

A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/04/2024

Elismara Zaias Kailer

Luana Santos

Tuany Cristina Carvalho Santos

RESUMO: O presente texto parte da seguinte problemática: Como a formação contínua pode contribuir para o uso dos resultados das avaliações no contexto escolar? Buscando responder à problemática, delimita-se como objetivo discutir a importância da formação contínua no âmbito escolar para o uso dos resultados das avaliações em larga escala, a fim de aprimorar a prática pedagógica neste contexto. Serão apresentadas, também, reflexões a respeito da prática pedagógica, formação contínua, papel do pedagogo, entre outros que se tornam indispensáveis para compreender tal processo. Para tais discussões, utilizamo-nos de alguns autores como: Pinto (2011), García (1999), Imbernón (2010), Domingues (2014), Romanowski (2010), Libâneo (2008), Franco (2008), Cappelletti (2012) entre outros. A metodologia do trabalho se refere a uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica para realizar

discussões teóricas sobre a temática. As considerações apontam que o papel do coordenador pedagógico é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, bem como com as avaliações em larga escala. No que se refere ao uso dos resultados das avaliações, o coordenador pedagógico também pode mediar o aprimoramento e (re)planejamento das ações docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações em larga escala; formação contínua; uso dos resultados.

INTRODUÇÃO

No contexto atual o termo avaliar se tornou inerente aos mais variados âmbitos do contexto social. A partir das considerações de Sobrinho (2003), evidenciamos que a avaliação abrange diversos campos de domínio do Estado, estendendo-se às produções sociais, às políticas públicas e educacionais.

Ela também tem adquirido progressivamente mais funções, dentre elas: configuração de instituições, organizações e sistemas; reformulações

de currículo; apresentação de índices de qualidade; inovações no âmbito educacional; avaliação de programas e projetos, entre outros. Além disso, tem conquistado maior densidade política e tem sido utilizada como instrumento de poder e estratégia do governo, uma vez que ela abrange as reformas, currículos, programas, projetos e atua na configuração das instituições, organizações e sistemas (Sobrinho, 2003).

Assim, o eixo norteador das discussões presentes neste texto, refere-se às avaliações educacionais, especificamente as avaliações externas e em larga escala¹. Nesse sentido, destacamos a relevância da formação contínua no contexto escolar para o uso dos resultados das avaliações em larga escala. É importante que ao receber os resultados as equipes pedagógicas façam o uso e a interpretação desses, para compreender as problemáticas que emergem da realidade escolar e aprimorar as práticas pedagógicas.

Dessa forma, a formação contínua na escola se torna um meio fundamental para que tais resultados sejam utilizados, sendo o coordenador pedagógico o responsável por realizar essa mediação, a fim de propor a análise dos dados e, posteriormente, possíveis replanejamentos das ações educativas. A partir disso, emerge a seguinte problemática: Como a formação contínua pode contribuir para o uso dos resultados das avaliações no contexto escolar? Buscando responder à problemática, delimitamos como objetivo discutir a importância da formação contínua no âmbito escolar para o uso dos resultados das avaliações em larga escala, a fim de aprimorar a prática pedagógica neste contexto.

Destacamos que as discussões aqui apresentadas, integram parte de uma pesquisa mais ampla, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso² da graduação em Pedagogia. Por fim, a estrutura do presente texto está organizada em duas partes, abordando primeiramente o papel do coordenador pedagógico na formação contínua e prática pedagógica, em seguida se discute a importância da formação contínua na escola para o uso dos resultados e por fim, apresentamos as considerações finais.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

O desenvolvimento das avaliações em larga escala perpassa pela organização da prática pedagógica no contexto escolar. Tal prática é eminentemente relacionada ao papel do coordenador pedagógico, o qual precisa estar apto para auxiliar os professores quanto a aplicação da prova, bem como para a utilização de seus resultados.

1 Nesse trabalho, os termos avaliação externa e avaliação em larga escala serão utilizados como sinônimos, por estarem relacionados a uma avaliação sistematizada por órgãos externos à escola que auxiliam no acompanhamento geral das redes de ensino municipais, estaduais e nacionais, fornecendo informações para subsidiar as ações das políticas públicas e tomadas de decisão (Freitas et al., 2012).

2 SANTOS, L.; CARVALHO, T. C. **A formação contínua para o uso dos resultados da Provinha Brasil no contexto escolar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

A partir disso, a equipe de gestão (diretores e coordenadores pedagógicos) pode fazer o uso dos resultados desta avaliação para orientar as práticas pedagógicas³ escolares, no sentido de planejá-las, avaliá-las e reelaborá-las, tendo em vista as finalidades educativas em comum. Para tanto, torna-se primordial destacarmos alguns conceitos apresentados por autores como Pinto (2011), García (1999), Imbernón (2010), Domingues (2014), Romanowski (2010), Libâneo (2008), entre outros, que nos dispõem referenciais a respeito do profissional pedagogo e sobre a formação contínua dos professores.

Ressaltamos o pedagogo como o profissional responsável pela mediação pedagógica na escola e que pode atuar em diferentes áreas do âmbito escolar, como por exemplo: na coordenação do trabalho pedagógico, em programas de desenvolvimento profissional dos educadores, na articulação entre a escola e a comunidade local, na direção da escola, entre outras (Pinto, 2011).

