REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

ENTRE DIAGNÓSTICO E AÇÃO: AS COGNIÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O SISTEMA AVALIAM MT NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

BETWEEN DIAGNOSIS AND ACTION: PEDAGOGICAL COORDINATORS' COGNITIONS ABOUT THE AVALIAM MT SYSTEM IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ENTRE EL DIAGNÓSTICO Y LA ACCIÓN: LAS COGNICIONES DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS SOBRE EL SISTEMA AVALIAM MT EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Lauro Luiz Pereira Silva
Doutorado em Estudos Linguísticos, Secretaria de Estado de Educação do Mato Grasso SEDUC-MT, Brasil
E-mail: lauro.silva@edu.mt.gov.br

Amauri de Queiroz Paiva
Especialista em Práticas Críticas do Ensino em Língua Inglesa, Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil
E-mail: amauri.sys@gmail.com

Fabrícia Cunha da Silva
Especialista em Gestão Escolar, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
E-mail: fabricialuiz494@gmail.com

Resumo

O artigo analisa as cognições de coordenadores pedagógicos acerca do impacto das avaliações do Sistema Avalia MT no ensino e na aprendizagem. As avaliações externas, concebidas como instrumentos de diagnóstico e planejamento pedagógico, desempenham papel central na definição

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

de estratégias de ensino. O objetivo do estudo foi compreender as percepções de coordenadores de escolas públicas estaduais acerca da contribuição dessas avaliações para a identificação de defasagens para o replanejamento pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e enfoque fenomenológico, realizada com quatro coordenadores pedagógicos de escolas estaduais de Mato Grosso, com experiência na função entre 4 e 12 anos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários com escala Likert, nos quais os participantes avaliaram 11 assertivas sobre o impacto das avaliações em suas práticas pedagógicas. A análise estatística das respostas revelou uma percepção predominantemente positiva quanto à utilidade das avaliações para o diagnóstico das aprendizagens e o planejamento de ações pedagógicas. Os resultados indicam que o Avalia MT tem se mostrado eficaz no replanejamento pedagógico, especialmente na recuperação de conteúdos não consolidados. Entretanto, destaca-se a necessidade de maior integração entre os dados das avaliações e as práticas pedagógicas cotidianas. Sugere-se, ainda, a implementação de suporte contínuo aos professores, de modo a potencializar o uso dos resultados das avaliações no processo de ensino e aprendizagem.
Palavras-chave: Avaliações Externas; Avalia MT; Ensino e Aprendizagem; Coordenadores Pedagógicos; Recuperação de Aprendizagens.

Abstract

The article analyzes the cognitions of pedagogical coordinators regarding the impact of the Avalia MT System assessments on teaching and learning. External assessments, conceived as instruments for diagnosis and pedagogical planning, play a central role in defining teaching strategies. The aim of the study was to understand the perceptions of coordinators from state public schools about the contribution of these assessments to identifying learning gaps and supporting pedagogical replanning. This qualitative research, with a descriptive and phenomenological approach, was conducted with four pedagogical coordinators from state schools in Mato Grosso, whose professional experience ranged from 4 to 12 years. Data collection was carried out through questionnaires using a Likert scale, in which participants evaluated 11 statements about the impact of the assessments on their pedagogical practices. Statistical analysis of the responses revealed a predominantly positive perception regarding the usefulness of these assessments for diagnosing learning and planning pedagogical actions. The results indicate that Avalia MT has proven effective for pedagogical replanning, especially in recovering unconsolidated content. However, there is a need for greater integration between assessment data and everyday pedagogical practices. Furthermore, it is suggested that continuous support be provided to teachers in order to enhance the use of assessment results in the teaching and learning process.

