



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRUNO SANTOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE
COVID-19 NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ – SP**

**SANTOS
2023**

BRUNO SANTOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE
COVID-19 NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ – SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Michel da Costa

**SANTOS
2023**

O45a OLIVEIRA, Bruno

AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE
COVID-19 NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ – SP /Bruno Oliveira. – Santos, 2023.

140f

Orientador: Prof. Dr. Michel da Costa

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de
Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2023.

A dissertação de mestrado intitulada “Avaliações Diagnósticas no Contexto de Pandemia de Covid-19 no Município de Mongaguá – SP”, elaborada por Bruno Santos de Oliveira, foi apresentada e aprovada em 08/05/2023, perante banca examinadora composta por:

Professor Dra. Mariangela Camba – UNIMES
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Marli dos Reis dos Santos
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Michel Costa
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Gestão da Educação - Políticas Educacionais, Currículo, Avaliação e Formação Docente, focada na Gestão da Educação no Ensino Fundamental

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, minha família e aos meus mestres por todo amor e paciência ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, minha força maior. E a todos aqueles que colaboraram para a concretização de um sonho: a realização deste trabalho. Apesar de ser uma produção acadêmica individual, muitas pessoas contribuíram. A todos a minha consideração e reconhecimento, mas em especial agradeço aos meus familiares pela valorização da minha formação, principalmente minha mãe Cleunice, meu pai Orlando, minha irmã Beatriz e meu sobrinho Erik pela compreensão nos inúmeros momentos de estudo e pela motivação incondicional. Ao professor orientador Dr. Michel Costa pela confiança, paciência, respeito e apoio que, com as suas orientações e contribuições, possibilitou que este trabalho se concretizasse.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, particularmente a Elisabeth Tavares, Mariângela Camba, Gerson Tenório dos Santos, Irene Coelho, Elisete e Cibele com quem tive o prazer de cursar disciplinas da grade curricular. À professora Dra. Marli dos Santos Reis, que fez parte da banca de qualificação, pela contribuição para a realização deste trabalho. Os apontamentos e questionamentos contribuíram para o aprimoramento do trabalho.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, em especial a Magda, por sua gentileza e competência. Aos amigos do curso, principalmente a Maria Emília, Paloma, Janaina, Lucas, Jessica e Wagner pelas contribuições valiosas e que, de uma forma ou de outra, estão presentes neste trabalho.

À gestora municipal Priscila Eleutério Gomes, amiga e incentivadora, que facilitaram o acesso aos coordenadores pedagógicos e tão gentilmente contribuíram com importantes informações. Aos coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa, pela credibilidade e confiança. Por fim, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Gratidão!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

OLIVEIRA. Bruno Santos de. AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19 NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ - SP. 2023. 140 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

RESUMO

Esta dissertação teve o propósito de analisar os resultados de Avaliações Diagnósticas no contexto de pandemia de Covid-19 no município de Mongaguá, litoral do Estado de São Paulo. O caminho eleito para a investigação foi o da pesquisa qualitativa, buscando identificar como tais resultados podem auxiliar nas intervenções em sala de aula, contribuindo com o aprofundamento e a consolidação das competências e habilidades. Como aporte teórico, foram utilizados os pressupostos de Freire, Hoffmann, Fernandes, Luckesi, dentre outros. Buscou-se compreender nos resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental as variáveis que interferem no processo formativo dos alunos. Diante da complexidade desta pesquisa, foi adotado o grupo-focal como técnica junto aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas pesquisadas, fazendo uma correlação entre as múltiplas realidades vivenciadas no âmbito escolar e a fundamentação teórica utilizada que embasou o presente estudo. A análise permitiu identificar a falta da maior articulação entre os gestores municipais e os escolares, assim como entre estes com professores, apesar do grande esforço de todas as esferas envolvidas durante o período pandêmico. O fato que compromete a qualidade de ensino não está relacionado aos desafios vividos por toda a sociedade pelo vírus Covid-19, mas sim pelos estigmas históricos do país e desigualdades presentes entre os estudantes mais vulneráveis. Verificou-se que é preciso considerar o uso dos resultados das avaliações diagnósticas a fim de implementar novos projetos condizentes com a realidade, pois caso contrário, limita-se às comparações por *rankings* nada construtivos. Como produto educacional desta pesquisa foi proposta a criação de um *padlet* como recurso pedagógico destinado à formação continuada de profissionais que atuam na coordenação pedagógica, em virtude da necessidade de espaço para ações formativas, bem como a presença de tecnologias digitais de informação e comunicação e possibilidade de uso do aplicativo na hora do trabalho coletivo pedagógico.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; COVID-19; coordenação pedagógica; *padlet*; políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the results of Diagnostic Assessments in the context of the Covid-19 pandemic in the municipality of Mongaguá, on the coast of the State of São Paulo. The path chosen for the investigation was qualitative research, seeking to identify how such results can help in interventions in the classroom, contributing to the deepening and consolidation of skills and abilities. As a theoretical contribution, the assumptions of Freire, Hoffmann, Fernandes, Luckesi, among others, were used. We sought to understand in the results of Portuguese Language and Mathematics assessments of students in the Final Years of Elementary School the variables that interfere in the students' formative process. Given the complexity of this research, the focus group was adopted as a technique with the professionals who work in the pedagogical coordination of the researched schools, making a correlation between the multiple realities experienced in the school environment and the theoretical foundation used that supported the present study. The analysis made it possible to identify the lack of greater articulation between municipal managers and schoolchildren, as well as between them and teachers, despite the great effort of all spheres involved during the pandemic period. The fact that compromises the quality of education is not related to the challenges experienced by the entire society by the Covid-19 virus, but rather due to the country's historical stigmas and inequalities present among the most vulnerable students. It was verified that it is necessary to consider the use of the results of the diagnostic evaluations in order to implement new projects consistent with reality, otherwise, it is limited to comparisons by rankings that are not constructive. As an educational product of this research, the creation of a padlet was proposed as a pedagogical resource for the continuing education of professionals who work in pedagogical coordination, due to the need for space for training actions, as well as the presence of digital information and communication technologies and the possibility of use of the application at the time of collective pedagogical work.

Keywords: diagnostic evaluation; COVID-19; pedagogical coordination; padlet; public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Desempenho das Questões de Matemática – EMEF Hortência Botelho – 9º Ano.....	48
Figura 2 Análise das Questões de Matemática – EMEF Jacob Koudjian – 9º Ano.....	48
Figura 3 Análise das Questões de Matemática – EMEF Regina Maria– 9º Ano.....	49
Figura 4 Análise das Questões de Matemática – EMEF Vera Cruz– 9º Ano.....	49
Figura 5 Análise das Questões de Matemática – EMEF José Carlos – 9º Ano.....	50
Figura 6 Análise das Questões de Matemática – EMEF José Cesário – 9º A.....	50
Figura 7 Análise das Questões de Matemática – EMEF José Cesário – 9º Ano.....	51
Figura 8 Análise das Questões de Matemática – EMEF Sirana Koukdjian – 9º Ano.....	51
Figura 9 Desempenho das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Hortência Quintino de Farias Botelho – 9º Ano	52
Figura 10 Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Jacob Koukdjian – 9º Ano.....	52
Figura 11 Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Regina Maria – 9º Ano.....	53
Figura 12 Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Vera Cruz – 9º Ano	53
Figura 13 Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF José Carlos – 9º Ano.....	54
Figura 14 Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF José Cesário – 9º Ano.....	54
Figura 15 Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Sirana – 9º Ano.....	55
Gráfico 1- Rendimento dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Matemática da rede pública municipal de Mongaguá no biênio – 2020-2021.....	68
Gráfico 2 - Rendimento dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa da rede pública municipal de Mongaguá no biênio – 2020-2021.....	68
Gráfico 3 - – Níveis de proficiências dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa da rede pública municipal de Mongaguá.....	69
Gráfico 4 - Níveis de proficiências dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Matemática da rede pública municipal de Mongaguá.....	70
Quadro 1 – Comparação da Meta 7 do PNE e PME – Mongaguá.....	46
Quadro 2 – Níveis de Proficiências.....	67
Quadro 3 – Roteiro da primeira sessão do grupo-focal da pesquisa.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CONASS	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPS	GPS - Global Positioning System
HFC	Hora de Formação Continuada
HTML	Hyper Text Markup Language
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	OMS – Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de SP
SED	Secretaria Escolar Digital
SMS	Short Message Service (Serviço de Mensagem Curta)
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
WEB	WEB – World Wide Web

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
1 A IMPLEMENTAÇÃO: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
1.1 A Avaliação Educacional de Larga Escala	21
1.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	23
1.3 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	26
1.4 O Sistema de Avaliação Diagnóstica no Município de Mongaguá.....	28
1.5 Pandemia: Realidade Viva no Brasil e em Mongaguá	30
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: O QUE DESVELAM?	32
2.1 Avaliação e Políticas Públicas no Contexto Escolar da Pandemia	33
2.2 A Avaliação Diagnóstica no Contexto da COVID -19	37
2.3 Competências e Habilidades dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática	40
2.4 Desempenho	45
2.5 A Avaliação Diagnóstica como instrumento formativo à coordenação pedagógica	57
3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ-SP DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA E O PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	60
3.1 As peculiaridades na aplicação da Avaliação Diagnóstica	62
4 CONTRIBUIÇÕES DAS ANÁLISES DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS	65
4.1 Análise das Avaliações.....	66
4.2 Análise do Grupo Focal.....	70
4.3 Observações dos Encontros Presenciais.....	74

CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	110
ANEXOS	112
PRODUTO EDUCACIONAL	125

APRESENTAÇÃO

A minha carreira científica foi iniciada com a formação na Educação Básica, através do magistério cursado no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). No nível superior, alcancei o bacharelado em Turismo e as licenciaturas em Geografia, Pedagogia e História. Conquistando a pós-graduação com a especialização em Gestão Educacional.

Consecutivamente, a minha jornada profissional ocorreu em redes públicas de ensino, desde a estadual paulista às municipais de São Vicente e Guarujá, até ingressar por meio de concurso público no município de Mongaguá como professor de Geografia, no ano de 2012.

Em 2015, fui convidado para assumir a função de Coordenador Pedagógico, que se revelou um grande desafio para minha trajetória no que tange ao desenvolvimento profissional docente e que busca uma educação pública de qualidade, num cenário de alta vulnerabilidade social, em que a educação possui essencial relevância para a melhoria da qualidade de vida de seus envolvidos.

Neste panorama, promovi avaliação diagnóstica na Unidade Escolar junto ao corpo docente, com objetivo de analisar o percurso dos educandos, seus avanços cognitivos e entraves relacionados aos objetos do conhecimento. O trabalho possibilitou, posteriormente, a proposta para assumir a direção de uma unidade escolar, a qual apresentava baixo rendimento no processo de ensino e aprendizagem.

Na ocasião, a escola já possuía um projeto político pedagógico que envolvia a comunidade escolar. Então, em reunião com a equipe gestora e professores, trabalhei para fomentar a reflexão e realizar a avaliação diagnóstica, no primeiro e segundo semestre a fim de mapear a unidade escolar para desenvolver o planejamento anual, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao nível de ensino.

Em seguida, fui convidado para atuar como supervisor de Ensino, responsável pelas seguintes atribuições: assessoria; monitoração; orientações e subsídios à equipe escolar para as demandas burocráticas; e auxílio pedagógico para as

aprendizagens dos estudantes. No ano seguinte, novo convite ocorreu para o cargo de diretor do Departamento de Ensino no município de Mongaguá para: auxiliar na organização das formações; mapear a rede por meio de levantamentos de dados; e criação de projetos para a promoção da qualidade da educação municipal através do apoio à aprendizagem de discentes.

Durante esse percurso na gestão educacional na rede municipal de Mongaguá, ingressei no Programa de Mestrado para fundamentar a minha prática por meio de estudos acadêmicos, ampliar os meus conhecimentos para as metodologias e gestão em estudos diversos, além de propiciar a pesquisa para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na rede pública de Mongaguá, no contexto da Região Metropolitana da Baixada Santista.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *Avaliações Diagnósticas no Contexto de Pandemia de Covid-19 no Município de Mongaguá (SP)*, apresenta a investigação do processo educativo que passaram os alunos da rede municipal de ensino desta cidade. Com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre as melhorias nas práticas docentes, diante dos seus inúmeros desafios. O exame, realizado no Ensino Fundamental, exprime a contextualização das políticas públicas regulatórias e as suas condições para contribuir com os avanços para o ensino e aprendizagem.

O conceito do termo *ensino e aprendizagem*, adotado neste estudo, difere-se do usado pela Psicologia *ensino-aprendizagem* que, segundo Paulo Freire (1996) ensinar e aprender devem ser vistas como duas entidades separadas, embora fortemente relacionadas. Isto porque existem atitudes e processos que correspondem ao ensinar, mas há também as atitudes e processos ao aprender. O que torna o conceito mais complexo por considerar todas as pessoas envolvidas, ou seja, os sujeitos do “ensinar” e os do “aprender”. Nesta perspectiva, os seres humanos são considerados com as suas histórias e trajetórias únicas, em um território específico.

Já na Psicologia, conforme Vasconcellos (1995), o termo *ensino-aprendizagem* na perspectiva educacional comportamentalista, o professor incentiva a ocorrência de uma resposta. Neste método, os alunos são passivos e devem responder ao que é ensinado por meio de repetição. Modo que, de acordo com Freire, não enxerga o estudante como um ser dotado de múltiplas experiências e contextos de vida.

Assim, neste trabalho o *ensino e aprendizagem* trata os dados levantados para o mapeamento e monitoramento da rede municipal de Mongaguá frente à sua própria realidade, diante das diversidades culturais e dos demais desafios do local. Tendo como o problema de pesquisa a seguinte pergunta norteadora: *o que desvelam as avaliações diagnósticas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, durante o período da pandemia da COVID-19 no município de Mongaguá?*

Desta maneira, esta pesquisa foi motivada pelas possíveis melhorias na qualidade da atuação docente que, apoiadas em Gatti (2014), indica entre os múltiplos

conceitos e significados, a conceituação externa clara. Ou seja, a construção por um coletivo em consenso, podendo esta pesquisa subsidiar novas ou mais ações educativas do sistema por meio de indicadores. Nesta perspectiva:

(...) a questão da avaliação da qualidade docente não se situa apenas em se ter um esquema conceitual, portanto racional genérico, adequado aos objetivos e ao campo institucional definido para a avaliação, mas, sobretudo no modo como se concebe, como se conceitua essa qualidade – no caso, por exemplo, o que se entende por ensino, por finalidade da escola, seu papel local e social, por qualidade institucional, por qualidade de ensino e de aprendizagem – o que permitiria enunciar critérios de qualidade que sejam adequados a uma dada realidade educacional. (GATTI, 2014, p. 377).

Com este panorama, o foco dessa investigação foi o processo educativo dos alunos da rede municipal de ensino de Mongaguá, para a análise dos indicadores de qualidade das avaliações institucionais. Tendo como orientação pressupostos teóricos como os de Dias Sobrinho (2003, p. 43), que compreende a avaliação institucional como dever de caráter educativo para as melhorias e “não de punição ou premiação de indivíduos, grupos ou instituições, as comparações devem ser, sobretudo internas”. Pois, compreende-se que as classificações e os *rankings* descontextualizados não contribuem para a melhoria da qualidade da educação oferecida, muito pelo contrário acentua as desigualdades entre as instituições de ensino. Assim, evidencia-se que os resultados das avaliações institucionais não devem ficar arquivados, mas ao contrário devem ser objetos de estudos incisivos.

Portanto, o tema deste trabalho visa debater a aprendizagem significativa para a melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, como podemos compreender a partir das concepções de Perrenoud (1999) a importância da investigação sobre a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental, no âmbito dos saberes dos docentes e da sua prática pedagógica. E Luckesi (2013, p.81) que suscita a avaliação “como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Nesta esteira, ainda em Ausubel (1963, p. 58) há o pensamento de que a aprendizagem é um “mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar

a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Compreensões que levam à estrutura cognitiva do aluno, como Freire (1987) indicou a coordenação pedagógica para a avaliação diagnóstica de alunos de forma acolhedora e emancipadora no mundo que os cerca, ou seja, como o uso da mediação em sintonia com a comunidade e valorização do contexto de suas múltiplas diversidades cultural:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (FREIRE, 1987, p.65).

Tais perspectivas superam a mera divulgação de dados, mapeamento e monitoramento sem maiores análises. Na rede municipal de Mongaguá, embora existentes tais estudos, são ainda esparsas e carecem de maior abordagem teórica, bem como de estudos que procurem conhecer de modo mais sistematizado os seus resultados.

Desta maneira, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as variáveis que interferem no processo formativo acerca dos objetos do conhecimento e habilidades, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Mongaguá. Tendo como objetivos específicos: analisar os dados referentes às avaliações diagnósticas realizadas com os alunos, considerando as suas habilidades; desencadear as ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas acerca da melhoria do processo educativo em busca da aprendizagem de seus alunos; e criar um *padlet* como produto de mestrado profissional para possíveis reflexões e contribuições às escolas públicas, sobretudo no município pesquisado que incidirá carece da maior dialogicidade entre a teoria e a prática.

Diante da complexidade deste estudo, para esta pesquisa científica que é caracterizada como qualitativa foi adotada a metodologia de unir as referências bibliográficas, que estimam a abordagem sistêmica do ensino e aprendizagem, junto às pesquisas de campo que inclui a investigação por meio de grupo focal com profissionais da coordenação pedagógica. O intuito foi contrastar as fundamentações teóricas com a realidade vivida em Mongaguá, por meio de procedimentos que pudessem corresponder de forma direta ao maior aprofundamento à abordagem teórica das avaliações do município.

Assim, foram realizadas pesquisas para as referências teóricas com base na palavra-chave “avaliação diagnóstica” no período 2013 a 2019, com o foco nas publicações que concentram trabalhos e pesquisas no campo das políticas públicas educacionais. E nos meses de fevereiro a abril de 2021, o levantamento no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo sido possível a identificação de 35 (trinta e cinco) trabalhos realizados entre 2013 e 2019, relacionados à temática desta pesquisa. Desse total, foram descartados 27 (vinte e sete) por não terem aderência à investigação, ficando oito trabalhos bastante próximos em relação à fundamentação teórica, questão da pesquisa e/ou contexto em relação às Políticas Públicas em Educação. Em concordância, foram adotados como referências teóricas os estudos de Costa *et al* (2021), Luckesi (2013), Fernandes (2005), Gatti (2012), Freitas (2002), Perrenoud (2000) e Freire (1987, 2014), dentre outros. E, de forma paralela, o levantamento de dados em campo através de observações dos encontros presenciais.

Deste modo, no primeiro capítulo é apresentado o panorama da avaliação da educação no Brasil com: a avaliação educacional de larga escala; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); e o Sistema de Avaliação Diagnóstica no Município de Mongaguá. E no segundo capítulo, o aprofundamento na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem escolar a partir do questionamento sobre o que desvelam com: a avaliação diagnóstica no contexto da COVID -19; as competências e habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; o desempenho; e a avaliação diagnóstica como instrumento formativo ao Coordenador Pedagógico. Já no terceiro capítulo é explicitada a avaliação diagnóstica no processo

de ensino e aprendizagem, seguido por fim do quarto que detalha as contribuições das análises dos dados através do grupo focal e das observações realizadas em encontros presenciais

1. A IMPLEMENTAÇÃO: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para a contextualização deste estudo é preciso ampliar o olhar para as dimensões teóricas desta pesquisa, no intuito de entender a avaliação da educação realizada no Brasil em larga escala. Este cuidado leva à percepção do que é praticado e desenvolvido junto aos estudantes, a partir do histórico sobre a expansão da avaliação educacional no país.

Por exemplo, a questão do acesso à educação que possui o antecedente de privilégio a determinados grupos sociais. Esta é uma realidade histórica que diz respeito às possibilidades de ascensão conforme a renda familiar e, conseqüentemente, relacionada à cultura conservadora ainda atrelada aos efeitos do colonialismo vivido nacionalmente, conforme suscita Freitas (2002) por meio da concepção do *apartheid* social:

As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escolar na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (FREITAS, 2002, p. 80)

Esses novos sujeitos já estão presentes em cena, mas ainda não encontraram condições plenas de vocalização por várias razões. Neste sentido, é importante identificar os estudantes na escola como um protagonista realmente novo, junto à sua associação ao mundo contemporâneo e à escolarização. Em outras palavras, superar a mera condição de alfabetização para oferecer mão-de-obra à economia dominante.

Este debate expõe o conservadorismo social brasileiro, assim como Luckesi (2013) enfatiza:

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa (LUCKESI, 2013, p.29).

De tal aferição do desempenho de estudantes, em testes representados apenas por números sem a contextualização das políticas educacionais, emerge o questionamento ao incentivo de iniciativas que possam ser promotoras de um ensino de qualidade não apenas enfatizado por indicadores.

1.1 A Avaliação Educacional de Larga Escala

No concerne à avaliação de larga escala e os seus aspectos primordiais dos sistemas educativos no Brasil, bem como a implementação de diversos tipos de avaliações nas escolas públicas, há de se observar que a reflexão da avaliação da aprendizagem não é exercício fácil de se desenvolver. Pois, requer a construção do conhecimento para o pensamento crítico e reflexivo, no pleno desenvolvimento das situações no cotidiano. Neste sentido, o texto do Plano Nacional de Educação de 1997 apresenta as seguintes orientações:

Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos (BRASIL, 1997, p.33)

Percebe-se a necessidade de considerar o mundo a sua volta, ou seja, a compreensão do contexto vivido. Pois, é preciso haver um sentido no trabalho

realizado. Neste caso, os resultados das avaliações devem ser usados para gerar transformações, assim como também Vianna (2005) suscita:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2005, p. 17).

Se é certo que as avaliações em larga escala são realizadas em nosso país a fim de investigar melhor o ensino, tanto as avaliações internas quanto as externas precisam estar na pauta das discussões das escolas, para que de fato possam cumprir com o seu papel na obtenção de melhoria na aprendizagem dos estudantes. A função de monitoração, destinada à produção de relatórios para a prestação de contas, e a publicação de *rankings* das escolas não podem ser esvaziados de informações pertinentes ao entendimento da realidade vivida nos espaços pesquisados que, por sua vez, são ocupados por pessoas portadoras de histórias de vida e desafios singulares. A esse propósito julga-se importante discutir as razões que desaconselham a prática de *rankings*.

É indiscutível que professores e escolas têm sempre a responsabilidade no desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos, mas podemos estar cometendo uma injustiça ao julgar a escola exclusivamente pela classificação. Monitorá-las por exames têm naturalmente o seu papel, contudo qual é o objetivo da publicação de *rankings*? Os resultados gerados pelos exames são contrastados com a seleção dos problemas vividos no local?

É necessário considerar todas as faces do problema e, sobretudo quando se trata de atribuir responsabilidades, ter o cuidado de contextualizar a realidade vivida nas instituições. Se o objetivo primordial da avaliação é contribuir com a construção do aprender, é desejável que qualquer avaliação integre equipes de formadores ligados ao currículo, à avaliação e às didáticas das disciplinas. Dessa forma, as escolas podem participar democraticamente e, de forma consistente, atuar nas

próprias avaliações que têm por consequência a conscientização sobre a sua credibilidade junto à comunidade educativa e sociedade.

Da mesma forma, a respeito da avaliação externa, as escolas devem prever mecanismos de análise dos seus resultados para discuti-los. Inclusive, com a possibilidade de propor eventuais reformulações nas políticas de ensino e a sua avaliação. De qualquer modo, as escolas não devem ficar indiferentes aos resultados das avaliações externas quaisquer sejam os métodos, pois apresentam reflexos que trazem informações para a investigação. Todo esforço deve ser para a maior assertividade na eficácia das formulações concebidas. Nesta perspectiva, torna-se importante a comparação do currículo examinado pela avaliação externa com a interna, estabelecendo o diálogo entre ambas as esferas.

1.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

A partir dos anos 1990, iniciativas de implantação de sistemas de avaliação em larga escala se intensificaram no Brasil. Essa tendência pôde ser observada por meio das políticas públicas, que consolidaram sistemas nos âmbitos do governo federal, estadual e municipal.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2022), o contexto da reforma administrativa do Estado era orientado pelos princípios do gerencialismo (Abrucio,1999), com o objetivo de reduzir gastos com as políticas sociais e com os serviços prestados à população. Esse modo de conceber a gestão da educação teve continuidade e desdobramentos nos governos posteriores, incluindo os dois mandatos do governo Lula (2003 - 2010) e de Dilma Rousseff (2011 - 2016).

Para a maior eficiência dos serviços ofertados pelo Estado, dois mecanismos de gestão foram adotados, um voltado para a administração dos objetivos estabelecidos baseados na comparação entre os resultados obtidos e o que se estabeleceu, e o outro para a descentralização administrativas destinada à maior autonomia operacional às agências para cumprirem as metas, por sua vez definidas centralmente. Tais incumbências foram divulgadas como dever, tendo em conta a

legislação vigente para a educação escolar em âmbito nacional. Nesse contexto, as políticas educacionais emergiram e fortaleceram as iniciativas de avaliação que se apresentam como promotoras de um ensino de melhor qualidade, enfatizando o uso do método indicador para a aferição do desempenho do estudante por meio de testes.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa de âmbito nacional conduzida pelo executivo federal, caracterizada por avaliação de proficiência dos educandos por meio de amostragem das redes de ensino em cada unidade da Federação, tendo foco nas gestões dos sistemas educacionais. A partir de 2005, o SAEB passou a ser construído por duas vertentes, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), com as mesmas características delineadas originalmente, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária com resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas.

As iniciativas visavam à melhoria da qualidade do ensino, mas também tinham como propósitos auxiliar os governantes às decisões e aos direcionamentos dos recursos técnicos e financeiros. Assim, desde 2005, a cada dois anos, estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública passam por exame padronizado, com questões de língua portuguesa destinadas à leitura, e de matemática para a resolução de problemas. Lembrando que na prova consta um questionário relativo à questão socioeconômica para o maior conhecimento sobre os fatores externos à escola como, por exemplo, as informações sobre a renda familiar.

É importante lembrar que antes de o SAEB ser conhecido por esta nomenclatura, era intitulado Prova Brasil, tendo sido renomeado na edição de 2019 específica para a aplicação nos anos finais do Ensino Fundamental. Outra mudança foi a inclusão de questões de ciências humanas e ciências da natureza aos estudantes do 9º ano. Assim, o Saeb é realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde os anos 1990, com os seguintes objetivos:

- I- Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- II- Produzir indicadores

educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; III- Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; IV- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2021).