Ainda, segundo Pinto (2011, p. 149) o pedagogo “[...] é um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções”. O autor enfatiza que tal profissional deve almejar a unidade em sua atuação profissional a partir do trabalho coletivo desenvolvido na escola, para que dessa forma, o pedagogo compreenda a totalidade das práticas pedagógicas no âmbito escolar, pois ele representa um conjunto de tais práticas. Afinal, de acordo com Pinto (2011), a essência do trabalho do pedagogo escolar é a coordenação do trabalho pedagógico, que é o núcleo de todas as atividades desenvolvidas pela escola e que se pressupõe estarem articuladas. Porém, a ênfase de seu trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que se dão no interior da sala de aula.

Libâneo (2008, p. 219) também nos indica que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Assim, a principal atribuição desse profissional se dá acerca da assistência pedagógico-didática aos professores, auxiliando-os na organização das situações que se dão no âmbito escolar que priorizem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Domingues (2014) relata que o papel do coordenador pedagógico está pautado no acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas dos professores, como também, este profissional possui a tarefa de formador docente na escola, a qual tem ganhado destaque no cenário atual, uma vez que ele é responsável por auxiliar aos professores em início de carreira ou não, formando-os de maneira contínua no contexto escolar.

3 Para expressarmos o que entendemos por práticas pedagógicas, nos embasamos em Franco (2012) a qual aponta que estas se referem às práticas sociais. Enfatiza que as práticas pedagógicas têm como finalidade concretizar os processos pedagógicos, ou seja, são organizadas para atender a determinados objetivos educacionais. Dessa forma, a autora ressalta que as práticas pedagógicas enfrentam um dilema em sua organização, afinal estas podem acontecer por meio de adesão, negociação ou imposição. Além disso, as decisões, princípios, ideologias e estratégias são elementos estruturantes para as práticas pedagógicas. Portanto, elas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade, uma vez que sejam explicitadas as finalidades de tal prática (Franco, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2008) nos apresenta que o pedagogo possui inúmeras funções no âmbito escolar, as quais abarcam as ações de planejar, coordenar, gerir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola. Portanto, podemos destacar algumas dessas atribuições, como por exemplo: a) prestar assistência pedagógica aos professores; b) cuidar dos aspectos referentes à organização do ensino; c) propor e coordenar atividades para a formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores; d) prestar auxílio aos alunos; e) formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação de aprendizagem dos alunos, entre outras (Libâneo, 2008).

Assim, o que podemos observar é que de fato o coordenador pedagógico possui inúmeras atribuições no contexto da escola, as quais podem estar indicadas em documentos legais ou ainda surgem no cotidiano escolar a partir de situações emergenciais. Entretanto, perante diversas demandas, é necessário que o coordenador pedagógico planeje suas ações para que possa se organizar e desempenhar suas atribuições (ao menos, a maioria delas), principalmente no que se refere à formação contínua dos profissionais docentes no âmbito escolar.

Entretanto, os coordenadores pedagógicos passam por muitos empecilhos que impedem a concretização de suas tarefas na instituição escolar, de modo que a falta de tempo e a falta de formação teórica dificultam o trabalho com o corpo docente, principalmente no que se refere à formação contínua dentro da escola.

Desse modo, parece ser comum os pedagogos direcionarem um tempo maior às questões burocráticas, e deixarem de lado o trabalho com os aspectos didáticos-pedagógicos. Nessa lógica, o cenário escolar passa a ser compreendido como um espaço de pouco planejamento e de muita improvisação, pois conforme já mencionado, os pedagogos acabam gastando um longo período para a resolução de questões burocráticas e para organização de eventos e atividades diversas solicitadas pela direção (Franco, 2008).

Sendo assim, presume-se que o coordenador pedagógico deva ser:

[...] um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (Domingues, 2014, p. 116).

Diante disso, entendemos que para que ocorra a relação da teoria e prática no cotidiano escolar, bem como a reflexão diante das problemáticas que surgem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que se proporcionem momentos de formação contínua no âmbito escolar. Para tanto, cabe ressaltarmos o que entendemos por formação contínua e as respectivas diferenças entre esta e a formação inicial. Para isso, embasamo-nos nos princípios teóricos dos autores García (1999), Nóvoa (2001) e Domingues (2014).

Primeiramente García (1999) salienta que precisamos conceber a formação de professores como um *continuum*, pois é um projeto a se construir e concretizar ao longo da carreira, perpassando a formação inicial, iniciação e a formação contínua. Afinal, conforme nos aponta o autor, independentemente do nível de formação dos profissionais professores, deverá manter-se alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

Nessa direção, Nóvoa (2001) citado por Domingues (2014, p. 64) aponta cinco fases que dizem respeito à formação dos professores, designadas como: a) experiência do docente como aluno na educação de base; b) sua formação inicial; c) o estágio supervisionado; d) os primeiros anos na profissão; e) formação continuada. Essas fases não apresentam linearidade obrigatória, mas podem apresentar simultaneidade, sendo a escola um local que apresenta condições favoráveis para tal formação contínua.

Assim, essa formação contínua não pode ser compreendida apenas como palestras ou “eventos” que ocorrem em ambientes externos escola, pois muitas vezes os docentes possuem a visão equivocada de que este tipo de formação só se efetiva em palestras, cursos e seminários, de modo que o formador é aquele que seleciona as atividades que podem auxiliar os professores a alcançarem os resultados esperados (Imbernón, 2010).

