

DO RESULTADO À SALA DE AULA: AVALIAÇÃO EXTERNA, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Jéssica Leine de Brito Silva;
jessicaleine@hotmail.com

Área Temática: Avaliação Educacional, Planejamento e Gestão

RESUMO

As avaliações externas chegam à escola como números fechados em si mesmos, uma nota, um índice, uma posição em uma escala distante do cotidiano que os produziu. Este trabalho relata uma experiência de gestão pedagógica desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura de indicadores como o SARESP, o IDESP e a avaliação diagnóstica própria da rede. Conduzido pela autora, na função de coordenadora pedagógica, o processo cruzou esses indicadores a outros dados acompanhados pela escola como: hipóteses de escrita, fluência leitora, frequência e às observações que os próprios docentes já vinham registrando no cotidiano escolar e discutindo em Conselho de Ciclo, de onde emergiu a produção de textos como fragilidade recorrente entre os estudantes das diferentes turmas. Desse diagnóstico compartilhado partiu uma formação sobre produção textual, organizada segundo as etapas do processo de escrita e ancorada na relação entre oralidade e escrita: cada professor escolheu, na sequência, um gênero para desenvolver com sua turma ao longo de aproximadamente um mês, socializando depois a experiência em um novo encontro pedagógico. O relato mostra como um conjunto de dados avaliativos pode orientar processos formativos situados na realidade de cada turma, e discute o papel da coordenação pedagógica na sustentação desses espaços de diálogo entre os professores.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Formação Continuada; Gestão Pedagógica; Produção de Textos; Conselho de Ciclo;.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

A experiência aqui relatada situa-se em uma escola da rede municipal de ensino que atende turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa, convivem, crianças em processo de alfabetização e crianças que já leem e escrevem com alguma autonomia, o que torna qualquer leitura de resultados de aprendizagem insuficiente quando desligada do que

cada professor observa, dia após dia, no percurso de sua turma.

O horizonte de indicadores disponíveis à gestão pedagógica reunia diferentes fontes. O SARESP, aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 1996 e utilizado, mediante adesão, também por redes municipais, mede a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Desde 2008, esses resultados compõem também o IDESP, indicador que combina o desempenho no SARESP ao fluxo escolar, aprovação, reprovação e abandono permitindo comparar o desempenho de uma mesma escola de um ano para o outro. A isso soma-se a avaliação diagnóstica própria da rede, aplicada com maior frequência e mais próxima do currículo praticado em cada escola, além de outros registros que a própria escola acompanha internamente: as hipóteses de escrita de cada turma, a fluência leitora e a frequência dos estudantes. Nenhum desses dados, isoladamente, foi concebido para dizer o que fazer numa segunda-feira de manhã, diante de um grupo específico de crianças.

É nesse intervalo, entre o índice que chega pronto e a sala de aula que o produziu, que se posiciona o trabalho da coordenação pedagógica. Placco e Almeida (2003) descrevem o coordenador como o profissional que articula as diferentes dimensões da vida escolar, criando condições para que a reflexão coletiva sobre a prática aconteça de fato. Um dos espaços em que essa articulação acontece é o Conselho de Ciclo, mecanismo de gestão democrática amparado no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que prevê a participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola. Reunindo os professores do 1º ao 5º ano para discutir juntos a aprendizagem ao longo de toda a etapa, e apoiado também no Projeto Político-Pedagógico da escola, o Conselho de Ciclo foi o espaço em que os diferentes indicadores: externos e internos deixaram de ser documentos arquivados na sala da coordenação para virar assunto de conversa entre quem está em sala de aula.

Lidos junto às dificuldades que os professores já vinham observando, esses dados apontaram mais de uma fragilidade, entre elas, a consolidação da hipótese de escrita nos anos iniciais e a interpretação de problemas em matemática e em leitura. Entre essas fragilidades, a produção de textos escritos apareceu como a mais recorrente, presente do 1º ao 5º ano ainda que com feições diferentes em cada faixa. Foi esse achado que orientou a ação formativa descrita a seguir.

2 DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA



Luckesi (2011) distingue, na tradição escolar brasileira, a avaliação que classifica, que examina, aprova, reprova, ordena escolas em rankings e aquela que serve à aprendizagem, quando seus resultados entram no planejamento pedagógico como diagnóstico. A opção metodológica desta experiência foi tratar os números do SARESP, do IDESP e da avaliação diagnóstica da rede como uma pergunta a ser respondida coletivamente. Por que a escrita aparece como fragilidade nestas turmas? Em vez de uma sentença sobre o trabalho de cada professor.