Desse modo, no cotidiano escolar estão presentes não só a perspectiva de avaliação interna como também a externa, tal como delimitadas por Vianna (2003) da seguinte forma:

Quando nos referimos às avaliações internas, temos em mente aquelas realizadas pelas escolas. É evidente que a avaliação na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob a orientação do professor. [...] As avaliações externas, realizadas quase sempre mediante proposta dos órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação), são recomendáveis, na medida em que representam um trabalho não comprometido com a administração educacional e as políticas que a orientam. São avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isentas em relação a possíveis idiosincrasias próprias dos sistemas educacionais (VIANNA, 2003, p. 17-18).

Assim, a avaliação externa e em larga escala passou a ser implementada de modo associado às medidas de descentralização de responsabilidade e difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, da indução de padronização curricular, da introdução da noção de responsabilização pelos resultados das avaliações e da necessidade prestação de contas à sociedade e de difusão de modalidades diferenciadas de relações contratuais entre Estado e funcionários, baseadas em desempenho.

Nestas perspectivas, Camba (2011) afirma que a implementação do projeto indica uma iniciativa de caráter ideológico hegemônico neoliberal, pois surge para garantir a ampliação de atendimento da educação com os resultados do processo de ensino e aprendizagem em termos de competição generalizada entre agentes e instituições, orientadas pela busca da produtividade, estendendo-se pelos governos brasileiros nas últimas décadas.

É possível reiterar, com base em pesquisas conduzidas no Brasil a partir de meados dos anos 2000, que os governos estaduais e municipais vêm gradualmente incorporando o modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal, com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade. Sendo esta tendência não só propiciada pelas induções dos programas governamentais, mas também pelo dinamismo inerente ao processo de implantação das políticas públicas que, no Brasil, está relacionado às desigualdades regionais e inter-regionais inerentes ao delineamento e concretização das avaliações, alguns indicados por pesquisas de Costa *et al.* (2021) acerca do impacto de utilização de recursos financeiros e controle social.

1.3 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP

A Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo, denominada por Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos cada vez mais aprimorados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término das etapas do ensino fundamental anos iniciais e finais, bem como da terceira série do Ensino Médio.

No que se refere ao SARESP, convém registrar que se trata de uma avaliação de caráter censitário implantada em 1996, que abrange, obrigatoriamente, a participação de todas as escolas públicas estaduais do ensino regular. São avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio. Para monitorar a qualidade do ensino paulista e subsidiar as políticas públicas educacionais, essa avaliação aplica provas cognitivas e questionários para alunos, professores, pais e gestores de ensino (SÃO PAULO, 2012, p.2).

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos

alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito.

A matriz do Saesp foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontadas na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. De fato, os objetivos anunciados no documento de implantação do SARESP são:

Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996, p. 7).

Considerando-se que esta avaliação é efetuada em todo o Estado de São Paulo, e que as condições do exame, a estrutura e o funcionamento das escolas são equivalentes, ao menos na maioria dos casos, pode-se assim comparar por um desempenho individual o esforço coletivo, possibilitando verificar o quanto cada escola está podendo cumprir com a sua função social.

Praticamente todos os estados brasileiros já criaram seus próprios sistemas de avaliação. No estado de São Paulo, o SARESP, implantado em 1996, propõe-se a “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (SÃO PAULO, 2014). De acordo com Bonamino e Sousa (2012):

[...] associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380)

Bonamino e Sousa (2012) destacam que, embora o SARESP se proponha a subsidiar as discussões sobre o currículo escolar e a qualidade de ensino, produzindo informações de modo a direcionar recursos técnicos e financeiros, e definindo a implantação de ações pedagógicas e administrativas, muitas das consequências acabam sendo negativas. Nesse sentido, Santos e Sabiá (2015), com base em resultados de pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado, afirmam que o SARESP tem causado diversas consequências para o trabalho pedagógico:

[...] utilização do Saresp como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para a elaboração de novas provas; realização de treinamento dos alunos por parte dos professores para realizarem a avaliação; avaliação externa sendo utilizada como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula (SANTOS; SABIÁ, 2015, p. 380).

De acordo com Camba (2011, p. 50), “os insucessos atribuídos aos educandos, professores, escola e comunidade levam à resolução de problemas os quais não dispõem de instrumentos nem recursos para tal”. Terminando por amargar dois fracassos: o dos maus resultados avaliativos e o da impossibilidade de reversão deles. Tudo leva a crer que, com a intensificação da importância das avaliações para o norteamento de políticas educacionais, o trabalho docente vai sendo alterado, na medida em que o currículo deixa de ser discutido coletivamente pelos professores da escola com vistas a atender às necessidades e interesses dos estudantes, e passa a ser ajustado para melhorar o desempenho nas avaliações.

1.4 O Sistema de Avaliação Diagnóstica no Município de Mongaguá

A Diretoria de Educação Municipal de Mongaguá tem como órgão regulador a Diretoria de Ensino de São Vicente, esta cidade que fica a cerca de 36 km de distância, sendo ambas pertencentes à Região Metropolitana da Baixada Santista. Portanto, as diretrizes regentes de Mongaguá seguem as suas orientações.

É importante ressaltar que, devido ao município não possuir as suas próprias diretrizes para a *avaliação institucional*, aplica a *avaliação diagnóstica* que é a prescrita pelo seu órgão regulador. Entendendo-se por *avaliação institucional* o caráter de propensões internas criadas pelas próprias pessoas pertencentes ao local, e *avaliação diagnóstica* os parâmetros reguladores impostos de forma vertical por uma matriz de difusão.

Em Mongaguá cumpre-se com os procedimentos da *avaliação diagnóstica* como orientações pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que reconhece as aprendizagens “constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos”, conforme descrito no Parecer CEB 04/98 (BRASIL/ MEC/ CEB, 1998, p.5). Desta forma, o parecer CNE/CP Nº 5/2020 facultada a avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem da seguinte forma:

[...] no âmbito de cada instituição escolar, em todos os níveis, etapas, formas e modalidades de educação e ensino, conforme suas necessidades, durante o período de isolamento e no processo de retorno gradual às atividades presenciais quando autorizadas pelas autoridades locais” (BRASIL, 1998, p.5).

Assim, a avaliação que também é de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é aplicada às escolas para a formulação e reformulação de seus currículos, conforme os seus contextos e as condições de aprendizagem para a melhoria do desempenho escolar e de professores e alunos. Os exames reúnem questões de língua portuguesa e matemática destinadas aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao todo são 20 questões divididas em partes iguais para cada uma das duas disciplinas.

O processo de aplicação acontece da seguinte forma, a prova é aplicada por profissionais de cada unidade escolar seguindo as orientações prescritas pelo Departamento Municipal de Educação. Após, a coordenação de área, intitulada como equipe pedagógica do DEM, faz a digitação dos resultados no *google drive* que, em seguida, é unificada aos dados para a análise das escolas e instrumentos de professores para analisar as dificuldades e traçar planos de ação com os seus objetivos.

1.5 Pandemia: realidade vivida no Brasil e em Mongaguá

Considerando a necessidade de analisar o universo dos estudantes para melhor analisar os dados, não se pode falar em avaliação e políticas públicas sem refletir o período pandêmico vivido por toda a sociedade planetária. A COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que levou ao óbito no Brasil 699.917 pessoas de 2020 a 2023 segundo o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS). Em Mongaguá, no site oficial da Prefeitura de Mongaguá foram confirmados 26.165 casos por causa deste vírus, de 4 óbitos em 2020 a 114 óbitos em 2023.

A gravidade levou ao afastamento social e ocasionou o ensino na modalidade remota. Contudo, diante da emergência inesperada assim como nem todas as escolas possuíam os recursos necessários para adequar-se à nova realidade, as pessoas envolvidas no processo também estavam desorientadas. Nem todos os professores possuíam as habilidades tecnológicas e nem todos estudantes tinham acesso à *internet* em casa. As próprias Secretarias de Educação precisaram de um tempo hábil para adequar-se de forma tecnológica e criar as plataformas digitais necessárias para o acompanhamento do trabalho à distância.

Assim, no dia 17 de março de 2020, foi criada a portaria ministerial nº 343 que dispôs o seguinte: “a substituição das aulas presenciais, por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do coronavírus - Covid-19” (BRASIL,2020). Com esta deliberação emergencial os desafios foram iniciados, e não foram

específicos à Educação, pois toda a sociedade precisou se adequar aos novos modos de vida que, inclusive, teve de enfrentar o desemprego e a maior dificuldade financeira, além dos transtornos emocionais relacionados à perda de entes queridos, o medo da perda da própria vida e daqueles mais próximos, além da mudança social brusca comportamental que levou ao confinamento de milhões de pessoas em suas residências.

Na Região Metropolitana da Baixada Santista, o anúncio da determinação governamental para as medidas de isolamento social no Estado de São Paulo ocorreu por meio do Decreto Estadual nº 64.864 (16/03/2020). Assim, a partir do dia 23 de março, todas as escolas em todos os segmentos tiveram de suspender imediatamente as aulas presenciais, impactando os profissionais envolvidos e toda a comunidade escolar no estado.

A sociedade precisou lidar com as medidas sanitárias de isolamento para o distanciamento social, a adequação ao *home office* e quarentena, além do uso de máscaras e álcool gel. E nas escolas vazias, os ambientes vazios com todos em casa tornou-se uma realidade. Muitos profissionais precisaram se reinventar tanto para cumprirem com as suas tarefas de forma remota, quanto para auxiliar no amparo emocional de famílias que não puderam lidar com a situação. Desta maneira, novos recursos foram adotados, como as salas virtuais para reuniões e mídias sociais para a divulgação de conteúdos e comunicação estabelecendo o trabalho no formato de *home office*.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: O QUE DESVELAM?

A pergunta que é título deste capítulo leva à reflexão sobre as proposições das avaliações das aprendizagens escolares e as implicações das políticas educacionais atuais, de modo específico na política de avaliação em larga escala iniciada no Brasil a partir de 1990. Conforme visto anteriormente, apesar de o objetivo declarado nas referidas avaliações declarar que sua função é auxiliar à construção da aprendizagem satisfatória, por estar centralizada nas provas e exames e com rankings para alcançar metas, não cumprindo com o seu objetivo que é a melhoria da aprendizagem.

No decorrer das trajetórias de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2013), desde o conhecimento técnico (instrumentos de medição de aproveitamento), houve uma evolução que levou educadores a aprofundar aspectos e questões teórico-metodológicas, chegando à definição de que os dados da avaliação da aprendizagem têm o propósito de auxiliar à qualidade da educação e tomada de decisão. Contudo, percebeu-se que os procedimentos de avaliação não apresentaram articulação com a realidade posta, visto o processo de seletividade utilizado de forma independente para a construção de aprendizagens.

As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou mal sucedidas. (LUCKESI, 2013, p.23)

Deste modo, com os procedimentos de avaliação desconectados do seu propósito formulador, diante do contexto assolado pela pandemia da Covid-19 tornaram-se ainda mais complexos os desafios, expostos à força maior que levou toda a sociedade planetária a buscar novos modos de vida sem arquétipos antecedentes que pudessem servir de parâmetros para a orientação. No âmbito da educação, não

se pode ignorar variáveis que implicam na sua construção, como o contexto social, ético, político e econômico, sendo a grande tarefa do professor a criação de metodologias para fomentar a participação de estudantes.

Vale destacar que, na realidade posta, muitos não possuíam acesso à internet de qualidade ou ao menos dispositivos eletrônicos para o uso. Oriundos de famílias com dificuldades para as necessidades básicas para a qualidade de vida, possuem pais analfabetos ou sem condições de auxiliar aos estudos domésticos. O recorte social expôs problemas de diversas ordens, como os de saúde mental relacionados ao medo e confinamento, dentre outros. Houve a perda de vida de milhares de pessoas e a mídia passou a repercutir diariamente *rankings* de mortes por causa desse vírus.

Com o cenário conturbado, avaliar educandos implicou em inúmeras variáveis, inclusive o próprio desafio de professores para avaliar, uma vez a mudança de aulas presenciais para as remotas. Em um curto espaço de tempo, gestores e professores tiveram de inovar e criar novos modelos de trabalho para atender ao momento imposto. Houve momentos em que as aulas foram dadas como suspensas, como férias e feriados antecipados, na tentativa dos profissionais conseguirem tempo razoável para estruturar planos viáveis de execução.

Desse modo, observamos que, a partir desses fenômenos, o ambiente escolar passou a receber indivíduos pertencentes a segmentos sociais diversos com vulnerabilidades. Isso interfere diretamente na posição da escola quanto ao processo avaliativo, pois “um educador, que se preocupa para que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente” (LUCKESI, 2013, p. 46). Assim, refletir sobre a avaliação da aprendizagem neste cenário pandêmico tornou-se aprendizado à tarefa de todos os profissionais envolvidos com a educação, principalmente para a mudança de pensamento sobre as novas práticas educacionais.

2.1 Avaliação e políticas públicas no contexto escolar da pandemia

O direito à educação é fundamental para o desenvolvimento do ser e garantia do exercício da cidadania para a qualidade de vida. Mesmo diante de tribulações abruptas, não diminui a responsabilidade dos órgãos competentes que devem conter a vulnerabilidade social, não sendo diferente na esfera educacional. Portanto, as dificuldades encontradas durante a pandemia para manter as práticas educativas não puderam ser ignoradas.

É necessário destacar que negar o acesso comum à educação, ainda que por razão de enfrentamentos coletivos, é omissão e negligência em relação com a vulnerabilidade social no contexto da pandemia. Inclusive, direito protegido pela Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei Federal nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei Federal nº 9.394/96), que preconizam o dever de acesso à educação a todos no momento pandêmico.

Nesta perspectiva, documentos para nortear a educação no âmbito nacional e os desafios enfrentados em meio à pandemia foram elaborados para guiar as ações da educação brasileira: a nota de esclarecimento do CNE (Conselho Nacional de Educação) de 18 de março de 2020; a medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020; o parecer CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº 5/2020 de 1º junho de 2020; e o CNE/CP nº 11/2020 de 03 de agosto de 2020. Sendo os pareceres relativos aos esclarecimentos sobre os demais documentos citados.

O CNE/CP nº5/2020¹ trouxe um conjunto de diretrizes que trata da reorganização do calendário escolar e das possibilidades de aceitação das aulas não presenciais como meio de cumprimento da carga horária mínima exigida para o ano letivo de 2020. No documento, estão citadas as seguintes orientações:

- I. A Medida Provisória nº 934/2020, excepcionalmente, flexibilizou a exigência do número mínimo de dias letivos (200 dias), desde que se cumpra a carga horária mínima anual (800 h para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), estabelecida na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira);II. De acordo com a LDB, algumas formas de cumprimento das horas mínimas seriam:

¹Em 09 de julho foi publicado o Parecer CNE/CP Nº 9/2020 com adendos no item “Avaliações e exames no contexto da situação de pandemia” do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, devido à avaliação de generalização sobre o assunto, segundo o documento.

reposição presencial após esse período; realização de atividades não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais); ampliação da carga horária, após o retorno, com atividades não presenciais com uso ou não das tecnologias digitais; III. Segundo a Nota de Esclarecimento do CNE é de responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de ensino, por meio da autonomia, respeitando as leis e normas nacionais, e do sistema no qual estão inseridos, a gestão do calendário letivo e as formas de organização, realização e reposição das atividades acadêmicas e escolares; IV. Há de se considerar também as condições e limitações das redes de ensino, assim as alternativas de atividades pedagógicas não presenciais podem ser mediadas por tecnologia digital ou não. Exemplos: plataformas virtuais e redes sociais, programas de televisão ou rádio, adoção de materiais impressos com explicações aos alunos e responsáveis; V. O parecer apresenta orientações desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo todas as modalidades de ensino. Pontua -se aqui sobre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) - Anos Iniciais, por escolha da autora.(BRASIL, 2020)

Na educação infantil foi sugerido que as instituições escolares pudessem elaborar orientações e sugestões aos pais ou responsáveis acerca de atividades pedagógicas sistemáticas que possam ser realizadas com os seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social. Vale lembrar que a avaliação nessa etapa é para fins de acompanhamento e não de promoção, assegurando a progressão da criança na escola. Sobre a reposição da carga horária, o documento aponta algumas dificuldades possíveis, com isso, menciona o artigo 31 da LDB que delimita a frequência mínima de 60% da carga horária obrigatória como uma possibilidade real de flexibilização para reorganização do calendário da educação infantil, ainda que de forma mínima.

No ensino fundamental - anos iniciais foi apontada a importância de uma boa estruturação para que se atinja a aquisição e consolidação das habilidades básicas do ciclo de alfabetização, sugerindo que as redes de ensino e escolas orientem às famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanhamento da resolução de atividades pelas crianças. Mas, nas soluções propostas, deve estar claro que os pais irão apenas mediar as atividades e não substituir o papel de professores, ou seja, as atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária.

Nestes termos, Lück (2009, p. 78) corrobora com a seguinte perspectiva: “A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um

fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”. Esta máxima denota o papel da escola no que tange a sua participação no contexto familiar, pois é a mesma que exerce a importante função de acompanhar ainda que de forma indireta o que ocorre em núcleos muitas vezes invisibilizados. Apontando na mesma direção de Luckesi (2013) e Hoffmann (1996) que suscitam a importância da atuação de professores no fomento de questionamentos. Sendo a perspectiva da avaliação fundamentada da mesma maneira:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2013, p.82).

Na mesma direção, Libâneo (1994) adverte sobre a não redução da avaliação somente aos instrumentos, uma vez que o objetivo é desenvolver as capacidades e habilidades dos alunos. Portanto, indica a busca de meios para interagir com educandos, principalmente quando identificada alguma dificuldade. Assim, a função de diagnóstico deve visar à interação do estudante com todo o processo educativo, dando sentido pedagógico aos objetivos da educação escolar.

Ao se avaliar um educando é importante ter bastante cautela, não esperar por resultado pré-determinado, isto pode causar o sentimento de medo nos estudantes por não corresponder à expectativa do professor. Neste seguimento, a avaliação diagnóstica tem a função de possibilitar ao aluno a autoavaliação, para que possa analisar o seu comportamento e habilidades. São requisitos para se obter êxito nos objetivos planejados pelo professor e, quando não identificados esses requisitos, oportunizar ao estudante a identificação para corrigir a causa de falhas no processo de aprendizagem.

Contudo, no Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento levou à identificação de três gerações de avaliação da educação em larga escala, com

consequências diferentes para o currículo escolar. São gerações que, desde a experiência pioneira de 1988 com a origem do SAEB, têm se sucedido em busca de melhorias, mas ainda de formas questionáveis como no caso da primeira que surgiu em 1995 com a divulgação dos seus resultados pela internet para consulta pública ou através da mídia, mas sem estabelecer o diálogo direto com as escolas.

A segunda geração iniciada em 2005 que, apesar de devolver os seus resultados às escolas além da divulgação pública, adotou o *ranking* levando ao pressuposto de responsabilizações por meio da pressão exercida por famílias e pela comunidade. E a terceira geração que, a partir de 2009, traz em seu âmago o mecanismo compensatório por remuneração ou premiação. Ficando clara a desconexão com o seu propósito motriz, que é o auxílio à melhoria da qualidade no aprendizado e estrutura educacional, com caminhos norteadores.

A falta de conscientização e fomento ao raciocínio crítico torna os resultados das avaliações descompassados com a proposta pedagógica. Segundo Luckesi (2013), para que os dados sejam relevantes ao processo de ensino aprendizagem precisa ser sistematizados aos saberes específicos e às capacidades e habilidades. As informações precisam estar relacionadas à construção da autonomia, constituindo o desenvolvimento dos educandos.

2.2 A Avaliação Diagnóstica no Contexto da COVID -19

Desde março de 2020, com a pandemia do COVID-19, foram estimulados os debates sobre as políticas públicas destinadas à Educação Básica no Brasil. O governo do presidente Jair Bolsonaro não apenas foi omisso com a demora para a compra das vacinas², como também irresponsável, tendo sido classificado por “genocida” por não ter aprovado a ampliação dos recursos destinados ao combate do vírus e tratamentos da doença.

Neste contexto sociopolítico, não se pode falar em educação desconsiderando o mundo acerca da escola, pois além da doença que assolou a sociedade, outras

² Globo (28 mai. 2021)/ Matéria jornalística: “Vacinas teriam salvo 95 mil vidas se governo Bolsonaro não tivesse ignorado ofertas, calcula pesquisador”.

questões precisam ser abordadas, como a falta de recursos para a alimentação e acesso à internet. Profissionais da educação chegaram a atuar na entrega de cestas básicas à sua comunidade escolar, em situação de vulnerabilidade.

Deste modo, em meio a tantos desafios e atividades imprevistas, a avaliação no contexto da Covid-19 precisou recorrer às atividades não presenciais, limitando-se à função de mensurar uma nota aos estudantes a partir da execução de roteiros que consistiam em atividades entregues pelos professores com o prazo de realização de 15 dias. Aos estudantes entregarem à escola, era mensurada a nota por meio dos seguintes critérios: autonomia em realizar as atividades (iniciativa e curiosidade); organização; superação de dificuldades; raciocínio lógico; produção textual (clareza de ideias, sequência lógica, concordância, vocabulário, criatividade, orientação espacial e ordem na escrita); interpretação de texto; e trabalho de pesquisa.

De acordo com Perrenoud (1999), esta função tradicional de avaliação apenas certifica as aquisições de um indivíduo quando comparado a outro determinado “padrão”. Segundo Luckesi (2013, p. 81), “para que sirva à democratização do ensino é preciso “modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica”. Quando avaliamos nossos estudantes, de forma coerente, colhemos belos frutos da árvore da aprendizagem, entretanto, quando não atribuímos a real atenção que esse processo necessita, submetemo-los a momentos de angústia, medo, sentimentos de incapacidade, além de não conseguirmos verificar o que o estudante realmente conhece.

Avaliar apenas com o objetivo de classificar ou aderir nota, não mede o conhecimento real do estudante, esse ato deve estar estritamente ligado aos processos de ensino e aprendizagem, localizando-se bem no centro, entre um e outro. Quando a avaliação é tomada como uma prática de atribuição de valor ao trabalho do outro, quando os seus conhecimentos são medidos por meio de um instrumento excludente, que se preocupa apenas com números e não com qualidade, ela vai perdendo o foco de sua natureza, uma natureza que a princípio é multifacetada.

Todavia, essa qualidade precisa estar inserida num processo de garantia das formações continuadas aos coordenadores pedagógicos, o que requer, dentre outros elementos, a destinação e efetivação de políticas públicas que assegurem a mediação

do embasamento destinado aos professores. A avaliação de aprendizagem trata-se de um instrumento que facilita o conhecimento acerca do perfil do estudante, por meio de um diagnóstico de conhecimentos, a fim de que sigam com orientações e planejamentos metodológicos que visem aprofundar os conhecimentos que os estudantes já possuem, e desenvolver outros que eles apresentaram dificuldades.

As escolas compreendem a sua função como uma prática seletiva e propedêutica, na qual o ensino centra-se naqueles que demonstram melhores possibilidades de progredir rumo ao nível universitário, enquanto aos demais é reservada a entrada precoce e compulsória no mercado de trabalho.

Acrescente-se que a avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem e se achar prudente proceder a uma avaliação deste tipo. [...] a avaliação diagnóstica deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objecto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo. A avaliação inicial, por exemplo, deverá determinar os objetivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender. Esta avaliação tem incidido quer sobre as capacidades básicas dos alunos que se pensa estarem relacionadas com o sucesso quer sobre os conhecimentos prévios diretamente relacionados com as aprendizagens em causa. Na medida em que essa recolha de informação serve os propósitos de orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem ela deve ser entendida como eminentemente formativa (ROSADO; SILVA, 2012, p.8)

A função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que os estudantes se encontram, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Assim, é importante salientar que:

É preciso alterar o rumo das políticas educacionais no que se refere à avaliação. Só se conseguirmos fazê-lo poderemos alterar de modo significativo o atual estado da educação, contribuindo decisivamente para que crianças e jovens entrem em um outro patamar de desenvolvimento, bem diferente de uma certa mediocridade que se instalou e teima em persistir. (FERNANDES, 2009, p. 163)

De acordo com o autor, a avaliação não pode apenas ser vista como um instrumento que é excelente para a prestação de contas por parte das escolas e dos

professores, pois tem de ser fundamental e assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender.

2.3 Competências e habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática

A clareza sobre o entendimento de *competências* e *habilidades* deste estudo esclarece que, apesar de ambos os termos terem definições independentes, o conceito referenciado é o de complementaridade. Isto porque é entendido que não se desenvolvem de formas separadas, apontando para a dimensão mais ampla da concepção que supera a mera capacitação para o mercado de trabalho.

Assim, o processo de avaliação das competências não pode se furtar à reflexão sobre a gênese, que há de ponderar sobre as diferentes formas de ação e de realização das tarefas que as mobilizam, podendo ser individuais e coletivas a partir do contexto relacionado. Deste modo, a avaliação de *competências* tem amplo sentido, pois espelha a realidade e desencadeia dialeticamente novos processos de desenvolvimento que, de acordo com a BNCC:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.10).

E as *habilidades* norteadas pelo mesmo sentido de fomento à autonomia, conforme o seguinte preceito a descreve:

[...] é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros).

Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p.33).

Nesta perspectiva, as *competências e habilidades* dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática devem ampliar o acervo de conhecimentos, incentivando a construção de sentidos na vida. E no que tange à Língua Portuguesa deve se aliar à tecnologia, e a Matemática como ferramenta poderosa para os significados e resolução dos problemas.

No caso da Língua Portuguesa, a partir de hipertextos desenvolver multiletramentos. Com a evolução das tecnologias de informação ao longo dos anos, surgiram novos desafios aos quais professores tiveram de se familiarizar com o contexto tecnológico e aprender a ler, escrever e expressar-se utilizando as novas modalidades tecnológicas para se inserirem no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna.

Nessa perspectiva, as habilidades preditoras para o aprendizado da leitura e da escrita em língua de princípio alfabético exige naturalmente uma *performance* adequada da oralidade, pois essa irá subsidiar processos que exigiam competências planejadas e estruturadas, tais como vocabulário, habilidades metafonológicas, memória operacional e nomeação rápida.

Visto isso, a importância de um ambiente letrado que motive e traga experiências leitoras que favorecem o desempenho de habilidades importantes para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, tais como o envolvimento com a leitura, ler com os estudantes, ler para elas são mecanismos instrucionais que podem ser dinamizados junto às famílias, potencializando as habilidades preditoras de leitura e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) tem fomentado a inserção destes nas práticas de ensino e aprendizagem. Sabemos que a BNCC é um documento que visa nortear o que deve ser ensinado nas escolas, tanto públicas como

particulares, no decorrer dos anos em que se encontram na Educação Básica. De acordo com a BNCC, na seção 5.1, Área de Linguagens e suas Tecnologias, em competências específicas I, é importante:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BNCC, 2018, p. 493).