Em consonância com a afirmação supracitada, Domingues (2014) enfatiza que a formação contínua tendo como *locus* a escola, não assume caráter compensatório, sequer diminui a importância e necessidade da formação inicial dos professores, concentradas nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Nesse sentido, a formação contínua assume de fato um movimento de continuidade, visando o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho.

Nessa direção, Domingues (2014) ressalta a ideia de que a escola deve ser compreendida como um *locus* de formação docente, e que o coordenador pedagógico precisa atuar como gestor da formação, ou seja, cabe a ele a função de organizar momentos de diálogo, de reflexão, e de planejamento conjunto, de modo que a formação contínua se efetive nesse contexto. Além disso, a autora defende que as atividades de coordenação pedagógica devem estar pautadas numa dimensão coletiva, estruturada num projeto político que organize as concepções e ações sistematizadas a partir de um processo de elaboração e negociação entre os autores.

Logo, podemos destacar que muitas vezes o pedagogo acaba não sendo compreendido como um formador dentro da escola. Para tanto, é necessário que esta formação contínua seja pautada em alguns princípios, como: liderança instrucional, cultura de colaboração, autonomia, participação, respeito, cooperação, entre outros. Nesse contexto, pode vivenciar um processo de reflexão e de análise sobre a construção e reconstrução de sua prática (Franco, 2008).

Romanowski (2010) aponta que o campo da formação contínua é bem diversificado, pois abarca variadas concepções, conteúdos e métodos que implicam em aspectos políticos, culturais e profissionais. Nesse sentido, a autora apresenta que a formação contínua pode

ser compreendida a partir de duas categorias: formais (relacionada aos cursos e programas que são realizados em ambientes externos ao meio de trabalho do professor), e informais (que correspondem a situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula).

Dessa forma, é essencial que o professor perceba a formação como um meio para a reflexão sobre as suas ações enquanto educador, uma vez que esses processos reflexivos exigem do professor uma mentalidade aberta e entusiasmo. Para que a reflexão sobre a ação ocorra é imprescindível a articulação entre teoria e prática, pois esta exige um aprofundamento de estudos para que a mudança da prática docente se torne possível, a partir de um aprofundamento do estudo dos fundamentos didático-metodológicos (Romanowski, 2010).

Cabe ressaltar que por melhor que seja a formação de um pedagogo ele não caminha sozinho dentro do âmbito educacional, não pode ser apenas ele o responsável por prover a formação ao corpo docente. É necessário que os professores e demais funcionários estejam envolvidos e comprometidos com os princípios pedagógicos que foram pré-estabelecidos na instituição escolar. Logo, é essencial que professores, gestores e pedagogos sejam bem formados e assim instaurem coletivamente um processo reflexivo na escola (Franco, 2008).

Nessa perspectiva de formação contínua, Pinto (2011) e Domingues (2014) destacam a importância de reconhecer e valorizar os saberes experienciais que os professores possuem e relacioná-los aos academicamente produzidos. Para mais, os autores apresentam a relevância que a reflexão inerente a este processo formativo possui, pois ela torna-se imprescindível para a mudança de algumas práticas pedagógicas e para a investigação da realidade.

Ainda vale ressaltarmos que a troca de experiências é primordial no âmbito escolar, pois proporciona um envolvimento coletivo de todos os atores e supõe a percepção coletiva das ações desenvolvidas. Além disso, o autor Pinto (2011) enfatiza a necessidade de tal formação contínua não ser restrita apenas aos docentes, mas deve envolver todos os sujeitos da comunidade escolar, para que haja sintonia entre eles e o trabalho coletivo seja construído, no sentido de se atingir a finalidade em comum existente neste âmbito, ou seja, a aprendizagem dos alunos com qualidade.

Corroborando com os apontamentos de Romanowski (2010) o campo da formação contínua é bastante amplo e diversificado, apresentando inclusive termos diferentes para referenciar-se a tal processo de formação. Segundo García (1999) os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram durante um longo período utilizados de forma equivalente, mas possuem diferenças conceituais⁴.

4 De acordo com García (1999) alguns termos como: aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação contínua, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, são utilizados, muitas vezes para abordar a formação contínua a que nos referimos, porém, o autor defende a necessidade de esclarecimento conceitual sobre cada um deles para que se marque algumas diferenças entre os mesmos. Para mais informações consultar: GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

Ainda cabe destacarmos que a discussão da formação contínua estar vinculada ao espaço escolar e sob mediação do coordenador pedagógico, tem crescido nos últimos anos, pois as políticas públicas preveem que as escolas estabeleçam uma gestão democrática e autônoma. Sendo assim, para concretizar tais objetivos é viável que a formação se dê continuamente no âmbito escolar, para que haja proximidade entre as políticas de formação e as pessoas que fazem parte da escola. Porém, Domingues (2014) salienta que a ênfase na escola como *lócus* de formação, também oportuniza a economia de gastos decorrentes de processos formativos desenvolvidos por meio de cursos externos à escola.

Todo esse processo reflexivo é de extrema importância para o aprimoramento da prática docente, e consequentemente para melhorias no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Sendo assim, esse processo não envolve apenas o docente, mas sim todos aqueles que fazem parte do trabalho pedagógico. Desse modo, o professor necessita da mediação de um profissional capaz de lhe orientar e auxiliar no processo reflexivo sobre o desenvolvimento de sua prática, bem como das questões que emergem do cotidiano.