Keywords: External Assessments; Avalia MT; Teaching and Learning; Pedagogical Coordinators; Learning Recovery

Resumen

Este artículo analiza las cogniciones de los coordinadores pedagógicos acerca del impacto de las evaluaciones del Sistema Avalia MT en la enseñanza y el aprendizaje. Las evaluaciones externas, concebidas como herramientas de diagnóstico y de planificación pedagógica, desempeñan un papel central en la definición de estrategias de enseñanza. El objetivo del estudio fue comprender las percepciones de coordinadores de escuelas públicas estatales acerca de la contribución de estas evaluaciones a la identificación de rezagos de aprendizaje y al replanteamiento pedagógico. Se trata de una investigación cualitativa, de enfoque descriptivo y fenomenológico, realizada con cuatro coordinadores pedagógicos de escuelas estatales de Mato Grosso, cuya experiencia en la función varía de 4 a 12 años. La recolección de datos se llevó a cabo mediante cuestionarios con escala Likert, en los cuales los participantes evaluaron 11 afirmaciones sobre el impacto de las evaluaciones en sus prácticas pedagógicas. El análisis estadístico de las respuestas evidenció una percepción predominantemente positiva respecto a la utilidad de las evaluaciones para el diagnóstico de los aprendizajes y la planificación de acciones pedagógicas. Los resultados indican que Avalia MT se muestra eficaz para la replanificación pedagógica, sobre todo en la recuperación

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

de contenidos no consolidados. No obstante, se destaca la necesidad de una mayor integración entre los datos de las evaluaciones y las prácticas pedagógicas cotidianas. Asimismo, se sugiere la implementación de un apoyo continuo al profesorado para potenciar la aplicación de los resultados de las evaluaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Claves: Evaluaciones Externas; Avalia MT; Enseñanza y Aprendizaje; Coordinadores Pedagógicos; Recuperación de Aprendizajes

1. Introdução

A avaliação, entendida como instrumento de regulação e padronização, é parte integrante dos sistemas educacionais contemporâneos. Tanto em contextos globais quanto locais, exerce função central nos processos de *accountability* e na atribuição de responsabilidades aos diferentes agentes da educação. Embora a análise das aprendizagens seja a mais evidente, a avaliação institucional, com seu foco na garantia da qualidade, também exerce significativa influência sobre as políticas e práticas educativas. No contexto brasileiro, a produção de pesquisas específicas sobre as avaliações externas na educação básica tem experimentado um crescimento expressivo nos últimos anos (Almeida; Costa, 2024; Queiroz, 2024; Oliveira; Castro, 2024; Martins, Cury & Mendonça, 2024; Carele, Reis, Mota, 2024).

Os estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do Brasil evidenciam um interesse cada vez maior nas avaliações externas, compreendidas como ferramentas de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica. Dentre os publicados mais recentemente podemos citar Martins (2023) que investigou a aplicação dos resultados de avaliações externas na gestão escolar; Bezerra (2023) que estudou a relevância da função afim nas avaliações externas; Sturion (2023) analisou a influência das avaliações externas nas práticas pedagógicas de professores de Matemática e Sambrana (2024) o qual investigou os efeitos do SAEB no trabalho dos Educadores em uma escola pública.

A obra “A polêmica sobre a avaliação da educação básica no Brasil: uma análise polifônica” de Ribeiro (2024) situa-se no campo da avaliação educacional,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

especialmente nos estudos sobre avaliação externa em larga escala. Tais estudos abordam diversos aspectos desse processo, mas ainda existem lacunas. Esta pesquisa propõe investigar as cognições dos coordenadores pedagógicos e docentes sobre as avaliações externas do Sistema Avalia MT e seus impactos na prática pedagógica, focando na perspectiva do coordenador. O Avalia MT é um sistema de avaliação externa que diagnostica o nível de aprendizagem dos estudantes da educação básica em Mato Grosso, identificando fatores que influenciam o desempenho. A análise dessas cognições pode contribuir para aprimorar estratégias pedagógicas e a qualidade do ensino. Assim, este estudo visa preencher essa lacuna no campo da avaliação educacional.

