

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REGULAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM JUNTO AOS DOCENTES

EL PAPEL DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN LA REGULACIÓN DE LAS EVALUACIONES DEL APRENDIZAJE CON LOS PROFESORES

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE REGULATION OF LEARNING ASSESSMENTS WITH TEACHERS



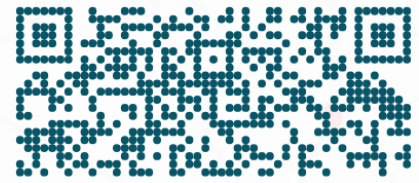
Sofia Lerche VIEIRA¹
e-mail: sofia.lerche@uece.br



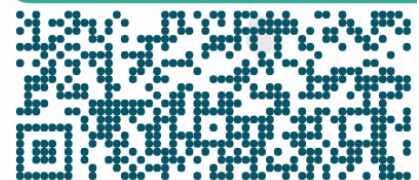
Eloisa Maia VIDAL²
e-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

Como referenciar este artigo:

VIEIRA; S. L.; VIDAL, E. M. O papel da coordenação pedagógica na regulação das avaliações de aprendizagem junto aos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, e023018, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1299>



@mbienteeducação



| Submetido em: 04/12/2023
| Revisões requeridas em: 27/03/2024
| Aprovado em: 04/04/2024
| Publicado em: 17/05/2024

Editores: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Alexandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação.

RESUMO: Na última década, as avaliações externas e em larga escala tem assumido o protagonismo na política educacional brasileira, de modo que os projetos pedagógicos das escolas passam a gravitar em torno dos resultados desses exames. Este artigo analisa um conjunto de questões do formulário do coordenador pedagógico (Q6.9; Q6.11; Q6.12; Q18.1 a Q18.8; Q19.1 a Q19.4) sobre sua participação nos processos de avaliação, incluindo as avaliações em larga escala e que relações ele constrói junto aos professores e a direção escolar. A abordagem é descritiva e explicativa e a análise foi estratificada por estado, considerando características próprias das duas redes de ensino. Os resultados apontam para a dubiedade de papel deste profissional que não apenas atende demandas da gestão escolar, como necessita atuar junto aos docentes, que são monitorados de forma contínua e a quem compete desenvolver um amplo conjunto de iniciativas com vistas a melhoria de desempenho dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico. Avaliações externas. Rede estadual. Piauí. Espírito Santo.

RESUMEN: En la última década, las evaluaciones externas a gran escala han asumido un papel protagónico en la política educativa brasileña, de modo que los proyectos pedagógicos de las escuelas comienzan a gravitar en torno a los resultados de estos exámenes. Este artículo analiza un conjunto de preguntas del formulario del coordinador pedagógico (Q6.9; Q6.11; Q6.12; Q18.1 a Q18.8; Q19.1 a Q19.4) sobre su participación en procesos de evaluación, incluidos grandes -Evaluaciones a escala y las relaciones que construye con los profesores y la dirección escolar. El enfoque es descriptivo y explicativo y el análisis fue estratificado por entidad federativa, considerando características propias de las dos redes educativas. Los resultados apuntan al dudoso papel de este profesional que no sólo atiende las exigencias de la gestión escolar, sino que también necesita trabajar junto a los docentes, quienes son monitoreados continuamente y quienes son responsables de desarrollar una amplia gama de iniciativas encaminadas a mejorar el desempeño de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Coordinador Pedagógico. Evaluaciones externas. Red estatal. Piauí. Espírito Santo.

ABSTRACT: In the last decade, large-scale external assessments have assumed the leading role in Brazilian educational policy, so that schools' pedagogical projects begin to gravitate around the results of these exams. This article analyzes a set of questions from the pedagogical coordinator form (Q6.9; Q6.11; Q6.12; Q18.1 to Q18.8; Q19.1 to Q19.4) about your participation in assessment processes, including large-scale assessments and the relationships he builds with teachers and school management. The approach is descriptive and explanatory, and the analysis was stratified by state, considering characteristics specific to the two education networks. The results point to the dubious role of this professional who not only meets the demands of school management but also needs to work alongside teachers who are continuously monitored and responsible for developing a wide range of initiatives aimed at improving student performance.

KEYWORDS: Pedagogical Coordinator. External assessments. State network. Piauí. Holy Spirit.

Introdução

Este artigo analisa aspectos relacionados às atividades de coordenação pedagógica desenvolvidas em torno das avaliações em larga escala nas redes estaduais do Piauí e Espírito Santo, a partir de uma amostra de escolas definidas para integrar a pesquisa “Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação em Escolas de Ensino Médio no Brasil”³. O interesse pelo trabalho desse sujeito no âmbito das iniciativas de avaliação externa se justifica pelo fato desta política vir produzindo significativas alterações nas rotinas escolares das salas de aula, modificando as práticas docentes e influenciando nas escolhas curriculares. Isso remete para o poder de influência que este personagem exerce na configuração da dimensão pedagógica da gestão escolar, ocupando o lugar de mediação entre o que a gestão do sistema de ensino almeja em relação ao desempenho dos alunos e os docentes, que atuam nas salas de aula, cujos interesses, muitas vezes, são distintos e diversos.

De natureza quantitativa, o estudo analisou dados coletados junto a 155 coordenadores pedagógicos, 76 do Espírito Santo e 79 do Piauí, no período de junho a setembro de 2023, por meio de questionário, com coleta de respostas em dispositivo eletrônico, para posterior alimentação da base de dados. O artigo selecionou para análise um conjunto de questões (Q6.9; Q6.11; Q6.12; Q18.1 a Q18.8; Q19.1 a Q19.4) que versam sobre sua participação nos processos de avaliação, incluindo as avaliações em larga escala e que relações ele constrói junto aos professores e a direção escolar. A abordagem é descritiva e explicativa (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008) e a análise foi estratificada por estado, em decorrência das características próprias de cada uma das redes de ensino. Considerando o total de 292 e 502 escolas de ensino médio nas redes estaduais do Espírito Santo e Piauí, respectivamente, os tamanhos das amostras, com uma confiabilidade de 95% apresentam margens de erros de 9,69% e 10,13%. O trabalho foi desenvolvido com uso de planilhas de Excel® do pacote Microsoft Office e aplicado estatística descritiva.

O artigo está organizado em três seções além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção é apresentada uma breve revisão da literatura a respeito das avaliações externas, do coordenador pedagógico e de seu papel nesse cenário; na segunda é feita uma contextualização da oferta educacional nos dois estados, incluindo os sistemas de avaliação estadual de cada um deles; e, na terceira são analisados os dados coletados nos dois estados.

³ Para informações mais detalhadas sobre a Pesquisa, consultar Oliveira et al. (2024) no artigo de abertura deste dossiê “Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação em Escolas de Ensino Médio no Brasil” publicado neste número.

O coordenador pedagógico e as avaliações externas

As avaliações de larga escala têm se firmado no cenário educacional brasileiro desde o início da década de noventa do século XX. Sua trajetória tem sido analisada em estudos e pesquisas diversas, as quais têm apontado suas contribuições e contradições, assim como impactos sobre as redes públicas de ensino (Bonamino; Sousa, 2012; Machado, 2021; Perboni, 2016). Os sistemas estaduais de avaliação foram construídos em diferentes momentos das políticas educacionais dos últimos 30 anos (GAME, 2011; Lopes, 2007; Machado; Alavarse, Arcas, 2015; Sousa; Oliveira, 2010).

