbito de suas atuações. E um desses agentes é o orientador pedagógico. E é aí que enxergamos o nexo entre o orientador/coordenador pedagógico e o processo de liderança escolar, de modo que o Orientador pedagógico exerça função mediadora entre políticas educacionais e comunidade escolar, associando cultura colaborativa, prática reflexiva e decisões compartilhadas (Marcondes, Leite e Oliveira, 2012; Marcondes, 2013)

Destarte, procuramos investigar, como P.O.P e P.O's definiam sua função e o relato de um dia de atividades, de modo a verificar como relacionam atribuições e pertencas. Para tal, foram feitas, por meio de entrevista três perguntas às orientadoras. A seguir, expomos as perguntas, bem como as respectivas respostas e, ao final, nossa análise a partir dos dados levantados.

A primeira, das três perguntas dessa etapa foi: *Como você define a função de coordenador pedagógico?* Vejamos as respostas:

Pra mim, coordenador pedagógico é aquele que gerencia a prática pedagógica da escola. A função dele é essa. É gerenciar toda a parte pedagógica, seja sobre o aprendizado do aluno ou a efetiva ação do professor dentro da sala de aula. Com isso, ele tem diversas funções no seu dia-a-dia: ele planeja reuniões pedagógicas, conselhos de classe, estratégias de aprendizado para turmas que estão com déficit e também para turmas que tem aprendizado acima do superior. Então, o Coordenador Pedagógico atua dessa forma (Camélia).

Bombeiro, psicólogo, amigo, mãe, etc. Brincadeiras a parte, no nosso município, onde temos falta de funcionários em vários setores, temos que assumir tarefas e funções inerentes ao cargo (Dália).

A função deveria ser dar suporte, orientações, auxiliar professores em suas práticas diárias e junto com a direção, implementar ações para a melhoria do desempenho dos alunos, mas muitas vezes não há tempo para tanto (Petúnia).

Atua como um elo que contribui para formação contunuada do professor. Na prática, enquanto município, isso não ocorre. Isso, eu estou falando do ponto de vista teórico. A gente devia trabalhar no sentido de liderança, de colaborar pra formação, no sentido de ser um elo entre a direção, no sentido de contribuir com a prática pedagógica. Mas o trabalho tem resumido-se a assessorar o professor no cotidiano (Violeta).

A segunda pergunta foi: Você poderia relatar um dia de atividade seu, do início ao fim?

Ao passo que obtivemos as seguintes respostas:

No meu dia-a-dia de atividades, ele é muito subdividido. Na verdade, faço mil coisas enquanto estou fazendo uma coisa. Geralmente chego na escola e procuro saber como estão as coisas, se há falta de professor, se não há falta de professor, o que é necessário para suprir as carencias daquele dia na escola. Geralmente quando há alguma carência de professor, eu busco material pedagógico pra atender às turmas que estão passando por essa necessidade. Muitas vezes o professor deixa, muitas vezes o professor não deixa material, então cabe a mim, enquanto Professora-Orientadora avaliar aquilo que seria possível de ser aplicado na turma, baseado no planejamento que o professor deixou ou em atividades que a turma já vem realizando. Em seguida, eu tento mensurar o que é mais urgente no meu dia, seja uma alteração no diário dos professores, corrigir uma prova ou um teste, olhar planejamentos... Eu confesso que nos últimos tempos a última coisa que tenho feito é olhar planejamentos, porque não tem dado tempo. No decorrer dessa ação, dessa prática a gente atende aos alunos, atende professores que pegam material que sejam necessários para a prática deles, do dia. Também converso com alguns funcionários a fim de resolver algumas situações que estejam pendentes e também realizo atendimento aos pais. Então, assim, durante o meu dia, um dia de atividades é um dia em que não consigo focar numa única coisa. Eu não chego e falo: vou fazer X coisa porque quando chego pra fazer a X coisa, aparecem outras 30 e enquanto Professora-Orientadora a gente tenta administrar tudo que ocorre dentro da escola a fim de que a prática pedagógica ocorra de forma efetiva. A gente sabe que já existe Orientador Educacional nas escolas, mas ainda assim existem momentos em que o papel do Professor-Orientador perpassa aquilo que teoricamente seria sua função ou seu papel [do Orientador Educacional] (Camélia)

Chego às 7:00, separo tudo que tem emergência de ser feito, as 7:30 estamos no pátio, eles sobem, começo a resolver algumas coisas, um professor faltou, não, 3!! Nossa 4, então tudo que eu tinha p fazer, não é feito, vou p sala, saio às 11:40, volto p minhas tarefas, ahhh, preciso almoçar, em frente ao computador. Desço rampa, subo rampa, aparta briga, conversa com responsável. As vezes tenho a sensação que não produzi! Nossa são 17:00, preciso voltar, tenho 2:00 de viagem pela frente. Tudo que preciso aprender sobre o cargo, é na marra durante o expediente, ou no final de semana lendo sobre como ser, fazer (Dália).

Geralmente olhamos o e-mail para imprimir as atividades/provas enviadas pelos docentes, pergunto o que se passou durante os dias em que não estava na escola, procuro saber se há algo urgente, quantos professores faltaram, se há alguma circular que devo tomar ciência e nos últimos tempos, como não tínhamos professores em 7 turmas (inglês e geografia), fiquei responsável por preparar apostilas, imprimi-las, listar alunos, checar quem entregou e ao final, dar notas e lançá-las no sistema. A rotina quase que se resume em formartar atividades e imprimi-las e dar suporte quando os professores faltam, o que acontece praticamente diariamente (Petúnia) . Agora tive um pouco de tranquilidade, mas normalmente se resume a fazer relatórios de alunos da educação especial. Ou atender o X, que é [aluno] da educação especial. Metade do meu dia ou pelo menos, 1 hora, eu gasto com ele, aí sobrou outras 3. Uma parte é pra pensar em reunião pedagógica, que é o que a gente faz em comum com o PPP. Fora os “incêndios” do dia a dia (Violeta). Aqui, os incêndios de dia a dia e a falta de professor empresta caderno para o aluno, tira fome, é minha professora. É atendimento aos pais. É muita questão de disciplina.

Atender é questão disciplina de aluno. Sem falar na substituição de professores, quando todas as agente escolares já foram pra sala. As vezes, até o diretor vai. A minha rotina... É, é sim, é mais, tem uma parte mais administrativa da coisa, né? Ordenar planejamento, prova, teste, é relação de horário. A pessoa que veio e que não veio, ver quem vai ficar em tal sala, deixar anotadinho, o que tem que ser impresso, o que tem que grampear... É a organização das feiras, né? Contato com pessoas, bilhetinhos... Se vai ter a aula, não vai ter. A gente trabalha as pautas do conselho de classe, a gente trabalha as pautas da reunião pedagógica. Nossa! É tanta coisa. É... É muita coisa por dia. É na sala, por exemplo. Ontem eu não fiz nada. Só fiquei em sala. Eu fiquei o tempo todo em sala de aula. Ah, e eu elaboro as atividades para as turmas que não tem professores, por exemplo, a gente não tem professor de Geografia desde o começo do ano (Rosa).