Não sendo diferente o propósito da Matemática, que também requer incentivar a maior participação social com a promoção das competências e habilidades na perspectiva dialógica com o mundo repleto de desafios. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o documento direcionador dos planejamentos pedagógicos da Educação Básica brasileira, essa área do conhecimento é vista da seguinte forma:

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (BRASIL, 2017, p. 267).

Assim, é possível compreender que a Matemática é um conceito amplo com diferentes definições e compreensões, que pode ser utilizada para designar uma ciência dos padrões, mas que vai além para auxiliar no entendimento dos significados de situações e eventos naturais ou criados, sendo uma ferramenta poderosa para resolver problemas. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades e objetos de conhecimento devem ser trabalhados nas unidades temáticas número, grandezas e medidas, também vinculados à literatura. Isto é, a matemática com a

leitura interpretativa da obra, pois é recurso que pode oportunizar subsídios para o processo de ensino aprendizagem da matemática (BRASIL, 2017).

O ensino de matemática não pode ser motivo de sofrimento, é preciso criar meios que possibilitem o interesse de estudantes, despertando motivos para a participação ativa, como protagonistas, cabendo a mediação de professores. Sendo considerada fundamental no documento da BNCC, a Matemática é instrumento para interferir na formação de cidadãos críticos. Como ciência que estuda fenômenos determinísticos e aleatórios, é também uma ciência hipotética - dedutiva. Assim, a sua dimensão contribui para a construção de significados que é fundamental para a leitura do mundo.

Ainda na BNCC são destacadas ideias fundamentais a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental como: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Tais ideias são desenvolvidas por meio de cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas, medidas, probabilidade e estatística. Essas unidades compõem os blocos de conteúdos descritos nos PCN (números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, e tratamento da informação), com nomenclatura diferente e no caso da álgebra, nos PCN, não há um eixo explícito como na BNCC, embora esta estivesse integrada nos blocos dos conteúdos. As unidades temáticas são subdivididas em objetos do conhecimento e habilidades em cada ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

É fundamental considerar a BNCC desde sua origem, pois os contextos de sua elaboração possuem diferentes versões, bem como o contexto de aprovação marcado por interesses de diferentes grupos numa conjuntura política também delineada pela complexidade e disputas de diferentes ordens. As competências e habilidades dos docentes para adaptação aos novos processos de ensino e aprendizagem são características indispensáveis ao profissional bem-sucedido na área da educação.

Nesse sentido, a BNCC, em Brasil (2018), já apresentava orientações que privilegiavam o letramento matemático, tecnológico e maneiras de assegurar o direito de discentes ao acesso aos conhecimentos reconhecidos como ideias fundamentais da Matemática, que promovessem o desenvolvimento do

raciocínio lógico e crítico, estimulando a utilização de conceitos, procedimentos, fatos, ferramentas e recursos matemáticos, que subsidiem a ação, formulação e validação de situações problemas.

Assim, conforme Gatti (2012, p.32) o Ideb se traduz em um desafio para as redes públicas, para que todos aprendam os conteúdos e habilidades medidos na Prova Brasil, reduzindo o mundo da escola a duas áreas do conhecimento - Língua Portuguesa e Matemática - estimadas por critérios probabilísticos em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, mas de acordo com a linha quantitativa de produção proposta. Tendo em vista as especificidades, corrobora Perrenoud (2000) com o seguinte pensamento:

O professor especialista “tem olhos nas costas”, é capaz de aprender o essencial do que se passa em várias cenas paralelas, sem ficar “siderado” ou estressado com nenhuma. Essa competência quase não é útil em si mesma, mas constitui um recurso indispensável em um ofício no qual várias dinâmicas se desenvolvem constantemente em paralelo, até mesmo em uma pedagogia frontal e autoritária. Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe (por exemplo, saber prever e prevenir a agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos ou perdidos). (PERRENOUD, 2000, p.16).

Tal constatação aproxima-se da BNCC o uso de competências e habilidades, como reflexão na prática pedagógica:

Essa fabricação institucional não significa que esse recorte tenha unanimidade no seio do corpo docente, supondo que cada professor em exercício se dê ao trabalho de estudá-lo de perto. As divergências não se resumiram apenas ao conteúdo, mas à própria oportunidade de descrever as competências profissionais de maneira metódica. Jamais é inocente relacionar palavras a práticas, e a recusa de entrar na lógica das competências pode expressar, primeiramente, uma reticência em verbalizar e coletivizar as representações do ofício. O individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como: O que é *ensinar*? O que é *aprender*? (PERRENOUD, 2000, p.13-14)

Portanto, o profissional docente que permite a si mesmo mudar, inovar, novos métodos e novas técnicas acaba obtendo resultados positivos em todas as atividades

que exerce em seu ambiente de trabalho. O docente quando põem em prática suas competências (conhecimento, habilidades e atitudes) acaba atuando competentemente, compreendendo os problemas, buscando e tendo soluções com mais facilidade de forma rápida e precisa.

2.4 Desempenho

O desempenho da educação nacional, que tinha como desafio garantir o ensino efetivo, enfrentou ainda mais necessidade para gerar engajamento dos estudantes com a chegada do modelo remoto. Foram tantos problemas sociais que muitas crianças e jovens ficaram sem aulas no ano de 2020.

Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil, 47 milhões de pessoas não tinham acesso à internet, apenas 15% dos estados brasileiros distribuíram dispositivos aos estudantes e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Ademais, 3,7 milhões de estudantes que estavam matriculados não tiveram aulas ou condições para realizar as atividades escolares (UNICEF, 2021). Neste cenário, caberia o olhar sensível às avaliações e aos exames nacionais e estaduais que, diante destas condições, teriam de rever os seus calendários e cronogramas para equilibrar a avaliação dos estudantes, em diferentes situações sociais.

Em consonância com o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024) referente à educação básica, atendendo às diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (PNE), o município precisou elaborar o seu próprio plano de educação para os próximos dez anos. A Comissão Executiva e de Sistematização do Plano Municipal de Educação, constituída pelo Decreto Municipal nº 6.092 de 26 de agosto de 2014, apresentou dados diagnósticos de Mongaguá e a adequação. As metas foram esmiuçadas uma a uma em conformidade com a realidade municipal, assim com as suas respectivas estratégias propostas pela Comissão Municipal. Na Meta 7 foi identificada a seguinte atribuição:

Quadro 1 – Comparação da Meta 7 do PNE e PME - Mongaguá

Meta 7 Nacional	Meta 7 Mongaguá
<p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:</p>	<p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias IDEB para Mongaguá:</p>

Fonte: Plano Municipal de Educação Mongaguá (2015).

Assim, em conformidade com esta meta, as discussões para a elaboração do PME levaram às seguintes estratégias para o respaldo até 2024:

7.4) induzir processo contínuo de auto-avaliação (*sic*) das escolas de educação básica, por meio da constituição e uso de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; 7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a participar de exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e estimular a incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais, estaduais e municipais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; 7.9) orientar as políticas da rede de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional e metas propostas neste PME e garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PME, as diferenças entre as unidades do município e a média do município e a dos índices do Estado de São Paulo; 7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica, do IDEB, e do SARESP, relativos às escolas, das redes públicas de educação básica do Município, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação; 7.11) estabelecer ações nos Projetos Pedagógicos das unidades escolares para melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem a fim de colaborar para atingir a meta nacional no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as Metas nacionais. 7.12) incentivar o desenvolvimento, uso e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem asseguradas a diversidade de métodos e

propostas pedagógicas, acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (MONGAGUÁ, 2015, p.67-68).

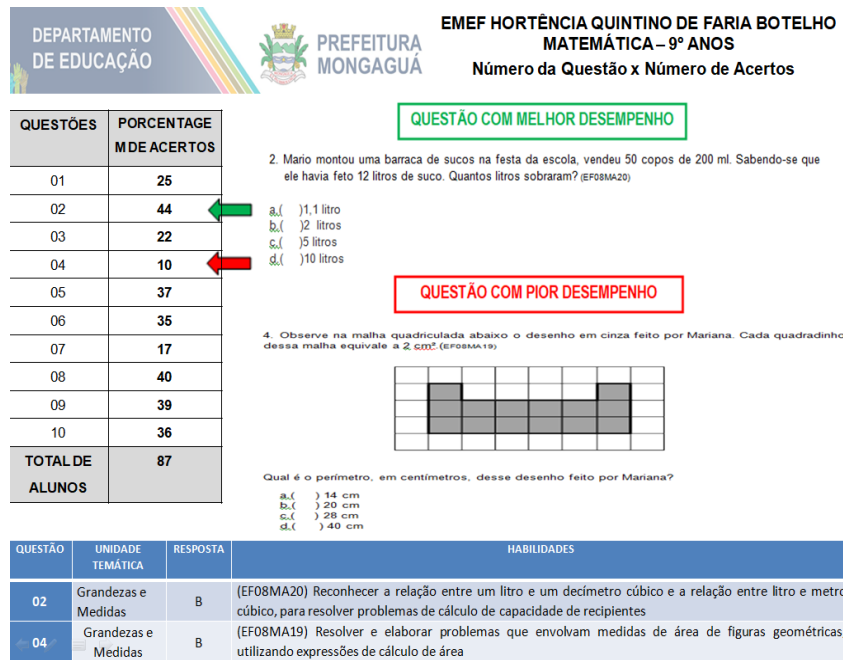
Sendo importante salientar que o planejamento tem por responsabilidade a articulação das avaliações nacionais com as iniciativas subnacionais, tendo em vista o alcance das médias projetadas bienalmente para o país. Neste caso, é preciso ampliar progressivamente as médias do IDEB em cada escola, município, Distrito Federal, estado e União, em conformidade com os padrões internacionais.

Por essa razão, gestores educacionais e professores buscam monitorar e acompanhar os resultados do IDEB, procurando implementar ações que incrementem a qualidade da aprendizagem. Contudo, cada escola e cada sistema têm uma realidade que deve ser examinada, tendo em vista a superação articulada de possíveis fragilidades encontradas.

De modo geral, fomentar a qualidade da educação básica implica enfrentar a desigualdade social existente no país e assegurar a educação como um dos direitos humanos. Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação.

É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas. Com essa meta, espera-se que os entes federativos se articulem, por meio de diferentes estratégias e mecanismos, no âmbito do regime de colaboração e do sistema nacional de educação, para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB. Desempenho do componente curricular Matemática e Língua Portuguesa das unidades escolares. A fim de analisar como esses elementos podem estar relacionados com os dados dos desempenhos, ressaltam-se:

Figura 1 – Desempenho das Questões de Matemática – EMEF Hortência Botelho – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 2 – Análise das Questões de Matemática – EMEF Jacoub Koukdjian – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 3 – Análise das Questões de Matemática – EMEF Regina Maria– 9º Ano



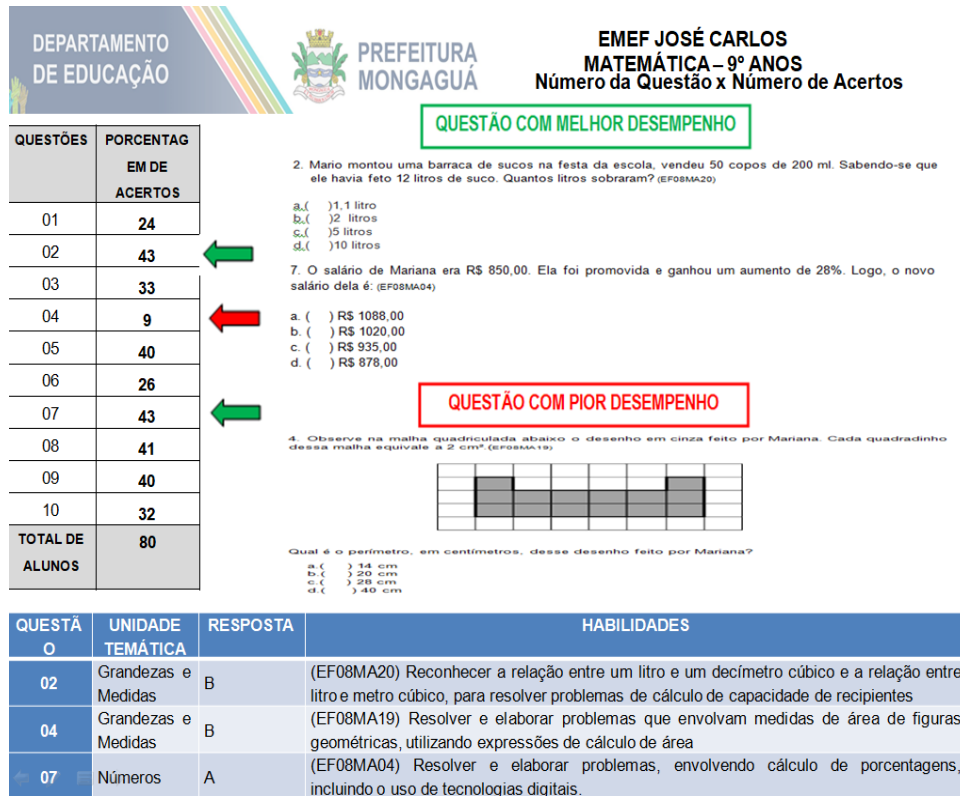
Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 4 - Análise das Questões de Matemática – EMEF Vera Cruz– 9º Ano



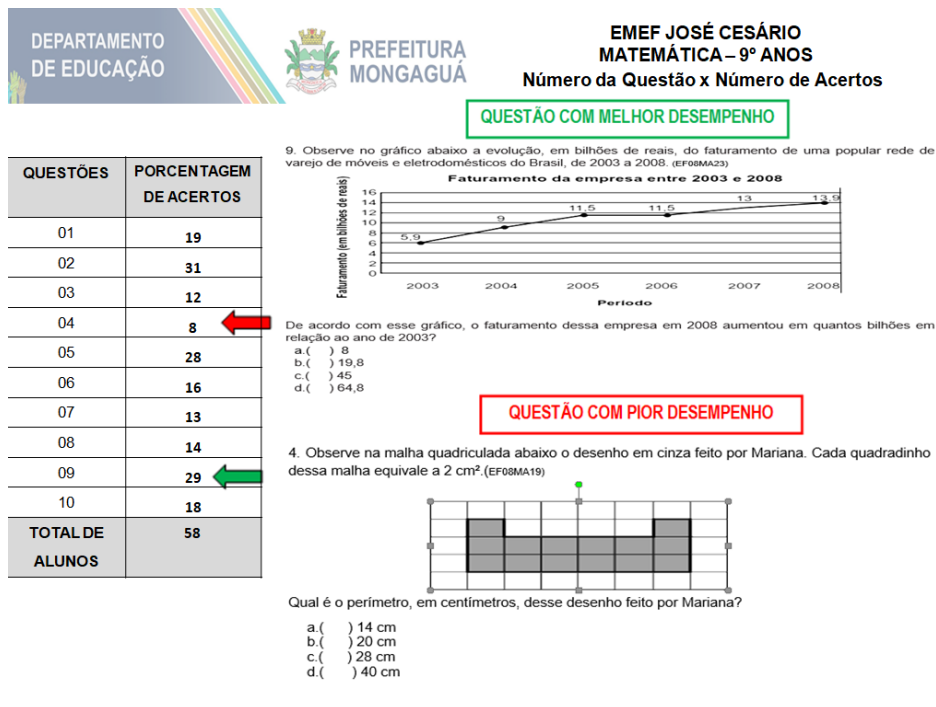
Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 5 - Análise das Questões de Matemática – EMEF José Carlos – 9º Ano



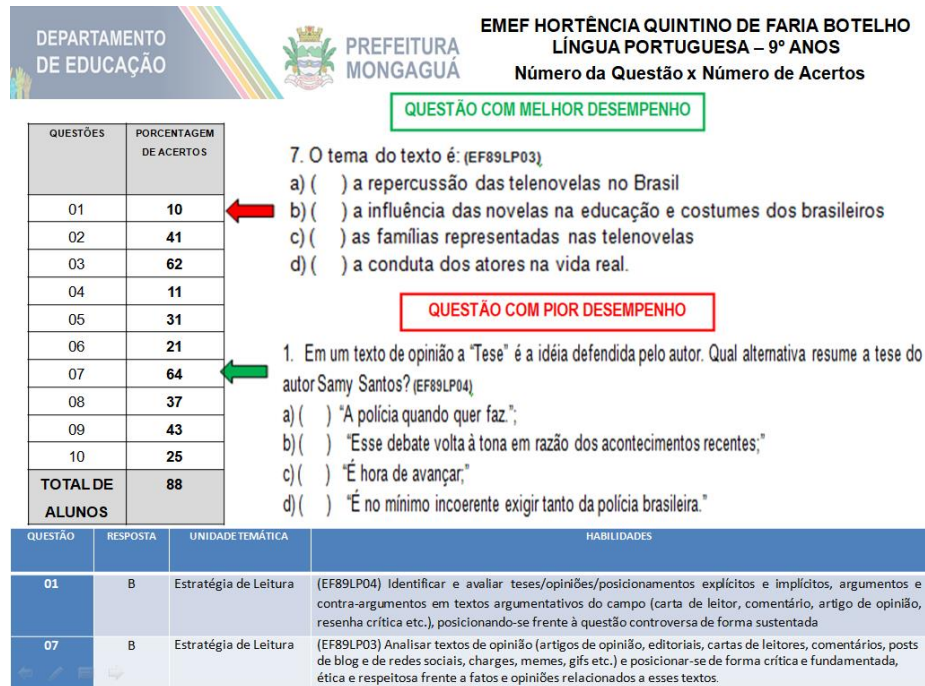
Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 6 - Análise das Questões de Matemática – EMEF José Cesário – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 9 - Desempenho das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Hortência Quintino de Farias Botelho – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020).

Figura 10 - Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Jacoub Koukdjian – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 11- Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Regina Maria – 9º Ano



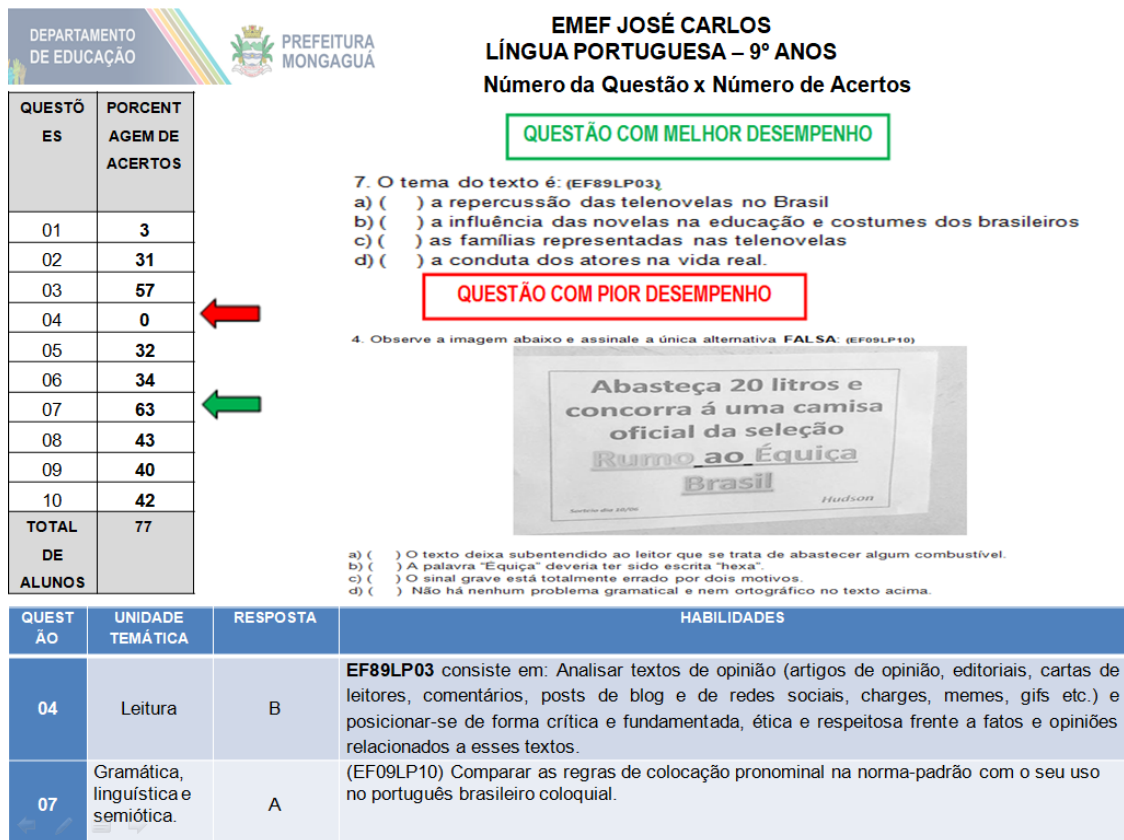
Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 12 - Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Vera Cruz – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 13- Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF José Carlos – 9º Ano



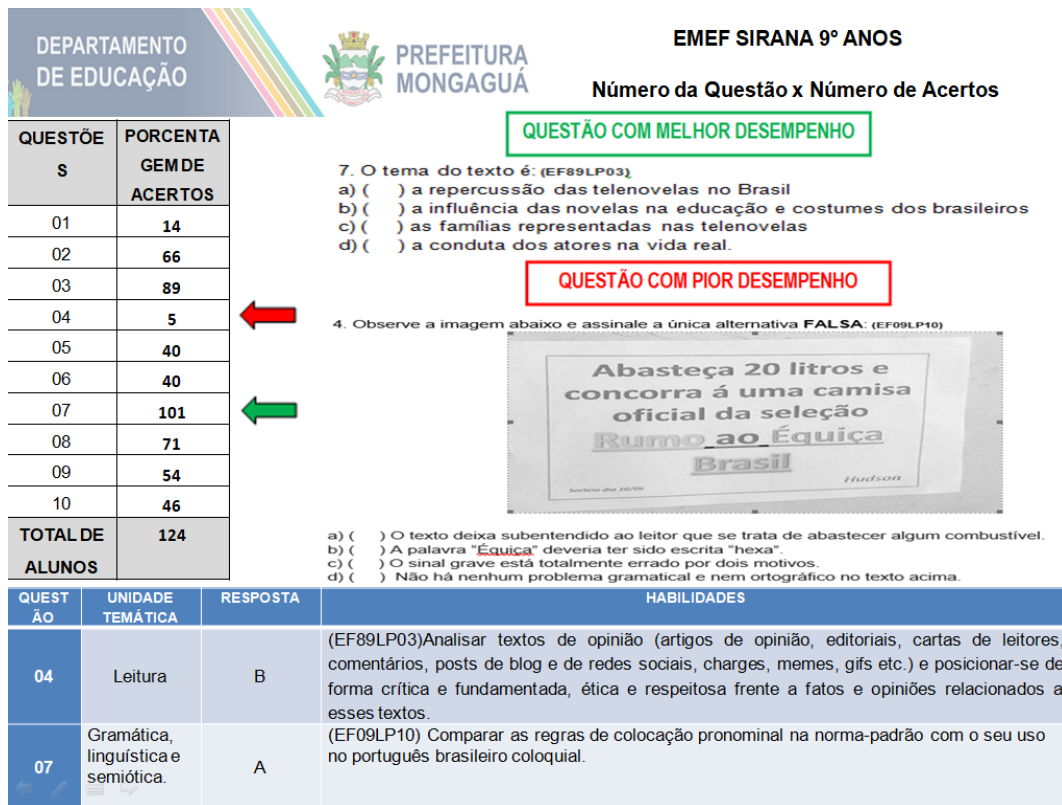
Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 14 - Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF José Cesário – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Figura 15- Análise das Questões de Língua Portuguesa – EMEF Sirana – 9º Ano



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Ao analisar as figuras de 1 a 15, podemos verificar a heterogeneidade das potencialidades e dificuldades dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no tocante aos componentes matemática e língua portuguesa. Entretanto, em algumas das questões apesar da identificação da habilidade presente na BNCC (BRASIL, 2018) não há uma correspondência integral entre questão/habilidade.

Para as escolas é bastante interessantes uma análise crítica do desempenho de seus estudantes para compreender as lacunas em seus aprendizados para intervenções dentro do processo e propostas para que estudantes ampliem seus repertórios no tocante aos objetos do conhecimento, bem como desenvolva as competências necessárias.

Assim, visto as apresentações realizadas, permanece a seguinte questão: *como trabalhar este desempenho de forma que possa contribuir com a qualidade do ensino?* Esta entre outras questões norteia as preocupações dos educadores,

tornando o tema polêmico e com muita necessidade de ampliar a discussão, pois a avaliação deve garantir a eficácia do trabalho como um todo, diagnosticando as dificuldades do estudante no sentido de ajudá-lo a superá-las e vencê-las.

Pouco discutido, mas também importante é o uso das informações obtidas por meio dos instrumentos avaliativos, pois refere-se como os estudantes estão sendo orientados para as melhorias ao receber as informações. E como professores estão repensando as suas práticas educativas com base no que está sendo desvelado. Além da escola que precisa organizar as condições necessárias para que isto aconteça. Assim, pode-se dizer que a prática atual da avaliação promove um processo de qualidade do ensino, mas contribui para um processo cada vez menos democrático na qualidade quanto à expansão do ensino.

O desempenho das unidades escolares do município de Mongaguá norteou o aprendizado e ensino dos estudantes no momento pandêmico, buscando refletir nos resultados para melhor a qualidade da educação, com um plano de ação das avaliações diagnósticas. Com o processo de avaliação, mediado a partir dos dados e o seu significado, também são mediadas pelas avaliações e desafios à eficiência da qualidade do processo. Um conceito histórico de métodos de avaliação é apresentado, passando dos tradicionais à avaliação do desempenho dos estudantes para pensar na recomposição do que não foi contemplado.

A avaliação deve ser utilizada como um instrumento para analisar em que estágio de aprendizagem o discente se encontra, tomando assim decisões satisfatórias para sua aprendizagem. A prática avaliativa exige constante reflexão crítica acerca do que realizamos. Repensar o trabalho, as ações efetivas e fundamentar-se, é a forma mais comprometida com o ensino e aprendizagem e, para que isso aconteça existem desafios a ser superado, torna-se necessário o estudo e a reflexão dos processos que possibilitem adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades próprias do educando.

Logo, compreende -se que o professor necessita trabalhar com a reflexão de expectativas e perspectivas, as quais lhe exigem uma nova maneira de pensar sua ação em sala de aula para que ele produza o sentimento de pertença, inclusive no repensar acerca do seu real papel na sociedade, visando o contexto em que atua.