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a cultura de avaliação se amplia com a criação de iniciativas próprias, no âmbito dos estados (Bertagna; Borghi, 2018; Machado; Alavarse; Arcas, 2015; Schneider, 2017; Sousa; Oliveira, 2010;), e dos municípios (Bauer *et al.*, 2017). Ao se observar a data de criação de cada sistema estadual de avaliação, dos 23 estados que possuem avaliações próprias, dezoito foram criadas a partir de 2007, ano que se inicia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Bertagna; Borghi, 2018).

No caso dos municípios, um *survey* realizado em 2014 por Bauer *et al.* (2017) ao qual 4.309 municípios responderam, 1.563 (36,3%) afirmaram possuir avaliações próprias e 905 (21%) manifestaram a intenção de implantar. Esse mesmo estudo informa que 1.280 (82%) avaliações surgiram entre os anos 2005 e 2014, momento que coincide com a criação da Prova Brasil, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e que, do total, a grande maioria (82,8%) declara avaliar os alunos. Passados alguns anos dos respectivos estudos, é de se supor que um número maior de estados e municípios tenham criado seus próprios sistemas.

Desenvolvidas pelas Secretarias de Educação ou com a colaboração de empresas privadas especializadas (Bertagna; Borghi, 2018), as iniciativas de avaliação externa têm gerado mudanças nos padrões de gestão educacional e nas formas de organização escolar. De uma maneira geral, a avaliação em larga escala tem se consolidado como “instrumento de gestão educacional” (Bauer *et al.*, 2017; GAME, 2011), tanto em estados quanto em municípios, instituindo novas lógicas de trabalho escolar (Luz, 2021; Machado, 2021) e desenvolvendo mecanismos diversos de responsabilização.

Em um contexto centrado em bons resultados, o acompanhamento e o monitoramento das escolas têm se revelado estratégia predominante de gerenciamento educacional, em que a coordenação pedagógica tende a assumir especial destaque. Pesquisas sobre gestão eficaz da aprendizagem em estados (Fernandes; Vieira; Nogueira, 2023) e municípios (Nogueira *et al.*,

2023) corroboram esta perspectiva ao evidenciarem que diferentes modalidades de acompanhamento às escolas são desenvolvidas por secretarias estaduais e municipais de educação. Embora na escola, o diretor e o coordenador pedagógico costumem atuar de forma conjunta, há uma distribuição de responsabilidades em que, em geral, o segundo é o grande “articulador do processo de ensino-aprendizagem” (Gonsalves, 2015) no cotidiano escolar, exercendo protagonismo próprio junto a professores e estudantes.

A coordenação pedagógica é uma atribuição estratégica na educação escolar contemporânea, adquirindo crescente importância na escola pública brasileira. Estudos diversos relativos à gestão escolar têm evidenciado a relevância dos profissionais que exercem tais funções. Há, nesta perspectiva, literatura considerável sobre as múltiplas dimensões do trabalho da coordenação e do coordenador pedagógico, com destaque para dissertações e teses identificadas no catálogo da Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Cassiano, 2022; Oliveira, 2022; Sentoma, 2020; Ventola, 2022;), artigos como os de Diniz e Moraes (2020), Rosário e Costa (2021), Silveira, Lima Júnior e Vieira (2022) e livros como os de Rocha, Colares e Duarte (2014); Almeida e Placco (2022)⁴; Dias e Perez (2023). Essa expressiva produção evidencia o amplo interesse que, em razão de sua importante presença no sistema escolar, o tema tem despertado entre estudiosos da educação.

Se há uma abundante literatura sobre diferentes dimensões do trabalho do coordenador pedagógico, o que dizer de sua articulação com os processos de avaliação externa no âmbito escolar? Embora a revisão bibliográfica aponte menor quantidade de estudos e pesquisas sobre o tema, é possível registrar um número significativo de dissertações e teses (Landim, 2019; Martins, 2010; Marconi, 2018; Nascimento, 2022; Pimenta, 2012; Silva, 2020), como também de artigos (Lélis, Hora, 2019; Rocha, Nogueira, 2020; Silva, Almeida, 2020). A maioria de tais investigações têm sido de natureza qualitativa, com foco em estudos de casos em redes públicas e entrevistas com profissionais de redes estaduais e/ou municipais de ensino.

Em pesquisa realizada na rede municipal de Indaiatuba (SP), há mais de uma década, Pimenta (2013, p. 179) identificou

Ações de formação desencadeadas pela rede, voltadas para os coordenadores com foco nas avaliações, bem como ações de monitoramento do trabalho do profissional. Ademais, detectaram-se opiniões dos próprios coordenadores

⁴ Trata-se de uma coleção de 17 volumes, de autoria de Laurinda Ramalho de Almeida e de Vera Maria Nigro de Souza Placco, denominada **Coordenador pedagógico**, publicação de Edições Loyola, 2022.

pedagógicos sobre o tema, revelando influências importantes das avaliações em seu trabalho.

Trabalhos posteriores vieram a ampliar esta perspectiva, mostrando influências diversas dos processos de avaliação externa sobre o trabalho de coordenadores pedagógicos, como algos, referidos a seguir, permitem notar.

Em estudo de caso junto a coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de São Caetano do Sul (SP), Marconi (2018, p. 18) detectou que estes profissionais respondiam por “muitas demandas [...] no cotidiano escolar”, estando aculturados “às políticas de avaliação e de responsabilização” possuindo “um discurso e algumas práticas consolidadas”. Embora eles reconhecessem aspectos positivos de tais iniciativas, também expressaram preocupações, sobretudo no que se refere “às pressões e às cobranças sobre os resultados”. Ao entrevistar gestores pedagógicos e professores de uma escola pública municipal em Belém (PA) Lélis (2019, p. 72) identificou a “necessidade de discussão coletiva sobre o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas no ambiente escolar, pois estão modificando os fazeres pedagógicos (mais dos professores) na busca de resultados mensuráveis”.

Em pesquisa sobre visões de coordenadores das redes estadual e municipal de educação de Rio Claro (SP), Landim (2019, p. 7) observa que a “função do professor coordenador se altera ao longo de sua história, tendo hoje atribuições voltadas prioritariamente para a melhoria do desempenho das escolas nas avaliações externas”, contexto onde sua atuação tem se direcionado “para o cumprimento de diretrizes delimitadas pelas Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação, postergando os interesses das equipes docentes”. Tendência semelhante foi identificada por Silva e Almeida (2020, p. 651), cujo estudo “revelou que as demandas políticas para alcance de metas e resultados das avaliações exercem influência na atuação do coordenador pedagógico na escola e condicionam as ações de formação docente”.

A literatura sobre o tema tem revelado o impacto das avaliações em larga escala sobre o trabalho de coordenadores pedagógicos, que tendem a exercer papel estratégico na implementação e monitoramento de tais iniciativas na escola, contribuindo para a disseminação de práticas de responsabilização que têm gerado mudanças no cotidiano escolar. Feitas essas considerações sobre o tema, para melhor situar o espaço de atuação de coordenadores pedagógicos em processos de avaliação externa, é oportuno contextualizar a oferta educacional nos dois estados da pesquisa, e apresentar uma caracterização dos sistemas de avaliação existentes nas respectivas redes estaduais.