Por fim, a última das três perguntas realizadas na entrevista, relacionadas a essa unidade de análise foi: Como você incorpora os resultados das avaliações em larga escala em sua prática pedagógica? Feito isso, obtivemos as seguintes respostas:

Os resultados das avaliações eles são utilizados, né? Na minha prática pedagógica, como uma base, um guia daquilo que a gente precisa auxiliar os professores a desenvolver com suas turmas e, muitas vezes, mais do que o conteúdo propriamente dito, né? Ou objeto do conhecimento. Muitas vezes o que o professor precisa trabalhar na turma são as relações interpessoais. E teve uma turma especificamente esse ano em que eu precisei entrar lá pra conversar com ele sobre esse processo, sobre essas relações porque a turma não tem como aprender se as relações dela não estiverem boas, né? E houve um bloqueio entre turma e professor, e aí eles precisavam evoluir, eles precisavam ir além. Então, eu incorporo dessa dessa forma, né? Não há da minha parte uma cobrança em relação a resultados. É claro que a gente gosta muito de ver escola indo bem, fazendo as coisas muito bem, mas eu entendo que não tem como ter uma cobrança pontual, ou eu achar que os resultados dessa avaliação elas precisam ou determinam aquilo que tem, que tem que acontecer ou que não está acontecendo bem. Na verdade, às vezes as coisas estão acontecendo bem, mas o aluno não conseguiu entender o processo da prova, o aluno não conseguiu perceber a importância de marcar as questões após uma reflexão mais profunda. Então, acho que tem um todo, né? Mas eu incorporo na minha prática dessa forma, analisando onde a gente tem que agir, com qual professor eu preciso conversar? De forma a acalmá-lo, mas mostrar que a gente pode seguir outros caminhos e quais caminhos a gente vai seguir (Camélia)

Sempre em reuniões por áreas, é uma alternativa que vem dando certo com alguns professores (Dália).

Conversamos com os professores sobre os resultados, indicamos os percentuais de acertos e erros e sugerimos intervenções nos pontos mais fracos (Petúnia).

No caso de Violeta e Rosa, as questões feitas ao longo da entrevista nesse item acabaram por assumir quase o tom de uma conversa, embora não se tenha desviado da ferramenta entrevista, optamos por apresentar as informações compartilhadas por essas profissionais no formato como transcorreu a conversa, em que as duas foram se complementando nas concordâncias e expressando suas nuances, advindas de suas próprias experiências, ainda que compartilhassem o mesmo espaço de trabalho. Dito isso, a seguir apresentamos as informações

compatilhadas por Rosa e Violeta acerca da questão de incorporar resultados da ALE em sua prática.

Ele é incorporado como o quê? Como você privilegiar um determinado ano de qualidade? Você focar num determinado ano de escolaridade você tem hoje, né? E aí as pessoas pegam o resultado somente. As pessoas só olham do ponto de vista de resultados, só. Olha, a gente precisa fazer um reforço, a gente recupera o tempo todo da aprendizagem, só que a aprendizagem ela não é estável. A gente não se preocupa somente com quem precisa se recuperar. Você tem diferentes níveis de aprendizado, né? Diferentes formas de aprendizado, então você teria que necessariamente trabalhar com aqueles que têm mais facilidade, você aprofundar o conhecimento, aqueles que precisam de recomposição da aprendizagem, você recompor essa aprendizagem, mas aí não é isso que acontece. Se você for perguntar na prática, será que as escolas estão fazendo essas avaliações, elas conhecem os resultados? Os resultados, né? A nível de proficiência, por componente curricular? Duvido, duvido. Duvido. A meta é: não vamos reprovar para não mexer no fluxo e a gente conseguir uma nota boa. É isso que se tem no senso comum (Violeta).

Após concordar com Violeta, Rosa fez o seguinte apontamento: Tanto é que recebemos muita criança oriunda do 5º ano [de escolaridade] que não sabia ler (Rosa).

Por quê? Porque gestor nenhum vai querer reduzir o fluxo. Se nem a Secretaria de Educação consegue pensar numa política a longo prazo, você acha que um diretor vai pensar a longo prazo? Não vai! Ele quer resolver o problema dele. Eu não vou reprovar, meu fluxo vai estar lá em cima e a gente vai. E nós recebemos esses alunos que, por conta da política de avaliação em larga escala não são reprovados e isso acaba respingando na gente, até porque não percebemos, sobretudo após o decreto que contingenciou despesas, estratégias que nos auxilie a lidar com esses alunos (Violeta).

Das respostas trazidas pelas orientadoras pode-se apreender duas coisas: a primeira é que fica evidente a sobrecarga com relação a tantas demandas. A outra é a importância que esses profissionais representam no espaço escolar e, pela quantidade de atribuições as possibilidades de liderança que representam e projetam. Paro (2010) e Placco, Souza e Almeida. (2012) trazem a ideia de que a liderança do orientador pedagógico consiste na mobilização de esforços para ajudar cada professor a focalizar sua prática, sendo elo de fortalecimento entre a gestão e os demais atores, fomentando o compartilhamento de conhecimento e saberes. A esses aspectos, acrescenta-se o processo de avaliação como elemento de subsídio para a tomada de decisões para a melhora coletiva do ambiente escolar. Ampliando esse entendimento, Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p.194) afirmam que:

(...) o coordenador é peça chave da mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento. (ibid, 2012, p.194)

No que diz respeito a identidade do orientador/coordenador pedagógico Placco, Souza e Almeida (2012, p.756-757) o situam como agente histórico, que tem sua atuação marcada por

diferentes configurações, situadas, basicamente em três dimensões: estrutura oficial, da estrutura da escola e, por fim dos sentidos que esse agente atribui à sua atuação ou atribuições. As autoras ainda salientam que

“há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola (*ibid.* p. 759)

Ainda que não seja o “salvador do mundo” o orientador pedagógico, pela natureza de sua prática, pode contribuir significativamente para uma escola pública de qualidade, alinhada aos preceitos de desenvolvimento coletivo, cujo fim é o desenvolvimento do aluno, sendo um promotor de reflexões e elo articulador das ações entre professores, a gestão e os demais profissionais da escola focando no para o sucesso da proposta pedagógica, criando condições objetivas para que o trabalho em sala de aula se faça.

Um orientador pedagógico compromissado com uma educação pública de qualidade e com o processo pedagógico deve primar sua atuação pela mobilização coletiva, pela escuta atenta, numa relação dialógica, conhecendo a escola de modo amplo, utilizando-se dos subsídios fornecidos pela política, mas sendo um feroz agente contra as manifestações da face perversa desta, estruturando sua ação para além dos indicadores, embora estes façam parte de seu trabalho, pois dados podem subsidiar decisões, mas não detêm exclusividade nesse processo. Nesse caminho, Libâneo (2013, p. 13) nos mostra que

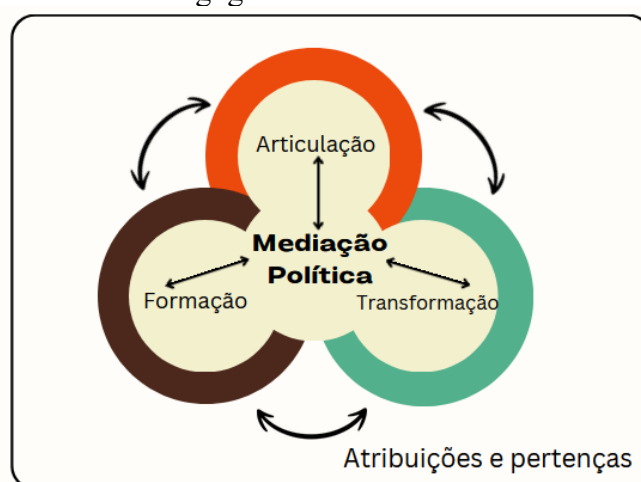
Diretores, coordenadores pedagógicos e professores tem a responsabilidade profissional e ética de fazerem funciona na escola práticas de organização e gestão que sejam propulsoras de um determinado tipo de aprendizagem: aquela que promove e amplia o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade integral dos alunos (Libâneo, 2013, p. 13)

Assim, é preciso a busca por alternativas, que apresentem novos caminhos, novas respostas, novas perguntas. Para tal é preciso perceber os processos pedagógicos como atos políticos, não no sentido partidário, mas no sentido de que por meio da educação é que se é possível promover transformações reais. Por outro lado, é importante frisar que não se pode ser romântico a ponto de acreditar que a escola resolverá todos os problemas do mundo porque ela não vai! É preciso que a escola, inserida dentro de uma realidade, construa alternativas para superação de seus desafios, num caminhar que lhe permita compreender-se enquanto espaço de mudanças, com justiça social.