O encontro formativo dedicado a esse diagnóstico abriu-se, como de costume nos Conselhos de Ciclo, com um momento de leitura prazerosa, um lembrete simples de que, antes de planejar o ensino da escrita, vale a pena experimentar o texto como leitor. Em seguida, os resultados quantitativos foram apresentados ao lado dos relatos de cada professor sobre sua turma: quais gêneros as crianças já produziam com autonomia, em que momentos do processo de escrita as maiores dificuldades apareciam, e como essas dificuldades mudavam de feição entre uma turma de 1º ano, ainda em alfabetização, e uma turma de 5º ano, que já deveria escrever com maior coesão. Esse cruzamento entre dado externo e observação interna deu contorno pedagógico ao problema: a produção de textos era, de fato, um ponto frágil, mas era preciso localizar em que etapa do processo, e em que série, essa fragilidade se concentrava.

A discussão recuperou uma ideia que orienta o ensino da língua desde os anos iniciais: aprender a produzir textos em diferentes gêneros, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a participação na vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Diante disso, o grupo debateu o que torna um texto produzido na escola efetivamente de qualidade, pergunta que desloca a atenção da quantidade de produções para a maneira como cada uma delas é conduzida. Parte da resposta esteve na relação entre fala e escrita: apoiados em Vygotsky (2008), para quem a linguagem se desenvolve na interação e organiza o próprio pensamento, os professores passaram a dar mais espaço à oralidade, rodas de conversa, reconto, planejamento falado do texto, antes e durante a escrita, um momento até então tratado como dispensável. Ficou registrado, como princípio orientador de toda a formação, que a escrita precisa de sentido, de um interlocutor e de uma finalidade para fazer sentido a quem escreve.

Desse debate partiu uma formação continuada organizada em cinco etapas: leitura e escuta do gênero a ser trabalhado; contextualização, para quem e para quê se escreve;



produção com a mediação do professor; revisão com foco no sentido do texto, para além da simples correção de erros; e reescrita, como momento de aprimoramento. Trabalhar por etapas, ao contrário de reunir tudo em um único encontro sobre redação, aproxima-se do que Hoffmann (2011) chama de avaliação mediadora, aquela que acompanha o percurso de quem aprende. Bräkling (2013) descreve a produção de texto nesses mesmos termos, como um processo de planejamento, escrita e revisão: o produto final é a consequência do caminho percorrido, não o único ponto que importa. A formação seguiu essa lógica com os próprios professores, acompanhando-os ao longo do processo de ensinar a escrever, em vez de lhes entregar uma receita pronta. A ancorou-se também em Antunes (2003), para quem produzir um texto é, antes de tudo, um ato de interação entre quem escreve e para quem se escreve, o que deslocou a formação da correção gramatical para a função comunicativa de cada gênero trabalhado.

A escolha dos gêneros dialogou, ainda, com os quatro campos de atuação previstos na Base Nacional Comum Curricular para a área de Língua Portuguesa, vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, e vida pública, que o currículo do município detalha em habilidades específicas para cada ano do ciclo, da escrita espontânea de palavras e pequenas listas nos anos iniciais à produção de textos mais complexos, com maior autonomia e domínio dos recursos coesivos, ao final do 5º ano.

Imbernón (2010) situa a mudança real na prática docente na formação que parte dos problemas enfrentados pelos próprios professores, não de conteúdos genéricos e foi esse o critério que guiou o passo seguinte, batizado pelo grupo de laboratório pedagógico. Cada professor escolheu, entre os gêneros discutidos, aquele que fazia sentido para sua turma naquele momento do ano, e planejou, com base nas cinco etapas apresentadas, o trabalho a ser desenvolvido ao longo de cerca de um mês. Deixar a escolha do gênero a critério de cada docente reconheceu algo simples: quem convive diariamente com a turma sabe dela o que nenhum indicador externo saberia dizer. Nisso, a prática relatada se aproxima da ideia de Nóvoa (1992): a formação de professores também se produz no próprio exercício da profissão, não apenas nos momentos formais de capacitação.

As escolhas variaram conforme o momento de cada turma no processo de alfabetização e de apropriação da escrita. Nos 1os anos, o trabalho foi com produção de palavras e frases, abrindo o repertório de grupos que ainda estavam consolidando o sistema de escrita. Já nos 2os anos, a proposta partiu de diferentes versões de Chapeuzinho Vermelho: os

estudantes reorganizaram a história a partir do que cada leitura acrescentava ao repertório já conhecido. Com as fábulas, os 3os anos recriaram o gênero com atenção à ortografia e à pontuação básica. Os 4os anos escolheram cartas e foram um passo além: escreveram para uma revista de verdade, pensando desde o início em quem leria o texto e por quê, e a revista respondeu a cada aluno, dando ao propósito comunicativo da escrita um destinatário real. Nos 5os anos, já com maior autonomia, o gênero foi o texto de assombração, inteiramente escrito pelos próprios estudantes, sem transcrição do professor.