Contextualizando a oferta educacional dos dois estados

Os estados do Piauí e Espírito Santo integram a federação brasileira e estão respectivamente situados nas regiões Nordeste e Sudeste. Em termos populacionais, ocupam a 18^o e 15^a posição entre as 27 unidades subnacionais com 3.271.199 e 3.833.712 habitantes, e áreas territoriais de 251.755, 481 km² e 46.074,448 km², sendo o Piauí o 11^o em termos de tamanho e o Espírito Santo, o 23^o, com a área territorial do Piauí 4 vezes maior que a do Espírito Santo. No que se refere a trabalho e renda, quando se observa o rendimento nominal mensal domiciliar per capita (IBGE, 2022), no Piauí o valor é de R\$ 1.100,00 e no Espírito Santo chega a R\$ 1.723,00, ocupando respectivamente o 18^o e 8^o lugar entre os estados.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito ao percentual de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, em trabalhos formais (IBGE, 2022): enquanto no Piauí são 36,7%, no Espírito Santo o valor chega a 59,2%. Representando um agregado de variáveis relacionadas à educação, saúde e economia, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Piauí em 2021 foi de 0,690 (23^o entre os estados), situando-se na faixa média e o do Espírito Santo de 0,771 (5^o entre os estados), posicionado na faixa de alto IDH. Tais dados mostram desigualdades entre os estados, especialmente no que diz respeito a emprego e renda, vulnerabilidades sociais e qualidade de vida da população, o que vai repercutir na política educacional pública.

Segundo o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022), Piauí e Espírito Santo apresentam respectivamente 883.834 e 873.913 matrículas na educação básica, o que corresponde a uma diferença de 1% entre eles. Mais da metade dessas matrículas encontram-se no ensino fundamental, e mais de 85% são públicas, ofertadas pelas redes estaduais e municipais. É na oferta por dependência administrativa que emergem as principais diferenças entre os dois estados. Enquanto a rede estadual do Piauí detém apenas 1% das matrículas dos anos iniciais, a rede estadual do Espírito Santo detém 7%; nos anos finais, a rede do Piauí detém 15% das matrículas e a rede estadual do Espírito Santo responde por 37%, portanto, mais do que o dobro do Piauí.

Outro aspecto que diferencia as duas redes estaduais diz respeito à localização das ofertas, com a rede do Espírito Santo possuindo 14% (n = 2.379) das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental nas localidades rurais (INEP, 2022). No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, enquanto a rede estadual do Piauí detém 1% (n = 195) das matrículas rurais, a rede do Espírito Santo responde por 5% (n = 3.555). As condições de oferta do ensino fundamental podem ser explicadas pelos processos de municipalização da educação que afetou

de forma mais intensa os estados da região Nordeste (Vieira; Vidal, 2013) notadamente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir de 1996 (Vieira; Vidal, 2015).

As matrículas de ensino médio público são predominantemente estaduais, chegando a 78% no Piauí e 79% no Espírito Santo. Uma diferença significativa entre as duas redes está na oferta rural, com a rede estadual do Piauí detendo 7% ($n = 7.208$) e do Espírito Santo respondendo por 3% ($n = 2.654$). As matrículas de cursos técnicos integrados ao ensino médio são praticamente iguais (PI = 19.647 e ES = 19.616), mas se constata grandes diferenças na oferta de cursos técnicos concomitantes na rede estadual do Piauí, com 9.690 matrículas, enquanto o Espírito Santo possui 583; cursos técnicos subsequentes que apresentam matrículas de 3.255 e 2.297 no Piauí e Espírito Santo; cursos técnicos integrados à educação de jovens e adultos que também apresentam diferenças substantivas, com 5.999 matrículas no Piauí e 1.548 no Espírito Santo. Os dados apontam para duas abordagens distintas sobre a política de educação profissional: enquanto o Piauí procura diversificar a oferta, o Espírito Santo tem concentrado a oferta no ensino médio integrado à educação profissional.

No que se refere aos estabelecimentos de ensino públicos, no Piauí, a rede estadual possui 15 escolas que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, 191 que ofertam anos finais; no Espírito Santo, 151 escolas estaduais ofertam anos iniciais e 288 atendem os anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, são 502 escolas estaduais no Piauí, das quais 12% ($n = 62$) são rurais e 292 escolas no Espírito Santo, sendo 8% rurais ($n = 23$). Ao se analisar o Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) desenvolvido pelo Inep (2014b), que classifica as escolas em níveis de 1 a 6 conforme sua complexidade de gestão, relacionada ao porte da escola, número de turnos de funcionamento e quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas, observa-se que as redes estaduais apresentam as maiores disparidades no nível 4.

Nesse nível, a rede estadual do Piauí abrange 22,4% das escolas, enquanto a rede estadual do Espírito Santo representa 33,7% das escolas, as quais, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos e oferecem 2 ou 3 etapas de ensino, com o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como etapa mais elevada. No nível 5, que compreende escolas com porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionamento em 3 turnos e oferta de 2 ou 3 etapas de ensino, com a EJA como etapa mais elevada, ambas as redes estaduais apresentam proporções significativas, correspondendo a 30,2% e 18,2%, respectivamente.

Quanto aos docentes das redes estaduais, o Piauí possui 13.276, dos quais 54% são concursados/efetivos/estáveis (INEP, 2022), enquanto dos 11.707 docentes do Espírito Santo, apenas 26% (n = 3.091) são concursados/efetivos/estáveis (INEP, 2022). O vínculo de trabalho nos dois estados, certamente tem relação com o indicador de regularidade docente, elaborado pelo Inep (2015) para mensurar o tempo de permanência de um docente na escola, durante os últimos cinco anos. Dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022) informam que no Piauí, 57,3% dos docentes permanecem entre 3 e 4 anos, o que caracteriza uma regularidade média-alta, enquanto no Espírito Santo 52,4% dos docentes permanecem entre 2 e 3 anos, identificada como uma regularidade média-baixa (INEP, 2022).

Dados relacionados à adequação da formação docente, que classificam os docentes de acordo com a correspondência entre sua formação inicial e as disciplinas que lecionam na educação básica, considerando as normativas legais nacionais vigentes (INEP, 2014a), revelam disparidades significativas. No grupo 1, composto por docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam no ensino médio, a rede estadual do Piauí registra 65,5% de docentes nessa situação, enquanto na rede do Espírito Santo esse percentual é de 84,4%, representando uma diferença de 18,9 pontos percentuais.

Estudo realizado por Lacruz, Américo e Carniel (2019) acerca de variáveis que melhor diferenciam o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas estaduais capixabas na Prova Brasil de 2013 demonstrou que a distorção idade-série, o índice de regularidade docente e a taxa de abandono são as variáveis que permitem distinguir as escolas com “melhores” e “piores” desempenhos. Outro estudo realizado por Américo e Lacruz (2017), com uso de regressão linear múltipla numa amostra de 244 escolas, mostrou que o índice de regularidade docente, o indicador de esforço docente e a taxa de abandono tem forte associação com os resultados da Prova Brasil em 2013. Nesse sentido, conclui-se que parte dos fatores associados à melhoria de proficiência nas avaliações em larga escala tem nas variáveis relacionadas a professores, o maior peso.