2.5 A Avaliação Diagnóstica como instrumento formativo à coordenação pedagógica

No contexto educacional, a coordenação pedagógica, na atualidade, abrange grande parte de leituras, discussões e pesquisas, pela sua relevância. Por sua vez, a avaliação das aprendizagens é um assunto complexo, dinâmico e encontra-se implícito no processo educacional, amplamente discutido nos últimos anos, que carece, cada vez mais, de reflexões. Sendo a coordenação pedagógica legitimadora da atuação coletiva da escola, que tem na coordenação o seu espaço primordial para a construção, pois é nela que está o papel central das relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, estudantes e pais.

Assim, a coordenação pedagógica é por excelência o ofício que lida diretamente a ambientação dos contextos e se co-responsabiliza pela organização das situações de ensino e aprendizagem, como possibilidade de valorização da ação docente. Isso implica a partir da realidade dos professores, de uma situação real de ensino e de aprendizagem e da perspectiva de professores como sujeitos do processo formativo. Placco destaca da seguinte forma:

(...) formação continuada como o processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO, 2015, p.27).

Desse modo, a formação centrada na escola, não substitui e nem tampouco se configura em políticas pública de formação de professores, mas se constitui em uma modalidade de formação que parte do itinerário formativo numa relação dialética na perspectiva da práxis, em que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24).

Cabe à coordenação pedagógica orientar e mediar, dentre outras, a tarefa da organização do trabalho pedagógico da unidade escolar. Requerendo um conjunto de ações coletivas e colaborativas, a partir de diferentes contextos e situações complexas em que são desafiados cotidianamente como: tomar decisões, elaborar rotinas pedagógicas, planejar as situações didáticas e as intervenções pedagógicas. Assim, tem o papel de mediação no acompanhamento na formação pedagógica e do uso de instrumentos de avaliação, para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Corroborando Luckesi com o seguinte entendimento:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimento e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2013, p.82).

Desta maneira, é possível inferir que a reflexão leva à proposta de avaliação diagnóstica com professores em sala de aula como agentes formativos de aprendizagem, procurando atentar naquilo que os estudantes não aprenderam para retornar à observação dos conhecimentos prévios, antes de seguir adiante com os objetos de conhecimento, proposto no planejamento. Assim, no encontro formativo das reuniões em horário de trabalho coletivo, os instrumentos precisam utilizar:

[...] formação como contexto, permite-nos perceber os significados que os professores atribuem a todo o conjunto de problemas que a avaliação das aprendizagens lhes coloca na organização do seu ensino. Em suma, há uma relação *Formação - Investigação - Prática* que tem de ser aprofundada e devidamente considerada (FERNANDES, 2009, p.156).

Neste sentido, o compromisso em sala de aula é de professores, sendo o da coordenação pedagógica viabilizar o processo ensino aprendizagem, bem como construir o processo para as aprendizagens na escola. Contudo, essas duas dimensões, coordenação e docência devem ser conectadas, pois o trabalho

pedagógico da coordenação na escola, se bem desenvolvido, configura um salto na melhoria no âmbito da avaliação das aprendizagens. São ações de responsabilidade da equipe e, em especial, da direção e de professores, estudantes e familiares que fortalecidos pela coordenação são engajados.

Considerando, que a escola é um espaço propício para produção do conhecimento fundamental à formação humana na qual é imprescindível a avaliação, a explicação formativa desse conceito se refere ao acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante como um todo. Com um olhar analítico para o cotidiano da escola, a coordenação pedagógica ocupa uma posição de destaque na gestão do ensino e da aprendizagem, principalmente ao atuar como um orientador do trabalho docente.

Cabe a este profissional “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo, [...] importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola” (PLACCO, 2011, p.47). Com efeito, a coordenação pedagógica terá de atuar com professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas para um melhor resultado do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. É preciso a consciência sobre a necessidade de formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. E, dentre suas funções na escola, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser pauta importante para o envolvimento de discussões e estudos.

Na concepção de educação, a avaliação além de verificar o estudante, deve possibilitar redimensionamento ao trabalho pedagógico. Por isso, assegurar o direito dos estudantes de aprender e prosseguir seus estudos, inclui repensar de modo contínuo o objetivo destinado à avaliação. Assim, é necessário perceber a importância da aprendizagem, quando a avaliação tem a função de diagnosticar os pontos em que os estudantes precisam melhorar e deve ocorrer durante o processo ensino e aprendizagem e não como vem ocorrendo, ao término do bimestre, trimestre e semestre. Nesse processo, segundo Luckesi (2013):

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2013, p. 81)

Por essa razão, é necessário o estudo sistêmico para que atinja a natureza transformadora, possibilitando ampliação de horizontes quanto ao desempenho dos estudantes. Tem o intuito de promover a investigação das fragilidades e desenvolver as potencialidades. Desse modo, dialogar sobre as fragilidades que envolvem a avaliação, é fortalecer essa cultura que vem sendo defendida na literatura acerca da avaliação para as aprendizagens. É, também, valorizar e estimular ações que favoreçam a transformação do erro em oportunidades de organização e reorganização do trabalho pedagógico, viabilizando abordagens significativas sobre o que é o aprender e como os docentes e toda equipe pedagógica pode colaborar com esta construção do saber.

Sendo assim, o papel da coordenação como co-participante do processo de sistematização na organização do trabalho pedagógico é fundamental. Sua atuação nas tomadas de decisões referentes à avaliação demonstra traduzir para o espaço da coordenação pedagógica a responsabilidade compartilhada de todos os integrantes do processo educativo. Por sua vez, fará uso do mesmo procedimento para estimular professores, no sentido de colaborarem com a elaboração e avaliação do projeto da escola, assim como o acompanhamento do desenvolvimento da proposta pedagógica e dos projetos interventivos ou didáticos que são desenvolvidos na instituição.

3. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ-SP DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA E O PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) foi criada em 1996 por meio da Lei Complementar Estadual n. 815 que teve como propósito reunir nove municípios com os seus respectivos números de habitantes³: 1) Bertioga (64.526); 2) Cubatão (130.025); 3) Guarujá (318.774); 4) Itanhaém (99.751); 5) Mongaguá (55.216); 6) Peruíbe (66.747); 7) Praia Grande (321.008); 8) Santos (429.513); e 9) São Vicente (360.262). Tendo a extensão territorial ocupando uma área de 2.419,93 km² o que corresponde a 1,0% do território do estado de São Paulo.

Localizada na região sul da costa do estado, é banhada pelo Oceano Atlântico exercendo papel importante na história do país, principalmente pela atuação do porto de Santos na importação e exportação do mercado internacional. Além dos seus atrativos turísticos. Contudo, é importante salientar que as cidades possuem caminhos sócio-históricos de constituição federativo-municipais diversos e bem peculiares.

No que tange a rede pública de ensino, especificamente Mongaguá é composta por 46 unidades escolares com 550 professores, sendo 399 lotados na rede municipal e 151 na rede estadual, segundo dados do censo 2020 da Secretaria Escolar Digital (SED). Em 2020, o município atendeu o total de 14.487 alunos, sendo 884 em creches, 1.357 em pré-escola e 4.279 nos anos iniciais, além de 3.732 nos anos finais, 2.168 no ensino médio, 641 na educação de jovens e adultos e 327 em escolas de educação especial.

Como os avanços das políticas públicas em Mongaguá, o Departamento de Educação Municipal, para conseguir articular a melhoria do ensino e a qualidade da educação municipal, adotou a realização das avaliações diagnósticas com as diretrizes de competência e habilidades, mapeando a rede por unidade escolar com as suas respectivas equipes gestoras, professores, discentes e comunidade escolar. Tendo iniciado no ano 2018 pela coordenação com o suporte pedagógico do DEM para cada componente curricular, foram elaboradas avaliações diagnósticas em toda

³ Dados do IBGE disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/mongagua/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2020.

a rede municipal da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, com o recorte de pesquisa específico para o ensino fundamental II (anos finais).

De acordo com a Diretoria de Educação Municipal no ano de 2020 e 2021. Alinhadas à proposta pedagógica da rede, as avaliações diagnósticas são elaboradas por equipes técnicas ou instituições específicas com provas padronizadas com o objetivo de subsidiar programas de formação de professores, implementação de políticas educacionais e apoio às escolas.

O Departamento de Educação Municipal (DEM) estabeleceu Planos de Ação do Ensino à Distância, executados no período do Decreto Municipal 7.092 de 16 de março de 2021 de suspensão das aulas devido à pandemia do novo Coronavírus. Estas atividades à distância têm como objetivo manter vínculos entre discentes e docentes nestes períodos de afastamento dos educandos das escolas, promovendo, em isolamento domiciliar, que o processo educativo continue ocorrendo, levando em consideração os objetos de conhecimento para cada faixa etária e a realidade de cada família, com ações em conjunto entre professores e alunos por meio da participação direta dos responsáveis. Nossas ações promovem o desenvolvimento dos nossos alunos, mantendo o vínculo e minimizando os impactos impostos por esse distanciamento. (MONGAGUÁ, 2020)

Assim, as características refletem a organização norteada pelos dados da avaliação diagnóstica, a partir das informações como meio de análise das habilidades e competência da língua portuguesa e matemática. E, no contexto pandêmico, servindo de referência para acompanhar e medir as recomendações de aprendizagem do período pós-pandêmico.

3.1 As peculiaridades na aplicação da Avaliação Diagnóstica

Com o advento da pandemia do COVID -19, a educação no modelo ensino remoto passou por adaptações que levaram às peculiaridades dessa atividade, com três desapontados como os mais expressivos nesta conjuntura. A questão da alimentação foi o primeiro que, conforme o decreto municipal 7.104 de 3 de abril de 2020, dispôs a necessidade inadiável de atendimento aos alunos da Rede Municipal

de Ensino de Mongaguá, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional.

A entrega da alimentação foi realizada em creches, pré-escolas, ensino fundamental I e ensino fundamental II, mediante a entrega dos roteiros de atividades para realizar em casa, aqueles que tinham condição de sair de suas residências e as equipes gestoras ficam no revezamento com horário, dia e período por conta da aglomeração.

FOTOS 1 e 2 – Entrega de kits de alimentos nas escolas e creches de Mongaguá



Créditos da imagem: Dyego Gonçalves

FOTOS 3 e 4 – Entrega de kits com apoio das equipes gestoras e funcionários das escolas



Créditos da imagem: Dyego Gonçalves.

FOTOS 5 e 6 – Entrega de roteiro de atividades, junto aos kits de alimentos



Créditos da imagem: Dyego Gonçalves

O retorno às aulas presenciais foi o segundo grande desafio. O decreto municipal 7.185 de 8 de setembro de 2020 dispôs sobre as atividades presenciais nas escolas municipais de Mongaguá, estabelecendo normas excepcionais de retorno gradativo a serem adotadas pelas escolas estaduais e privadas no âmbito do Município de Mongaguá e dá outras providências.

Importante salientar que as escolas retomavam o ensino presencial ou planejaram retomá-lo no segundo semestre de 2020 de forma híbrida. Ou seja, o ensino remoto permaneceu ou, como uma forma alternativa, foi adotado para quem permanecia com insegurança para o regime presencial. Também houve a forma de revezamento, com grupos de estudantes se alternando entre aulas remotas e presenciais. Com o retorno das atividades, o Departamento já tinha tabulado os dados e assim foi trabalhando as habilidades e competências, mas como a avaliação já tinha sido aplicada antes do período pandêmico, já existiam dados da rede municipal de ensino.

A terceira peculiaridade pousou no desenvolvimento dos dados mencionados do ano de 2020 e 2021 a serem trabalhados, pois o Departamento Municipal de Educação esteve diante de todas as fragilidades inerentes ao período pandêmico sem o maior apoio do governo federal, conforme relatado o descaso da presidência no trato da pandemia. Contudo, ainda conseguiu oferecer possibilidades para a discussão construtivas, para a análise também de avaliações externas. Assim, as três principais peculiaridades na aplicação da avaliação diagnóstica indicaram os caminhos para a

melhor análise dos dados, uma vez que que não puderam ser enxergados fora do contexto vividos. Isto é, diante dos fatos relatados, a melhor compreensão dos números levantados no mundo complexo da comunidade escolar.

Pesquisa de Comelli *et al* (2021) retrata alguns impactos da pandemia nas escolas no tocante à aprendizagem e aspectos socioemocionais, tendo como público estudantes da mesma localidade da presente pesquisa.

4. CONTRIBUIÇÕES DAS ANÁLISES DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Neste capítulo 4, trataremos das contribuições das análises dos dados das avaliações diagnósticas, além disso, o encontro do grupo focal com a coordenação pedagógica e coleta de dados para os desafios, destinado às reflexões no processo de ensino e aprendizagem. Para isto, partiremos do princípio de que a avaliação diagnóstica consiste em uma ação que permite às escolas e ao município constatar as fragilidades pedagógicas dos discentes, e que munida desses dados pode traçar atividades com o propósito de nortear a aprendizagem de todos durante o ano letivo, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem real e significativo para todos.

As contribuições das análises das avaliações têm um caráter meramente pedagógico, sem a pretensão de criticá-las. O propósito é examiná-las a fim de gerar melhor compreensão e possibilitar a melhoria na recomposição da aprendizagem, que não foi consolidada no momento pandêmico como as competências e habilidades não contempladas para gerar o melhor aproveitamento no reflexo do ensino e aprendizagem. Desta maneira, o estudo terá como aporte a contextualização do momento pandêmico vivido nas escolas e toda a sociedade.

Lembrando que a conceituação da avaliação diagnóstica escolhida neste trabalho opõe-se à serventia de mera classificação ou finalização de um processo. Mas sim à avaliação de dever, acima de tudo, ao subsídio para a tomada de decisão destinada à melhoria do processo de aprendizagem que assume o caráter formativo. Assim, a avaliação deve ser efetivamente um instrumento a favor da aprendizagem

do estudante, com os resultados utilizados como instrumento para o desenvolvimento de estratégias que elevem o nível de conhecimento do discente.

4.1 Análise das Avaliações

A análise das avaliações foi desenvolvida em duas etapas para favorecer os métodos analíticos. A primeira consistiu no levantamento de dados e na organização do grupo focal para realização deste estudo. E a segunda na entrevista com a coordenação pedagógica para fazer a intervenção junto aos docentes, bem como a análise das informações levantadas.

Na fase exploratória com vistas ao levantamento preliminar dos dados, como o nível de proficiência dos estudantes nos anos de 2020-2021, optou-se pela aplicação da avaliação organizada nas unidades escolares do município de Mongaguá. Quanto à avaliação, de modo geral, ela ainda é um tema polêmico e debatido na área educacional, possui variados conceitos e dependendo do contexto assume vários significados. Mesmo tratando especificamente de avaliação ela assume posição, pois existem diversos tipos de avaliação. Mas um ponto que todas elas têm em comum, são instrumentos feitos para alcançar objetivos no processo educacional.

No atual, contexto escolar brasileiro faz-se necessário que as instituições educacionais básicas se apropriem da teoria que reage a avaliação diagnóstica e, para além das bases teóricas, que a prática de estudar os dados obtidos seja a base para planejar ações efetivas para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos discentes nos diversos níveis que compõem o ensino básico desse país, assim, teremos um ponto de partida real e significativo.

Para fins de obtenção de resultados, é utilizado os níveis de proficiência. O resultado dos consolidados é disponibilizado para cada escola, de forma *online*, lá é apresentado o percentual de participação, por escola e por turma e o resultado de percentual de acertos em cada habilidade, ou seja, há um detalhamento desses resultados e isso oportuniza a escola a tomar decisões para, baseados nos resultados dos estudantes, traçar estratégia para melhorar a aprendizagem dos discentes.

Seguindo os quatro critérios da proficiência analisando os dados da avaliação aplicada, assim detalhando cada um deles a seguir:

Quadro 2 – Níveis de Proficiências

Avançado	Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os estudantes neste nível atividades desafiadoras.
Proficiente	Os estudantes neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.
Básico	Os estudantes neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.
Insuficiente	Os estudantes neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Fonte: Disponível em <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em 30 mar. 2023.

Os níveis de proficiência seguem a escala proposta pelo SAEB e pela Prova Brasil, representando os resultados dos estudantes em todo o percurso da educação básica. A pontuação em cada nível é definida a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdo, habilidades e competências) estabelecidas para cada ano ou série e pelo componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo.

A interpretação dessa escala é feita de forma cumulativa, ou seja, os estudantes que estão em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores.

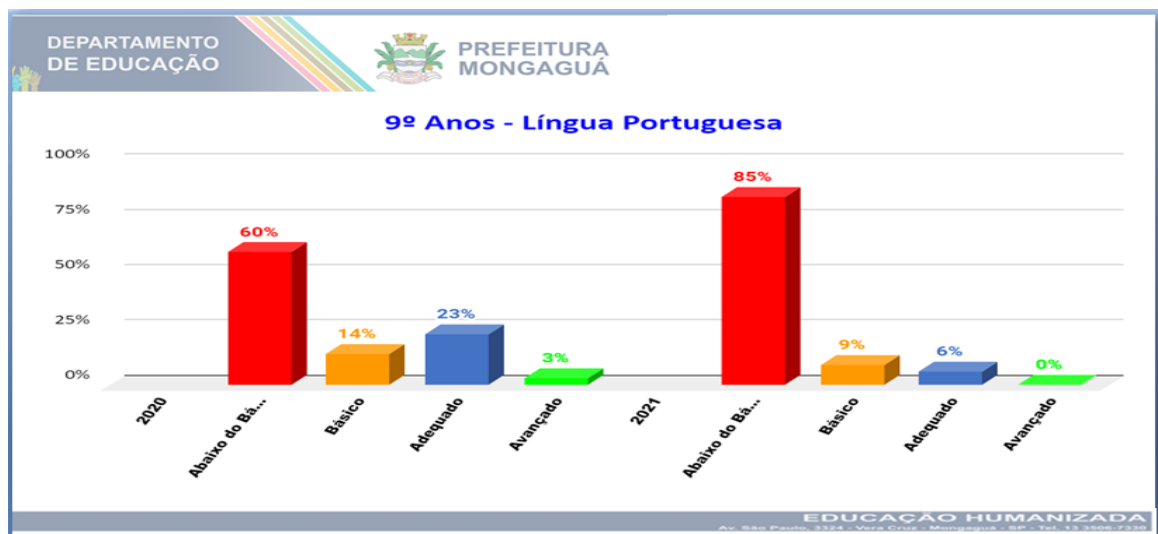
Desta maneira, apresenta-se os gráficos de 1 a 4, elaborados pela Secretaria de Educação de Mongaguá como a representação das informações levantadas:

Gráfico 1 – Rendimento dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Matemática da rede pública municipal de Mongaguá no biênio – 2020-2021



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020-2021)

Gráfico 2 – Rendimento dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa da rede pública municipal de Mongaguá no biênio – 2020-2021



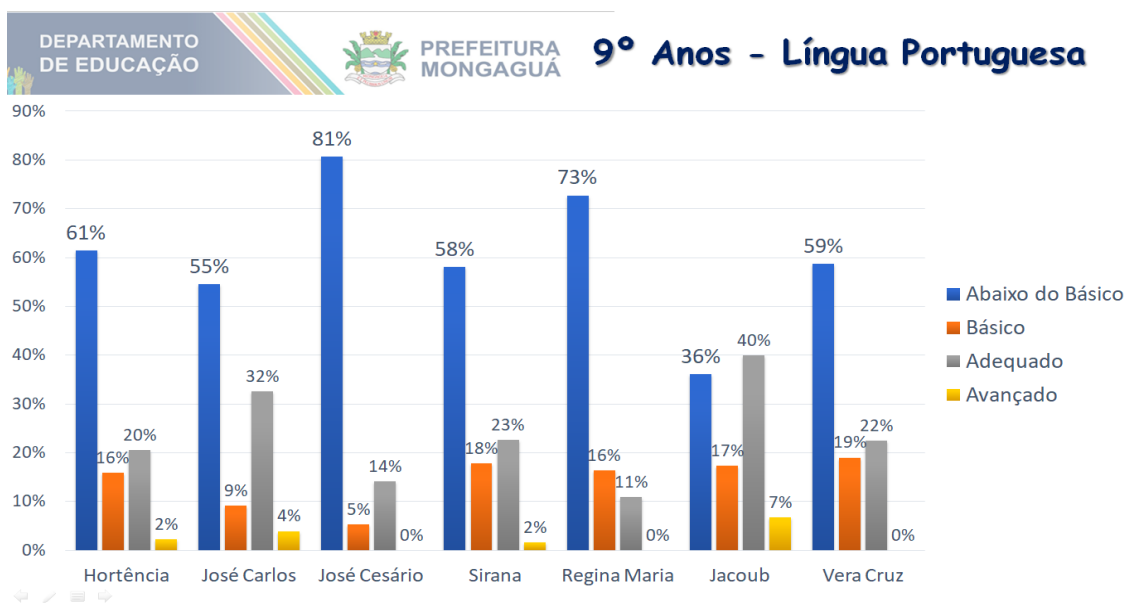
Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020 -2021)

Ao analisar o Gráfico 1, verificamos que do primeiro para o segundo ano da pandemia, os alunos evoluíram nas avaliações do componente curricular matemática, pois há uma grande diminuição nos estudantes que se encontravam abaixo do básico e um aumento significativo, em termos de frequência relativa (de 1% para 18%) dos estudantes com o nível de conhecimentos avançados. Possivelmente, os professores que lecionam matemática para esses estudantes, conseguiram no decorrer do biênio

utilizar-se de recursos tecnológicos para fazer com que os educandos avançassem no letramento matemático.

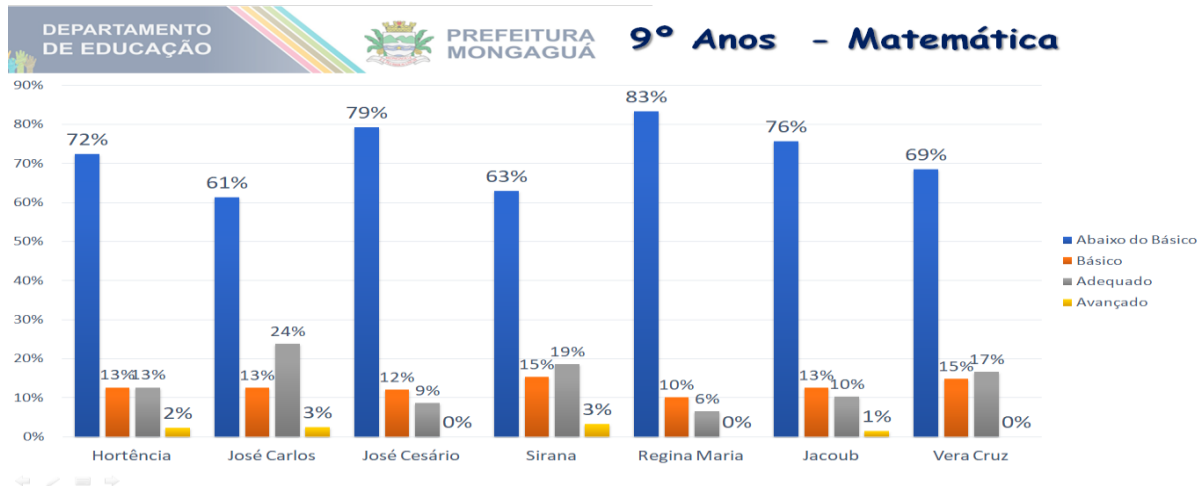
Já os dados representados pelo Gráfico 2 evidenciam os impactos da pandemia no tocante ao aprendizado em Língua Portuguesa dos estudantes de Anos Finais de Ensino Fundamental do município de Mongaguá, pois aumentou consideravelmente os alunos que estavam abaixo do básico em 2020 para 2021. Possivelmente, algumas competências das linguagens tiveram entraves relativos às situações não-presenciais em que os estudantes precisariam interagir para melhoria de suas competências e capacidades leitoras e de compreensão de textos diversificados.

Gráfico 3 – Níveis de proficiências dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa da rede pública municipal de Mongaguá



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

Gráfico 4 - Níveis de proficiências dos alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental – Matemática da rede pública municipal de Mongaguá



Fonte: Elaborado pelo Departamento Municipal de Educação (MONGAGUÁ, 2020)

As informações apresentadas pelos Gráficos 3 e 4 demonstram a importância do compartilhamento dos resultados de forma *online* nas redes sociais, para que estudantes e professores possam promover a própria autoanálise e, assim, participar de forma democrática nos processos de construção educacional. Desta forma, a avaliação diagnóstica que é composta por questões de língua portuguesa e matemática deveria também contemplar todos os outros componentes do currículo escolar, aumentando os parâmetros para as melhorias em todos os campos.

4.2 Análise do Grupo Focal

O grupo focal como técnica de pesquisa, utilizada nas sessões de discussão, tem como norte a centralização de um tópico específico a ser debatido entre os participantes. Assim, a discussão para o diálogo parte de um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

Conforme Gatti (2005), o grupo focal marca sua presença desde meados da década de 1990. Antes, era uma técnica frequentemente empregada no ramo da publicidade/*marketing* e de recursos humanos, visando avaliar a possibilidade de aceitação ou satisfação do público de um produto. Este método permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais.

Assim, esse estudo amparado na aplicação das técnicas do grupo focal presencial teve o objetivo central de identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito do tema central deste trabalho: a avaliação diagnóstica no município de Mongaguá. Sendo importante salientar os objetivos de acordo com a abordagem de pesquisa, como o objetivo geral que consistiu em analisar as variáveis que interferem no processo formativo acerca dos objetos do conhecimento e habilidades, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Mongaguá.

Tendo como objetivos específicos: analisar os dados referentes às avaliações diagnósticas realizadas com os alunos, considerando as suas habilidades; desencadear as ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas acerca da melhoria do processo educativo em busca da aprendizagem de seus alunos; e criar um *padlet* como produto de mestrado profissional para possíveis reflexões e contribuições às escolas públicas, sobretudo no município pesquisado que incidirá carece da maior dialogicidade entre a teoria e a prática.

Assim, como as abordagens qualitativas em pesquisa em ciências humanas estão cada vez mais presentes em pesquisas em educação, em virtude da riqueza que proporciona na exploração dos dados de acordo com Gatti (2005), a técnica do grupo focal foi utilizada para a análise da coordenação pedagógica, apoiando-se também em Barbour (2009) que afirma o seguinte:

Nessa tradição, grupos focais são valorizados pela capacidade de fornecer respostas imediatas e, portanto, de antecipar tendências de mercado, em vez de ser por sua capacidade de obter informações detalhadas do tipo geralmente requerido por pesquisadores de serviços de saúde e cientistas sociais (BARBOUR, 2009, p. 30).