Assim, ao analisar todas essas relações, buscamos uma construção e um diálogo que reflita a atuação dessas profissionais e, ao olharmos para os referenciais que nos permitiram

enxergar a atuação dos orientadores, percebemos tanto elementos da mediação da política (Oliveira, 2015), quando olhamos para a forma como o SAERO impacta nas práticas das sujeitas da pesquisa, quanto as dimensões articuladora (com maior intensidade), formadora (em menor intensidade) e transformadora (Placco, Souza e Almeida, 2012) e todas em relação de interdependência com atribuições e pertencas desses orientadores. Assim, procuramos organizar um diagrama (figura 03) que melhor representasse esse entrecruzar de ideias, explicitando a forma como captamos a atuação da Orientação Pedagógica na rede municipal de Rio das Ostras, como pode ser visto a seguir:

Figura 05 - Diagrama de articulação de ideias que representam as práticas de Orientação Pedagógica em Rio das Ostras



Fonte: Diagrama elaborado pelo autor, a partir do estabelecimento dos conceitos de mediação política (Oliveira, 2015) e formação, articulação e transformação, circundadas pelas atribuições e pertencas enquanto elementos centrais da identidade/atuação do Orientador Pedagógico (Placco, Souza e Almeida, 2012).

Melhoras na educação implicam no estabelecimento de políticas que tenham, antes de qualquer coisa, continuidade e efetividade e que permitam e possibilitem uma gestão comprometida. Nesse sentido, Lück (2012, p. 23) aponta que “nenhuma ação setorial, por si, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouras no ensino, e que dessa forma consegue promover apenas melhoras localizadas, de curto alcance e curta duração”.

A ruptura com o modelo educacional empregado ao longo século XX se dá em virtude da necessidade de que as classes dominadas precisam de maior acesso ao conhecimento e aos bens culturais em prol da necessidade de formação de mão de obra mais bem preparada para atender às necessidades do mercado, no processo de inserção da sociedade brasileira no cenário tecnológico internacional.

Com isso, percebe-se que não só o professor pode promover transformações no e a partir do processo educativo, embora sem ele nada aconteça. Mas também é importante que se reconheça o papel dos diferentes integrantes da comunidade escolar e que o orientador pedagógico perceba sua responsabilidade como elemento articulador dos processos desenvolvidos na escola, que se materializam no currículo.

Assim, acredita-se que os conhecimentos da legislação, sua visão de mundo, seu compromisso, sua capacidade de articulação, somados ao reconhecimento de sua identidade (seu papel) e sua importância no contexto escolar permitirão ao orientador pedagógico atuar como mediador entre o professor e a sua prática pedagógica e que essa atuação possa converter-se em melhora no processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, estabelecendo um compromisso político com a educação e de respeito à diversidade e complexidade que marcam o ambiente escolar, sem, contudo, perder de vista a luta por uma educação mais justa, solidária, transparente e de qualidade socialmente referenciada.

Em outras palavras, é preciso promover uma rede de articulações com objetivos claros e alcançáveis tendo como foco o aluno, suas necessidades educacionais, habilidades e potenciais no sentido de mobilizá-lo à aprendizagem, percebendo-a como fruto de uma série de fatores que podem ser acentuados ou diminuídos pela eficácia pedagógica dos processos, ou seja, ela é promovida em vários âmbitos de atuação, com foco na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, de maneira interligada e tais preceitos precisam ser evidenciados na política educacional.

Por fim, é na atuação coletiva, e dialética que o coordenador pedagógico estruturará sua ação, estabelecendo uma relação de respeito com toda a comunidade escolar e, em especial o professor, de modo que essa relação não signifique jamais o controle do trabalho do professor pelo pedagogo. Só assim esse último, percebendo-se como agente transformador, contribuirá na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, sem jamais esquecer que nenhuma prática educativa é neutra, desprovida de sentidos ou significados.

Considerações finais da pesquisa e pistas para o futuro.

A partir da inspiração trazida pela Abordagem do Ciclo de Políticas foi possível estabelecer um *continuum* para analisar a política educacional de aplicação de avaliações em larga escala empreendida pelo município de Rio das Ostras, privilegiando o diálogo entre os contextos da prática, da influência e do texto com os referenciais mediados pela Teoria da Atuação possibilitaram avançar na compreensão de como o SAERO, expressão de uma política educacional de avaliação e monitoramento é recebido, percebido e praticado no espaço da Orientação Pedagógica, implicando em suas atividades. Foi um processo desafiador buscar compreender a atuação desse grupo de profissionais, do qual honrosamente faço parte e compreender de que modo a política de ALE expressa pelo SAERO implica nas práticas de orientação pedagógica empreendidas pela rede.

Acredita-se que uma educação de qualidade é meta principal de qualquer sistema de ensino. No entanto, a multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo seja pela literatura ou pela materialização da política implica numa fragmentação de sentidos e discursos que, embora sejam fragmentados, não são desarticulados, pois exprimem uma visão de mundo e são carregados de intencionalidades, cujas consequências já evidenciadas pela literatura são à homogeneização dos processos de gestão, voltado para uma cultura performática ou a possibilidade de uma educação que promova transformação, pois assume como ponto de partida o local, a busca coletiva por soluções para problemas cotidianos do contexto em que se está inserido.

Isto posto, cabe retomar a questão de pesquisa e os objetivos do trabalho, para a partir deles seguir na construção dessa última parte do texto – Sim, última parte! – afinal, comunicar e contextualizar resultados (ainda que não sejam definitivos) também faz parte da pesquisa.

Embora tenhamos, desde o início optado por uma abordagem mais “enxuta” do Ciclo de Políticas, na qual navegamos pelos contextos da influência, da prática e do texto (não necessariamente nessa ordem), buscamos expressar, nessa síntese que denominamos considerações transitórias, nossas impressões advindas do diálogo que nos propusemos a realizar, procurando trazer reflexões que possam contribuir para a construção de estratégias políticas, a partir dos desafios apontados por essa pesquisa.

A questão que motivou esse estudo foi: ***“Como Professores Orientadores e Orientadores Pedagógicos usam o Sistema de Avaliação da Educação de Rio das Ostras em seu trabalho de orientação pedagógica?”*** No entanto, para responder a essa questão foi preciso construir, ou melhor, reconstruir os caminhos pelos quais o SAERO, enquanto política

educacional criou no cenário da educação municipal, bem como os caminhos que a orientação pedagógica trilhou no âmbito local.

Ao longo da pesquisa, discutimos a atuação dos Professores Orientadores Pedagógicos e Professores Orientadores que, na prática, são responsáveis pela articulação e organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Uma análise das atribuições dos dois profissionais, apontou que, embora ambos atuem de modo semelhante na prática, na teoria a coisa é um pouco diferente a começar pela forma de ingresso: enquanto o Professor Orientador é um professor designado pelo diretor, com formação superior em qualquer área, o Professor Orientador Pedagógico é um servidor de carreira na área. Outro ponto foi a diferença no número de atribuições previstas para os ocupantes da função (Professores-Orientadores) e os ocupantes do cargo (Professores Orientadores Pedagógicos). Curiosamente, as evidências da pesquisa, especialmente as percepções advindas do campo apontaram que a preferência do município é pelo Professor-Orientador, na medida em que esse profissional encontra-se em exercício em quase todas as escolas da rede, enquanto o Professor(a) Orientador(a) Pedagógico(a) só existe, atualmente, em três unidades escolares da rede.