Outro indicador a observar é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), importante indutor de melhoria do desempenho escolar no país. Dados das redes públicas dos dois estados mostram que no período 2005 – 2021 ocorre um crescimento de 135% e 62% nos resultados dos anos iniciais do ensino fundamental, no Piauí e Espírito Santo, respectivamente. Se em 2005, a diferença entre o IDEB do Espírito Santo era 30% superior ao do Piauí, em 2021, a diferença é de 2% com a rede estadual do Piauí apresentando um resultado superior.

Nos anos finais, os crescimentos no período considerado são de 88% na rede pública do Piauí e 37% na do Espírito Santo e mais uma vez, o estado do Nordeste supera um déficit de 26% apresentado em 2005 e chega a 2021, com um valor de 2% superior ao Espírito Santo. A situação do ensino médio, apresentada no Quadro 1, é a que registra menor crescimento em ambos os estados.

Quadro 1 – IDEB do ensino médio – rede estadual no período 2005 – 2021

Unidade da Federação	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	IDEB 2019	IDEB 2021
Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2	3,3	3,7	4,0
Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4	3,7	4,1	4,6	4,4

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do INEP 2023.

Se em 2005, a diferença no IDEB das duas redes estaduais era de 26%, em 2021, essa diferença cai para 9% e ambos os estados crescem de forma sequenciada, evidenciando com isso que as medidas implementadas no âmbito da política educacional parecem estar contribuindo para a melhoria do indicador. Quando se observa as duas variáveis que compõem o índice, taxa de aprovação e proficiência dos alunos nas disciplinas avaliadas no SAEB, percebe-se que foram as melhorias na primeira que contribuíram de forma mais contundente para a evolução do IDEB, uma vez que elas cresceram, respectivamente, 48% e 30% no Piauí e Espírito Santo, enquanto as proficiências no SAEB apresentaram um crescimento de apenas 17% e 10% nos dois estados, em 17 anos.

Avaliações estaduais do Piauí e Espírito Santo

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) foi criado em 2000, enquanto o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) foi instituído mais de uma década depois, em 2011 (Machado; Alavarse; Arcas, 2015, p. 671). Importante mencionar que ambos os estados possuem parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), sendo que no Espírito Santo teve início em 2009 e, no Piauí, ocorreu desde o ano de criação⁵.

⁵ Sobre sistemas de avaliação nos dois estados, conferir: Xavier de Oliveira; Renato Lima; Da Conceição Moura Fé (2020).

O PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF) a partir de matrizes de referência construídas para esse fim, envolvendo alunos dos 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes (Alcaíno *et al.*, 2022).

Em 2014 foi criado o PAEBES TRImestral, uma avaliação diagnóstica da aprendizagem aplicada três vezes por ano, dirigida para o ensino médio regular e integrado da rede de ensino estadual e composta por testes de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Ele usa a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e os resultados são apresentados de forma semelhante às avaliações internas elaboradas pelos docentes na sala de aula. Seu propósito é disponibilizar para os professores e gestores escolares, informações sobre o desenvolvimento de estudantes do ensino médio, auxiliando no diagnóstico e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem e na formação continuada dos docentes, realizadas pelas escolas estaduais capixabas.

O SAEPI surge em 2011 no contexto do protagonismo que as avaliações em larga escala adquirem junto aos entes subnacionais, induzidos pela criação do IDEB em 2007 e pela implantação de modelos de gestão educacional pautados por e para resultados. Desde 2019, é realizado de forma censitária) para estudantes matriculados no 2º, 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, centrando-se em conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Xavier de Oliveira; Renato Lima; Da Conceição Moura Fé, 2020).

A avaliação é aplicada em formato impresso e digital, sendo seus resultados disponibilizados em uma plataforma de avaliação e monitoramento na qual são apresentadas diversas estratégias visando proporcionar aos docentes a apropriação pedagógica dos resultados. As devolutivas das avaliações são organizadas em duas dimensões: 1) estatística: apresentando os percentuais de participação; 2) pedagógica: analisando as habilidades que demandam maior atenção e mapeando as intervenções que podem ser realizadas.

É sobre esses dois sistemas de avaliação que vão se ancorar as novas práticas pedagógicas das escolas estaduais, e novos modelos de gestão escolar que se implementam tendo como referência a ideia de performatividade (Ball, 2010), cujos fundamentos têm sustentação na criação de mecanismos de *accountability* que podem vir a constituir um sistema, um modelo ou formas parcelares (Afonso; Lunardi Mendes, 2018). A respeito do tema, é oportuno lembrar que se *performance* deve ser compreendida “como medida de produtividade

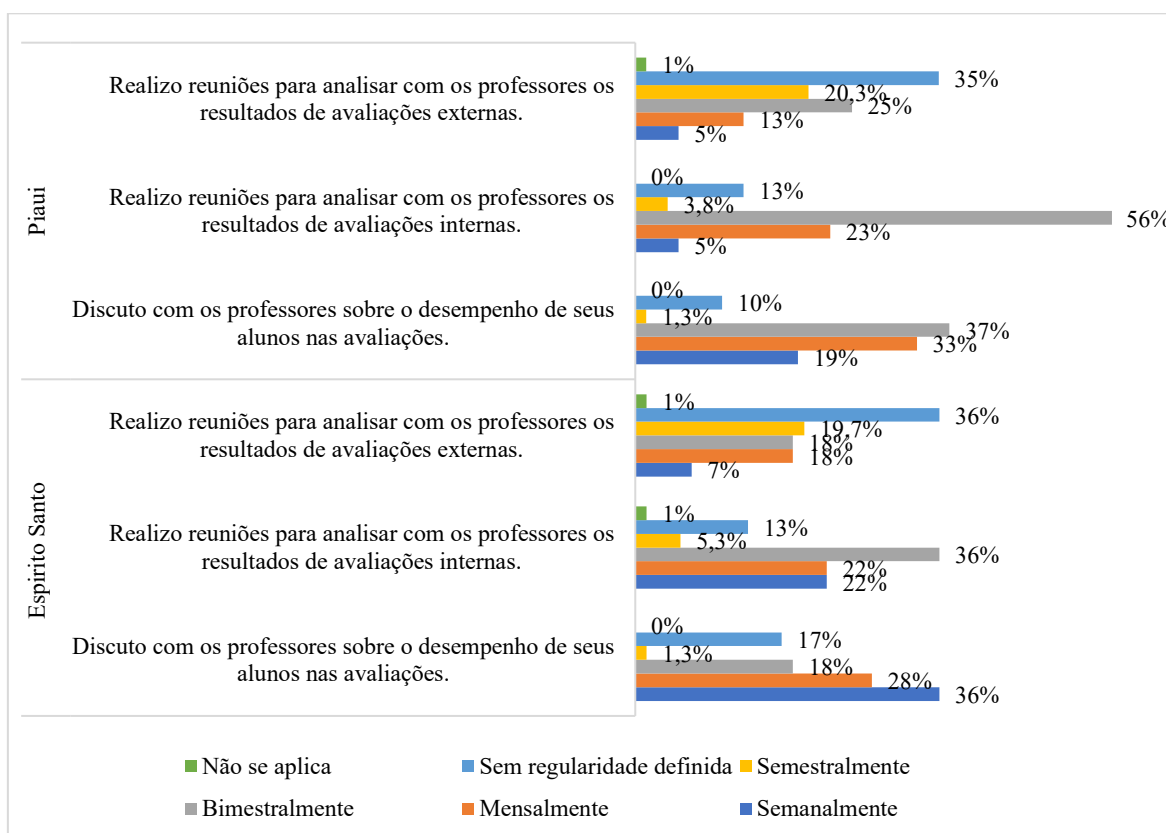
e desempenho”, a *performatividade* diz respeito à “tecnologia, cultura e modo de regulação” (Ball, 2010, p. 37). Os processos de avaliação externa que incidem fortemente sobre as escolas instauram uma nova cultura, onde o coordenador pedagógico tende a assumir protagonismo como agente das novas formas de regulação do trabalho docente e da *performance* estudantil associadas à “gestão por resultados” (Ramos; Camarão; Costa, 2018; Segatto; Abrucio, 2017).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico como um integrante da equipe gestora da escola e cuja função precípua é assumir a gestão da dimensão pedagógica com foco na aprendizagem discente, precisa atuar, mediando junto aos docentes, as expectativas da gestão em torno dos resultados de aprendizagem e as condições objetivas, nas quais um amplo conjunto de fatores externos e internos às escolas, precisam ser considerados para que as avaliações sejam justas e equilibradas.