Desta maneira, esta investigação optou pela amostra do grupo focal realizada com a coordenação pedagógica das escolas, que atendiam os anos finais do ensino fundamental para analisar as dificuldades e avanços, considerando as competências e habilidades necessárias à formação desses estudantes. Pois, segundo Gatti (2005, p. 18), quando “ligado aos objetivos, é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que algum traço comum entre os participantes deverá existir, estando isso na base do trabalho com o grupo focal”. Assim como observado por Gatti (2005):

Para fixar quantos grupos focais conduzir, é comum utilizar como procedimento a realização de três ou quatro grupos e, então, verificar a quantidade e o nível de informações obtidas para a questão em estudo. Se as informações forem consideradas suficientes, não se compõem outros grupos. Essa suficiência depende das pretensões dos pesquisadores e do estudo, mas ela é admitida quando se julga que já se obteve o conjunto de ideias necessário para a compreensão do problema e se julga muito provável que novas ideias não aparecerão. (GATTI, 2005, p. 23)

Nesta perspectiva, ressalta-se que a utilização destes recursos esteve condicionada à expressa permissão dos participantes dos grupos. Na roda de conversa com a coordenação pedagógica, o roteiro já estava preparado com as perguntas direcionadas à temática abordada “avaliação diagnóstica”. Com todos muito à vontade, as respostas foram realizadas de maneira livre sem restrições para a captação de especificidades, conforme Bakhtin (1992) evidencia-se que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Desta maneira, em diálogo com a coordenação pedagógica, a articulação nas falas do grupo focal trouxe embasamento foi analisada atestando a sua conforme a

consonância com os autores citados. Inclusive, Gatti (2005) estabeleceu da seguinte forma:

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “laissezfaire”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho. (GATTI, 2005, p. 8-9).

Deste modo, também é importante observar nas palavras da autora que é indicada a compreensão ativa entre locutor e interlocutores para não perderem de vista os elementos enfatizados, assim como também enfatiza Bakhtin (1992):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1992, p. 131-132).

Nesse sentido, foi possível por meio da compreensão atenta, manter a discussão da coordenação pedagógica com a observação aprofundada que, em termos práticos, esclareceu o levantamento de dados para esta pesquisa em conformidade com Bakhtin (1992):

[...] cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1992, p. 132)

Assim, a contribuição do grupo focal com os coordenadores pedagógicos auxiliou ao objeto de pesquisa por meio da entrevista coletiva interativa, com os procedimentos estruturados de forma científica de acordo com as teorias norteadoras.

4.3 Observações dos Encontros Presenciais

Nesta pesquisa, a técnica do grupo focal foi utilizada levando-se em consideração a situação-problema que deu origem à investigação: “*O que desvelam as avaliações diagnósticas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, durante o período da pandemia da COVID-19 no município de Mongaguá?*”. Assim, os diálogos foram construídos a partir dos seguintes direcionamentos:

Quadro 3 – Roteiro da primeira sessão do grupo-focal da pesquisa

1	Neste momento, cada um pode falar o que pensa. Não existe certo ou errado. Vamos iniciar com a apresentação da coordenação pedagógica.
2	O que é avaliação diagnóstica? E qual é o objetivo da avaliação diagnóstica no município de Mongaguá?
3	Como se trabalha a questão da avaliação diagnóstica na escola, e como os professores a entendem?
4	Teve um objetivo quando foi aplicada a avaliação diagnóstica?
5	Como foi a organização das unidades escolares, na aplicação das avaliações diagnósticas aos alunos dos 9º anos?
6	Como vocês trabalham os dados que o Departamento de Educação elabora?
7	Como foi o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes na pandemia da Covid- 19?
8	Como é possível fomentar a reflexão sobre a elaboração dos roteiros de atividades com os professores, a coordenação pedagógica e a coordenação de área?
9	Dentro do município temos a avaliação diagnóstica e a avaliação de larga escala (Prova Brasil, Saesp). Como são abordadas na escola?
10	Qual a sua opinião sobre o índice municipal?

Onze coordenadores pedagógicos de escolas foram convidados, mas oito compareceram à reunião para a realização do grupo focal, à princípio o encontro ocorreu de forma despretensiosa, tendo favorecido o diálogo aberto para a expressão de ideias em torno da relação sujeito-objeto. Emergiram pontos de vista, críticas, confrontos, conceitos, crenças e valores de natureza individual e coletiva, conforme indicou Gomes (2005:

[...] com roteiros de questões e respostas de um grupo de indivíduos selecionados pelos investigadores, tendo em vista um tópico de pesquisa. A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultam em um novo conhecimento. (GOMES, 2005, p. 279)

O local escolhido para o desenvolvimento do encontro foi no auditório do Departamento Municipal de Educação, por ser um lugar agradável com cômodo de fácil acesso e conhecido por todos que atuam na função da coordenação pedagógica. Os participantes foram organizados em círculo, priorizando o encontro face a face dos sujeitos, de modo a favorecer uma interlocução direta, conforme sugerido por Gatti (2005, p.25).

Desse modo, as falas foram evidenciadas em sua sequência original e colocadas em uma caixa de texto em que cada sujeito foi identificado como as cores: rosa, verde, azul, vermelho, violeta, marrom, cinza e laranja. Para indicar o gênero “F” foi utilizado para o feminino e “M” para o masculino.

Sendo o pesquisador o responsável pela captação das informações, observações, postura e expressões no momento da roda de conversa da coordenação pedagógica. Como o método para a realização do grupo focal não permite a intervenção do pesquisador, um roteiro de perguntas foi entregue no encontro que, tendo ocorrido de forma descontraída como uma conversa, furtou as respostas de alguns participantes. Portanto, foi variado o número de respostas para cada abordagem. Desta maneira, deu-se início à dinâmica com a seguinte abertura:

1. Pesquisador: Neste momento, cada um pode falar o que pensa. Não existe certo ou errado. Vamos iniciar com a apresentação da coordenação pedagógica.

Rosa (F)	<i>Iniciei a minha carreira quando morava em São Paulo, vim para a Baixada Santista em 1989. Atualmente estou aposentada da rede estadual de ensino, passei no concurso público para gestora, mas não quis assumir como diretora de escola. Estou atuando como coordenadora pedagógica há três meses.</i>
Verde(F)	<i>Sou professora do componente curricular de ciências, atuo na coordenação pedagógica há quatro anos na mesma unidade escolar, desde o ingresso do concurso público como docente.</i>
Azul (F)	<i>Estou há 11 anos na rede municipal de Mongaguá e três meses na coordenação pedagógica.</i>
Vermelho (F)	<i>Estou há 11 anos na rede municipal de Mongaguá, tenho experiência no ensino fundamental (anos iniciais e educação infantil), ensino médio e ensino superior para a formação de professores. Fiquei dez anos na mesma escola, onde fica a minha sede de professora, mas fiquei na vice-direção e como diretora de escola. Atualmente, estou há dois meses na coordenação pedagógica.</i>
Violeta (F)	<i>Estou há 11 anos na rede municipal de Mongaguá, iniciei em São Bernardo do Campo, lecionei no ensino fundamental (anos iniciais) e na rede estadual como professora eventual. Iniciei como coordenadora pedagógica no ensino fundamental (anos iniciais), depois fui para a coordenação pedagógica do ensino fundamental (anos finais), na minha sede de controle.</i>
Marrom (M)	<i>Recebi o convite para ser coordenador pedagógico, há três anos que atuo e continuo evoluindo.</i>

Cinza (F)	<i>Sou professora de matemática e atuo há 11 anos na rede municipal, mas houve o processo de municipalização da parceria rede estadual e municipal. Após, o município fez um concurso público para todos os componentes curriculares do ensino fundamental (anos finais) e comecei a lecionar em 1991. Nunca foi o objetivo da minha vida, porque fiz bacharel em administração de empresas, depois fiz a resolução 2 uma complementação para lecionar matemática, estou aprendendo a ser coordenadora pedagógica por um ano. É bem complicado igual à sala de aula para conseguir planejar e apagar incêndio diários.</i>
Laranja (F)	<i>Estou na rede municipal de Mongaguá há nove anos. Na função de coordenadora pedagógica estou há dois meses. Leciono na rede estadual por 16 anos e atualmente sou professora no Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação (PROATEC).</i>

Em virtude da roda de conversa ter acontecido no DEM, que é um espaço de formação, coube também a atenção aos comportamentos dos sujeitos. Sendo importante salientar que a participação da coordenação pedagógica constituiu-se em um recurso adicional para garantir a fidedignidade da coleta de dados e, ao mesmo tempo, propiciar aos entrevistados a experiência desse tipo de estratégia para a coleta de informações.

2. Pesquisador: O que é avaliação diagnóstica? E qual é o objetivo da avaliação diagnóstica no município de Mongaguá?

Cinza (F)	<i>É sempre muito difícil porque os professores são muito resistentes. É gratificante a avaliação diagnóstica, mas com relação aos professores eu encontro resistência quando a gente conversa sobre o assunto, depois vão relaxando.</i>
Azul (F)	<i>Eu assumi o cargo há pouco tempo e sempre auxiliei, agora como coordenadora pedagógica percebo a resistência maior no grupo de professores. São os resquícios que a gente viveu e está perpetuado.</i>
Verde (F)	<i>Têm professores que demonstram essa resistência, outros estão aceitando e realmente tem aquele que aplica. Quando teve o curso da Hora de Formação Continuada (HFC) com o professor Dr. Júlio Furtado, eu comecei a repensar bastante a avaliação com a gente comentando lá na escola. Esses dias falei sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), porque eles conhecem e têm uma aceitação melhor à temática. Como a avaliação é rotineira, tem aqueles que aceitam e modificam e outros que continuam fazendo igual. Muitas vezes o professor precisa aplicar a parte escrita por causa da cobrança do responsável, porque precisa do papel. Mas se temos uma criança de inclusão que faz muita coisa oral e não consegue colocar no papel, mas consegue responder? Se tem dislexia, não vai conseguir responder, mas muitas vezes a família cobra a questão de papel, quando ele chega lá quer a nota e o papel que a folha igual o caderno.</i>
Vermelho (F)	<i>Eu percebo que nós estamos vivendo como nossos pais, como diz a música. Eu vejo que ainda há na mente a questão punitiva, precisamos desconstruir conceitos que foram enraizados, na década de 80 e 90, período da ditadura militar. O professor tem dificuldade e precisa aprender que é um processo do seu trabalho. Eu tive dificuldade e estou aprendendo, fazendo curso e ampliando.</i>

Violeta (F)	<i>O aluno precisa tomar nota do que está falando, e os pais falam que não tem nada no caderno ou registro, não está tendo aula, a família também tem este conceito do papel.</i>
Marrom (M)	<i>Às vezes o que acontece na parte do lado do professor, eu mesmo tenho este perfil. Tenho um padrão de avaliação que, quando preciso, mudo. O problema é quando vem algo externo que esbarra na minha estrutura, daí acaba quebrando tudo. A gente sabe que planejar faz parte e que modificar dá trabalho, e vem a cobrança do papel para os pais olharem, o caderno e a prova. A família precisa compreender que não é só papel, como um todo precisa lidar com menos papel já que falamos tanto em natureza.</i>
Cinza (F)	<i>A avaliação precisa colocar no papel, que é o documento para mostrar para a família e tudo mais até para garantir, mostrar o produto final, seja com sucesso ou fracasso.</i>
Vermelho (F)	<i>A questão é punitiva, porque o processo de avaliação tem que servir mais para o professor do que para o aluno. Para saber se o professor está no caminho certo, se as crianças conhecem sobre aquilo e usar essa avaliação para mudar de estratégia, caso a maioria da turma não tenha ideia do que seja. Mas, a questão histórica é que a avaliação é para resolver questões de indisciplina, e estamos muito apegados ao planejamento porque dá trabalho fazer. Mas, é preciso sair para a prática. O planejamento tem que ser reflexivo, dinâmico, claro e aplicável de forma diferenciada, é uma base estrutural para as aulas e os planos de aulas. Então, o professor ainda tem a visão que o planejamento é um vilão porque é um documento que precisam fazer e entregar, como um “copia e cola” que não serve como planejamento. Quando o professor consegue ter a conscientização, reflete na sala de aula.</i>

Conforme as respostas apresentadas acima, percebeu-se que existem tensões e contradições vividas na rede municipal de Mongaguá. Alguns coordenadores têm clareza de suas atribuições, bem como sabem abarcar outras funções devido às demandas de ordem administrativa e burocrática. Contudo, outros ainda necessitam de maiores esclarecimentos, por exemplo, na exposição “*é gratificante a avaliação diagnóstica, mas com relação aos professores eu encontro resistência*” encontramos um detalhe importante relativo que é bem ressaltado por Sacristan (1998, p.298).

Conforme o autor, a avaliação tem um amplo conceito que depende como é concebida na prática, suas definições variam de acordo com as necessidades presentes no processo de ensino, não sendo fácil defini-la em uma única concepção educacional. Assim, a avaliação se desenvolve em função de um conceito teórico, de objetivos que são propostos em um plano de ensino, sendo o caminho para atingi-la.

Segundo Haydt (2008, p. 29) a educação se realiza em função de propósitos e metas, submetendo docentes e educando à busca da compreensão e assimilação de objetivos que estão propostos, levando-os ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, consideramos o pensamento de Paulo Freire (1996):

[...] a avaliação é a medição entre o ensino do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...). É conhecer o sujeito e seu jeito de aprender [...] (FREIRE, 1996, p.65)

Ao analisar os diversos contextos que envolvem o ato de avaliar é preciso ser coerente porque não há uma receita técnica é preciso agregar fatores de inclusão e empatia para ser justo com as diversas realidades dos estudantes. Avalia-se para conhecer e compreender a dinâmica existente entre todas as variáveis em que circunscrevem o educando, objetivando-se a melhoria das respostas educativas, com uma visão de crescimento sem punições e retrocessos, afinal o objetivo da educação é aprendizagem para a vida cidadã.

Vale destacar que as estratégias são sempre individualizadas quando se trata de inclusão uma vez que cada estudante é único em sua forma de aprender. Durante muito tempo, acreditava-se ser possível generalizar as características das pessoas e, assim, padronizar estratégias pedagógicas a partir de um mesmo quadro

diagnóstico, mas foi percebendo que essa noção é simplista.

Nesta direção, no segundo momento do encontro foi abordado o processo de avaliação dentro das unidades escolares no horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, a experiência na formação docente a mediação como os professores. Com isso, Quadros, Abreu e Spaggiari (2017) relatam que:

[...] As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como a integração de diferentes conhecimentos. (QUADROS; ABREU; SPAGGIARI, 2017, p. 102)

Com isso, é detectado que a partir da pedagogia da escuta, o educador é norteado pelos seus estudantes no desenvolvimento de futuros projetos, nos quais serão instigadas a procurarem por respostas, assim como Freire (2002) afirma que “é escutando que aprendemos a falar com eles” (p.71) e Sá (2010) como uma relação de mão dupla:

Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais. (SÁ, 2010, p. 62)

Corroboram com esta perspectiva, diversos documentos públicos (BRASIL, 1997; 2008, 2009) também apontam para a concepção de avaliação que compreende 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). Pois, enviesa o olhar e a compreensão avaliativa. Como sintetiza Pais (1998):

[...] ao avaliador cabe, mais do que formular juízos finais sancionadores, recolher as apreciações dos diferentes intervenientes, avaliar a congruência desses dados, e proporcionar uma compreensão melhorada da situação, a todos os interessados, tendo em vista a melhoria do processo de formação. (PAIS, 1998, p. 38)

Nessa concepção, a avaliação é utilizada para coletar dados sobre os avanços na construção do saber; quais são suas dificuldades e limitações diante do conteúdo a ser assimilado. Destaca-se que a avaliação diagnóstica tem a função de informar ao professor sobre o nível de conhecimento e habilidades dos estudantes, antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem.

3. Pesquisador: Como se trabalha a questão da avaliação diagnóstica na escola, e como os professores a entendem?

Verde (F)	<i>Quando vou aplicar a avaliação, tento entrar na sala e falar com os alunos, informo que é para saber como estão sem valer nota. Daí para frente passo a tabular os dados e planejar. Tem professor que aceita tranquilo ser português e matemática e sugere trabalhar outros componentes curriculares. Falo para os alunos não “colar”, porque o que você sabe não é o que eu sei, isto afetará o planejamento.</i>
Marrom (M)	<i>É como o diagnóstico médico, por exemplo, quando você vai à consulta e te perguntam se está com dor de cabeça, pelos sintomas tentarão identificar a causa do problema</i>

Muitas vezes, analisando a formação acadêmica, futuros docentes não têm oportunidades para reflexão sobre pressupostos teóricos que embasam tais procedimentos avaliativos; para uma tomada de consciência crítica, para reverter essa reprodução em sua atuação enquanto educador. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo.

O resultado de uma medida é expresso em números, chamadas notas. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. Nesse âmbito, Ranjard (1984) acredita que sustenta que as notas que o professor atribui são o signo e sinal do seu poder. E, interrogando-se sobre a razão de ser desse uso, acusa:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser disfarçado para ser vivido sem culpabilidade. [...] Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o senhor absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, pode fazer nada sobre as notas que ele deu. Porque foi no âmago de sua consciência que ele as atribuiu. Com seu diploma, lhe foi reconhecida a competência de dar nota. Sua consciência profissional é inatacável. Na sua função de avaliador, ele é todo poderoso. E este domínio, é o poder sobre os alunos. (RANJARD, 1984, p. 94)

Dessa forma e sob tal complexidade da punição da avaliação aos discentes, quanto à decisão de vincular-se à carreira profissional docente a avaliação dos educandos, notou-se a evocar suas práticas, os sujeitos apresentaram também o processo de (des) construção a que são submetidos em suas experiências de se pensar a prática educativa, apontando que o atual contexto de trabalho a que são submetidos mescla uma incongruência entre os atributos legais e os reais de como avaliar os estudantes.

4. Pesquisador: Teve um objetivo quando foi aplicada a avaliação diagnóstica?

Verde (F)	<i>O professor pensou que o objetivo da avaliação diagnóstica era para avaliar ele, depois o professor se acostumou e virou rotina, vai acontecer avaliação diagnóstica. Tudo bem! Em qual dia e horário?</i>
Vermelho (F)	<i>O que eu percebi este ano eu aproveitei o horário de trabalho pedagógico coletivo - htpc e peguei os dados da avaliação diagnóstica, que o DEM nos enviou e conversei com os professores, quais habilidades que temos que trabalhar para melhorar a aprendizagem do aluno, para mim foi um aprendizado e olhar bem mais atento, por conta da tensão da avaliação diagnóstica.</i>
Verde (F)	<i>Na EMEF Jacoub teve questão envolvendo gráficos, toda vez que construía roteiro colocava gráfico em todos os componentes curriculares, com o tema consciência negra e branco e negros.</i>
Violeta (F)	<i>A avaliação diagnóstica é mais importante, por conta da pandemia, o tempo que ficou em casa fazendo roteiros, os professores estavam perdidos, como vou planejar porque não conheço este aluno, ficaram quase dois anos em casa, estes dados são importantes para replanejar, quais são as estratégias que vão utilizar para resgatar as defasagens deste aluno que são muitas.</i>

Ainda no campo da investigação, foram coletadas da coordenação pedagógica nas respostas que consideraram ser corretas. Assim, apesar de ser negada a sua necessidade por alguns, configurou-se como relevante para verificar as aquisições de conhecimento, habilidades e atitudes estabelecidas para a formação foram efetivadas.

A partir da análise deste núcleo de pensamento dos entrevistados, constatou-se que há que se considerar a taxonomia apresentada, como enfatiza Bloom (1983) sobre a avaliação diagnóstica poder “oferecer a situação de cada um dos alunos, para um trabalho posterior”, apresentando assim um instrumento possível para

encontrar as dificuldades iniciais ou ao longo do processo de aprendizagem. Em face dessa contingência, como afirma Luckesi (2013) ressalta que a avaliação diagnóstica deve ser:

[...] comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. (LUCKESI, 2013, p.82).

As concepções do autor vêm ao encontro das percepções dos entrevistados que, a partir dos discursos, evidencia-se o respeito às falas expostas. Deste modo, verifica-se o HTPC mencionado implementado por André Franco Montoro (1983-1988) como direito à formação contínua dentro da carga horária no Estado de São Paulo⁴. No ano de 1997, o direito à formação em exercício da docência foi garantido a todos os professores com o Plano de Carreira dos Professores Estaduais por meio da Lei Complementar nº 836/97 e da Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP) nº 1/96.

Porém, somente em 1998, a HTP ganhou uma nova denominação: HTPC com o objetivo principal de garantir o desenvolvimento de projetos e a formação contínua dos docentes em serviço. O HTPC tornou obrigatório a todos os professores do Ensino Fundamental, sendo as horas das reuniões incorporadas em sua jornada de trabalho. Foi por meio da participação coletiva que a coordenação pedagógica e os docentes fizeram a reflexão da avaliação diagnóstica, assim como frisou Tardif (2012, p. 87): “fonte de aprendizagem do trabalho docente é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”. E, considerando o período pandêmico, ressalta Cordeiro (2020):

Neste sentido, e com o intuito de manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social, muitas instituições adotaram o ensino remoto, no qual os educadores tiveram que adaptar seus conteúdos para o formato online. Essas atividades online direcionadas aos alunos, apesar de todos os seus desafios e entraves, são cruciais para minimizar os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais. (CORDEIRO, 2020, p. 2)

⁴ Decreto nº 21.833 de 28/12/1983 (SÃO PAULO, 1983).

Com a nova realidade naquele momento e todos dentro das suas residências seguindo essa lógica, Monteiro e Santos (2019), destacam que:

[...] pensar em desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática de avaliação. Isto remete a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer avaliativo. Tais questões estão associadas com: Para que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? O domínio dessas perguntas contribui para promover mudanças consistentes, sistemáticas e intencionais nas formas de avaliar (MONTEIRO; SANTOS, p.28, 2019).

Nesse sentido, o HTPC foi o momento de debates para avaliar os estudantes, que fizeram as avaliações diagnósticas no momento pandêmico, como Mendes aborda da seguinte forma:

Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para a avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se que para promover e não para punir, é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios. (MENDES, 2006, p. 135)

Assim, com base nos dados coletados, a coordenação pedagógica propiciou a dinâmica de como trabalhar as avaliações diagnósticas no HTPC, sendo os dados mensurados para a recomposição da aprendizagem após o momento pandêmico.

5. Pesquisador: Como foi a organização das unidades escolares, na aplicação das avaliações diagnósticas aos alunos dos 9º anos?

Rosa (F)	<i>Teve uma reunião na escola com os pais para convidar os alunos, falamos da importância e eles acabaram indo, mas não foram muitos, foi tranquilo.</i>
Marrom (M)	<i>Na pandemia, ligamos para os pais e explicamos a importância e salientamos que só viesse se tivesse seguro para fazer, assim tivemos uma logística porque foram pouco por sala, mesmo nós garantindo os protocolos, alguns ficaram inseguros.</i>
Verde (F)	<i>Na avaliação de 2021, eles estavam no ensino remoto, mas mesmo assim nós convidamos os demais para fazer.</i>
Azul (F)	<i>A primeira de 2020, antes da pandemia, todos fizeram no dia 10 de março, depois as escolas fecharam no dia 20 de março de 2020.</i>

De acordo com as análises obtidas, constatou-se que os desafios estavam presentes no período pandêmico, intensificando com outras questões como a falta de acesso aos recursos tecnológicos, internet, escassez de tempo dos familiares, falta de didática de alguns pais, entre outras problemáticas. Contudo, também foi detectada a virtude da empatia diante das adversidades e os esforços para atingir a principal meta: a aprendizagem do estudante.

Um dos postos-chave nesse processo foi a garantia de uma linha de comunicação aberta e efetiva entre escola e comunidade, para que ambas estejam sintonizadas, além da adoção de um planejamento educacional que esteja presente às reais necessidades e possibilidades dos pais e educandos. Também é importante lembrar que esses estudantes estavam vivendo a transição entre infância e adolescência, desta forma a importância de se avaliar o rendimento dos estudantes antes do período pandêmico e durante nos forneceu subsídios para evidenciar possíveis impactos causados durante o isolamento social.

“Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 2013, p.165). Sendo assim, a avaliação deve ter caráter diagnóstico e formativo, a fim de promover o vínculo com a escola, evitando assim, a evasão e a desmotivação. Esse

método avaliativo procura orientar o trabalho do professor para que tenha consciência e analise os caminhos a serem seguidos para a realização de um plano de ensino, ajuda a organizar um planejamento que atenda o estudante, subsidiando o professor com respostas que embasaram sua prática educativa onde o estudante será o centro do processo.

Desta forma, Luckesi (2013, p.81) reconhece possibilidades na avaliação diagnóstica a partir de “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Assim, afirma Hoffmann (1998, p. 15) o estudante não é único responsável por suas notas ou pareceres que lhe atribuem, ao mencionar um conceito sobre o discente e o professor revela a participação, obediência, compromisso e também seus valores morais, construindo o contexto avaliativo, ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias.

Portanto, acreditamos que os dados obtidos por meio da avaliação diagnóstica serão norteadores das intervenções pedagógicas, motivos dos quais não devem ser somente constatados, mas que possam impulsionar professores, estudantes e gestão escolar na construção de novas e sólidas aprendizagens. E possibilita ao educando conhecer onde errou e porque isso ocorreu, podendo ser usado como um mecanismo de motivação, estimulando a reflexão de ambas as partes.

6. Pesquisador: Como vocês trabalham os dados que o Departamento de Educação elabora?

Verde (F)	<i>Geralmente eu mostro a avaliação do município e faço o comparativo do atual semestral com o anterior. E assim sucessivamente.</i>
------------------	--

Marrom (M)	<i>Vai do geral para o específico, porque têm as questões com mais dificuldades que vão ficando ali.</i>
Violeta (F)	<i>A partir da habilidade que não conseguiram colocar no roteiro de atividades, converso com professores e alunos.</i>

Com a análise e diálogo da coordenação pedagógica as avaliações, os dados foram tabulados, destacando acertos e erros de cada turma, relacionando-os aos conteúdos abordados para servir de base para a confecção de tabelas, pois através delas é possível visualizar mais claramente quais turmas apresentam mais dificuldades nas habilidades trabalhadas, mostrando assim quais deverão ser retomadas e/ou aprofundadas, e conseqüentemente, oportunizou análises e reflexões sobre a elaboração de estratégias para suprir as necessidades apresentadas pelos educandos. Consagrando algumas ideias chave da análise da coordenação pedagógica que mantém a atualidade, ainda que se inscrevam mais nos referentes teóricos do que nas práticas. Citando Fernandes (2005):

[...] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação. (FERNANDES, 2005, p. 59)

A melhoria das aprendizagens, do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, da conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC definimos competência e habilidades:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

Assim, as análises abordadas pela coordenação pedagógica que trabalhou os dados consolidados, por meio das competências e habilidades que não foram contempladas, possibilita direcionamento à didática docente e garante a aprendizagem e o ensino dos estudantes. Todos os participantes do contexto Educacional (professores, estudantes, gestores, pais) foram convocados a participar desse novo ensino. Ensino pelo qual possui diversos formatos e possibilidades, mas que acima de tudo precisa da colaboração de todos para que a educação aconteça efetivamente. O envolvimento da família é relevante no período de aprendizagem a distância, sendo um importante aliado durante a crise, porém, garantir esse envolvimento, tornou-se um desafio ainda maior, devido aos inúmeros empecilhos.