Diante disso, o coordenador pedagógico, como já mencionado anteriormente, adquire papel fundamental, pois cabe a ele organizar os horários de planejamento do professor, propor referenciais teóricos que o auxiliem diante de determinadas dificuldades, e principalmente acompanhar o professor durante o planejamento e a avaliação lhe oferecendo respaldo para a reflexão e (re)organização de sua prática.

Entretanto, é necessário reafirmar que o coordenador pedagógico possui inúmeras funções no âmbito escolar, de modo que, muitas vezes, acaba se deparando com falta de tempo para trabalhar com a formação contínua na escola, pois este profissional não se dedica apenas aos aspectos formativos dos professores e demais profissionais desse contexto, mas também de toda organização do trabalho pedagógico da instituição escolar.

A partir dessas considerações e da necessidade da formação contínua na escola, outra questão extremamente importante no cenário atual são as avaliações em larga escala, as quais acabam perpassando o trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Segundo Libâneo (2008, p. 229), é por meio da formação contínua que se tornam possíveis discussões e reflexões a respeito das vivências dos professores:

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho. Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação.

Podemos perceber que o docente também não pode deixar de lado suas obrigações diante da sua formação, nem tão pouco a escola pode deixar de propor a ele meios para que se qualifique dentro e fora da escola, considerando que é por meio dela que se tornam possíveis melhoras no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, Imbernón (2010) ressalta que a formação contínua dos docentes deveria apoiar, criar e potencializar um processo reflexivo sobre suas práticas, de forma que desenvolvessem constantemente uma autoavaliação. Entretanto, para a concretização desse processo formativo é necessário considerarmos a existência de alguns limites e desafios que acabam dificultando a compreensão da escola como um *lócus* de formação para os professores.

Como limite, podemos mencionar o individualismo que permeia a prática de muitos docentes, tornando-se um grande dificultador para o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois alguns professores acabam se isolando dos demais profissionais da escola, criando uma cultura individualista. Entretanto, a formação contínua de professores pode auxiliar no rompimento de tal cultura, pois a colaboração entre os profissionais envolvidos na escola subsidia a compreensão da complexidade do trabalho educativo, e fornece respostas às situações problemáticas do âmbito escolar (Imbernón, 2010).

Outro limite encontrado no contexto escolar é a relação estabelecida entre o real e o ideal. Nesse sentido, o real está relacionado ao que efetivamente acontece na escola, já o ideal possui um caráter mais utópico, e está ligado ao que deveria acontecer, mas que de fato não se efetiva. Logo, os aspectos reais e ideais estão relacionados ao modo como a escola está organizada, uma vez que estes interferem diretamente no desenvolvimento das ações dentro da instituição. Dessa forma, existem ações que são desenvolvidas entre o real e o ideal, que causam impactos diretos na formação contínua dentro do contexto escolar (Domingues, 2014).

Além disso, Domingues (2014) relata que os coordenadores pedagógicos apontam como um grande limite a questão do tempo, pois o pedagogo possui muitas atribuições e pouco tempo disponível para o cumprimento de suas funções, como já ressaltado nesse capítulo.

Nessa perspectiva, a autora Domingues (2014) aponta ainda três desafios que dificultam a concretização da formação contínua no âmbito educacional, são eles: a) os limites de uma formação circunscrita a escola; b) a formação como um processo indetermindado; c) a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas.

O primeiro desafio se refere a grande dificuldade enfrentada pelo coordenador pedagógico em promover uma formação de qualidade dentro do âmbito educacional, uma vez que este possui uma gama de atribuições que demandam muito tempo, e que impossibilitam que o pedagogo desenvolva momentos de formação com todos os professores em horários coletivos, conforme salientado anteriormente. Já o segundo desafio está estreitamente ligado à ideia de formação contínua enquanto um processo pessoal, ou seja, ela também será promovida e considerada em momentos informais, como por exemplo, durante conversas e trocas de experiências entre professores sem predeterminações, de modo que o professor possa compreender a formação enquanto um processo de autoconstrução (Domingues, 2014).

O terceiro desafio proposto por Domingues (2014) é diretamente relacionado à cultura escolar, sendo esse de maior complexidade segundo a autora, pois engloba as questões políticas voltadas para o contexto da escola, uma vez que os conceitos referentes a tal cultura e políticas públicas estão diretamente imbricados. Nesse sentido, a cultura escolar pode também ser caracterizada pelas demandas organizacionais da escola que são resultados de um sistema mais amplo, ou seja, das políticas públicas.

Pinto (2011) corrobora com Domingues (2014) ao destacar que a cultura escolar também pode ser decisiva para a organização desta perspectiva de trabalho coletivo, assim como no processo formativo contínuo. Pois, o pedagogo encarrega-se no decorrer deste processo de transmitir a cultura escolar aos professores iniciantes ou não, além de que a formação contínua no âmbito escolar é imprescindível para que se respeite as singularidades de cada profissional e local, colaborando para a construção de uma identidade e trabalho coletivo.

A fim de explicitarmos o que compreendemos como cultura escolar nos embasamos em Domingues (2014), que enfatiza a cultura escolar como as características, dinâmicas, funcionamentos e sistemas de ensino que envolvem a escola, além de leis, regulamentos e normas. De acordo com a autora ressaltamos a necessidade de tanto o pedagogo, como os professores e demais profissionais, conhecerem e se apropriarem da cultura escolar da instituição que fazem parte, afinal tal conhecimento torna-se marco para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Nadal (2008) salienta também que a cultura de forma geral possui dois carâteres bem próximos, sendo eles: a) o caráter formativo incorporador (aspectos tradicionais que possibilitam a transmissão do que já fora elaborado, servindo como base para o enfrentamento de problemas e construção de novos percursos, garantindo estabilidade); b) caráter formativo constitutivo (capacidade de criar novos sentidos e significados culturais, desafiando a tradição por meio de argumentos advindos da experiência prática concreta, a qual também é vivida no momento atual).