Analizando os dados coletados

Aos coordenadores pedagógicos foi solicitado que informassem com qual frequência realizavam as atividades descritas no seu trabalho cotidiano, especificamente observando as perguntas que se referiam ao tema avaliação (Q6.9; Q6.11 e Q6.12) e os dados em valores percentuais estão expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Frequência com que os coordenadores pedagógicos realizam atividades relacionadas à avaliação



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do PGLQE, 2023.

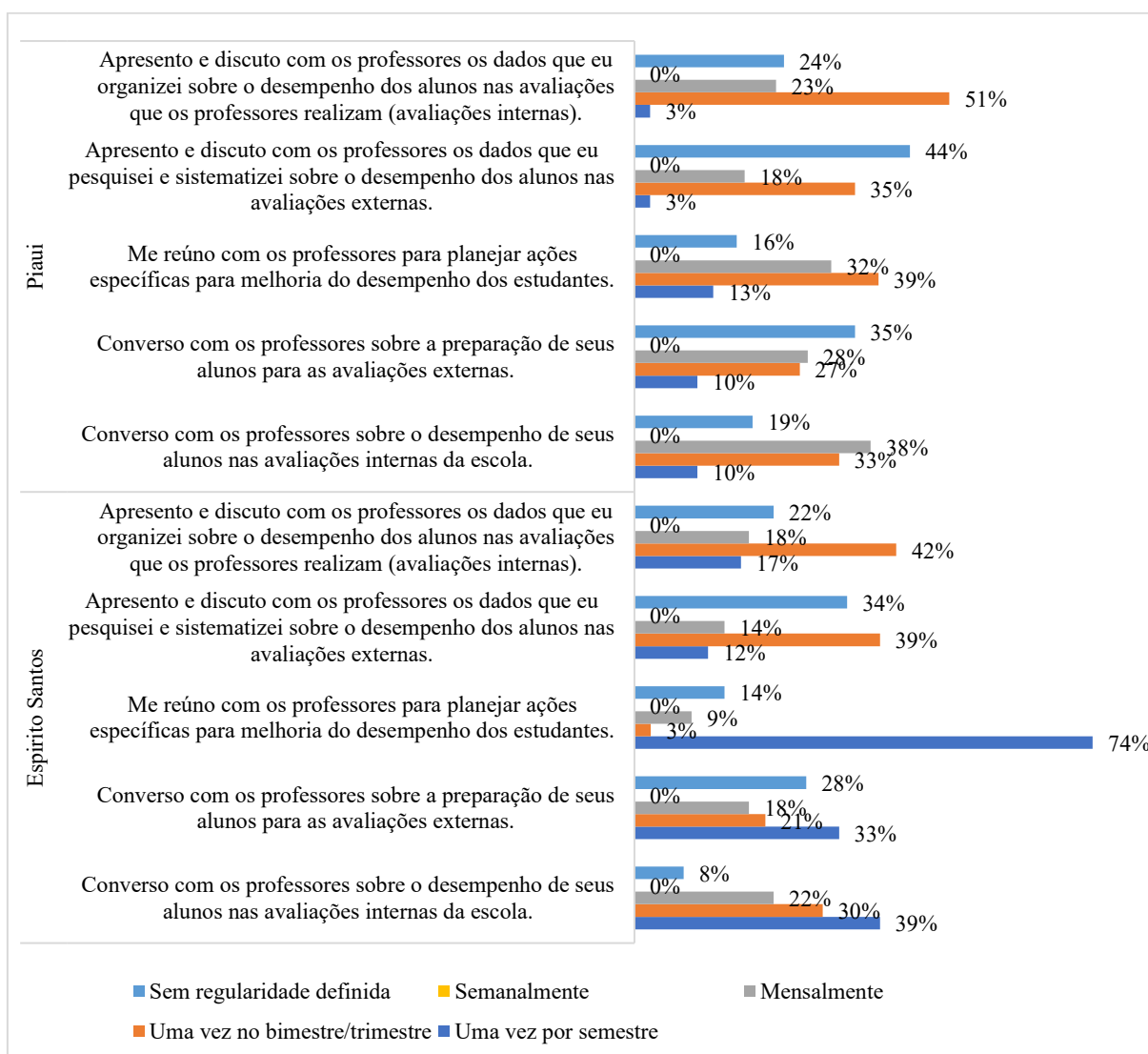
Os dados das duas redes estaduais mostram que: a) 35,6% e 19% dos coordenadores pedagógicos do Espírito Santo e do Piauí discutem semanalmente ou mensalmente com os professores sobre o desempenho de seus alunos; b) 35,5% e 55,7% dos coordenadores pedagógicos do Espírito Santo e do Piauí realizam bimestralmente reuniões para analisar com os professores os resultados das avaliações internas; e c) 35,5% e 35,4% dos coordenadores pedagógicos do Espírito Santo e do Piauí realizam sem regularidade definida reuniões para analisar com os professores os resultados das avaliações externas.

Enquanto mais de um terço dos coordenadores pedagógicos das duas redes informam não ter regularidade definida as reuniões com os docentes para discutir sobre os resultados das avaliações externas, no Espírito Santo mais de um terço dos coordenadores pedagógicos afirma discutir semanalmente ou mensalmente com os professores sobre o desempenho de seus alunos e no Piauí, mais da metade dos coordenadores pedagógicos realizam bimestralmente reuniões para analisar com os professores os resultados das avaliações internas.

Com relação ao monitoramento dos resultados acadêmicos dos alunos, os coordenadores pedagógicos foram apresentados a oito situações, sendo cinco que dizem respeito à sua ação

junto aos professores, duas aos diretores e uma situação que diz respeito à sua própria formação. O Gráfico 2 mostra os resultados das respostas dos coordenadores pedagógicos em relação às atividades que realizam junto ao corpo docente.

Gráfico 2 – Situações de monitoramento dos resultados acadêmicos dos alunos junto aos docentes



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do PGLQE, 2023.