7. Pesquisador: Como foi o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes na pandemia da Covid- 19?

<p>Violeta (F)</p>	<p><i>Os professores sentiram muita dificuldade no retorno, principalmente porque eles tinham uma data para devolver os roteiros, os responsáveis apareciam depois da data, eles iam lá e pegavam os roteiros, mas tinha o nosso planejamento com a data para fechar a nota, tinham trabalho que estavam chegando no dia que a nota estava fechada, então faltou a família devolver no dia combinado, acabou ficando desgastante porque os professores tinham que ir buscar, nós ligamos para os professores informando: “têm mais roteiros aqui, modifica a nota”. Houve muita reclamação.</i></p>
---------------------------	---

O cenário educacional viveu uma grande ruptura de seus métodos, professores e redes de ensino se reinventaram a fim de garantir o acesso à manutenção das atividades. Surgiram então, inúmeros decretos, resoluções, pareceres e orientações para nortear o período letivo excepcional. Adequações no calendário escolar, garantias, oferta de materiais, acesso às informações escolares, toda a organização, a fim de que o ano letivo não tivesse ainda mais prejuízos e famílias, estudantes e

educadores conseguissem manter o elo com as suas comunidades a fim de promover o acesso a manutenção das aprendizagens.

Dentro da análise da coordenação pedagógica, no processo ensino e aprendizagem há um constante movimento de reflexão-ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo. Deste modo, “o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento- possibilidades, avanços e necessidades” (MIRANDA, 2011, p.78). Corroborando Fernandes (2005):

[...] uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos (FERNANDES, 2005, p.3-4).

O assunto família é um tema delicado e que requer muita reflexão, principalmente no que diz respeito a sua inter-relação com a instituição escolar. Com a pandemia ocasionada no ano de 2020, houve também modificação no relacionamento entre as duas instâncias. Ambas, foram afetadas radicalmente, gerando maiores desafios. A família foi uma grande aliada dentro deste processo, como incentivadora das atividades não presenciais, auxiliando e não sendo o docente, mas um mediador do discente para desenvolver as habilidades propostas nos roteiros de atividades.

A tarefa de casa, quando bem elaborada e desenvolvida, promove diversas competências aos estudantes, como autonomia e senso de autoavaliação, além do ganho significativo na aprendizagem. Mas quando esta tarefa é realizada erroneamente perde todo o caráter educativo e torna-se um grande empecilho para o desenvolvimento. A participação dos pais na educação é de extrema importância e necessidade, pois integra o processo educativo com responsabilidades à educação que, por sua vez, não se restringe somente à instituição escolar.

8. Pesquisador: Como é possível fomentar a reflexão sobre a elaboração dos roteiros de atividades com os professores, a coordenação pedagógica e a coordenação de área?

Marrom (M)	<i>Para motivar os professores com os temas geradores, foi incentivada a conversa com uma ou duas questões para engajar, daí os roteiros ficaram maiores e os pais adoraram</i>
Azul (F)	<i>Para nós da unidade escolar começamos em 2020 com roteiro de atividades temáticas, antes do departamento de educação colocar tema gerador a gente já tinha utilizado. A princípio, os professores escolheram o tema, mas depois foi imposto pelo Departamento de Educação temas como “o folclore”. Foi massacrante para eles. A gente trabalhava no ensino fundamental anos finais, só uma semaninha do dia 22 de agosto dois, três dias e só. Mas, após, foi o semestre inteiro.</i>

Podemos desvelar, a partir destas transcrições dos coordenadores Marrom e Azul, que a escola, especificamente o currículo como o campo em que são decididas as intenções do ensino, seus procedimentos e métodos, não possui neutralidade em seus planos e ações, contribuindo de forma integral para a manutenção ou alteração de relações sociais. Dessa forma, é necessário que a coordenação pedagógica consiga mediar as ações para que a iniciativa não se perca, os conteúdos acabam se transformando numa grande brincadeira e os propósitos fiquem apenas no planejamento.

O docente teve de se ater às linhas de estudo das avaliações e, através das possibilidades, fez a avaliação observando temáticas nos estudantes por meio de falas, ações ou silêncio, já a sutileza do silêncio também expressa informações. Nesse sentido, notou-se que, com a suspensão das aulas presenciais, a responsabilidade da família com o ensino dos estudantes se intensificou.

Os pais foram convocados a trazer o processo de aprendizagem para dentro de casa e, o que antes já era complicado, se transformou em um imenso desafio. De acordo com Gandin (1995, p. 22), planejar é decidir os caminhos que deverão ser seguidos pela sociedade:

Elaborar - decidir que tipo de sociedade e homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; Executar - agir em conformidade com o que foi proposto e; Avaliar - revisar sempre cada um desses momentos e cada uma dessas ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (GARDIN, 1995, p. 22)

As teorias críticas e pós-críticas, entretanto, possuem uma perspectiva divergente quanto ao currículo escolar, o compreendem como um território onde se estabelecem relações de poder, onde se atrofiam identidades e reprimem subjetividades que estão além das determinações dominantes. Assim sendo, “as teorias críticas e pós críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 17). Dessa forma, a ênfase nas questões de organização e método dão lugar para as relações de poder e ideologia. Conforme reforça Giroux *apud* Moreira (2000):

[...] que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna um poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão. (GIROUX *apud* MOREIRA, 2000, p.9)

Sabemos das lacunas que os estudantes irão apresentar ao longo dos anos, pois, como podemos observar nos resultados obtidos das avaliações diagnósticas, que a educação básica se dá e é efetivada de forma presencial, pois é através da interação social e das vivências que construímos nossa aprendizagem. Muita conquista se teve com o ensino não presencial, como o uso das tecnologias, as reflexões sobre o planejamento, avaliação e currículo.

Porém inúmeras dificuldades ficaram ainda mais evidentes, a vulnerabilidade social, falta de recursos tecnológicos, formação docente deficitária, desvalorização dos profissionais, entre outras situações. A rede municipal de ensino de Mongaguá e os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto. O trabalho desenvolvido deverá, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando aos estudantes, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania.

9. Pesquisador: Dentro do município temos a avaliação diagnóstica e a avaliação de larga escala (Prova Brasil, Saesp). Como são abordadas na escola?

Rosa (F) eVerde (F)	<i>Eu acho importantíssimo essas provas, mas o resultado das avaliações de larga escala, sempre saem no outro ano, deveriam ser mais rápidos.</i>
Azul (F)	<i>Deveria chegar mais rápido estes resultados das avaliações externas.</i>
Verde (F)	<i>A reflexão da avaliação já vem antes da aplicação da prova, por que nós tínhamos turma de 8 ano, que a gente falava da turma muito avançada, para fazer o SAEB e a outra turma com um pouco de dificuldade, acho ruim que eles fazem com o 9 ano, mas o ano que vêm estes alunos não são mais nossos, digo do município, daí não dá nem para você trabalhar o 7 ano, mas se fosse 6 ano e 8 ano teriam um aproveitamento maior, mas mesmo assim, a gente avisa que estes resultados também vai ajudar na outra escola, ainda temos a preocupação do coro de 80%.</i>
Marrom (M)	<i>A gente acaba virando um círculo vicioso quando cai na mão do aluno eles sempre perguntam se vai valer nota, por que você dá recompensa ou punição.</i>

Vermelho (F)	<i>Nós temos que desconstruir alguns conceitos que nós temos em relação à avaliação, a importância do planejamento independente de pandemia, a questão dos temas geradores houve grande dificuldades tivemos que se vira nos trinta nos anos de 2020 e 2021, talvez sentirmos o reflexo disso agora, recompor essas aprendizagens de uma forma ou de outra encontrar uma melhor maneira.</i>
Cinza (F)	<i>Penso que o nosso desafio quanto coordenador hoje, até uma reflexão que eu vou levar desta reunião as mesmas angústias, então talvez se a gente ao invés de trabalhar resultado antes de expor os resultados de qualquer avaliação interna ou externa, que a gente conseguisse se dedicar mais nos horário pedagógico de trabalho coletivo - HTPC a Base Nacional Comum Curricular - BNCC a implementação e a questão das habilidades, sem colocar a questão de avaliação, a gente analisa a questão quais dificuldades as crianças tiveram dificuldades e trabalhar isso como não resultado de avaliação, mas como implementação deste documento, que acho que vai ajudar a gente e os professores que estão com muita dificuldade nesta questão dos objetivos gerais ou habilidades gerais e específicas.</i>

Com a análise e mediação do encontro do grupo focal e a coleta dos dados, os coordenadores pedagógicos não responderam a pergunta proposta, mas respeitando a técnica do grupo focal que não permite a intervenção do pesquisador, a observação foi válida. Isto porque houve a delineação de fuga para o debate do assunto abordado, ao recuarem com uma resposta que não condiz com a pergunta realizada.

A avaliação, assunto muito discutido e de relevância, teve e tem papel fundamental durante e após o período de pandemia, pois é, através dela que poderemos evidenciar as lacunas e ter uma visão das habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas. O diagnóstico passa a ser essencial para o fazer pedagógico. A preocupação está em como buscar subsídios para as defasagens.

A coordenação pedagógica dentro das análises das avaliações a nível estadual promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (INEP) visavam fornecer às Secretarias de Estado da Educação um conjunto de informações sobre as fragilidades da aprendizagem escolar, por outro lado, os projetos procuravam criar, também, condições para que as próprias Secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento, assim como se envolvesse, ainda, em projetos outros relacionados a programas, sistemas e materiais didáticos.

O Ministério da Educação, utilizando a competência técnica do INEP, no início de 1990, iniciou a implantação do SAEB com o objetivo de qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público, criar e consolidar competências para a avaliação do sistema educacional (PESTANA, 1992), realizando um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias de Estado da Educação.

A proposta do SAEB adotou um modelo de estudo de fluxo e de produtividade da UNESCO, com vistas a estudar questões relacionadas com a gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto e rendimento escolar, com base em uma metodologia de amostras relacionadas (WAISELFISZ, 1991), estando em vias de sofrer radical transformação em sua metodologia e nos procedimentos de amostragem, na avaliação do segundo semestre de 1995.

Tais princípios foram e continuam sendo uma conquista histórica importante, mas ao mesmo tempo se constituem como desafios, em especial quando tratamos da garantia não somente do acesso, mas da permanência e da conclusão dos estudos de todos e com a garantia da aprendizagem significativa, sem exclusão do saber. Ressalta-se a questão de recompensa e punição por Souza (2000):

[...] desde a década de 70, foram realizados com objetivos de evidenciar a natureza política das decisões que esse tipo de avaliação permite tomar. Resumidamente tais estudos apontaram para o fato dessa avaliação refletir, no interior da escola, um processo discriminado na medida em que acaba sendo um instrumento de legitimação da seletividade da educação, conferindo ao ensino um papel subsidiário do fracasso do aluno. Com pressupostos políticos baseados na meritocracia, o cotidiano escolar concebeu um processo avaliativo perverso, sem compromisso com a equidade da educação e com o desenvolvimento de um ensino diferenciado. Atendendo a tais propósitos, a avaliação sofreu um desvio de sua função

básica, e passou a ser utilizada fundamentalmente para aprovar e reprovar alunos. Assim, a decisão pedagógica que a avaliação fazer para subsidiar, quanto ao que a escola poderia e deveria fazer para garantir ensino de qualidade, foi decapitada do processo escolar. (SOUZA, 2000, p.102)

É nessa perspectiva que Ferraço (2005, p.8) diz que “a formação continuada tem no cotidiano seu ponto de partida e chegada”. Ponto de partida porque é na escola que a professora e a coordenadora desenvolvem seu trabalho e ponto de chegada porque as reflexões sobre a atuação, as trocas de saberes e as tomadas de decisão proporcionam mudanças na atuação, que têm seu reflexo direto na formação profissional e na própria organização da escola. Placco e Silva (2003, p.26-27) também entendem a formação como:

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2003, p.26-27)

É preciso entender que “o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder às demandas, que professores e coordenadores discutem, analisam e planejam” (Clementi, 2003, p.57). Cabe referenciar que a técnica do Grupo Focal nesta pesquisa funcionou como uma lente de zoom sobre os sujeitos, permitindo, como afirma Gatti (2005, p.68), “entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato[...]”. São essas peculiaridades que ajudaram este estudo na compreensão e teorização sobre o objeto investigado.

Formação esta entendida como um processo contínuo e sem fim que “vincula-se ao processo de escolarização [...], estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional” (Souza, 2003, p.91). Assim como Garrido (2003, p. 9) também defende a ideia de que o trabalho da coordenação pedagógica:

É fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO, 2003, p. 9)

A reflexão e análise da coordenação pedagógica é compreendida como um caráter que carrega a responsabilidade de garantir o pleno funcionamento das demandas educacionais, os anseios locais e as expectativas dos estudantes, propondo ações que viabilizem a materialidade dos processos pedagógicos. Assim, a formação continuada tem sido de extrema importância para o aprimoramento das funções docentes. E considerando, a pandemia vivida, o recurso imprescindível para a correção dos desafios presentes.

As dificuldades encontradas pelos professores em lidar com a tecnologia tem sido um grande desafio na atual conjuntura do sistema educacional por se tratar de um mundo novo para muitos docentes, principalmente, das escolas da rede pública, onde trabalhar diretamente com a tecnologia ainda parece ser um sonho, considerando o contexto de ausências e inoperâncias das políticas educacionais e as desigualdades tecnológicas variantes de região para região.

10. Pesquisador: Qual a sua opinião sobre o índice municipal?

Rosa (F)	<i>Que é totalmente importante. Este ano não tivemos acesso a prova de 2022, isso é ruim, porque deveríamos ter pelo menos um parâmetro.</i>
Cinza (F)	<i>Penso que o professor já tem esperado isso, hoje eles já entendem que existe uma equipe que consegue elaborar. Vejo que os professores se motivam mais, depois da avaliação diagnóstica</i>

	<i>acabam usando para as aulas, é bem interessante e ajudam no nosso trabalho.</i>
Verde (F)	<i>Acho importante este índice municipal, porque depois pelo menos temos os gráficos eles falam que acertou e a questão qual ou errou tal e não temos a prova, para saber quais foram as questões.</i>
Vermelho (F)	<i>Eu senti isso a importância do índice municipal, porque estou aprendendo a ser coordenadora pedagógica, quando fui apresentar, para os docentes no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, os gráficos e analisar as questões que precisavam ser trabalhadas eu indiquei até alguns planos de aulas, eu não tinha as questões para ser analisada só habilidades, foi difícil.</i>

Partindo da premissa de que a escola é um espaço de aquisição e transformação do ser humano por meio do conhecimento sistematizado, como tal demanda tempo e organização para que se consiga obter o resultado almejado, a função de coordenação pedagógica é responsável por articular e elaborar estratégias. Por aproximadamente duas horas, os participantes da pesquisa, coordenadores pedagógicos expuseram seus pontos de vista, discutiram, criticaram e desabafam, possibilitando reunir um conjunto de dados sobre o objeto investigado.

Um aspecto essencial para o desenvolvimento desse tipo de coleta é a elaboração de um termo de compromisso ético, que visa selar junto aos sujeitos um acordo de sigilo e respeito frente aos dados coletados, além de assegurar confiança entre as partes (sujeitos da pesquisa e pesquisador), ratificando o valor e a seriedade desta pesquisa científica. A coordenação pedagógica dentro da instituição escolar desempenha um importante papel, sendo este o responsável pela elaboração de metodologias que facilitem o trabalho docente, a formação continuada, um ponto de destaque de suas atribuições e pelas intervenções pedagógicas. As responsabilidades da coordenação são inúmeras e de grande relevância para o sucesso da escola em que atua.

A política adotada pelos sistemas de ensino, no tocante à reprovação, especificamente em ano de pandemia, deve partir da reflexão sobre o papel das avaliações e sua função no processo de ensino e aprendizagem. Com o foco no estudante, a energia precisa estar concentrada após a avaliação diagnóstica para cumprir os objetivos pedagógicos de 2020 e prover a assistência necessária à superação das lacunas encontradas.

Ainda que também seja necessário fazê-lo ao longo de 2021, como um ciclo emergencial, de modo que nenhum estudante fique no caminho. Pois, soluções diferentes podem ser necessárias em um ano atípico para que não haja aprofundamento das desigualdades educacionais e a ampliação da evasão escolar. Assim, conclui-se que há necessidade de maior articulação entre os gestores municipais, escolas, equipe pedagógica e docentes, podendo-se vislumbrar após o momento pandêmico uma prática pedagógica escolar comprometida com o ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pretendeu-se identificar o uso de avaliações diagnósticas no contexto da pandemia de Covid-19 no município de Mongaguá, especificamente sobre os componentes de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando a avaliação como ferramenta fundamental para a prática docente, com o uso do seu diagnóstico para as melhorias nas estratégias educativas, não é nova a ideia de que a sua serventia deve estar mais para os estudantes do que para as estatísticas do sistema educacional. Contudo, o assunto ainda é considerado polêmico, tanto quanto equivocadamente interpretado. Pois, há professores e estudantes que a entendem como uma maneira punitiva. Além disso, há de se dar destaque as observações dos professores entrevistados quanto às avaliações darem foco apenas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que se contemplarmos os demais componentes, as questões deveriam ser elaboradas de forma interdisciplinar tendo em vista um currículo mais progressista e contemporâneo abordando questões mais abrangentes

e não apenas aquelas com foco em uma gramática sistemática. Por outro caminho, as questões deveriam ser elaboradas de forma interdisciplinar tendo em vista um currículo mais progressista e contemporâneo abordando questões mais abrangentes e não apenas aquelas com foco em uma gramática sistemática.

Ao observarmos a avaliação nos moldes da atualidade, percebemos que é realizada de forma predominante à exatidão da reprodução de conteúdos trabalhados em sala de aula. O que caracteriza a simples transmissão de conhecimentos, sem o maior aprofundamento teórico-metodológico que possibilitaria a construção de novos conhecimentos a partir dos predecessores.

A avaliação em larga escala no Brasil sempre esteve atrelada ao controle e monitoramento das ações fiscalizadoras, com o objetivo de atender às orientações para a administração dos recursos e investimentos públicos. No entanto, nos últimos anos, a função da avaliação diagnóstica tem repercutido na discussão sobre o seu papel como contribuição qualitativa à prática docente. Contexto este que não poderia ser ignorado, uma vez que a realidade nacional infere sobre a de municípios. Em contrapartida esses não sabem o que fazer com esses resultados e nem como utilizar essas avaliações como subsídios para melhorarem a aprendizagem de seus sujeitos, algo que eles anseiam em suas falas e ficou evidente nessa pesquisa.

Assim, agregadas as técnicas do grupo focal à metodologia, foram realizadas as transcrições de falas que possibilitaram o delineamento desta pesquisa científica, por meio da análise das respostas colhidas no grupo focal. Atendendo aos seguintes objetivos: a análise dos dados referentes às avaliações diagnósticas; o esclarecimento das ações desenvolvidas nas escolas; e a criação de um *padlet* como produto de mestrado profissional para possíveis reflexões e contribuições a todo sistema de ensino, especialmente a professores e coordenadores. Estas informações são importantes para a gestão escolar, sobretudo para a coordenação pedagógica que é responsável pela integração de todos com os conteúdos de ensino.

Assim, as análises do grupo focal com os docentes na função de coordenador pedagógico e não cargo de coordenador pedagógico, no plano de carreira do município de Mongaguá na lei complementar nº 16, de 7 de outubro de 2011, que "Dispõe sobre o Plano de Carreira a Remuneração do Magistério Público Municipal

de Mongaguá, Reorganiza o Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal e dá outras providências", como versa no art. 124 São requisitos básicos para o exercício da função de Coordenador Pedagógico: I-ser docente efetivo da rede municipal de ensino; II - ter graduação de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar ou Licenciatura Plena em componentes do currículo do Ensino Fundamental; III - ter comprovada experiência mínima de 03 (três) anos de exercício no magistério público de Mongaguá.

No entanto, pouca atenção tem sido dada a coordenação pedagógica, ao silêncio e a falta de experiência na função como fragilidade, que norteia o seu trabalho na prática pedagógica, que por meio de uma política pública municipal no plano de carreira essa lacuna seria contornada.

Fuga das respostas no grupo focal demonstrou o silêncio dos mesmos em relação a alguns assuntos perguntados, ou por não haver clareza destes, ou por realmente não poder responder, pela função de cargo de confiança da questão política.

Mesmo com a fragilidade dos docentes na função de coordenador pedagógico houve uma posição, quando aborda a questão do índice municipal sutilmente expões as suas colocações como sujeito do processo, quando diz que os docentes sentem falta de outros componentes curriculares, para a avaliação diagnóstica seja de forma interdisciplinar.

Se a verdadeira função social da escola é a formação integral do indivíduo por meio do desenvolvimento de suas competências e habilidades, visando prepará-lo para o exercício efetivo da cidadania, é inevitável que se supere a avaliação tradicional no sentido de se adotar a avaliação formativa. É evidente que há a necessidade de melhorias nos recursos humanos, tecnológicos, estruturais e financeiros. Mas, neste estudo especificamente é desejado chamar a atenção para a reflexão coletiva sobre a revisão das práticas pedagógicas, fator imprescindível para a qualidade da educação.

Também é preciso salientar que para a criação das políticas públicas é preciso considerar o uso dos resultados das avaliações diagnósticas, a fim de implementar novos projetos condizentes com a realidade. Caso contrário, limita-se às comparações por *rankings* nada construtivos. A avaliação deve fazer parte da rotina das escolas,

independente da instituição. Somente as responsabilidades entre os diversos segmentos da educação na formulação de políticas públicas poderia transformar o atual cenário.

O resultado desta pesquisa evidencia a necessidade de maior articulação entre os gestores municipais e os escolares, assim como entre estes com professores. Dessa forma, poderíamos vislumbrar uma prática pedagógica escolar comprometida com a qualidade de ensino para todos, uma vez que os estudos não cessam e este trabalho serve de base para futuros conhecimentos mais aprofundados. Assim, finda-se esta pesquisa com a esperança de que possa servir como ferramenta para construções pedagógicas e incentivo às investigações sobre o assunto abordado.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F.L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocráticos: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L.C, SPINK, P. (Orgs.) **Reforma do estado e administração pública**. São Paulo: FGV, 1999.
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.
- ANTUNES, C. **A Prática de Novos Saberes**. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.
- BARBOSA, C. EaD: Desigualdade social escancara abismo entre escolas públicas e particulares. In: **Brasil de Fato**, Belém, 19 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/19/ead-desigualdade-social-escancara-abismo-entre-escolas-publicas-e-particulares?fbclid=IwAR14herfKn4Ib b0gH1ixvNvYGXztWrOGVSiNz1cFTHovYtulcWx aa9mL-_Y>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Três Gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: as interfaces com o Currículo da / na Escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. DOI: 10.1590/s1517-97022012005000006
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1997.
- BRASIL. **Roteiro e Metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.
- BRASIL. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2020**, de 8 de junho de 2020. [Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020...]. Parecer nº 9/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020 -21, p. 1 -38, 9 jul. 2020. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2020**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020 -21, p. 1 -28, 3 ago. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. [Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais...] - COVID -19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em:< <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> . Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**, de 18 de março de 2020. Nota de Esclarecimento, Brasília, DF, p. 1 - 2, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142021-nota-de-esclarecimento-covid-19&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.987**, de 7 de abril de 2020. [Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública...]. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, Brasília, DF, n. 13.987, 7 abr. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm>. Acesso em: 7 ago. 2022.

CAMBA, M. **As Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar e as Interfaces na Esfera Nacional e Estadual**: análise do Saesp como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, SP, 2011.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COMELLI, F. A. M; COSTA, M. da; TAVARES, E. S. “I don’t know if I can handle it all”: students’ affect during remote education in the COVID-19 Pandemic in Brazil. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**. Vol. 22, N. 4, 2021, p. 1-193. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2021-v22-n4-irrodl06651/1084920ar/>> Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, M. da; TAVARES, E. dos S. T.; COUTO, M. E. C. Financiamento da Educação Básica no Brasil – desconstrução e reconstrução político-histórica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 172–187, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-57746. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57746>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. Avaliação. Fundação Carlos Chagas (FCC). Campinas, 2003, vol.08, n.02, pp.31-64.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo, 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 79-93. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540105>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GAIA, R. S. P. Subcidadania, raça e isolamento social nas periferias brasileiras: reflexões em tempos de COVID -19. **Revista Thema**, v. 18, p. 92 -110, jul. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1827>>. Acesso em: 30 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.92-110.1827>.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.;Christov, L.H. (Org). O coordenador pedagógico e formação docente. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003. p.9-15.

GATTI, B. A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**, 2010. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação, Campinas, v.19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Editora Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a Questão da Inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande**, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/59>>,. Acesso em 18/nov/2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia**. São Paulo: Atlas, 1998.

GOMES, A.A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Ecos – Revista Científica**, São Paulo, v.7, p. 275-290, jul/dez 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417>> Acesso em:10 abr.2023.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo, Ática: 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática: série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. et al. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. et al. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1º Ed. São Paulo, 2013.

MIZUKAMI, M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOUTINHO DA COSTA, L. Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 101 -122, 2011. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6230>> Acesso em:10 abr.2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTEIRO, R. L. S. G.;SANTOS, D.S. A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na Escola Superior de Guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 4 n. 2, 2019. Disponível em:

<<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>> Acesso em: 10 abr.2023.

MONGAGUÁ. **Lei n. 2736**, 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Mongaguá e dá outras providências. Mongaguá, 2015. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a2/sp/m/mongagua/leiordinaria/2015/273/2736/lei-ordinaria-n-2736-2015-institui-o-plano-municipal-deeducacao-do-municipio-de-mongagua-e-da-outras-providencias>>. Acesso em:10 abr.2023.

PAIS, P. **Práticas classificativas de professores do ensino secundário - significados e valores**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. 3. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PESTANA, M. I. G. de S. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 5, p. 81-84, 1992.