A partir de sugestão da banca que qualificação procuramos identificar quais os diferenciais trazidos pelo SAERO que lhe conferiam unicidade, bem como se dava a coexistência de Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos. Sobre a questão da coexistência de profissionais, discorremos no parágrafo anterior. Agora, sobre o SAERO, o primeiro ponto que acredito ser importante destacar é a questão local, da busca em compreender as questões locais. É um exame que, embora aplicado em larga escala é formulado localmente, o que deveria conferir possibilidades de construção e diálogos em rede com maior precisão, pois apesar do instrumento fornecer informações de um recorte específico da realidade é inegável que ele fornece informações que se tratadas adequadamente, com o devido cuidado, mantido o desenho inicial de uma política de avaliação, em diálogo reflexivo com os demais níveis da avaliação – aprendizagens em sala de aula e institucional – poderia trazer construir um conjunto de informações que favorecesse uma leitura mais completa da realidade e não um fim em si mesma.

Além disso, as informações trazidas pela pesquisa indicam que o SAERO trilhou caminho semelhante ao da Prova Brasil, agora denominada Prova SAEB, ou seja, a gênese do SAERO assumia características da primeira geração da avaliação, diagnóstica, sem preocupação com responsabilização, mas assumindo, ao longo dos anos características mais próximas das avaliações de segunda geração (Bonamino e Sousa, 2012, p. 374), implementando, ainda que indiretamente, mecanismos de responsabilização branda. Ao

assumir essa característica, o SAERO diminuiu, ao menos nas práticas investigadas, a possibilidade de fomentar o diálogo entre os diferentes níveis da avaliação (sala de aula, institucional e larga escala) já apresentados ao longo da pesquisa e ainda contribuir como fonte de informações para autoavaliação institucional sob a liderança do profissional que faz a orientação pedagógica, que tem o compromisso de valorizar o coletivo e acompanhar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Inclusive cabe-nos mencionar que no contexto do texto e da influência local, nos pareceu que a avaliação em larga escala parece substituir a avaliação institucional, o que ancorado nos referenciais que trabalhamos promove um desequilíbrio entre os níveis da avaliação. Fato esse que requer uma investigação mais aprofundada em estudos futuros.

Assim, ao verificarmos se o SAERO impacta na organização do trabalho de orientação pedagógica podemos inferir, a partir das evidências é que o impacto das avaliações na organização do trabalho dos Orientadores investigados foi baixo, embora tenha-se evidenciado uma boa aceitação das Avaliações em Larga Escala, especialmente dos(as) Professores(as)-Orientadores(as), com o trabalho limitando-se, quando houve, no compartilhamento dos dados e identificação de dificuldades por parte dos alunos, mas sem a evidência das profissionais em possíveis desdobramentos.

Acredita-se que a situação descrita no parágrafo anterior aconteça devido ao excesso de atribuições impostas pelas legislações pertinentes, mas também pelas pertenças que eles incorporam às suas rotinas que os deslocam de um trabalho de mediação da política, por meio da articulação, da formação e da conseqüente transformação da realidade. Outro ponto que merece registro é a diferença no escopo de atribuições entre P.O.'s e P.O.P.'s, embora as pertenças daqueles que estão lotados na escola se assemelhem bastante, mas a indefinição de como o município vai estruturar o vínculo de ingresso dos profissionais que fazem a orientação pedagógica pode causar desajustes a longo prazo.

Um outro ponto que requer atenção é que, a política pública ao olhar apenas para uma das possíveis dimensões da avaliação pode gerar um desequilíbrio entre as demais (avaliação em sala de aula e das/para as aprendizagens e a avaliação institucional).

No contexto do município de Rio das Ostras, os textos legais pouco evidenciaram o entendimento acerca do papel do profissional que faz a orientação pedagógica na formulação da política ou mesmo na atuação desta e, embora no texto legal exista a definição das funções do orientador, essas atribuições, ainda fazem parte de um processo muito mais amplo, que nem sempre é incorporando por quem atua na gestão ou analisado criticamente pelos próprios profissionais, que as incorpora mecanicamente, como ficou evidenciado nas rotinas descritas

pelas profissionais, o que pode indicar caminhos da importância da formação para esses profissionais e a necessidade da construção de uma prática reflexiva de orientação pedagógica que respeite as dimensões de sua atuação.

No que diz respeito os dois últimos objetivos: Compreender como Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos interpretam, no contexto escolar, a política educacional de avaliação em larga escala e Identificar os sentidos dados ao Sistema de Avaliação Educacional - SAERO por Professores-Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos e suas concepções de avaliação, percebemos desafios e não foi possível verificar os níveis de avaliação (aprendizagens/ sala de aula, institucional e larga escala) em diálogo. Mas um fato observado a partir dos dados é que a lógica de desempenho e performatividade advinda da ALE vem substituindo a avaliação institucional, o que nos parece causar um desequilíbrio no diálogo entre os três níveis de avaliação. No entanto, tal observação requer uma investigação mais aprofundada já que não foi objeto desta pesquisa.

Sobre as implicações do SAERO na Prática de Orientação pedagógica, as evidências oriundas da pesquisa apontam que seu uso nas práticas tem se limitado a divulgação dos dados para a equipe, por mais que o sistema já seja uma política consolidada, mas diferente de seu formato original. Embora exista uma preocupação das Orientadoras, a cultura da performatividade se faz presente no imaginário desses profissionais, disputando sentidos com as percepções das práticas de avaliação mais próximas de uma perspectiva de avaliação formativa. Nesse sentido, ao direcionar uma maior importância à ALE e avaliação no âmbito da sala de aula, sob a premissa do desempenho, acaba-se por negligenciar um importante aspecto previsto nos marcos legais que é um olhar formativo para a avaliação, gerando um descompasso entre o prescrito e o atuado.

Também foi possível inferir, a partir das informações obtidas que, embora reconheçam em algum grau a importância das ALE, o desequilíbrio promovido pelo excesso de pertencas, atribuições pouco claras e ausência de formação continuada voltada especificamente para orientadores e orientadoras dificultam a apropriação dos sentidos da política e uma interpretação que favoreça uma relação dialógica entre a mediação da política e as dimensões formadora, articuladora e transformadora da Orientação/coordenação pedagógica, o que, ao nosso ver contribui, do ponto de vista da influência e do texto para a construção de estratégias políticas que possibilitem uma atuação mais realista, dialógica e efetivamente preocupada com a construção coletiva do trabalho pedagógico sob a liderança compartilhada do orientador em que esse possa, com tranquilidade compreender e atuar de forma a reconhecer em que

momentos ele será um, nenhum ou cem mil, sem deixar de contribuir com uma prática pedagógica que seja efetivamente transformadora.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Revista Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, 2001, p. 15-32.

_____. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: MELLO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Editora Mello, 2007, p. 9-14.

_____. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr-jun 2013.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.

ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da educação no brasil: da proposta do banco mundial à incorporação nos planos nacionais de educação**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

ALMEIDA, Luana Costa, Dalben, Adilson e Freitas, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade* [online]. 2013, v. 34, n. 125 [Acessado 25 Novembro 2023], pp. 1153-1174. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>>. Epub 06 Mar 2014. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>.

ALMEIDA, L. C.. QUANDO O FOCO PASSA A SER O RESULTADO NA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: EVIDÊNCIAS DE UMA REDE. *Educação em Revista*, v. 36, p. e233713, 2020.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva. **AS AGÊNCIAS REGULADORAS E A POLÍTICA CURRICULAR: UMA ANÁLISE DA BNCC A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

ANDRADE, Renata Salmito de. **Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 136 f. 2020

ANDRETTI, Andréa Regina da Silva Neumann. **Estudo avaliativo em uma escola pública de sucesso em Petrópolis** / Andréa Regina da Silva Neumann Andretti. - Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2019. 88 f.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Para além da lógica do mercado: compreendendo-se e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. De Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ARAÚJO, LETÍCIA DE ALMEIDA. **A avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula**. 28/02/2009 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Beatriz Vozniak. **Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. C. (Orgs.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUER, A. et al.. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227153, 2017.