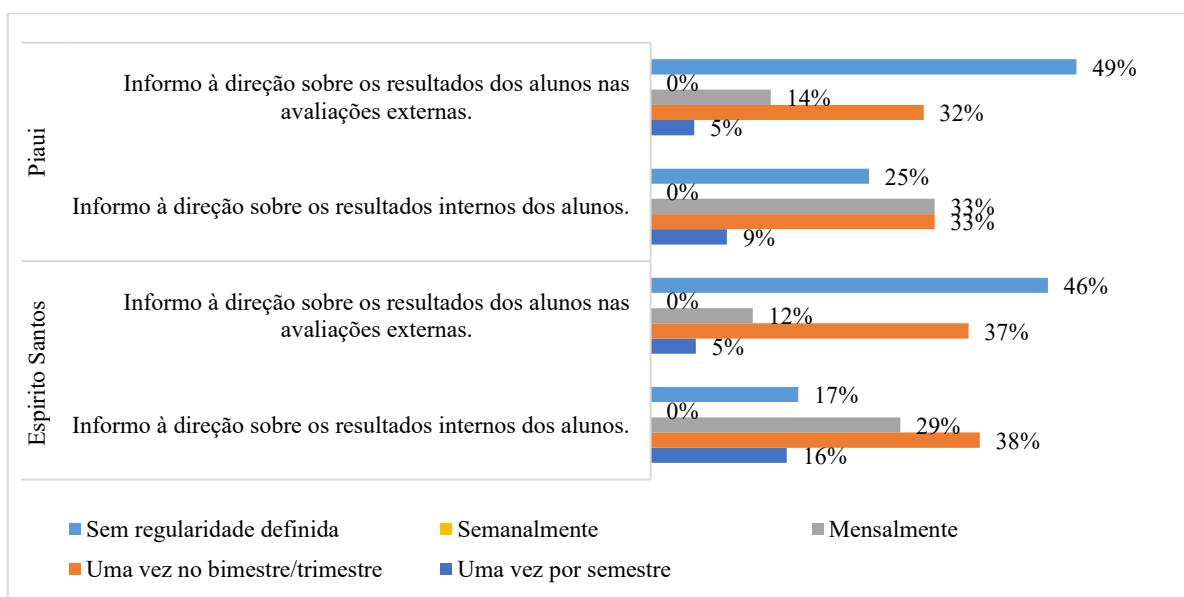
Os dados mostram que: a) enquanto 39,5% dos coordenadores pedagógicos das escolas do Espírito Santo afirmam conversar com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas da escola uma vez por semestre, 38% dos coordenadores pedagógicos do Piauí afirmam fazer o mesmo mensalmente; b) 32,9% dos coordenadores pedagógicos das escolas do Espírito Santo afirmam conversar com os professores sobre a preparação de seus alunos para as avaliações externas, uma vez por semestre, e 35,4% dos coordenadores

pedagógicos do Piauí afirmam fazer isso sem regularidade definida; c) 73,7% dos coordenadores pedagógicos das escolas do Espírito Santo afirmam se reunir com os professores para planejar ações específicas para melhoria do desempenho dos estudantes uma vez por semestre, e 39,2% dos coordenadores pedagógicos do Piauí afirmam fazer uma vez no bimestre/trimestre; d) 39,5% dos coordenadores pedagógicos das escolas do Espírito Santo afirmam apresentar e discutir com os professores os dados que pesquisou e sistematizou sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas uma vez no bimestre/trimestre, e 44,3% dos coordenadores pedagógicos do Piauí afirmam que tal situação não tem regularidade definida; e) 42,1% dos coordenadores pedagógicos das escolas do Espírito Santo afirmam apresentar e discutir com os professores os dados que organizou sobre o desempenho dos alunos nas avaliações que os professores realizam (avaliações internas) uma vez no bimestre/trimestre, e 50,6% dos coordenadores pedagógicos do Piauí afirmam fazer o mesmo.

Outro aspecto que chama a atenção é que para todas as situações, os percentuais de coordenadores pedagógicos do Piauí que informaram não ter regularidade definida para realização da ação são superiores aos do Espírito Santo, evidenciando assim que esta rede estadual possui mecanismos de monitoramento de resultados juntos às escolas muito mais estruturados. Depreende-se também que os coordenadores pedagógicos da rede estadual do Espírito Santo possuem uma rotina mais estruturada de monitoramento dos resultados das avaliações e que as ações sobre os docentes são mais sistemáticas. Na rede estadual do Piauí, os coordenadores pedagógicos privilegiam as avaliações internas nas suas ações cotidianas, e dedicam atenção mais sistemática ao desempenho escolar dos estudantes.

As duas situações que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico relacionado com a direção da escola, tem seus resultados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Situações de monitoramento dos resultados acadêmicos dos alunos junto aos diretores



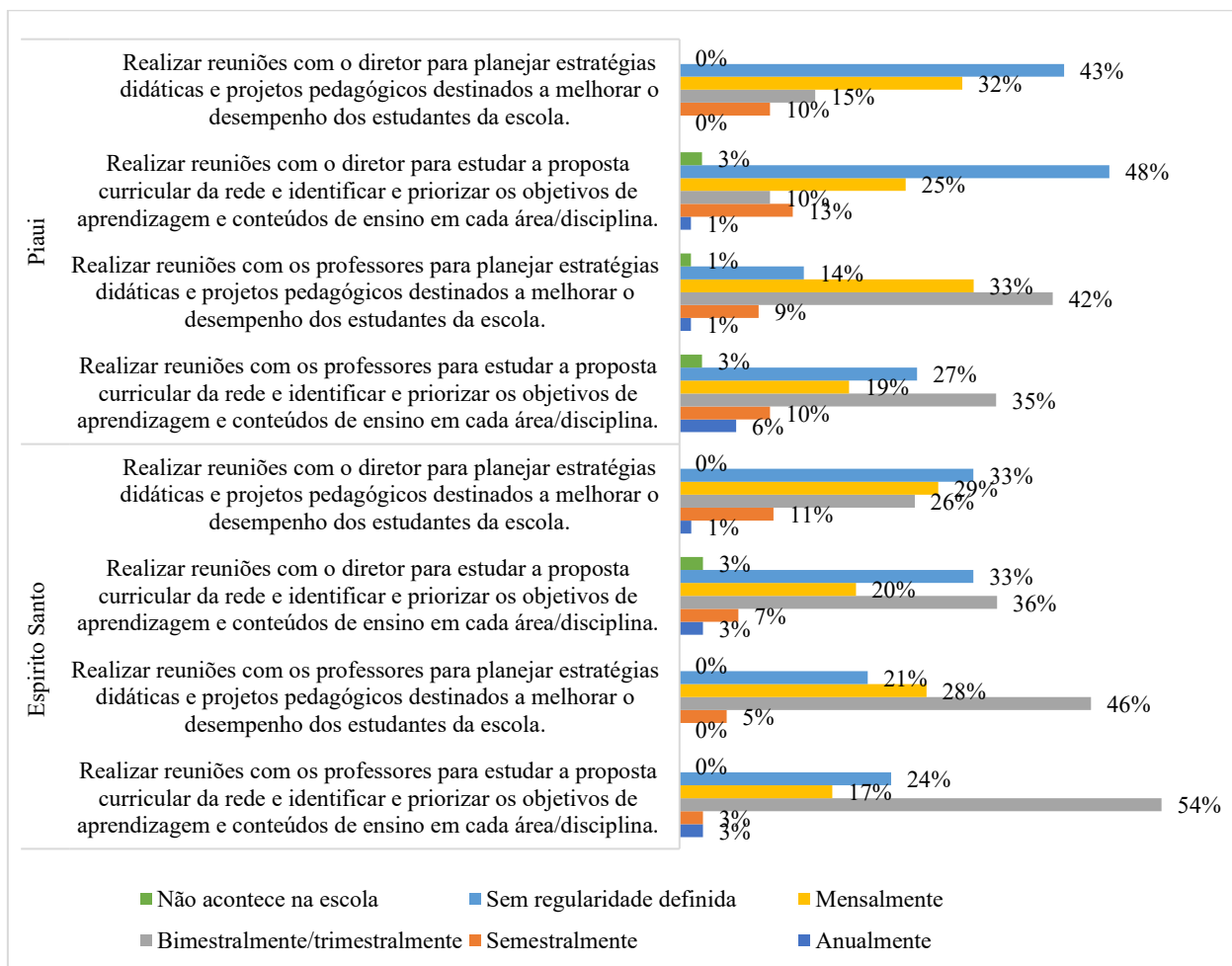
Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do PGLQE, 2023.