De acordo com Mottim Gaio et al. (2024), observa-se, nos últimos anos, um aumento significativo no número de estudos voltados à utilização e apropriação dos resultados da avaliação externa por parte do coordenador pedagógico (Silva, 2023; Amaral, 2022; Siqueira, 2017; Pimenta, 2012). Esse movimento reflete o crescente interesse da área educacional em compreender de que forma os resultados obtidos por meio dessas avaliações podem subsidiar práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades das escolas e dos estudantes.

Com o intuito de contribuir para a formação de gestores pedagógicos, professores e futuras investigações no campo educacional, este artigo apresenta e analisa os resultados de um estudo realizado com coordenadores pedagógicos e educadores de escolas públicas estaduais vinculadas à Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças (DREBGA). A pesquisa aborda o Sistema Avalia MT, buscando compreender as percepções desses profissionais sobre o impacto das avaliações do programa em suas práticas pedagógicas, analisando de que modo tais instrumentos influenciam suas decisões e estratégias de ensino, a partir da seguinte questão norteadora: o que professores e coordenadores pedagógicos entendem sobre o impacto do Sistema Avalia MT no processo de ensino e aprendizagem?

O texto está organizado em três seções. Na primeira, expõem-se as bases teóricas que norteiam este estudo, que compreendem as seguintes questões: a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

concepção de cognições de professores, de avaliação e uma breve apresentação do AVALIA MT. Na segunda, discorre-se brevemente sobre o contexto, participantes da pesquisa e metodologia utilizada neste estudo. Na terceira, apresenta-se e discute-se a análise dos dados dos coordenadores pedagógicos participantes de meu estudo. E, por fim, as considerações finais.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Conceito de Cognição de Professores

O presente estudo tem como objetivo analisar as crenças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, com foco nas cognições dos coordenadores pedagógicos e professores em relação às avaliações do Sistema Avalia MT. A investigação das crenças docentes é fundamental para entender as práticas pedagógicas e os resultados educacionais, uma vez que essas crenças orientam as decisões e ações dos educadores em sala de aula.

Nesta subseção, apresenta-se uma breve revisão da literatura, com destaque para os diferentes termos empregados na descrição das crenças e constructos dos docentes, justificando-se a escolha do termo “cognições de professores” como foco deste estudo.

As crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem são amplamente estudadas em diversas áreas da pesquisa educacional, sendo consideradas essenciais para a compreensão das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente. Em termos gerais, "crenças" referem-se a ideias, princípios ou convicções que os indivíduos consideram verdadeiros ou válidos e que frequentemente guiam suas ações. No contexto educacional, as crenças dos professores influenciam diretamente suas decisões pedagógicas, suas interações com os alunos e, consequentemente, os resultados do processo educativo.

Segundo Pajares (1992), as crenças podem ser definidas como "conceitos pessoais sobre a verdade, construídos a partir de experiências, conhecimentos prévios e influências sociais". Essa definição sugere que as crenças não são

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

estáticas, mas dinâmicas e sujeitas a mudanças ao longo do tempo, à medida que novas experiências e conhecimentos são adquiridos. Portanto, o estudo das crenças vai além da identificação dessas ideias, abrangendo também a análise de como elas se desenvolvem e se transformam ao longo da carreira docente.

Diferentes termos têm sido utilizados para descrever o conceito de crenças, variando conforme o enfoque teórico e metodológico adotado pelos pesquisadores. Termos como "concepções", "ideias pré-concebidas", "teorias pessoais" e "conhecimento implícito" são frequentemente empregados para referir-se às crenças dos professores. Embora distintos em suas nuances, esses termos compartilham a ideia central de que as crenças são elementos subjetivos e, muitas vezes, inconscientes, que orientam as ações dos indivíduos.

No contexto das pesquisas sobre ensino e aprendizagem, Barcelos e Vieira-Abrahão (2006a, 2006b) ampliam o entendimento sobre o conceito de crenças, associando-o às cognições dos professores e alunos. Segundo as autoras, as crenças são parte integral das cognições, envolvendo percepções, atitudes e conhecimentos que os indivíduos possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as crenças não são apenas ideias isoladas, mas fazem parte de um sistema cognitivo complexo que influencia como docentes e alunos interagem com o conhecimento.