BAUER, A.. “NOVAS” RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO? RECOLOCANDO E REDIRECIONANDO O DEBATE . **Educação em Revista**, v. 36, p. e223884, 2020.

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. DE O.. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, n. spe.1, p. 69–86, jun. 2017.

BENACHIO, Marly; PLACCO, Vera. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera et al. *In: O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. 233p

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prêmio inovação em gestão educacional 2011 : experiências selecionadas**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 191 p. : il.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9275-prova-brasil-instrumentos-avaliativos-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em out/2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto... **Revista do Servidor Público**, ano 53, n. 1, jan./mar. 2002. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/278/284>>. Acesso em: 18 dezembro de 2018.

_____; SPINK, P. K. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

CARMO, Ana Lidia Lopes Do. **Um passo de cada vez: caminhos do IDEB em dois municípios do Ceará**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95670>> Acesso em: 21 de janeiro de 2022

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; BRAVO, Maria Helena de Aguiar; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **DEFINIÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO PERÍODO DE 1997 A 2020**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2015, v. 23, n. 87 [Acessado 26 Novembro 2023], pp. 461-484. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>>. ISSN 0104-4036. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Anderson Gonçalves. **A POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE NO (DES)COMPASSO DA ACCOUNTABILITY'** 27/02/2020 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.

COSTA, Andrea Tubbs. “Se as crianças não forem bem na prova?” - implicações no modelo de avaliação padronizada do RJ. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, RJ. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), vol. 21, n. 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421102>. Acesso em: 28 out. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online]. 2014, v. 19, n. 2 [Acessado 10 Novembro 2023], pp. 463-486. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200012>>. Epub 30 Jun 2014. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200012>.

FÁVERO, et al. As reformas da educação e o “controle de qualidade” da aprendizagem dos alunos e da atuação docente. In: **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação** / Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Evandro Consaltér, Junior Bufon Centenaro (organizadores) – Chapecó: Livrologia, 2022.

FRANGELLA, R. DE C. P.; MENDES, J. C. B.. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 99, p. 296–315, abr. 2018.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERNANDES, Claudia. & NAZARETH, Henrique D. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**. v.21. n.51. Piracicaba: 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo, Cortez, 2014.

_____. Claudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista** [online]. 2015a, v. 00, spe 1 [Acessado 20 Fevereiro 2022], pp. 17-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.41420>>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41420>.

_____. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, Jul./dez. 2015b.

_____. Avaliação como projeto de aprendizagem. Entrevista. **Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federal**. v. 8 n. 1 (2021). Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1133>

FERNANDES, M. J. DA S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 799–814, out. 2012.

FERREIRA, N. S. DE A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FREITAS, Erika Rodrigues de. **O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, 2019. 186p.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

FREITAS, L. C. DE. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911–933, out. 2005.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *In: Educação e Sociedade*. Campinas. V. 33, n. 119, p. 379-404. Abr – jun 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *In: Educação e Sociedade*. Campinas. V. 33, n. 119, p. 379-404. Abr – jun 2012.

_____. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FREUND, Cristina Spolidoro; SILVA, Luísa Figueiredo do Amaral e; MARCONDES, Maria Inês. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DADOS DE UMA PESQUISA**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 85-97, jan./jun. 2001.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart; MOTA, Maria Renata Alonso. **O PNAIC E SEUS ATRAVESSAMENTOS COM A AVALIAÇÃO: ENDEREÇAMENTOS E IMPLICAÇÕES**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; MARQUES, Amanda Moreira Borde da Costa; FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. **A NOVA GESTÃO PÚBLICA E A DISCRICIONARIEDADE DOCENTE**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: Artmed. 2001.

HENRIQUES, Joselene Rodrigues. **FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA, REFLEXIVIDADE E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO'** 08/12/2019 162 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba.

JESUS, Mykaella Soares de; SARAIVA, Deise Avelina Felipe; DOURADO, Laise Ataiades Ribeiro. **O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

LIMA, Erisevelton Silva. **O DIRETOR E AS AVALIAÇÕES PRATICADAS NA ESCOLA.** 30/11/2011 1000 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UNB.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O CONTEXTO DA CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO BRASILEIRO. **Educação & Sociedade [online]**. 2019, v. 40 [Acessado 20 Novembro 2023], e0204183. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019204183>>. Epub 04 Jul 2019. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019204183>.

LIMA, Licínio C.. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa [online]**. 2015, v. 41, n. spe [Acessado 24 Novembro 2023], pp. 1339-1352. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>.

Lima, Lizandra Silva. **Gestão escolar e avaliações externas: desafios no contexto educacional em duas escolas do município de Itabuna – BA / Lizandra Silva Lima.** – Ilhéus: UESC, 2019. 146f

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção.** 31/07/2012 219 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: UCB.

LOCKMANN, Kamila. **A INCLUSÃO ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA DÍADE QUE PRODUZ EFEITOS NA ESCOLA.** Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

LOURENÇO, Daniela de Ávila Pereira. **Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

LOURENÇO, Marcia Cristina Giupatto. **A PRESENÇA DO TERCEIRO SETOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um estudo em duas redes municipais de ensino da grande São Paulo.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. V. 1, Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira; GIRLING, Roberto; KEITH Sherry. **A Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G.. Direito à Educação: analisando tendências temáticas em avaliação na produção acadêmica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 120, p. e0233521, 2023.

MAIA, Thais Vianna. **SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA E PERFORMATIVIDADE**. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise das políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S, J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F.; OLIVEIRA, A. P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 35, p. 187-209, 2012.

MARCONI, Juliana Rodrigues. Avaliações Externas no Contexto Escolar: O Desafio na Rotina de Trabalho do Coordenador Pedagógico / Juliana Rodrigues Marconi – São Caetano do Sul - USCS, 2018. 165p.

MARQUES, Hellen Jaqueline; SANTOS, Fabiano Antonio. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE DA AGENDA PÓS-2015: MAIS DO MESMO?** Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

MASCIA, Marcia Aparecida Amador. **Sentidos do PISA na mídia no Brasil: nova forma de governamentalidade**. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

MARIN, Alda Junqueira. **DIDÁTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. Mini Curso apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

MARTINS, Adriana Ivo. Narrativas de Si: trajetórias e desafios de coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

MIRANDA, Nonato Assis de. **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência educ.**, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04/10/2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. revisada. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 224p. Coleção Educação em Ciências.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NASCIMENTO, LAIANA PORTO DO. **O PAPEL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO (SABE): uma pesquisa-ação com coordenadoras das escolas de Ensino Médio do Município de Itabuna/BA'** 22/08/2022 149 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. **Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula na rede Municipal do Rio de Janeiro**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das organizações escolares. *In*: NÓVOA, Antônio (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, JANE CORDEIRO DE. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares'** 09/04/2015 178 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Juliana Lara de Oliveira; ROCHA, Gladys. **Avaliação na preceptoría em medicina**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lucia Felix dos. **DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY NAS REVISTAS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESTADUAIS PRODUZIDAS PELO CAED**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Políticas de responsabilização escolar: uma revisão sistemática da literatura brasileira**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

PERALTA, Luiza Cristina Gatti. **Reflexões sobre a Avaliação nas Aulas de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

PERBONI, Fabio. **Tendências e convergências das políticas de bonificação vinculadas às avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

PERRELLA, C. D. S. S.; ALENCAR, F.. **GESTÃO PARA RESULTADOS E AÇÕES DE CONTROLE NA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA**. *Educação em Revista*, v. 38, p. e25020, 2022.