Sobre as situações de monitoramento dos resultados acadêmicos dos alunos junto aos diretores, 66% e 67% dos coordenadores pedagógicos do Piauí e Espírito Santo, respectivamente, relatam que informam à direção sobre os resultados internos dos alunos uma vez por bimestre/trimestre ou mensalmente. Em relação aos resultados dos alunos nas avaliações externas, 49% e 46% dos coordenadores pedagógicos das duas redes analisadas afirmam não ter regularidade definida.

Indagados sobre iniciativas próprias de pesquisa e estudo dos dados de desempenho dos estudantes da escola nas avaliações externas, 57% dos coordenadores pedagógicos o Piauí e 39% do Espírito Santo, afirmam que não há regularidade definida nesse trabalho, enquanto 18% e 32% dos coordenadores das duas redes afirmam realizar este tipo de atividade uma vez no bimestre/trimestre. Finalmente, os coordenadores pedagógicos foram questionados sobre a frequência com que utilizam os resultados e índices gerados pelas avaliações externas para conduzir reuniões com diretores e professores.

Essas reuniões visam a estudar a proposta curricular da rede, identificar e priorizar objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino em cada área/disciplina, bem como planejar estratégias didáticas e projetos pedagógicos para melhorar o desempenho dos estudantes da escola. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Com que frequência você utiliza os resultados e índices gerados pelas avaliações externas



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do PGLQE, 2023.

Os dados revelam que os coordenadores pedagógicos têm uma atuação mais intensa junto aos docentes, com 35% e 54% no Piauí e no Espírito Santo, respectivamente, realizando reuniões bimestrais/trimestrais para estudar a proposta curricular da rede, identificar e priorizar objetivos de aprendizagem e conteúdo de ensino em cada área/disciplina. Além disso, 42% e 46% deles se reúnem com os docentes para planejar estratégias didáticas e projetos pedagógicos destinados a melhorar o desempenho dos estudantes da escola.

Quanto aos diretores, 36% dos coordenadores pedagógicos do Espírito Santo afirmam reunir-se bimestralmente/trimestralmente para estudar a proposta curricular da rede e identificar e priorizar os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino em cada área/disciplina, enquanto 48% dos coordenadores pedagógicos do Piauí afirmam que esse tipo de reunião não possui regularidade definida. No que diz respeito a reuniões para planejar estratégias didáticas e projetos pedagógicos destinados a melhorar o desempenho dos estudantes da escola, 43% e

33% dos coordenadores pedagógicos do Piauí e Espírito Santo, respectivamente, afirmam que não há regularidade definida para essa ação.

Esses dados evidenciam que a atuação do coordenador pedagógico se direciona de forma mais intensa e pragmática para os professores, mobilizando o corpo docente para se engajar continuamente na proposta curricular da rede, identificando e priorizando objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino em cada área/disciplina, bem como planejando estratégias didáticas e projetos pedagógicos voltados para a melhoria do desempenho dos estudantes da escola. Como os dados analisados anteriormente mostravam uma incidência bastante expressiva de situações em que os coordenadores pedagógicos focalizam as avaliações internas e externas, a mobilização dos professores em torno do desempenho dos estudantes pode estar diretamente associada a elas.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo permitem estabelecer algumas conexões entre suas três partes. A revisão da literatura sobre o coordenador pedagógico e seu crescente papel estratégico nos processos de avaliação em sistemas de ensino mostra sintonia com o que se viu nas duas redes estudadas. Se os estudos sobre este profissional indicam que, por circunstâncias mais gerais geradas associadas às avaliações externas, coordenadores pedagógicos passam a assumir a mediação de tais processos no interior da escola, os dados das respostas coletadas nos dois estados convergem para tal entendimento.

Todas as respostas dos coordenadores pedagógicos às questões em torno de seu papel na implementação de políticas de avaliação externa mostram uma atuação de destaque no âmbito escolar no que se refere a essa matéria. É oportuno assinalar que em ambos os contextos considerados o coordenador insere-se de forma significativa nos processos de avaliação externa, embora existam nuances próprias de cada uma das redes, como os dados permitiram constatar.

Como síntese, o que se depreende das respostas estudadas? Em primeiro lugar, pode-se observar que o conjunto de respostas dadas pelos coordenadores ao instrumento de pesquisa indicam sua forte atuação e presença no diálogo com professores e diretores, na disseminação de resultados de avaliação e na preparação das escolas para os processos de avaliação interna e externa. Se esta é uma constatação comum, em segundo lugar, vale notar que há diferenças a considerar no âmbito dos dois estados. De uma maneira geral, os dados parecem indicar que o

protagonismo e a frequência da atuação do coordenador pedagógico correspondem a um sistema de regulação e *performatividade* mais estruturado no Espírito Santo que no Piauí, com incidência de práticas mais associadas à avaliação externa. Por outro lado, o foco em processos internos de avaliação da aprendizagem de estudantes destaca-se como característica mais presente no Piauí do que no Espírito Santo.

Alguns dados oferecidos pela contextualização das duas redes chamam atenção. Embora a reflexão não tenha buscado explicações sobre o percurso de cada um dos dois estados no que se refere aos seus respectivos avanços no IDEB, vale a pena procurar compreender o movimento da evolução recente dos dois sistemas de ensino a partir de alguns dados oferecidos sobre o assunto. O estudo antes referido sobre a rede capixaba de ensino mostrou a influência de alguns indicadores sobre outros, ao aprofundar possíveis causas associadas à “melhores” e “piores” resultados de escolas, dentre os quais se identificou o peso de variáveis associadas a professores. Seria o caso de aventar hipótese semelhante em relação ao desempenho das redes estaduais consideradas em relação ao IDEB? Poderiam os dados sobre professores ter influenciado nos resultados obtidos?

Evidentemente seria necessário aprofundar trabalhos sobre o tema para chegar a alguma constatação a respeito de variáveis associadas a docentes no desempenho de sistemas educativos. Todavia, dois indicadores sobre docentes merecem atenção: enquanto o Piauí tem 54% de seus profissionais concursados/efetivos/estáveis, o Espírito tem apenas 26% de docentes nesta condição; do mesmo modo, seu tempo de permanência numa mesma escola é mais elevada no Piauí que no Espírito Santo, uma vez que há uma regularidade docente média-alta no primeiro estado e média-baixa no segundo.