PLACCO, V.M.N.S.; Silva, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Bruno, E.B.G.; Almeida,L.R.; Christov, L.H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.p.25-32.

PLACCO, V. M. N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SILVA, Sylvia Helena Souza da. **A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas**. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

QUADROS, T. F., ABREU, J., GRAPIGLIA, R. X. Um olhar reflexivo sobre o protagonismo na educação infantil do colégio Marista Santa Maria. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26248_14000.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

RANJARD, P. **Les enseignants persécutés**. Paris: Robert Jauze, 1984.

ROSADO. A; SILVA, C. **Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens**. Disponível em: http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf Acesso em: 22 set. 2022.

SÁ, A. L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, n.8, p. 55-80, jan./jun. 2010. Disponível em:

<<http://fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/1281/862>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SACRISTAN, J. G. e GÓMES, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, U. E.; SABIÁ, C. P. P. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354- 385, maio/ago. 2015. DOI: 10.18222/eae266203006. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FCC-2_50a1af19903b6a583a121ef053cc2619 Acesso em: 25 mar. 202.

SANTOS, U. E.; SABIÁ, C. P. P. Percurso histórico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP – e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014. p. 1-16. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3006> Acesso em: 15 out. 2020.

SOUSA, S. Z. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 3 (27), p. 84-93, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644119> Acesso em: 15 out. 2020.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

SOUZA, J. A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2018a. 512p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 13. ed. 2012. 325 p.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2006.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

WASELFISZ, J.et ali. **Relatório Preliminar do “Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau”**. Brasília, SENE/MEC-PNUD, dez. 199.

APÊNDICE A – Modelo da Avaliação Diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

Leia o texto e, a seguir, responda às questões 1 a 4.

A Caixa de Pandora

Conta a história que o titã Prometeu (aquele que vê antes) e seu irmão Epimeteu (aquele que vê depois) criaram os animais e os homens. Deram a cada animal um poder, como voar, caçar, coragem, garras, dentes afiados. O homem, criado por Prometeu a partir da argila, ficou sem nada por ser o último a ser feito. Prometeu deu um pouco de cada animal para o homem, mas faltava alguma coisa especial.

Prometeu ensinou diversas coisas ao homem. Ensinou a domesticar animais, fazer remédios, construir barcos, escrever, cantar, interpretar sonhos e buscar riquezas minerais. Porém, irritou Zeus ao roubar o fogo dos deuses e dá-lo aos homens. Zeus decidiu, então, vingar-se de Prometeu e da humanidade.

Prometeu foi acorrentado a uma montanha. Sua condenação foi passar a eternidade preso a uma rocha, onde uma ave viria comer seu fígado. Toda noite seu fígado se regeneraria e a ave voltaria no dia seguinte pra lhe comer o fígado novamente.

Para castigar os homens, Zeus ordenou que o Deus das Artes, Hefesto, fizesse uma mulher parecida com as deusas. Hefesto lhe apresentou uma estátua linda. A deusa Atena lhe deu o sopro de vida, a deusa Afrodite lhe deu beleza, o deus Apolo lhe deu uma voz suave e Hermes lhe deu persuasão. Zeus deu instruções secretas a seu filho Hermes que, obedecendo às ordens do pai, ensinou Pandora a contar suaves mentiras. Com isso, a linda mulher passou a ter uma personalidade dissimulada e perigosa. Assim, a mulher recebeu o nome de Pandora (aquela que tem todos os dons).

Pandora foi enviada para Epimeteu, que já tinha sido alertado por seu irmão a não aceitar nada dos deuses. Ele, por “ver sempre depois”, agiu de forma precipitada e ficou encantado com a bela Pandora. Ela chegou trazendo uma caixa fechada, um presente de casamento para Epimeteu.

Ao ver Pandora, Epimeteu esqueceu-se que Prometeu lhe havia recomendado muitas vezes para não aceitar presentes de Zeus; e aceitou-a de braços abertos.

Certo dia, Pandora lembrou do presente que os deuses mandaram-na entregar a Epimeteu, e assim que se aproximou da caixa Epimeteu alertou-a para se afastar, pois Prometeu lhe recomendara que jamais a abraße, caso contrário, os espíritos do mal recairiam sobre eles.

Mas, apesar daquelas palavras, a curiosidade da mulher aumentava; não mais resistindo, esperou que o marido saísse de casa e correu para abrir a caixa proibida.

Mal ergueu a tampa, Pandora deu um grito de pavor e do interior da caixa saíram monstros horríveis: o Mal, a Fome, o Ódio, a Doença, a Vingança, a Loucura, a inveja, a violência, a ganância e muitos outros espíritos maléficos...

Quando voltou a lacrar a caixa, conseguiu prender ali um único espírito, a Esperança. Assim, então, tudo aconteceu exatamente conforme Zeus havia planejado. Usou a curiosidade e a mentira de Pandora para espalhar o mal sobre o mundo, tornando os homens duros de coração e cruéis, castigando Prometeu e toda a humanidade. Ela ainda tentou fechar a caixa, mas só conseguiu prender a esperança.

(Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>).

1. O texto “A caixa de Pandora” é considerado um: **(EF08LP14)**

- a) () Conto
- b) () Mito
- c) () Lenda
- d) () Sonho

2. Segundo o texto, por que Prometeu ensinou diversas coisas ao homem? **(EF08LP37)**

- a) () Porque sentiu pena deles.
- b) () Porque gostava ser professor.
- c) () Para compensar a falta de poder.
- d) () Porque ele era bondoso.

3. Nesse texto, há presença de um narrador: **(EF08LP47)**

- a) () Personagem, pois Prometeu conta sua própria história.
- b) () Personagem, porque Epimeteu narra sua vida.
- c) () Observador, porque ele conta a história e ainda faz parte dela.
- d) () Observador, pois só ele apenas narra os fatos sem participar da história.

4. Que tipo de assunto importante das nossas vidas esse texto tenta explicar com essa história? **(EF08LP47)**

- a) () Ele explica a origem do amor.
- b) () Ele explica as relações familiares dos deuses.
- c) () Tenta explicar a origem do casamento.
- d) () Mostra como surgiu os animais.

5. Identifique a frase que mais se aproxima do sentido do verso “Juventude é poesia”. **(EF08LP33)**

Leia o texto e, a seguir, responda às questões 5 a 7.



A juventude é um sonho.
A juventude é um grilo.

A poesia é um sonho.
A poesia é um grilo.
A poesia é uma paixão.

Juventude é poesia.]
(Carlos Queiroz Telles,)

- a) () A juventude gosta de poesia.
- b) () A juventude parece poesia.
- c) () A juventude faz poesia.
- d) () A juventude gosta de gritar.

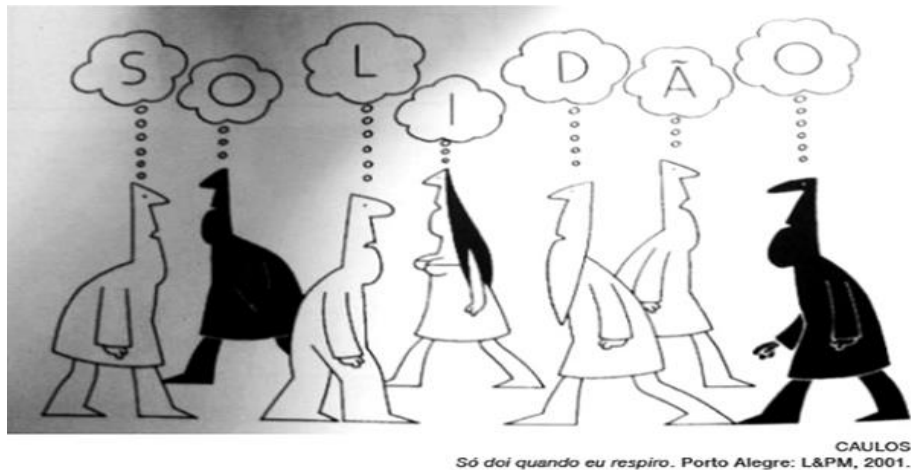
6. O poema é todo construído com verbo de ligação. Portanto todos os predicados do poema são: **(EF08LP06)**

- a) () predicado verbal
- b) () predicado nominal
- c) () predicado verbo nominal
- d) () n.d.a

7. São predicativos do sujeito, **EXCETO: (EF08LP06)**

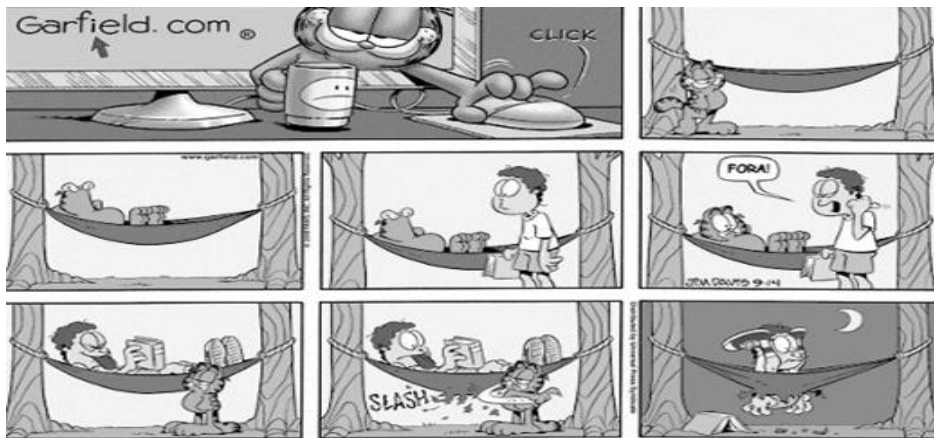
- a) () um sonho
- b) () um grilo
- c) () uma paixão
- d) () a poesia

8. No cartum apresentado, o significado da palavra escrita é reforçado pelos elementos visuais, próprios da linguagem não verbal. A separação das letras da palavra em balões distintos contribui para expressar principalmente a seguinte ideia: **(EF08LP13)**



- a) () dificuldade de conexão entre as pessoas
- b) () aceleração da vida na contemporaneidade
- c) () desconhecimento das possibilidades de diálogo
- d) () desencontro de pensamentos sobre um assunto

9. Sobre a tirinha de Garfield, é correto afirmar que: **(EF08LP03)**



- a) () A linguagem verbal é o elemento principal para o entendimento da tirinha.
- b) () O uso da linguagem verbal não faz diferença para a compreensão da tirinha.
- c) () O uso simultâneo das linguagens verbal e não verbal colabora para o entendimento da tirinha.
- d) () A sequência cronológica dos fatos relatados nas imagens não influencia na compreensão da tirinha.

10. Sobre a linguagem verbal e não verbal, é **INCORRETO** afirmar que: **(EF08LP03)**

- a) () A linguagem verbal utiliza qualquer código para se expressar, enquanto a linguagem não verbal faz uso apenas da língua escrita.
- b) () São utilizadas para criar atos de comunicação que nos permitem dizer algo.
- c) () A linguagem não verbal é aquela que utiliza qualquer código que não seja a palavra, enquanto a linguagem verbal utiliza a língua, seja oral ou escrita, para estabelecer comunicação.
- d) () Linguagem verbal e não verbal, quando simultâneas, colaboram para o entendimento do texto.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA- 9º ANO

1. A organização de uma festa será feita entre cinco irmãos: Fábio, Júlio, Miguel, Gustavo e Bruno. Para descobrir a quantia que poderá ser investida na festa, Fábio resolveu organizar, em uma tabela, o saldo bancário de cada irmão. (EF07MA03)

Irmão	Saldo bancário
Fábio	R\$ 950,50
Júlio	R\$ 450,50
Miguel	R\$ -450,00
Gustavo	R\$ -450,50
Bruno	R\$ 950,50

Quais irmãos possuem quantias opostas?

- a. () Fábio e Miguel.
- b. () Fábio e Bruno.
- c. () Júlio e Miguel.
- d.() Júlio e Gustavo.

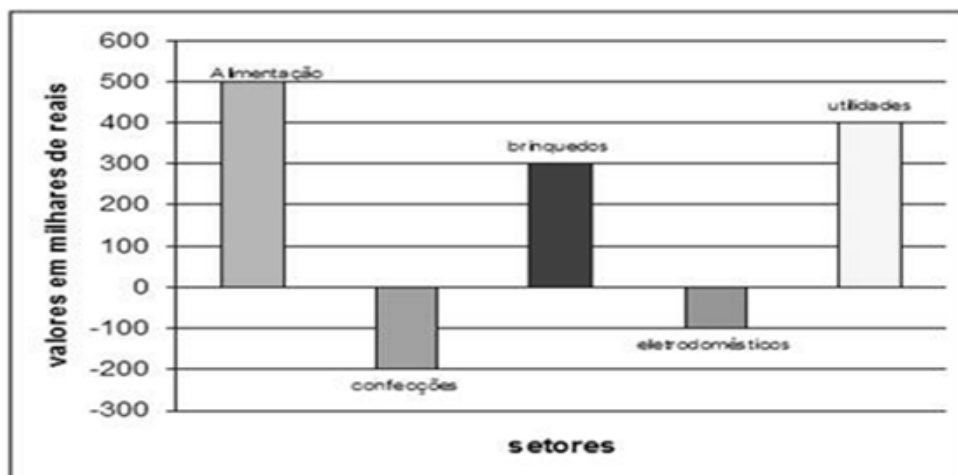
2. Para um trabalho de intercâmbio entre estudantes de cinco países, foram registradas as temperaturas médias, em um mesmo dia, nas cidades onde vivem esses estudantes. (EF07MA29)

De acordo com a tabela, a cidade que apresentou a menor temperatura média foi:

TEMPERATURAS MEDIAS NO DIA 27 DE DEZEMBRO DE 2018	
Cidade	Temperatura
Rio de Janeiro (Brasil)	39°
Ucria (Itália)	5°
Stanley (Canadá)	-5°
Yakutsk (Rússia)	-43°
Chillán (Chile)	24°

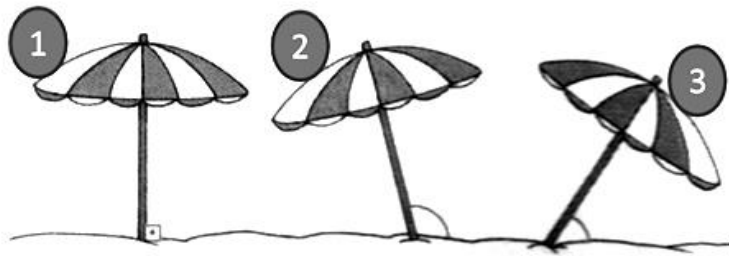
- a.() Rio de Janeiro.
 b.() Stanley.
 c.() Yakutsk.
 d.() Chillán.

3. O gráfico mostra os lucros e prejuízos, em cada setor, da empresa de Seu Marcos. Quais setores obtiveram prejuízo? (EF07MA37)



- A. () Alimentação e confecções.
- B. () Confecções e brinquedos.
- C. () Brinquedos e utilidades.
- D. () Confecções e eletrodomésticos

4. As diferentes posições do guarda-sol em relação à areia nos dão uma ideia de diferentes tipos de ângulos. Sendo assim, podemos afirmar que no guarda-sol número 3, o ângulo é: (EF07MA23)



- a.() agudo
- b.() obtuso
- c.() raso
- d.() reto

5. Márcia comprou uma dúzia de laranjas e usou $\frac{3}{4}$ destas laranjas para fazer refresco. Quantas frutas Márcia utilizou para fazer o refresco? (EF07MA08)

- a.() 3
- b.() 6
- c.() 9
- d.() 12

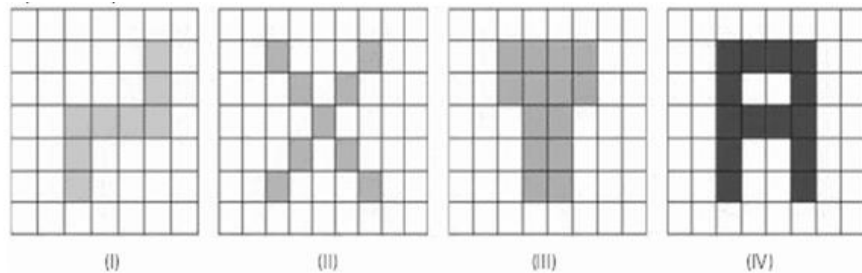
6. Agora, observe a imagem abaixo e represente cada compra por uma potência. Quantas latas de ervilha, caixas de leite e quantos pacotes de arroz temos, respectivamente? (EF08MA01)

- a.() 4^3 , 3^3 e 5^2
 b.() 3^3 , 4^3 e 5^2
 c.() 5^2 , 2^3 e 2^2
 d.() 5^2 , 3^3 e 2^2



7. Qual das figuras abaixo possui a menor área, sabendo que cada quadradinho tem área equivalente a 1cm^2 ? (EF08MA19)

- a.() I
 b.() II
 c.() III
 d.() IV



8. A figura abaixo é a planta baixa de uma casa. Considerando que cada quadradinho equivale a uma unidade de medida de área, qual a área total da casa? (EF07MA32)

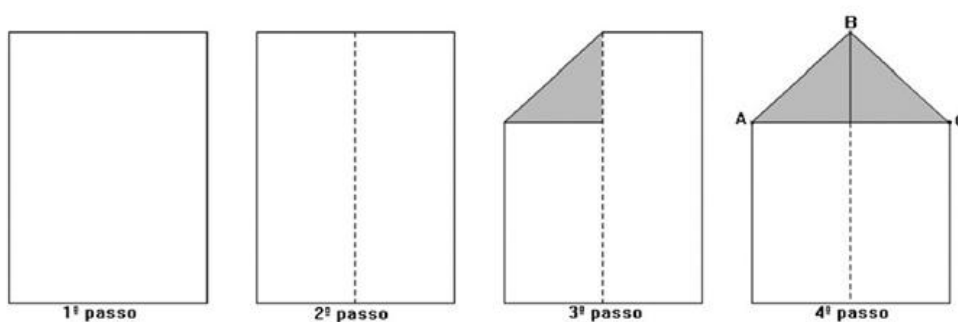
9. Observe a tabela que representa as profundidades perfuradas por uma sonda de perfuração na busca de um reservatório de petróleo. A que profundidade o reservatório de petróleo foi encontrado? (EF07MA29)

- a.() 11 076 metros.
 b.() 8 220 metros
 c.() 8 139 metros.
 d.() 5 283 metros

DIAS	PROFUNDIDADE
1°	3 542 metros
2°	2 937 metros
3°	2 856 metros
4°	1 741 metros

10. Para fazer um aviãozinho, Felipe tomou uma folha retangular de papel e observou os passos Indicados nas figuras a seguir: **O triângulo ABC é:** (EF07MA25)

- a.() Retângulo e escaleno.
- b.() Retângulo e isósceles.
- c.() Acutângulo e escaleno.
- d.() Acutângulo e isósceles



APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com grupo focal

1	Neste momento, cada um pode falar o que pensa. Não existe certo ou errado. Vamos iniciar com a apresentação da coordenação pedagógica.
2	O que é avaliação diagnóstica? E qual é o objetivo da avaliação diagnóstica no município de Mongaguá?
3	Como se trabalha a questão da avaliação diagnóstica na escola, e como os professores a entendem?
4	Teve um objetivo quando foi aplicada a avaliação diagnóstica?
5	Como foi a organização das unidades escolares, na aplicação das avaliações diagnósticas aos alunos dos 9º anos?
6	Como vocês trabalham os dados que o Departamento de Educação elabora?
7	Como foi o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes na pandemia da Covid- 19?
8	Como é possível fomentar a reflexão sobre a elaboração dos roteiros de atividades com os professores, a coordenação pedagógica e a coordenação de área?
9	Dentro do município temos a avaliação diagnóstica e a avaliação de larga escala (Prova Brasil, Saresp). Como são abordadas na escola?
10	Qual a sua opinião sobre o índice municipal?

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:.....

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de identidade nº: Sexo: () M () F

Data de nascimento:/...../.....

Endereço:.....nº

Complemento: Bairro:

Cidade: CEP:

Telefone:

II– DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa:

Pesquisador:

Documento de identidade nº:

Sexo:

Cargo/Função:

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

...

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

a) Pesquisadora: ...

- E-mail: ...

- b) Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos:
- Avenida Conselheiro Nébias, 536 Santos – SP – CEP: 11045-001
- E-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

ANEXO II – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19 NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ - SP

Pesquisador: Michel da Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58994922.4.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS BANDEIRANTE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.497.581

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo (informações básicas da pesquisa em pdf 1916697 25/05/2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca compreender os impactos das avaliações diagnósticas ocorridas com alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental, no período da pandemia de COVID-19. Utilizará grupo focal como técnica metodológica. O embasamento teórico será fundamentado em Paulo Freire, Bernadete Gatti, Cypriano Luckesi e Jussara Hoffmann.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo (informações básicas da pesquisa em pdf 1916697 25/05/2022.

Objetivo Primário: - Compreender as variáveis que interferem no processo formativo acerca dos objetos do conhecimento e habilidades, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Mongaguá.

Objetivo Secundário: - Analisar os dados referentes às avaliações diagnósticas realizadas com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de Mongaguá, considerando as habilidades nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática;

- Desvelar as ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas acerca da melhoria do processo educativo em busca da aprendizagem de seus alunos.

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3226-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 5.497.581

- Criar um padlet como produto de Mestrado Profissional para possíveis reflexões e contribuições que tornem os resultados dessa investigação mais próximos das escolas públicas, sobretudo no município pesquisado, o que incidirá em maior dialogicidade aliando teoria e prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo (informações básicas da pesquisa em pdf 1916697 25/05/2022

Riscos: Há pouco risco relacionado às questões emocionais que envolvem o processo educativo, mas os participantes podem desistir da adesão voluntária à pesquisa em qualquer momento.

Benefícios: Subsídios para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, bem como possibilidades de indicadores para implementações de Políticas Públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os riscos e os benefícios estão descritos no projeto.

A Metodologia da pesquisa está adequada aos objetivos do projeto e atualizada.

O referencial teórico da pesquisa, está atualizado e suficiente para aquilo que se propõe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está de acordo com as resoluções 466/12 e 51/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1916697.pdf	16/05/2022 13:57:54		Aceito
Outros	AnexoBTAIBruno.docx	16/05/2022 13:57:26	Michel da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBruno.doc	16/05/2022 13:56:13	Michel da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLERBruno.docx	16/05/2022 13:55:06	Michel da Costa	Aceito

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRUNO SANTOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE
COVID-19 NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ – SP**

***PADLET* COMO RECURSO TECNOLÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO
MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ - SP**

**SANTOS
2023**

SUMÁRIO

PRODUTO EDUCACIONAL: <i>PADLET</i> COMO RECURSO	
1	TECNOLÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ- SP 2
1.1	Formações continuada da coordenação pedagógica no mundo tecnológico 3
1.2	A implementação do <i>padlet</i> na formação continuada da coordenação pedagógica 6
2	REFERÊNCIAS 12

1 PRODUTO EDUCACIONAL: *PADLET* COMO RECURSO TECNOLÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ - SP

O produto educacional tem como intuito analisar o processo de interação nesse aparato digital como contribuidor para uma formação continuada da coordenação pedagógica, com base em autores como Pierre Lévy (1998), Marc Prensky (2001), Carla Moreira (2012), entre outros.

Os nativos digitais segundo Marc Prensky são sujeitos que nascem e crescem, fazendo uso da tecnologia e convivem com a mesma, além de utilizá-la a seu favor e em prol do outro. Devido a esse contexto tecnológico criou-se um termo denominado de Ciberespaço, no qual Lévy (2010, p.94) afirma que se trata “como espaço de comunicação aberto, interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.

Mediante a isso, nota-se que o ciberespaço possibilita a comunicação e a interação, além de permitir que a internet se torne uma ferramenta que permite o contato com informações e outros sujeitos, principalmente na distância.

Com essa proposta, Gianini (2017) afirma que o *padlet*, enquanto mural interativo apresenta-se a dinâmica de uso fácil, visto que o acesso e o gerenciamento dessa interface dependem apenas da criação de uma conta no próprio site (<https://pt-br.padlet.com>) ou pelo aplicativo, executando um cadastro simples e rápido, o que o leva a ser utilizado em diferentes suportes operacionais – *Android*, *Kindle* ou *IOS*. Segundo o autor defende também abordagem de que a partir da criação e personalização do *layout*, o *padlet*, com a finalidade pedagógica, pode se configurar numa plataforma educacional, com navegação simples e intuitiva.

O *padlet* é uma ferramenta e um mural interativo, o qual permite que a coordenação pedagógica poste textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo da formação continuada, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois a coordenação pedagógica proporcionará aos docentes fazer a utilização de um recurso tecnológico.

Segundo Borba (2001, p 46) "Os seres humanos são constituídos por técnicas que se estendem e modifica seu raciocínio e ao mesmo tempo, esses mesmos seres humanos estão constantemente transformando essas técnicas." Ou seja, é necessário que haja a construção do conhecimento. O uso do *padlet* como ferramenta pedagógica na formação continuada da coordenação pedagógica será uma das tecnologias digitais de informação e comunicação e à explosão do uso do aplicativo no trabalho coletivo pedagógico construindo um espaço de interação entre os sujeitos.

Assim, aborda a importância do trabalho destas das tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem entre a coordenação pedagógica e os docentes, com a necessidade de interação entre os pares que visem à democratização do acesso a essas tecnologias e a aprendizagens.

1.1 Formações continuada da coordenação pedagógica no mundo tecnológico

Diferentes formas de processos educativos de aprendizagem poderão ser realizadas, a tecnologia existe desde a Antiguidade e acompanha o desenvolvimento da humanidade, que foram desenvolvidas pelo homem como: o fogo, que foi usado desde o paleolítico, há 800.000 anos. As ferramentas de pedra, que provavelmente foram criadas há 100.000 anos. O arco, há um milênio a.C. Transforma-se estes recursos naturais em ferramentas, os antigos já aplicavam a tecnologia, e foi evoluindo-se com a descoberta e com o uso do fogo, que possibilitou o avanço tecnológico.

Dia a dia a tecnologia e seus recursos tecnológicos vêm se multiplicando e se aperfeiçoando e dessa forma contribuindo para ampliar mais nossos horizontes, a tecnologia possui diversos conceitos e, por se tratar de ferramenta, técnica e método que auxiliam no crescimento e disseminação do conhecimento, possibilita aprendizagens mais expressivas, o que facilita a vida.