PESSIN, GISELE. **Impacto da Prova Brasil em escolas na perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar'**. Doutorado em COGNIÇÃO E LINGUAGEM. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO, Campos dos Goytacazes, 2020. 249f.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: s.n., 2012, 141p

PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D.; SOUZA, V. L. T. D. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. [S.l.], p. 62. 2011

PLACCO, V. M. N. D. S.; SOUZA, V. L. T. D.; ALMEIDA, L. R. D.. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 754–771, dez. 2012.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

RIBEIRO, Renato Melo. **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: CONCEITOS ABRANGENTES**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

RIBEIRO, Renato Melo e SOUSA, Sandra Zákia. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa [online]*. 2023, v. 49 [Acessado 25 Novembro 2023], e250287. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287por>>. Epub 07 Abr 2023. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287por>.

RIO DAS OSTRAS. **Lei Municipal 1.230, de 07 de março de 2008**. Cria cargos na estrutura da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/>. Edição 361 do Jornal Oficial.

RIO DAS OSTRAS. **Relatório da 8ª Conferência Municipal de Educação**. Informações retiradas do Órgão Oficial do Município de Rio das Ostras - Ano XI - no 550 - de 21 a 27 de Outubro de 2011. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/>

RIO DAS OSTRAS. **Lei Municipal 1.560, de 02 de setembro de 2011**. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais de Educação Pública do Município de Rio das Ostras. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/>.

RIO DAS OSTRAS. **Decreto Municipal 1.391, de 05 de fevereiro de 2016 e seu anexo único.** Aprova o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras. Publicado na edição nº 778, de 05 a 11 de fevereiro de 2016, do Jornal Oficial do Município de Rio das Ostras. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/> Acesso em 12 de dezembro de 2023.

RIO DAS OSTRAS. **Lei Complementar nº 0063, de 27 de fevereiro de 2019.** Altera os artigos 13, 15, 16, 19, 28, 32, 35 e seus incisos da Lei Municipal nº 1.560/2011 que trata da nomenclatura e da carga horária de cargos de profissionais da educação pública do Município de Rio das Ostras. Publicada na Edição 1020, de 27 de fevereiro de 2019, do Jornal Oficial de Rio das Ostras. Disponível em <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/> Acesso em 29 de outubro de 2021.

RIO DAS OSTRAS. **Lei 2515, de 27 de outubro de 2021.** Dispõe sobre alteração da Lei Municipal 1560/2011 - PCCV-Educação e dá outras providências. Jornal Oficial do município edição 1383, de 27 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/> Acesso em 29 de outubro de 2021.

RIO DAS OSTRAS. **Decreto Municipal 3.210/2022, de 01 de abril de 2022.** INSTITUI NORMAS E PROCEDIMENTOS EXCEPCIONAIS PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO DAS OSTRAS, PARA OS ANOS LETIVOS DE 2022 E 2023, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Publicado na edição nº 1435 do Jornal Oficial do Município de Rio das Ostras, de 01 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/>

RIO DAS OSTRAS. **SAERO Diagnóstico revela desempenho dos alunos.** Reportagem publicada em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/educacao-apresenta-balanco-de-desempenho-dos-alunos-no-saero-diagnostico/>. Acesso em 01 de abril de 2023.

ROCHA, Gladys; SCHNEIDER, Mariza. **Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da. **A coordenação pedagógica na rede municipal de educação de Belo Horizonte: [manuscrito] intenções, tensões e contradições.** Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 263 f.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do e MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online].** 2018, v. 26, n. 98 [Acessado 03 Novembro 2023], pp. 112-132. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601074>>. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601074>.

SALOMÃO, Giselle Christina Penna Villa. **AVALIAÇÕES BIMESTRAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA.** Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, RJ. 2019.

_____. **Avaliação escolar: tensões práticas e conceituais a partir das provas bimestrais da rede municipal do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

SANTOS, Adriano de Araújo. **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA EN LAS PALABRAS DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICA DE LAS ESCUELAS DE REFERÊNCIA EN ENSINO MEDIO DE PERNAMBUCO.** Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

SANTOS, Aline Bettiolo dos; NARDI, Elton Luiz. **Regulação educacional por resultados: estratégias do Banco Mundial para a educação básica.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Qualidade da educação e a celebração de “boas práticas inovadoras”.** Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Avaliação em documentos norteadores do ensino de história no Brasil.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHNEIDER, MARILDA PASQUAL; RIBEIRO, ELINA RENILDE DE OLIVEIRA. CONTORNOS DO ESTADO AVALIADOR NO BRASIL. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312020000300723&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 27 jun. 2023. Epub 09-Jun-2021. <https://doi.org/10.18222/ae.v31i78.7096>.

SILVA, Andrea Villela Mafra; FERNANDES, Claudia de Oliveira. **AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niteroi, RJ. 2019.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. **A FACETA DISCIPLINAR DA AVALIAÇÃO: REFLEXÕES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

SILVA, L. G. A. DA.; SAMPAIO, C. L.. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 964–983, out. 2015.

SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **REGULAÇÃO PÚBLICA, LÓGICA PRIVADA: REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL NA GESTÃO E NO**

CURRÍCULO ESCOLAR EM CAMPINA GRANDE (PB). Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

SILVA, Maria Nazaré da. **Para que serve um sistema de avaliação externa do ensino? a visão dos coordenadores pedagógicos de um município no interior paulista.** 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política pedagógica. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOARES, Ana Paula Peixoto. **TODOS PELA EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE ENDEREÇADOS ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO.** Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, RJ. 2019.

SOARES, Efraim Lopes; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A gestão democrática nos sistemas municipais de educação do estado do Maranhão.** Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

SORDI, M. R. L. DE .; LUDKE, M.. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.** Campinas, v. 14, n. 2, p. 313–336, jul. 2009.

SOUSA, S. Z Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-111.

SOUZA, Judinete do Socorro Alves de; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; SANTOS, Bianca Nascimento dos. **A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DA BNCC PARA UMA FORMAÇÃO MERCADOLÓGICA.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

SOUZA, V.L.T; PLACCO, V.M.N.S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. In. PLACCO, V.M.N. DE S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Legitimidade de sua Atuação.** São Paulo, Edições Loyola, 2017.p. 11-28.

TIBÃES, Viviane Chaves. **Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

TUBBS, Andréa. **Dez anos de prova bimestral no município do Rio de Janeiro/RJ: repercussões da avaliação padronizada no espaço escolar.** Rio de Janeiro. 2020. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.

TUBBS, Andrea; PENNA VILLA, Giselle C.S. **PROVAS PADRONIZADAS BIMESTRAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: RELATOS DOCENTES DEZ ANOS DEPOIS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

UMEMURA, V. M. V.; ROSA, S. S. DA .. Desafios dos coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul, ABC Paulista: um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativa. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, n. 1, p. 81–92, jan. 2020.

VIANA, Cilânia Nunes. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola**. 2021. 152 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

VILA, Ana Lucia Iglesias. **Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais interpretam os resultados da Prova Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a Escola do Averso por Meio da Avaliação*. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, BMF; DIAS, ETG Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, pág. 35-53, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41421>

WALDHELM, Andrea Paula de Souza. **GESTÃO EDUCACIONAL EM REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO ESTADO DO RIO**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPEd. São Luís, MA, 2017.

XAVIER, ROSEMARY SAMPAIO. **O PAPEL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS NO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO** ' Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, 27/08/2019 92 f.

ZIENTARSKI, Clarice. **A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL, DEMOCRATIZAÇÃO E GERENCIALISMO: A GESTÃO ORIENTADA POR RESULTADOS NO CEARÁ**. Trabalho apresentado na 40ª Reunião da ANPEd. Belém, 2021.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MUNICÍPIO DE RIO DAS OSTRAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer está de acordo com a execução do projeto “Entre performatividade e transformação: percepções sobre avaliação em larga escala e políticas educacionais e seus impactos na atuação do coordenador pedagógico”, coordenado pelo pesquisador Gilberlan Cruz Souza, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição que será realizada em etapas a serem aprovadas, pelo NUGEPE (Núcleo de Gestão Pedagógica da SEMEDE) permitindo, imediatamente o acesso a profissionais da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras para que, se assim desejarem, respondam os questionamentos feitos, condicionando a apresentação de autorização dos profissionais a serem entrevistados e se for o caso de autorização de utilização do material escrito, áudio e vídeo, nos moldes apresentados no Processo Administrativo 44682/2022, de forma que não traga prejuízo ao labor do Servidor Público.