A valorização dos docentes, seja por meio da presença de vínculos trabalhistas estáveis ou pelo maior tempo de permanência nas escolas, merece ser objeto de análise em estudos posteriores. Essa abordagem possibilitaria identificar possíveis explicações para a evolução do Piauí em relação ao Espírito Santo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Inicialmente, em 2005, os resultados eram bastante discrepantes, com o Piauí registrando um IDEB de 2,6 nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, enquanto o Espírito Santo apresentava 3,7 nos anos iniciais e 3,5 nos anos finais. No entanto, em 2021, o Piauí superou o Espírito Santo, alcançando uma pontuação de 6,1 nos anos iniciais e 4,9 nos anos finais, em comparação com os 6,0 e 4,8, respectivamente, obtidos pelo Espírito Santo, que apresentou resultados inferiores aos do estado nordestino.

Essas considerações mostram que o presente estudo procurou lançar luzes sobre um tema pouco presente na investigação sobre as novas formas de configuração da escola e do trabalho docente no país, debruçando-se sobre algumas das práticas conduzidas por coordenadores pedagógicos no contexto das avaliações externas.

Outros estudos, por certo, permitirão ampliar o entendimento acerca do papel deste profissional na rede pública de ensino no Brasil e melhor compreender os processos de responsabilização que vem sendo implementados na busca incessante por bons resultados e que tem predominado no contexto da política educacional contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J.; LUNARDI MENDES, G. M. Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: Perspectivas críticas sobre a Nova Gestão Pública e a pós-burocracia em educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 127, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.4254.
- ALCAÍNO, M. *et al.* **Gestión local y mejora educativa: evaluación, apoyo pedagógico y accountability interno en Brasil**. 2022. Disponível em: <https://policycommons.net/artifacts/3348828/gestion-local-y-mejora-educativa/4147716/>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. **Coordenador pedagógico**. Coleção 17 v. 1ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2022.
- AMÉRICO, B. L.; LACRUZ, A. J. Contexto e desempenho escolar: análise das notas na Prova Brasil das escolas capixabas por meio de regressão linear múltipla. **Rev. Adm. Pública**, [S. l.], v. 51, n. 5, set./out. 2017. DOI: 10.1590/0034-7612160483.
- BALL, S. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BAUER, A.; SOUSA, S. M. Z. L.; HORTA NETO, J.; VALLE, R.; PIMENTA, C. Iniciativas de Avaliação do Ensino Fundamental em Municípios Brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1-19, 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017227153.
- BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, jul./set. 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.36248.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006.

CASSIANO, D. R. F. **O coordenador pedagógico: formação e o cotidiano da escola.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.
DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1–13, 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591>. Acesso em: 20 nov. 2023

DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas.** São Paulo: Moderna, 2023.

DINIZ, C. C.; MOARES, L. C. S. de. Coordenadores Pedagógicos: Quem são esses profissionais? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-29, e020090, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1194

FERNANDES, J. H. P.; VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. (org.). **Estados eficazes na gestão da aprendizagem.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS (GAME). **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final.** Belo Horizonte: Game/ Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, ago. 2011.

GONSALVES, L. O. **A coordenação pedagógica na educação básica da atualidade: a função do coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino-aprendizagem.** 2015. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

IBGE. **Cidades e Estados** – 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

INEP. DEED. **Nota Técnica nº 020/2014.** Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014a.

INEP. DEED. **Nota Técnica nº 040/2014.** Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014b.

INEP. DEED. **Nota Técnica nº 11/2015.** Indicador de regularidade do docente da educação básica. Brasília, 2015.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2022.**

LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24 e240002, 2019. DOI: 10.1590/S1413-24782019240002

LANDIM, V. **O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clareense de Educação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. da. A gestão pedagógica no contexto das avaliações externas e em larga escala. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 72-85, set./dez. 2019, DOI: 10.5585/Dialogia.n33.13782.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUZ, R. C. da. **A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MACHADO, C. Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p205-223.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAAE**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 667 – 680, set./dez., 2015. DOI: 10.21573/vol31n32015.63800.

MARCONI, J. R. **Avaliações externas no contexto escola: o desafio na rotina de trabalho do coordenador pedagógico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

MARTINS, S. M. **O papel do coordenador pedagógico na melhoria da qualidade da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

NASCIMENTO, L. P. do. **O papel da coordenação pedagógica na implementação do sistema de avaliação baiano de educação (SABE): uma pesquisa-ação com coordenadoras das escolas de Ensino Médio do Município de Itabuna/BA**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

NOGUEIRA, J. F. F. *et al.* **Municípios eficazes na gestão da aprendizagem**. Relatório Final. Rio de Janeiro: FGV/DGPE, 2023.

OLIVEIRA, L. M. M. de. **Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2022.

PERBONI, F. **Sistemas de avaliação externa e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

PIMENTA, C. O. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas – o caso de Indaiatuba. **Cadernos Cenpec**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/209>. Acesso em: 07 nov. 2023.

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

RAMOS, J. F. P.; CAMARÃO, V. do C.; COSTA, A. G. Gestão por resultados na educação básica: contrapontos à educação para a liberdade freiriana. *In*: OLIVEIRA, E. F. R. de; GABARRA, L. O. e; LOPES, L. de P. (org.). **Construindo pontes: Paulo Freire entre saberes, projetos e continentes**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

ROCHA, M. A. R. da; NOGUEIRA, V. L. Avaliações em larga escala: impactos na atuação do professor coordenador pedagógico. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195008/68464195008.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ROCHA, S. H. X.; COLARES, M. L. I. S.; DUARTE, E. C. F. **Coordenação pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

ROSÁRIO, G. C. de S. do; COSTA, J. de M. As atribuições do coordenador pedagógico estudadas em teses e dissertações de 2017-2018. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 43, p. 242-267, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4923/3687>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 55, n. 43, p. 162–186, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. L. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 68, p. 85-106, jan./mar. 2017. DOI: 10.21874/rsp.v68i1.762.

SENTOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, J. M. S.; ALMEIDA, L. R. Avaliação e políticas de resultados: condicionantes da atuação do coordenador. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 651-673, set./dez. 2020, DOI: 10.18222/ae.v31i78.7624.

SILVEIRA, R. R. P.; LIMA JR, A. M. de; VIEIRA, M. A. Caracterização do Coordenador Pedagógico a partir de teses do catálogo de teses e dissertações da CAPES. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.61091.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez., 2010. DOI: 10.1590/S0100-15742010000300007.

VENTOLA, S. R. dos S. **Desafios do coordenador pedagógico: entre o vivido e o prescrito.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.**, [S. l.], v. 34, n. 125, dez 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2456>.

XAVIER DE OLIVEIRA, L.; RENATO LIMA, F.; DA CONCEIÇÃO MOURA FÉ, V. Política de Responsabilização Escolar: O Caso do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi). **Revista FSA**, [S. l.], v. 17, n. 11, 2020. DOI: 10.12819/2020.17.11.11.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Sim, Instituto Unibanco.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Os dados utilizados no trabalho, foram retirados de base de dados produzida e organizada pelo Instituto Unibanco e atende a todos os critérios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (lei nº 13.709/2018).

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: As duas autoras contribuíram com a definição do escopo do artigo, com a revisão de literatura, análise dos dados, comentários sobre resultados e considerações finais.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