Passado esse período, um novo encontro pedagógico reuniu os professores para socializar o que haviam feito: o planejamento, o que funcionou, o que precisou ser ajustado no meio do caminho, como as crianças responderam à proposta. Paralelamente, a escola organizou outras ações de apoio à leitura e à escrita, como um momento coletivo de leitura com diferentes modalidades em voz alta, colaborativa, individual e entre pares, conversas com as famílias sobre o que estava sendo trabalhado em cada turma, e o encaminhamento, para atendimento especializado, dos poucos estudantes cujas dificuldades exigiam um acompanhamento mais próximo. O primeiro encontro formativo havia sido mais expositivo; este segundo teve outro formato, horizontal, de troca entre pares, os próprios professores como fonte de formação uns dos outros.

3 RESULTADOS

O momento de socialização foi, em si, um dos resultados mais significativos. Ao apresentarem seus percursos, os professores puderam ver, lado a lado, a progressão da escrita ao longo de todo o ciclo: das palavras e frases dos 1os anos à reescrita de Chapeuzinho Vermelho nos 2os anos, das fábulas revisitadas nos 3os anos às cartas dos 4os anos que ganharam um destinatário real quando a revista respondeu a cada aluno até os textos de assombração produzidos com autonomia plena pelos 5os anos. Essa troca, pouco comum na rotina fragmentada por série, deu visibilidade a algo que cada professor só enxergava em parte: um professor do 1º ano ouviu como aquilo que sua turma começava a construir seria retomado, em outro nível, pelos colegas dos anos seguintes; um professor do 5º ano reconheceu, na autonomia que já via em sua turma, o ponto de chegada de um percurso iniciado ainda na produção de palavras e frases.

No trimestre seguinte, os professores relataram perceber avanços nas produções dos estudantes: maior disposição para escrever, textos com ideias mais organizadas, uso mais

consciente dos recursos de cada gênero trabalhado. São percepções qualitativas, relatadas em novo Conselho de Ciclo, não uma nova medição formal e é justamente esse retorno, vindo de quem está em sala de aula, que devolve sentido pedagógico aos números que haviam disparado o processo.

Para além do trabalho específico com a escrita, a experiência mudou algo na relação dos professores com os próprios resultados avaliativos: o índice deixou de ser algo que a gestão recebe e apenas repassa, e virou um ponto de partida sobre o qual a escola pode agir coletivamente. Essa mudança de postura talvez seja o efeito mais duradouro do processo, porque não depende de uma edição específica de avaliação para se sustentar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência mostrou que os indicadores avaliativos do SARESP, do IDESP, da avaliação diagnóstica da rede e dos registros internos sobre hipóteses de escrita, fluência leitora e frequência ganham sentido pedagógico quando saem das planilhas e passam a orientar a formação continuada e a reflexão sobre a prática docente. O caminho entre o número registrado em uma escala e o texto escrito por uma criança do Ensino Fundamental I precisou ser construído passo a passo, por meio de espaços coletivos de leitura de dados, de formação situada nos problemas reais das turmas e de socialização entre pares.

Vale registrar os limites do que se relata aqui: é uma experiência circunscrita a um ciclo formativo, cuja continuidade depende de manter espaços como os Conselhos de Ciclo e de sustentar, ano após ano, uma coordenação pedagógica disposta a mediar entre dado externo e prática interna. Sem essa mediação, os indicadores correm o risco de servir apenas à lógica que Luckesi (2011) associa à avaliação classificatória e da comparação entre escolas e redes, perdendo o potencial diagnóstico que os tornaria úteis à sala de aula.

Por fim, o que esta experiência reforça é o lugar do Conselho de Ciclo e da coordenação pedagógica como espaços de gestão democrática que sustentam, na escola, momentos em que professores conversam, se acompanham e aprendem uns com os outros. É nesse intervalo entre o resultado e a sala de aula que a avaliação educacional pode se tornar, de fato, um instrumento a serviço do direito de aprender de cada criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa: anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). São Paulo: SEDUC-SP, [s.d.]. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2026.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São Paulo: SEDUC-SP, [s.d.]. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