Para Marc Prensky, os nativos digitais convivem com a tecnologia desde seu nascimento, crescem com ela e a utilizam em seu benefício ou do outro. Nesse contexto tecnológico surge o termo ciberespaço, definido por Lévy (2010) como um

“espaço de comunicação aberto, interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 2010, p. 94). Por sua vez, os que estão se adaptando a esse mundo tecnológico são chamados imigrantes digitais.

A formação continuada da coordenação pedagógica é analisada sob o ponto de vista da experiência do mesmo como processo formativo, dando ênfase à experiência pedagógica, como parte da necessária imersão no universo da cibercultura. Essa experiência como formação tem o objetivo de garantir a inovação nas práticas pedagógicas.

Aponta-se a preocupação com a transformação contínua da aprendizagem com utilização do *padlet* e para a necessidade de melhorar as condições para o desenvolvimento das competências digitais quais como: adaptar recursos digitais ao contexto de aprendizagem; usar recursos interativos de forma estratégica; gerenciar, guardar, proteger e partilhar informações e recursos digitais que pesquisam na internet.

Segundo Moreira (2012) alguns anos atrás o papel do professor era apenas de transmitir os conhecimentos oferecidos pelos conteúdos abordados nos livros, porém com os avanços, principalmente o tecnológico, o docente precisa envolver o aluno na construção do conhecimento, além de apresentar conteúdos mais contextualizados.

A formação continuada é fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se. O uso do *padlet* contribui para a formação continuada no sentido de favorecimento de um ambiente colaborativo, capaz de criar um espaço de difusão de ideias e leituras, assim como a democratização das informações apreendidas. Nessa proposta, o aprendizado acontece em um ciberespaço que, de acordo com Lévy (2010, p. 17) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. “O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga”.

Desse modo, considerando o contexto histórico em que se situa a função da coordenação pedagógica, procura-se, nesta formação continuada, tecer considerações sobre “como o processo formativo contribui para o aprimoramento da prática coordenadora no espaço escolar”? Terão como objetivo principal, “analisar de que modo o curso de extensão formação continuada da coordenação pedagógica

possibilitarão o fortalecimento da relação entre coordenação pedagógica e os docentes”. De acordo com Fávero e Tonieto (2010, p. 63):

O exercício profissional do professor [CP] requer algo além dos conhecimentos técnicos e científicos subjacentes à sua profissionalidade; requer, na verdade, que ele seja capaz de refletir para transformar a sua prática, o seu espaço de ação, em espaço de produção de conhecimentos e construção profissional. (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 63)

A experiência de uso do *padlet* sendo um recurso colaborativo, *online* e gratuito, como um ambiente virtual de aprendizagem, possibilita a integração entre coordenação pedagógica. Silva e Lima (2018) complementam que o *padlet* permite a interação dos sujeitos, difundindo ideias, cultura, democratizando as informações de forma a construir o conhecimento em um contexto diferente.

O recurso escolhido em questão (*padlet*) possibilitou o acompanhamento justamente por ser um recurso colaborativo, em que os murais virtuais (*padlet*) construídos pelo formador, foram compartilhados com a coordenação pedagógica, para elencar as contribuições proporcionadas pela utilização da interação de material e construção da competência digital.

Sendo assim, entende-se que ferramentas como *Padlet* quando utilizados como ambientes virtuais de aprendizagem assumem um papel social que desenvolvem maior autonomia e organização diante da interação com conteúdo, abordado na formação continuada para chegar até os docentes o uso desta ferramenta.

Tendo como objetivo usar o *padlet* como uma construção de uma ferramenta de trabalho na escola, que fortaleça a relação entre a coordenação pedagógica e os docentes, para que estes possam exercer a docência comprometidos, na prática pedagógica, técnica e eticamente. A formação continuada da coordenação pedagógica proposta fez uso da concepção de educação a distância, tendo se estruturado de forma *online* a distância.

Todos os planos de aula e materiais de estudo foram disponibilizados no *padlet* (<http://padlet.com>) específico. E toda a coordenação pedagógica dos anos finais foram incentivadas à construção do seu espaço digital, para registro de aprendizagens e reflexões da sua prática pedagógica.

Figura 01 – Padlet como recurso de formação continuada



Fonte: *Padlet* utilizado como produto educacional pelo pesquisador. Disponível em: <https://padlet.com/brunostosgeo/wb2231hth8p7rsuo>. Acesso em: 04 out. 2022.

A Figura 01 ilustra o *layout* do recurso utilizado, identificando algumas das discussões realizadas entre os profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Algumas das discussões eram pertinentes às práticas educativas como sugestões de intervenções didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com seus estudantes, outras eram de formação geral do professor, incluindo temáticas como avaliação, planejamento e reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

Trabalhar em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no ambiente escolar nos dá a possibilidade de criar um espaço de interação digital, social e principalmente colaborativo. Com essas prerrogativas, pensamos no uso do aplicativo *padlet* que nos

dá diversas possibilidades de trabalho, como o compartilhamento de *links*, vídeos, arquivos, entre outros de um mesmo objeto de estudo, além da interatividade.

O *padlet* é uma ferramenta bastante funcional na prática Híbrida, onde a coordenação pedagógica assume o papel de coadjuvante, um facilitador, e o docente o protagonista do processo didático pedagógico.

Tendo como objetivo usar o *padlet* como uma ferramenta de trabalho na escola, e construído com essa finalidade, deve fortalecer a relação entre a coordenação pedagógica e os docentes, para que estes possam exercer a docência comprometida com uma prática pedagógica técnica e significativa. A formação continuada da coordenação pedagógica proposta se estrutura de forma *online* à distância.

Todos os planos de aula e materiais de estudo foram disponibilizados no *padlet* (<http://padlet.com>) específico da unidade escolar. Assim, a coordenação pedagógica ensino fundamental dos anos finais incentivará à construção do seu espaço digital, para registro de aprendizagens e reflexões da sua prática pedagógica.

Trabalhar em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no ambiente escolar nos dá a possibilidade de criar um espaço de interação digital, social e principalmente colaborativo. Com essas prerrogativas, pensamos no uso do aplicativo *padlet* que nos ofertam diversas possibilidades de trabalho, como o compartilhamento de *links*, vídeos, arquivos, entre outros de um mesmo objeto de estudo, além da interatividade.

1.2 A implementação do *padlet* na formação continuada da coordenação pedagógica

Cabe destacar que o *padlet* pode ser utilizado como ferramenta de auxílio à coordenação pedagógica no processo didático pedagógico, é o caso deste produto educacional, quanto também pode ser uma ferramenta utilizada em processos formativos. O *padlet* possibilitará evidenciar a predominância das concepções dos docentes sobre as TICs, representando um entendimento já estabelecido da ferramenta, facilitando o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender, de pensar e de se comunicar.

Com base no produto educacional, que a ferramenta *padlet* será um importante instrumento para conhecer as concepções da coordenação pedagógica acerca das TICs. O *layout* didático e a facilidade de manuseio da ferramenta possibilitaram a interação entre os docentes e possibilitaram o compartilhamento de criticidade e criatividade.

A utilização das tecnologias aumenta a competência para a comunicação e para a formação de laços sociais, amplia habilidades fundamentais para a aprendizagem e é uma ferramenta importante para coordenação pedagógica e o docente desenvolve novas formas de ensinar e aprender, de pensar e de se comunicar.

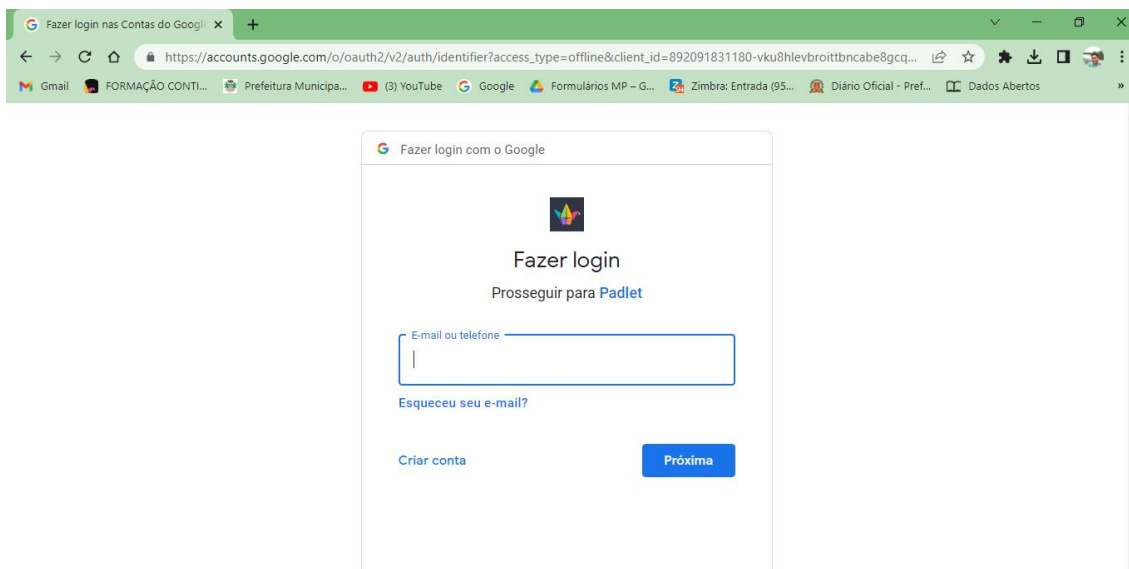
Assim, o *padlet* como potencializador da formação continuada em serviço, caracterizou-se de um uma ferramenta bastante funcional na prática híbrida, em que a coordenação pedagógica assumiu o papel de coadjuvante, um facilitador, e o docente o protagonista do processo didático pedagógico. Dando aos docentes o espaço privilegiado de fala acerca de suas vivências, problemas e possibilidade de compartilharem práticas bem-sucedidas no processo educativo.

1.3 Orientações didáticas e operacionais acerca da implementação do *padlet* na formação continuada

A seguir, apresentaremos algumas sugestões didáticas e operacionais acerca da construção do *Padlet* colaborativo como recurso para profissionais da educação que atuam com formação docente ou professores para um trabalho com seus estudantes.

Figura 02 –Criação de um Padlet e login

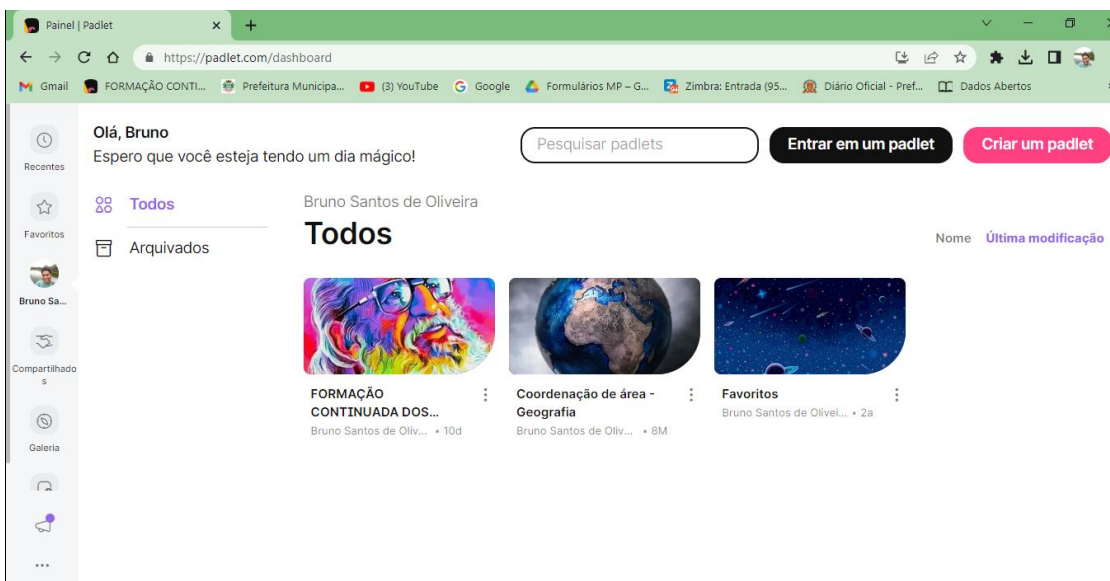
Passo a passo
1. Clique no ícone do seu navegador da Internet
2. Digite na barra de endereço: https://padlet.com/auth/login
3. Acesse ao site e abra uma conta no Gmail



Fonte: Accounts.google.com

Figura 03 –Criação de um Padlet e escolha de layout

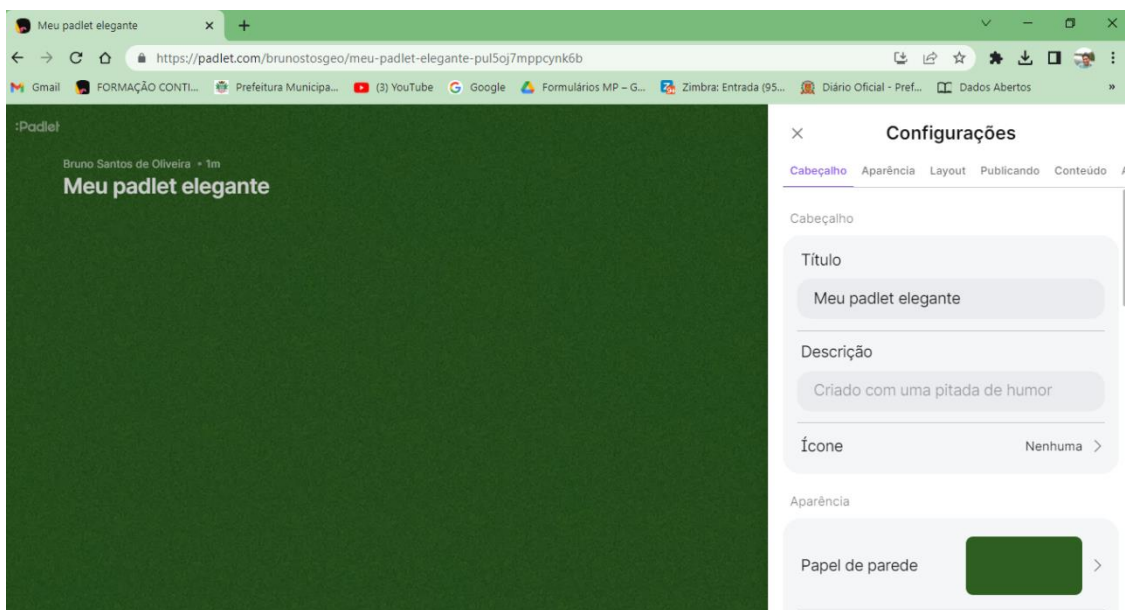
Passo a passo
4. Após, confirme a abertura da conta e entre no seu e-mail com o seu login e senha.
5. Clicar em <i>entrar</i> .
6. Ao abrir a janela, aparecerá a tela do padlet.
7. Aparecerá a imagem com o link na seguinte mensagem: <i>Criar um Padlet</i> .



Fonte: <<https://padlet.com/dashboard>>

Figura 04 – Criação de um Padlet – Escolha do nome

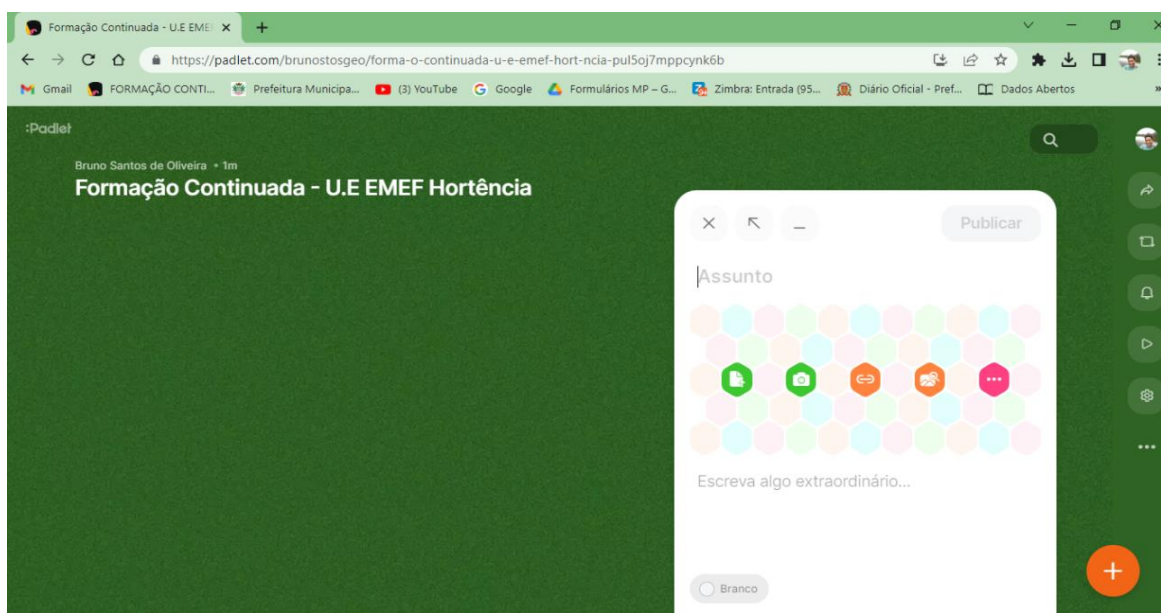
Passo a passo
8. Escolha um nome para o seu Padlet



Fonte: <https://padlet.com/brunostosgeo/meu-padlet-elegante-pul5oj7mppcynk6b>

Figura 05 – Criação de um Padlet – Otimização de recursos

Passo a passo
9. Padlet criado.
10. Observe o nome no canto superior esquerdo da tela.
11. Abaixo tem um link chamado + <i>Nova Postagem</i> .
12. Ao clicar neste link é criada uma nova postagem.
13. Abre-se uma tela para criação

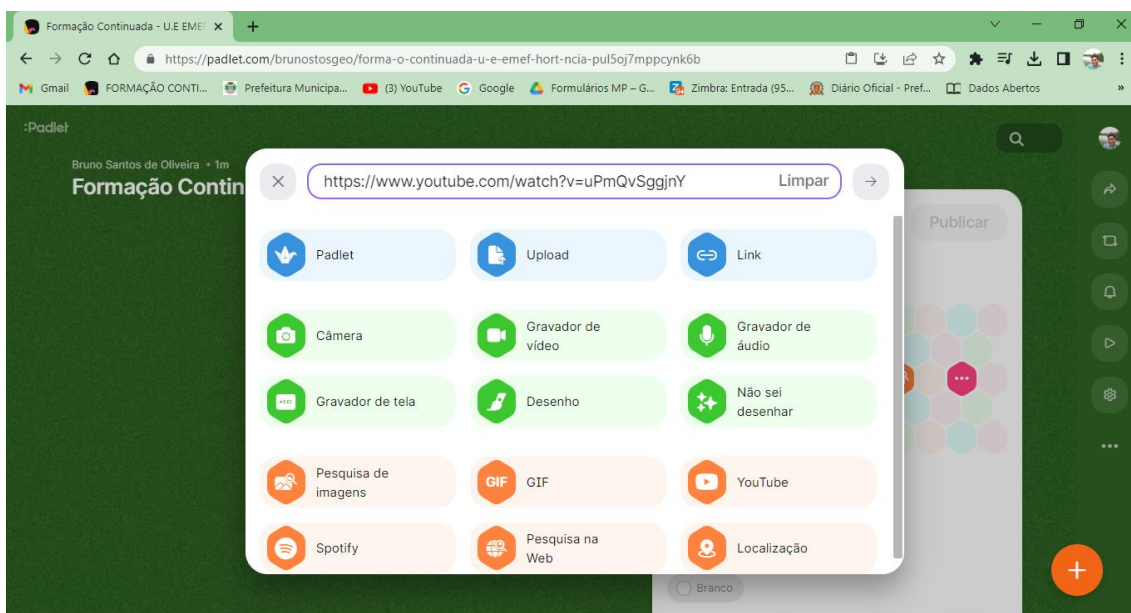


Fonte: <<https://padlet.com/brunostosgeo/forma-o-continuada-u-e-emef-hort-ncia-pul5oj7mppcynk6b>>

Nesta nova tela, temos uma página em verde. Na parte de baixo, no canto direito, na linha com vários comandos como carregar um arquivo, tirar uma foto, pesquisar uma imagem e nos três pontinhos mais tipos de anexos, escreveremos o título desta postagem e temos diversos ícones que possibilitarão a criação da postagem.

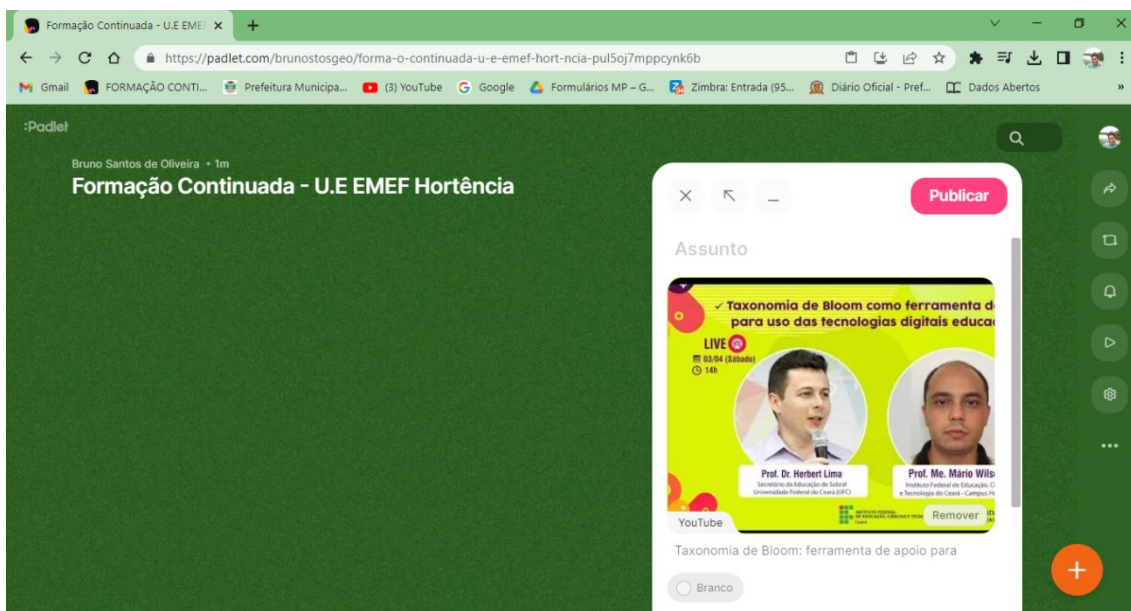
A seguir, construiremos a segunda postagem que será denominada de um vídeo Taxonomia de Bloom como ferramenta de apoio para uso das tecnologias digitais educacionais, um vídeo da palestra Prof. Dr. Herbert Lima, que aborda tecnologia na educação.

Figura 06 – Criação de um Padlet – Otimização de recursos



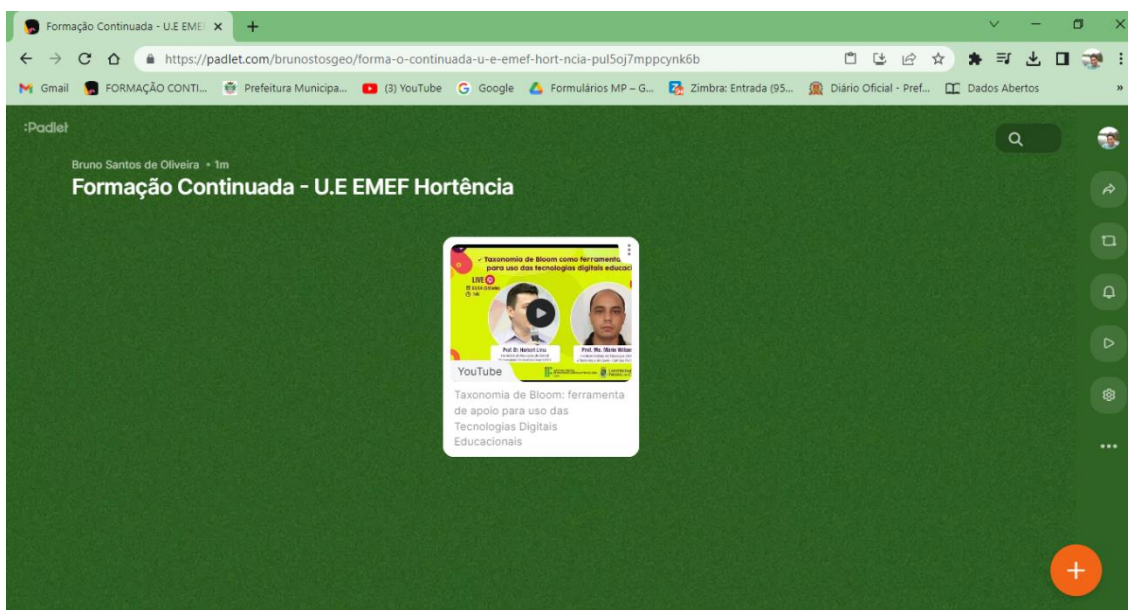
Fonte: <https://padlet.com/brunostosgeo/forma-o-continuada-u-e-emef-hort-ncia-pul5oj7mppcynk6b>

Figura 07 – Criação de um Padlet – Exemplo de utilização



Fonte: <https://padlet.com/brunostosgeo/forma-o-continuada-u-e-emef-hort-ncia-pul5oj7mppcynk6b>

Figura 08 – Criação de um Padlet – Inserção de Vídeo ou *Link*



Fonte: <https://padlet.com/brunostosgeo/forma-o-continuada-u-e-emef-hort-ncia-pul5oj7mppcynk6b>

Após a construção das postagens, podemos explorar os demais ícones disponíveis na lista à direita da tela, dentre eles, o link configurações. Nele é possível inserir o título do *Padlet*, uma breve descrição dos assuntos a serem apresentados e, entre outras configurações.

O objetivo deste *padlet* é disponibilizar um espaço colaborativo para sugestões e trocas de materiais pedagógicos para a formação das unidades escolares com os coordenadores pedagógicos juntos aos seus docentes.

Este *padlet* é o produto do Mestrado Profissional fornecido aos coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental dos anos finais da rede municipal de ensino de Mongaguá um espaço de troca e instrumentos capazes de sustentar sua prática no dia a dia da escola, que proporcionará uma ferramenta facilitadora, como um espaço de interação entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GIANINI, Z. M. (2017). **PADLET: construindo a autonomia na aprendizagem de inglês**. Revista CBTeCLE, v. 1, n. 1, p. 508-527.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 3. ed., 2010, p. 17. (Coleção Trans).

MOREIRA, C. **Letramento digital**: do conceito à prática. Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf> Acesso em: 08 out. 2017.

PRENSKY.M. **Digital Game Based Learning McGraw-Hill**. 2001

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018.