Conforme Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), a pesquisa sobre crenças no Brasil revela que essas cognições se formam ao longo de anos de experiência e prática, tanto na formação inicial quanto na atuação docente. As autoras ressaltam que as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são influenciadas por fatores socioculturais e contextuais, o que reforça a necessidade de considerar essas variáveis na análise das práticas pedagógicas.

A concepção de crenças, portanto, inclui o reconhecimento de que essas convicções são inerentes à prática docente e a compreensão de que elas podem ser examinadas e transformadas. Essa perspectiva é crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores, pois permite que eles reflitam sobre suas próprias crenças e considerem novas abordagens pedagógicas. Sob a perspectiva de Simon Borg (2001), as cognições dos professores, incluindo

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

suas crenças, estão intimamente ligadas à prática pedagógica, influenciando não apenas o que os docentes fazem em sala de aula, mas também como interpretam e respondem às situações de ensino e aprendizagem.

Em alinhamento com Borg (1997), as cognições dos professores que incluem crenças, conhecimentos, teorias, atitudes, imagens, suposições, metáforas, concepções e perspectivas são moldadas por uma variedade de fontes e experiências ao longo da carreira docente. A escolaridade desempenha um papel crucial nesse processo, proporcionando uma ampla vivência em sala de aula que define as cognições iniciais dos educadores e influencia suas percepções acerca da formação inicial. Essa fase é particularmente significativa, pois as experiências vivenciadas durante a escolaridade afetam profundamente as crenças e as práticas pedagógicas desenvolvidas posteriormente.

A formação profissional, composta por cursos especializados, também exerce influência sobre as cognições dos professores, especialmente em aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem, aos alunos, aos conteúdos, aos currículos, aos materiais didáticos, às atividades instrucionais e à própria identidade docente. No entanto, Borg (1997) adverte que essa influência pode ser limitada quando as cognições prévias dos docentes não são reconhecidas ou questionadas durante o processo formativo.

A prática pedagógica, por sua vez, resulta da interação entre as cognições dos professores e os fatores contextuais. A experiência docente, tanto na prática quanto na reflexão consciente ou inconsciente sobre ela, contribui para moldar e, por vezes, modificar as cognições dos professores ao longo do tempo. Assim, a prática pedagógica não apenas reflete as cognições dos professores, mas também atua como um agente transformador dessas cognições.

Acrescenta-se que os fatores contextuais que podem incluir aspectos institucionais, culturais, sociais e ambientais exercem uma influência significativa sobre a prática pedagógica. Esses fatores podem tanto modificar as cognições dos professores quanto afetar diretamente a implementação das práticas de ensino. Quando há uma incongruência entre as cognições e a prática, pode-se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

observar um desalinhamento que pode resultar em desafios à eficácia do ensino (BORG, 1997).

Considerando a complexidade do constructo crenças de professores e após analisar as diferentes definições presentes na literatura (Barcelos, 2004), utiliza o termo “cognições de professores”, tal como exposto por Borg (1997, 2001, 2003). Essa escolha se baseia na amplitude do conceito de abarcar tanto os aspectos cognitivos quanto os práticos do ensino, permitindo uma análise significativa da relação entre o que os coordenadores pedagógicos e professores pensam sobre os resultados das avaliações do Sistema Avalia MT.

Ao analisar e compreender as cognições dos professores, é possível alinhar as práticas pedagógicas aos objetivos institucionais.

2.2 Conceito de Avaliação

Na concepção de que a linguagem é refletida no processo de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, se manifesta na prática avaliativa, esta seção tem por objetivo apresentar as concepções teóricas sobre avaliação, fundamentadas nos estudos de Luckesi (2006), Haydt (1991), Bloom, Hastings, Madaus (1983), Hadji (2001), Hoffmann (1993, 1994) e Fidalgo (2006, 2015).