Autorizo o disposto acima _____

Autorizo citar o nome da instituição _____

Rio das Ostras, 24 de abril de 2023

Município de Rio das Ostras
Maurício Henriques Santana
Secretário Municipal de
Educação, Esporte e Lazer
Matr.: 3752/A

MAURÍCIO HENRIQUES SANTANA

Secretário Municipal de Educação, Esporte e Lazer

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER
Rua Guanabara, 3603 - Extensão do Bosque
Rio das Ostras - RJ - CEP: 28893-308 - www.riodasostras.rj.gov.br



ANEXO B - Parecer do Conselho de Ética da UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre performatividade e transformação: percepções sobre avaliação em larga escala e políticas educacionais e seus impactos na atuação do coordenador pedagógico.

Pesquisador: GILBERLAN CRUZ SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66425322.5.0000.5285

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - PPGB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.865.142

Apresentação do Projeto:

É um projeto de mestrado a ser realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da UNIRIO. De acordo com o autor, o referido estudo tem como escopo a análise da "(...) centralidade da Avaliação em Larga Escala em uma perspectiva dialética, na qual emergem conflitos e disputas que refletem na esfera das políticas públicas e são incorporadas pelos diferentes agentes envolvidos no processo educativo". O estudo tem financiamento próprio e estima uma amostragem de 20 participantes: cinco no projeto piloto e outros quinze na expansão da pesquisa. Conforme a descrição contida no projeto, a metodologia adotada foi "(...) estudo de caso, entendendo-a como importante ferramenta para evidenciar as potencialidades dos indivíduos em conhecer a realidade. Associada a esta utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa será iniciada com um Estudo Piloto com coordenadores pedagógicos de duas escolas, a fim de testar, adequar e melhorar a validade dos instrumentos e técnicas adotados para a coleta de dados e depois ampliada com: questionário individual com coordenadores pedagógicos atuando em 7 das 14 escolas da rede, com o foco no objeto de estudo aqui explicitado, o grupo focal e, por fim, será elaborado Diário de Pesquisa com reflexões sobre as ocorrências e aprendizagens no campo de pesquisa. A análise de dados busca comparar elementos comuns, distintos e discrepantes entre os achados, bem como articular os dados com a análise bibliográfica e documental (provas, marcos legais, entre outros)".

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.865.142

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os usos do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Rio das Ostras (SAERO)

Objetivo Secundário:

Analisar os impactos dos dados gerados pelas avaliações em larga escala no trabalho dos coordenadores pedagógicos; Discutir os sentidos dados à avaliação em larga escala na interpretação da política educacional advinda do SAERO; Analisar, sob a ótica desses profissionais, a relação qualidade e avaliação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos, o autor informa que "(...)os estudos em questão, por envolver pessoas, pode ter os seguintes riscos, de cunho psicológicos e sociais:- Interferência nas rotinas dos sujeitos;- Embaraços em interagir com estranhos por medo de exposições;- Revitimização e perda de auto controle ao lidar com emoções e sentimentos não revelados;-Perturbação nas redes sociais do participantes ou alteração nos relacionamentos com outras pessoas;- Perturbações advindas de estados emocionais negativos, como: ansiedade, culpa, raiva ou medo; Riscos à exposição de imagem ou voz, caso haja registros fotográficos ou em áudio. No que concerne aos benefícios, o autor estima que o estudo "(...)busca contribuir para o avanço no campo de pesquisa em práticas educativas nos campos da avaliação educacional, da coordenação pedagógica e das práticas educativas como um todo, bem como oferecer subsídios para a compreensão acerca de como os sujeitos implementam e concebem as políticas educacionais no âmbito da escola, dotando os profissionais de reflexões que contribuirão para o avanço e aperfeiçoamento dos processos educacionais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma proposta relevante para a produção de conhecimento no campo da Educação e apresenta os principais elementos de um estudo acadêmico. Entretanto, a análise do material apresentado aponta para a necessidade de ajustes com vistas a atender a realização de pesquisa com seres humanos. O autor destaca ser trabalhador da rede de ensino na qual irá realizar a pesquisa e não apresenta a forma de abordagem aos potenciais participantes. No projeto, o autor também não esclareceu quais serão as escolas envolvidas no Projeto Piloto e não apresentou termo de anuência da Prefeitura de Rio das Ostras para a realização da coleta de dados. O autor apresenta os cuidados voltados para a garantia da confidencialidade e sigilo da pesquisa. Todavia, não informa sobre a preservação de cinco anos do material coletado no estudo. No que diz respeito ao TCLE, é

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição	
Bairro: Urca	CEP: 22.290-240
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796	E-mail: cep@unirio.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO



Continuação do Parecer: 5.865.142

importante que o autor inclua a possibilidade de ressarcimento e indenização nos casos previstos pela resolução nº 466/2012. Além disso, deverá fazer a correção ortográfica e gramatical no projeto e nos termos, além de verificar o sentido da frase "(...)Este procedimento é importante para autoanálise da disciplina e construção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem no campo da Educação Ambiental", posto que a mesma parece inadequada ao restante do texto. É importante também o ajuste do cronograma da pesquisa e a inclusão do período de apreciação pelo CEP/UNIRIO nas informações contidas na Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta parte dos termos de apresentação obrigatória, são eles: folha de rosto (assinada pela Coordenação do Curso de Mestrado em Educação PPGEdu/UNIRIO), cronograma, projeto de pesquisa, TCLE. Não foram identificados o termo de anuência institucional e o instrumental de coleta de dados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, é necessário que o pesquisador apresente os seguintes ajustes:

1. Destacar a forma de abordagem/recrutamento dos potenciais participantes;
2. Apresentar o termo de anuência da Prefeitura de Rio das Ostras;
3. Indicar no TCLE o tempo de 5 anos para preservação do material coletado durante o estudo;
4. Apresentar o instrumental de coleta de dados mencionado no projeto original e na Plataforma Brasil;
5. Realizar o ajuste do cronograma da pesquisa e a inclusão do período de apreciação pelo CEP/UNIRIO nas informações contidas na Plataforma Brasil.
6. Incluir no TCLE a possibilidade de ressarcimento e indenização nas situações previstas pela resolução 466/2012;
7. Verificar a adequação da frase ao protocolo de pesquisa: "(...)Este procedimento é importante para autoanálise da disciplina e construção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem no campo da Educação Ambiental" no TCLE apresentado;
8. Inserir na Plataforma Brasil, a Prefeitura e/ou Secretaria de Educação como instituição coparticipante do estudo.

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca


CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 
UNIRIO

Continuação do Parecer: 5.865.142

Considerações Finais a critério do CEP:

[Texto padrão]

Prezado(a) pesquisador(a), para atender às pendências descritas:

1. Anexar documento à parte intitulado "carta de atendimento à pendência", apontando cada pendência descrita e como foi atendida. A apreciação de respostas às pendências ocorre em fluxo contínuo pelo CEP UNIRIO, podendo ser enviado via Plataforma Brasil tão logo as pendências sejam atendidas.
2. No projeto original marcar no texto a parte modificada em atendimento à pendência [Caso a(s) pendência(s) não se refere(m) a informações do projeto original/brochura, desconsiderar]

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para encontrar orientações importantes tais como:

- a) pendências frequentes observadas em projetos de pesquisa (aba "Pendências frequentes");
- b) Infográficos e orientações sobre coleta de dados em pesquisas virtuais e presenciais durante a pandemia da COVID-19 (aba "Materiais de apoio e tutoriais")
- c) modelos e informações para elaboração de documentos de apresentação obrigatória ao CEP para tramitação do projeto de pesquisa (abas "Documentos necessários para tramitação" e "Materiais de apoio e tutoriais")
- d) legislações e atos complementares sobre ética em pesquisa e tramitação de projetos no sistema CEP/CONEP (aba "Legislações").