A partir desses apontamentos percebemos que a cultura escolar pode ser analisada em dois eixos principais, ou seja, a cultura é demarcada pelas tradições e pelos costumes, bem como pela possibilidade da resignificação dos aspectos culturais já construídos. Pautada em tais pressupostos, a autora enfatiza que a cultura escolar é partilhada por todos os sujeitos que atuam no cotidiano da escola, pois mesmo que cada grupo dentro da escola possua uma cultura específica, ao trabalhar em conjunto tudo por ser partilhado e interpretado.

Nesta perspectiva observamos que muitos outros aspectos como os saberes, a cultura escolar e a cultura universitária, acabam influenciando o processo de reflexão dos professores, uma vez que a estrutura da formação vem sendo organizada de modo que, primeiro se adquirem os conhecimentos e depois a parte prática. Porém, a prática e a teoria são indissociáveis e permeiam todo o processo formativo do professor, além de que ambas são essenciais para a reflexão na/sobre a ação (Romanowski, 2010).

Dessa forma, a formação contínua dos docentes no interior das escolas é diretamente afetada por essa cultura escolar, pois a organização do tempo, dos espaços, e das condições físicas e materiais para a reflexão sofrem impactos diretos das políticas públicas. Além disso, essa cultura escolar possui influências diretas da cultura predominante na sociedade, pois a escola está inserida dentro de um contexto mais amplo e assim é afetada pelo mesmo, entretanto, é a escola que produz a sua cultura interna demarcada por interesses, conhecimentos e valores daqueles que nela atuam (Domingues, 2014).

Contudo, é necessário que alguns aspectos da cultura escolar, como a figura do coordenador pedagógico como aquele que ordena e o de professor como aquele que obedece, deve ser superada, e este é um dos grandes desafios dos pedagogos que acaba dificultando todo o processo de formação dentro da escola. Pois, professores e funcionários não percebem no coordenador pedagógico a figura de um formador e mediador, o que limita o processo de reflexão a respeito do trabalho desenvolvido na instituição escolar.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA PARA O USO DOS RESULTADOS

As avaliações em larga escala subsidiam os profissionais do âmbito educacional para que por meio dos resultados obtidos, ocorra um (re)direcionamento das políticas públicas, mas também um respaldo para o aprimoramento das práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar. Entretanto, defendemos que para que isso se efetive, é necessário que os coordenadores pedagógicos propiciem momentos de formação contínua na escola para os docentes, voltados para o desenvolvimento do trabalho com tais resultados, como já abordado nesse capítulo.

Quando nos referimos a avaliação em termos educacionais, na maioria das vezes, vem à mente a questão da melhoria do desempenho escolar, visto como um aspecto negativo das avaliações em larga escala. No entanto, Souza (2013, p.172) esclarece que:

[...] melhorar é mudar do estado indesejável ou insatisfatório, para outro mais adequado ao que se espera, e embora qualidade seja um conceito subjetivo, evidências mostram que a qualidade educacional atual não satisfaz plenamente à sociedade e, daí, a necessidade de se buscar novas estratégias para vencer os desafios da realidade apresentada.

Como já citado anteriormente, o pedagogo além de possuir muitas atribuições no contexto escolar, adquire papel fundamental nos processos avaliativos, uma vez que cabe a ele ser o provedor da formação contínua na escola e assim, propor encaminhamentos para possíveis mudanças na realidade da escola, nos seus processos educativos e, conseqüentemente, nos seus resultados. Além disso, os processos avaliativos perpassam as inúmeras funções elencadas ao pedagogo, pois os professores precisam da mediação e organização desse profissional nestes momentos, para compreender, aplicar e posteriormente, analisar as avaliações e seus respectivos resultados.

Nessa perspectiva, Esquinsani (2012) ressalta duas dimensões para o trabalho do coordenador pedagógico a partir dos resultados das avaliações externas. A primeira dimensão está relacionada à articulação pedagógica que é realizada fundamentada no feedback das avaliações, resultando em um processo de planejamento e de rearticulação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Já a segunda dimensão está estreitamente ligada à concepção política predominante no âmbito educacional, e a atuação do coordenador pedagógico no sentido de regulação, ou seja, ao modo como esse profissional utiliza as avaliações como elementos de uma política educacional.

Conforme nos apresenta Machado (2012, p. 71) “avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele [...]”. Nesse sentido, observamos que em tais processos avaliativos, podem ser elencadas algumas informações relevantes no que se refere aos alunos e em relação ao desempenho deles. Entretanto, é importante que essas informações transcendam o caráter de mensuração, mas que a partir da análise e interpretação dos resultados, se obtenham subsídios para repensar as práticas pedagógicas e os aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos, ainda, que a reflexão acerca dos resultados das avaliações em larga escala, torna-se fundamental para que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas. Por isso, é necessário que as políticas públicas venham ao encontro desse processo reflexivo, a fim de subsidiarem os profissionais do contexto escolar a concretizarem tais momentos, buscando por meio destes, superar a concepção de regulação governamental presente nessas avaliações, impulsionando-os a planejar ações educativas inovadoras e adequadas às necessidades diagnosticadas.

De acordo com a autora Souza (2013, p. 164) “[...] a avaliação deve ser o grande elo entre a escola e comunidade”, pois um dos aspectos relevantes na constituição da qualidade da educação, é a participação e cooperação coletiva entre profissionais da escola e a comunidade que a cerca. Assim, as avaliações devem produzir informações não só a respeito do desempenho dos alunos, mas também sobre o andamento dos trabalhos da própria escola, de forma que facilite a compreensão das práticas pedagógicas e seus respectivos sucessos, ou insucessos.

Souza (2013) ainda explicita a importância da inquietude que paira no contexto escolar a respeito dos resultados advindos das avaliações em larga escala, para que haja a interpretação, análise e utilização dessas. Afinal, a avaliação não possui finalidade em si mesma, mas só adquire validade quando os resultados norteiam as ações e práticas pedagógicas.

Para mais, percebemos que a averiguação dos resultados, assim como o planejamento do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no âmbito escolar, torna-se possível a partir das avaliações em larga escala quando são pensados momentos de formação contínua neste contexto. Afinal, é nesse processo formativo que são proporcionadas discussões,

partilha de ideias e experiências, análises e observações realizadas entre os professores e equipe de gestão, em que poderão ser elencados aspectos positivos e negativos dessas avaliações, como também serão buscados encaminhamentos para as problemáticas levantadas e evidenciadas.

Ou seja, o uso dos resultados pode depender, também, de um trabalho coletivo no contexto da prática pedagógica, pois para efetivar os momentos de reflexão e ação, é imprescindível que a comunidade escolar (equipe de gestão, professores, funcionários, alunos, pais, entre outros) estabeleçam um trabalho conjunto em que possam buscar coletivamente meios para suprir as dificuldades levantadas por meio das avaliações em larga escala, e assim, sejam empregados esforços para que se atinjam as finalidades educativas em comum, as quais não podem se desvencilhar da aprendizagem dos alunos.

Corroborando com tais apontamentos, o autor Soligo (2013) salienta que os resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala só adquirem significados se trabalhados e analisados com o intuito de aprimorar a prática pedagógica, pois esse processo de reflexão a respeito das avaliações gera problematizações em relação ao processo educativo. Assim, é válido destacarmos que as avaliações em larga escala perdem o sentido quando seus resultados não são usados para o aprimoramento do ensino, uma vez que é primordial refletir e analisar os dados de tais avaliações para perceber os pontos positivos e negativos do processo educativo.

Ainda nesse sentido da utilização dos resultados, a autora Cappelletti (2012) aponta que as avaliações em larga escala possibilitam uma perspectiva de emancipação humana, no sentido de melhorar a qualidade da educação. No entanto, o que pode influenciar em tal processo é a interpretação dos resultados. Assim, observamos que tanto as opiniões a respeito das avaliações, como também a forma como serão ou não utilizados os resultados advindos por meio delas, depende das concepções que os profissionais da escola têm sobre tais processos avaliativos.

Desta maneira, os profissionais podem compreender as avaliações em larga escala a partir de seus aspectos positivos ou negativos. Ou seja, de acordo com Cappelletti (2012) essas avaliações podem ser concebidas numa perspectiva de controle e regulação (do ensino, dos professores, dos alunos, entre outros), ou ainda, numa perspectiva de emancipação, na qual a partir dos desdobramentos das avaliações e o respectivo uso dos resultados, vê-se a possibilidade de aprimoramento da qualidade da educação. Para tanto, é preciso que se compreenda as avaliações como um ato pedagógico e que com base nisto, se repensem as práticas pedagógicas no contexto escolar a partir de uma organização de trabalho coletivo.

Com base nos autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) entendemos que para tal utilização dos resultados é preciso que estes primeiramente retornem às escolas. Tal devolutiva geralmente ocorre de forma incoerente, por meio da publicização dos resultados, em alguns casos com *rankings*. Nesse sentido, entendemos que estes resultados não

devem servir apenas para estimular a competitividade, ou ainda, para que gerem políticas de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*), mas que favoreçam o acompanhamento e aprimoramento da qualidade da educação.

No entanto, os resultados das avaliações e os índices que são elaborados a partir delas, adquirem importância ao apresentarem parâmetros para o acompanhamento da qualidade da educação, como também fornecem subsídios para as redes de ensino (re) planejar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Além disso, muitas vezes as equipes escolares entendem que o uso das avaliações são sinônimos de índices altos, e acabam engendrando esforços apenas para melhorar os resultados e não os processos de ensino-aprendizagem. Isto pode acabar gerando um fenômeno de afunilamento curricular, além de que as políticas públicas poderão retratar injustiças, pois se não é estabelecido um processo de reflexão sobre os resultados, torna-se mais difícil a compreensão das variáveis e do contexto em que os sujeitos estão inseridos, influenciando na forma como são concebidas as avaliações e na reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Oliveira (2013) quando nos referimos a utilização dos resultados das avaliações em larga escala, deparamo-nos com limites e possibilidades, entretanto, tal uso poderá embasar tanto o trabalho desenvolvido na gestão da política educacional, bem como no planejamento dos projetos pedagógicos das escolas. Desta forma, o autor nos explicita que o uso dos resultados pode estar presente nos processos da organização, planejamento e avaliação na unidade escolar, e pode direcionar as políticas públicas, no sentido da emancipação dos sujeitos por meio da ampliação do direito à educação de qualidade a todos.