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2000412.pdf	17/12/2022 16:05:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLDiscentes_Gilberlan.docx	17/12/2022 16:04:48	GILBERLAN CRUZ SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	17/12/2022 16:04:40	GILBERLAN CRUZ SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_Rosto_Gilberlan_assinadoois.pdf	17/12/2022 12:57:38	GILBERLAN CRUZ SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Pesquisa_Gilberlan.docx	17/12/2022	GILBERLAN CRUZ	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO



Continuação do Parecer: 5.865.142

/ Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Gilberlan.docx	12:55:49	SOUZA	Aceito
----------------------------	---------------------------------	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 26 de Janeiro de 2023

Assinado por:

ANDRESSA TEOLI NUNCIARONI FERNANDES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

ANEXO C - TCLE – Modelo



UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Entre performatividade e transformação: percepções sobre avaliação em larga escala e políticas educacionais e seus impactos na atuação do coordenador pedagógico**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Entre performatividade e transformação: percepções sobre avaliação em larga escala e políticas educacionais e seus impactos na atuação do coordenador pedagógico*, realizada por **Gilberlan Cruz Souza**, discente de Mestrado em Educação, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Cláudia de Oliveira Fernandes**.

O estudo em questão desenvolver-se-á no âmbito da rede pública municipal de Rio das Ostras e tem como objetivo compreender os usos do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Rio das Ostras (SAERO) e seus impactos na atuação do serviço de orientação pedagógica.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como para retirar seu consentimento em participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum. Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma ou mais entrevistas em grupo e/ou de uma ou mais entrevistas individuais que durarão aproximadamente 1 hora, cujo produto final será usado como parte do objeto de pesquisa, bem como permitirá o acompanhamento da realização de atividades habituais de atuação, caso necessário. Todos os seus direitos estão estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que a pesquisa será realizada na própria unidade escolar, não haverá nenhum custo extra para a sua participação na pesquisa.

As entrevistas serão registradas mediante transcrição ou formulários e, quando presencialmente, gravadas em áudio, que ouvidas por mim e por um(a) entrevistador(a)

experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa. Porém, será assegurado o seu direito de pedir indenizações, em caso de dano pessoal, diretamente provocado por alguma das etapas da pesquisa, estando os pesquisadores integralmente a sua disposição. Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

Sua entrevista ajudará a ampliar a compreensão sobre as práticas de coordenação/orientação pedagógica, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

Como foi dito anteriormente, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Esclarece-se ainda que este projeto de pesquisa foi submetido ao *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*, podendo ser contactado em caso de denúncias e reclamações referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, pelo endereço Av. Pasteur 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição - Urca, Rio de Janeiro/RJ, pelo e-mail cep@unirio.br ou pelo telefone (21) 2542-7796.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Não haverá benefício direto ao participante. O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar a entender de que modo as avaliações em larga

escala impactam nas práticas pedagógicas de coordenação pedagógica no âmbito escolar, sendo importante para o avanço do conhecimento nos campos da avaliação educacional e da coordenação pedagógica.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para todos os participantes e serão divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado, que será ficar disponível na Escola de Educação da UNIRIO, bem como integrará acervo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo – GEPAC/UNIRIO.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Estas páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Rio das Ostras, ___ de _____ de _____

Gilberlan Cruz Souza

Telefone: (22) 999.155.162

E-mail: gilberlansouza@edu.unirio.br

Endereço: Rua Doutor Ricardo Bartelega, 371, BL 4A ap. 303, Atlântica, Rio das Ostras – RJ. CEP 28895-679

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, concordo em participar do estudo intitulado *Entre performatividade e transformação: percepções sobre avaliação em larga escala e políticas educacionais e seus impactos na atuação do coordenador pedagógico*.

Eu fui completamente orientado pelo Gilberlan Cruz Souza que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disso, ele me entregou uma via da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Depois de tal consideração, concordo em cooperar com este estudo e informar a equipe de pesquisa responsável por mim sobre qualquer anormalidade observada.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador e por pessoas delegadas pelo patrocinador.

Estou recebendo uma via assinada deste Termo.

Assinatura: _____

Nome: _____

Matrícula: _____

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos Professores Orientadores e Professores Orientadores Pedagógicos, por meio de formulário eletrônico.

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO PARA PROFESSORES ORIENTADORES E ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO DAS OSTRAS.

1. Nome (opcional)
2. Tempo de atuação como Professor:
3. Há quanto tempo atua na rede?
4. Tempo de atuação em atividades de Coordenação/Orientação Pedagógica:
5. Forma de ingresso na função:
6. O Processo de avaliação adotado pela escola atualmente encontra-se estabelecido no PPP/Proposta pedagógica da escola?
7. Sobre avaliação formativa,
 - 7.1. Como você enxerga seu papel na prática pedagógica da escola?
 - 7.2. Como ela pode auxiliar seu trabalho?
8. Sobre a avaliação em larga escala (a exemplo do SAERO)
 - 8.1. Como você enxerga seu papel na prática pedagógica da escola?
 - 8.2. Como ela pode auxiliar seu trabalho?
9. Sobre avaliação Institucional,
 - 9.1. Como você enxerga seu papel na prática pedagógica da escola?
 - 9.2. Como ela pode auxiliar seu trabalho?
10. Sobre avaliação em sala de aula,
 - 10.1. Como você enxerga seu papel na prática pedagógica da escola?
 - 10.2. Como ela pode auxiliar seu trabalho?
11. Em que medida a avaliação em larga escala contribui para aprendizagem dos alunos?
12. Os dados do SAERO são usados em sua prática cotidiana? De que maneira?
13. O que você faz, enquanto Professor Orientador/Professor Orientador Pedagógico, com os dados de avaliação obtidos após o conselho de classe?
14. Na sua percepção, a avaliação influencia a organização do trabalho pedagógico da escola? Em que medida?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1) Como você define a função de coordenador pedagógico?
- 2) Você poderia relatar um dia de atividade seu, do início ao fim?
- 3) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre sua rotina?
- 4) Como você organiza as reuniões pedagógicas da escola?
- 5) As ALE são abordadas nas reuniões pedagógicas da escola? DE que maneira?
 - 5.1) Como as avaliações em larga escala foram apresentadas para você?
 - 5.2) Você já participou de alguma formação oferecida pela SEMEDE que aborde a questão das ALE na escola? Se sim, em que medida elas foram significativas?
 - 5.3) Essas formações atenderam às suas expectativas?
 - 5.4) Na sua percepção, essas formações conseguem fazer a articulação entre teoria e a prática vivida nas escolas?
 - 5.5) Você já direcionou a atuação dos professores das escolas para que o trabalho em sala de aula foque no que, costumeiramente é cobrado no SAERO?
 - 5.6) Como você incorpora os resultados das avaliações em larga escala em sua prática pedagógica?
 - 5.7) Na sua avaliação, as políticas de avaliação em larga escala produzem efeitos na sua escola? E na vida dos estudantes? Explícite
 - 5.8) Houve mudanças no currículo da escola depois da implementação da avaliação em larga escala?
- 6) Como você descreve sua relação com os professores da escola?

Entrevistas com servidores que vivenciaram o processo de construção do SAERO.

- 1) Por que o SAERO foi criado?
- 2) De que forma as ações eram traçadas a partir das informações do SAERO?
- 3) Como a Orientação Pedagógica era impactada por esses dados?
- 4) Qual sua percepção do impacto do SAERO nas práticas pedagógicas de P.O. e P.O.P.'s?