Assim, para que as avaliações em larga escala tragam contribuições efetivas para o âmbito escolar, é preciso que haja uma mudança ideológica no campo das avaliações, uma vez que se os resultados são divulgados, devolvidos e utilizados de forma coerente, gerarão informações, padrões e expectativas a respeito da educação (Cappelletti, 2012). Poderão subsidiar, também, os processos de tomada de decisão no contexto escolar, e possibilitarão o estímulo a uma equipe escolar mais empenhada e esclarecida sobre a qualidade da educação e suas respectivas deficiências.

Além disso, quando são proporcionados momentos de troca de experiências entre escolas e seus profissionais, a partir dos resultados das avaliações, há a possibilidade de se construir uma matriz de referência em comum, programas e ações com vista à melhoria da qualidade da educação, e conseqüentemente de seus resultados.

Diante de tais apontamentos, ressaltamos que é necessário o desenvolvimento de um trabalho formativo para o uso dos resultados com os docentes da escola. Dessa maneira, é essencial que os pedagogos incentivem esses profissionais a explorarem os instrumentos avaliativos como um todo, percebendo os resultados como uma importante fonte de conhecimento, partindo desses pressupostos para constantes discussões a respeito dos conteúdos, bem como a forma como estes estão sendo trabalhados.

Devemos salientar que a formação voltada para as avaliações, bem como o uso dos resultados, deve ter seu início no decorrer dos cursos de formação de professores. Porém, percebemos que ainda há uma grande fragilidade nessa formação inicial voltada para as avaliações externas, pois na maioria das vezes, são escassas as discussões realizadas sobre essa temática. Cappelletti (2012), acentua que é necessário o desenvolvimento de uma revisão na formação de educadores, inicial e continuada, visando abrir espaço para discussões a respeito de uma temática tão complexa, como é a avaliação educacional, aspecto que será fundamental para a revisão e uma reconstrução do currículo.

Entretanto, consideramos importante salientar que todo esse processo de formação contínua voltado para as avaliações externas ainda é um grande desafio, pois o contexto escolar é demarcado por inúmeros fatores que interferem diretamente nas concepções de gestores e professores, o que impacta diretamente todos os processos formativos da escola, como nos apresenta Cappelletti (2012) ao enfatizar que:

A formação desejada em avaliação não pode ignorar, em relação aos seus participantes, a reflexão sobre o lugar ontológico que cada um habita, o “credo ideológico” que vem sendo construído. Essa clareza viabiliza a discussão sobre os fundamentos epistemológicos, modelos, paradigmas. Só então será possível optar por pressupostos que orientem os métodos e a operacionalização de práticas avaliativas. Dependendo das opções a formação pode estar favorecendo um processo de controle, em que a relação de poder opressora traz como consequência o fracasso e a exclusão (Cappelletti, 2012, p. 104).

Assim, podemos perceber que o encaminhamento de um processo formativo no âmbito escolar requer um olhar atento e minucioso sobre as concepções dos professores em relação às avaliações externas, e a partir disso buscar coletivamente por meios para a reflexão e análise dos instrumentos avaliativos, articulando as questões quantitativas com a qualidade do ensino. Portanto, é primordial que os resultados alcançados sejam utilizados e repensados a fim de não resultar no fracasso escolar, e sob hipótese alguma a exclusão de alunos que apresentem índices menores.

Souza (2013) aponta que é preciso considerar a participação das escolas no processo de desenvolvimento da avaliação, possibilitando que estas estejam em movimento contínuo e realizem ações em prol da qualidade de ensino e aprendizagem. Afinal, segundo a autora, é somente por meio de um trabalho contínuo de aprimoramento das práticas pedagógicas, que as avaliações externas poderão incentivar ações e marcar etapas da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, bem como das avaliações educacionais. Para isso, é fundamental que se entendam tais processos avaliativos e se aprenda a como utilizar os resultados provenientes desses.

Utilizar os resultados das avaliações externas para problematizar questões do processo educativo pode trazer inúmeras contribuições para as práticas pedagógicas, pois tais problemáticas podem impactar em intervenções planejadas para buscar resoluções

frente às dificuldades encontradas durante os processos avaliativos. Cappelletti (2012, p. 105) evidencia que “[...] o processo avaliativo ganha destaque quando o conjunto de trabalhos realizados no cotidiano é valorizado, problematizado e ressignificado”.

Desse modo, destacamos que propor formação contínua, partindo como pressuposto os resultados alcançados nas avaliações e considerando a escola como um *lôcus* de formação, não consiste apenas em julgar os professores que preparam mais os seus alunos e assim alcançaram índices melhores, afinal isso demonstraria apenas a vértice quantitativa das avaliações externas. Portanto, é necessário ir além e buscar o aprimoramento da escola como um todo embasados na coletividade, que é um aspecto primordial da formação contínua.

Nessa perspectiva de uso dos resultados, Machado (2012) contribui com nosso posicionamentos ao afirmar que:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (Machado, 2012, p. 79).

A partir de tal afirmação ressaltamos que os resultados das avaliações em larga escala não devem ser compreendidos apenas como índices atingidos, nem tão pouco como o produto dos processos avaliativos. Pelo contrário, são esses resultados que devem subsidiar toda a (re)organização das ações desenvolvidas na escola.

O que podemos perceber nesse trabalho com o uso dos resultados das avaliações no contexto da prática pedagógica, compreendendo a necessidade de formação dos docentes (inicial e contínua) e das reflexões imprescindíveis a respeito dos resultados é que, este processo é bastante complexo e requer clareza ideológica, a fim de superar o caráter de mera mensuração do desempenho, ou ainda de controle. É importante que se busque uma compreensão que auxilie na emancipação dos sujeitos, pois se houver uma contínua ação e reflexão coletiva no âmbito escolar, avançaremos na qualidade da educação.

Porém, é importante que destaquemos a relevância de tal trabalho não estar pautado apenas numa política de responsabilização, na qual entende-se que a análise, uso e aprimoramento dos resultados no contexto educacional é de responsabilidade única e exclusiva das equipes escolares. Afinal, se as políticas públicas direcionam as avaliações e podem também ser direcionadas por elas, entendemos que existe uma necessidade emergente de uma concepção a respeito dos processos avaliativos que seja coerente e defendida por ambos.

Além disso, os resultados das avaliações não podem ser vistos apenas como índices quantitativos, como já mencionado, mas sim, utilizados pela gestão pública para compreender as peculiaridades dos contextos, observando as necessidades, dificuldades, potencialidades e características inerentes em tais âmbitos. Nesse sentido, se esse

processo almejado for concretizado na prática avaliativa, a qualidade educacional terá avanços e as políticas públicas serão mais coerentes e equalizadora das desigualdades sociais, colaborando para que os pontos favoráveis das avaliações em larga escala e o uso dos resultados sejam ampliados.

Outro aspecto a ser elencado em nossas considerações, é a necessidade de cautela em relação aos resultados, para que a preocupação não seja limitada apenas ao retorno desses às instituições escolares, mas que sejam pensadas formas de que toda equipe escolar compreenda tais resultados e utilize-os, entendendo como informações relevantes para a melhoria da qualidade da educação, a partir do aprimoramento das práticas pedagógicas deste contexto (Souza, 2013). Pois, de acordo com a autora Souza (2013) a avaliação para que tenha efeitos significativos, deve ser apropriada pela escola, e tal apropriação se dará quando a instituição escolar conseguir utilizar os dados, informações, indicadores, entendendo de fato o que está por trás dos processos avaliativos.

Por fim, corroboramos com os apontamentos realizados por Oliveira (2013) para reafirmar nossas concepções acerca do uso dos resultados das avaliações em larga escala. O autor destaca que se os gestores dos sistemas educacionais e a comunidade escolar, não empregarem esforços para planejar e aplicar ações pedagógicas a respeito de tais resultados, os quais possibilitam um conhecimento de dada realidade a partir das testagens, não teremos um processo de avaliação, assim como, influenciará no desenvolvimento da cultura avaliativa brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto abordamos as concepções a respeito da importância do coordenador pedagógico enquanto mediador das práticas pedagógicas, bem como, o responsável pela formação contínua no âmbito escolar, com vistas ao uso dos resultados. Assim, pudemos compreender por meio dos apontamentos feitos que, apesar de inúmeras atribuições que esse profissional possui, a ênfase de seu trabalho está nos processos de ensino e aprendizagem, os quais respondem pela assistência pedagógica-didática aos professores, auxiliando-os na organização das situações que se dão no âmbito escolar.

Além disto, destacamos a relevância da formação contínua no contexto educacional, cabendo ao coordenador pedagógico organizar esses momentos que podem auxiliar os professores a alcançar os objetivos desejados. Ainda, é importante relembrarmos que na perspectiva do uso dos resultados, a escola precisa ser o lócus da formação contínua, pois assumirá um movimento de continuidade à formação inicial, visando o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho. Nesse sentido, as atividades devem ser estar embasadas em uma dimensão coletiva, a fim de que o pedagogo, em conjunto com sua equipe escolar, propicie momentos de diálogo, de reflexão, e de planejamento conjunto para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Entendemos que o papel do coordenador pedagógico é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, bem como com as avaliações em larga escala. Consideramos, também, que o coordenador pedagógico no que diz respeito ao uso dos resultados das avaliações, pode mediar o aprimoramento e (re)planejamento das ações docentes.

Assim, é válido ressaltarmos que o pedagogo precisa ainda proporcionar aos professores *feedbacks* referentes aos resultados obtidos por meio das avaliações, e desta forma, organizar momentos de reflexão e análise sobre tais resultados, conforme mencionado anteriormente, buscando o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar por meio da formação contínua na escola.

Por fim, é importante salientarmos que as avaliações em larga escala apresentam possibilidades para o uso dos resultados no contexto escolar, abrangendo a formação contínua e prática pedagógica dos professores. Evidentemente, quanto mais próximo o instrumento avaliativo for da escola, propicia-se que os resultados retornem ao contexto escolar de forma rápida possibilitando o uso dos resultados de forma efetiva e em prol das demandas de cada contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2017.

CAPPELLETTI, I. F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

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

ESQUINSANI, R. S. S. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 134-147.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176>>. Acesso em 01 de julho de 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. C. de. et al. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbiente e educação**. nº 5, jan/jun, 2012, p. 70-82.

NADAL, B. G. **Cultura escolar**: um olhar sobre vida na escola. 2008. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓVOA, A. Professor se forma na Escola. **Nova Escola on-line**, n. 142, Maio, 2001. Disponível em: <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 4 ago. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de. A Utilização de Indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou porque o IDEB é Insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 87-100.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete; TAVARES, Marialva. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 119-133.

SOUZA, M. A. de. O uso dos resultados da avaliação externa na escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163 – 174.