(Luckesi, 2006, p. 168-169) Argumenta que a prática escolar denominada "avaliação da aprendizagem" pouco se relaciona com o conceito de avaliação, sendo mais uma aplicação de provas e exames. Segundo o autor, essa prática surgiu nos séculos XVI e XVII, alinhada com os interesses da sociedade burguesa, e foi utilizada como instrumento de exclusão social. Conforme Luckesi, os docentes atuam mais como examinadores do que avaliadores, reflexo de uma formação docente em que foram mais examinados do que efetivamente avaliados. Felice (2013) também aborda a carência de discussões sobre avaliação nos cursos de formação de docentes, relegando-a a segundo plano nos currículos.

O conceito de "avaliação da aprendizagem", com base em (Luckesi, 2006, p. 168-169), foi introduzido pelo educador Ralph Tyler na década de 1930. Embora Tyler tenha defendido uma avaliação que promovesse um ensino mais

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

eficiente, a prática permaneceu centrada em provas e exames, adequando-se às exigências da sociedade. Para Luckesi (2006), a avaliação deve ser um julgamento de valor que auxilie no avanço do processo de ensino e aprendizagem, em vez de meramente classificar os alunos com base em notas.

Essa visão crítica é reforçada pela prevalência de exames como o ENEM e o ENADE no Brasil, que, segundo o autor, priorizam a classificação em detrimento de uma avaliação reflexiva. No entanto, Luckesi (2006) reconhece a importância dos exames em contextos específicos, como concursos e certificações.

Bloom, Hastings e Madaus (1983), Haydt (1991), Hadji (2001) e Luckesi classificam a avaliação da aprendizagem em diagnóstica, somativa, formativa e controladora. A avaliação diagnóstica tem como função identificar o ponto de partida dos alunos e verificar a compreensão dos objetivos da disciplina, permitindo ao professor ajustar suas estratégias pedagógicas.

Hadji (2001) propõe a "avaliação prognóstica", um tipo de avaliação diagnóstica que precede o processo de formação, identificando as potencialidades e dificuldades dos alunos. Luckesi (2006) defende que a avaliação diagnóstica deve ser um instrumento de avanço no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor a identificar as atividades mais eficazes para promover a aprendizagem.

A avaliação somativa ou cumulativa tem como finalidade classificar os alunos e informar pais e administradores sobre os resultados. Realizada ao final de ciclos, cursos ou semestres, sua principal função é verificar a aprovação ou reprovação dos alunos, baseando-se em critérios quantitativos.

A avaliação formativa, por sua vez, ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo feedbacks contínuos para orientar o professor no planejamento de suas ações pedagógicas. Perrenoud (1999) destaca que essa forma de avaliação permite ajustes nas estratégias de ensino, enquanto Haydt (1991) e Hadji (2001) ressaltam seu papel na regulação do processo educativo.

Hoffmann (1993, 1994) introduz a concepção de "avaliação mediadora", que se opõe à avaliação classificatória e enfatiza o diálogo e a construção

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

conjunta do conhecimento entre professores e alunos. Para Duboc (2007, 2007a), a avaliação deve ser distribuída, colaborativa, situada e negociada, promovendo uma prática mais democrática no ambiente escolar.

Fidalgo (2006, 2015) aborda a avaliação formativo-qualitativa, que integra as responsabilidades de educadores e alunos. Nesse modelo, o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e dinâmico, promovendo uma intervenção pedagógica que estimula o desenvolvimento de ambos. Para a autora, essa concepção evita a priorização dos conteúdos ou resultados, favorecendo uma aprendizagem significativa e reflexiva. Portanto, a avaliação, quando concebida de forma formativo-qualitativa, transforma-se em um instrumento de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, servindo tanto para o diagnóstico quanto para a reorientação das práticas pedagógicas.

(Felice, 2013, p. 47), Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva no ensino e aprendizagem, relata e analisa sua experiência com a utilização de diários reflexivos na formação de docentes em início de carreira. A autora destaca que, conforme os documentos oficiais, "as diretrizes [...] indicam a avaliação como parte essencial do processo formativo" e do ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Felice (2013) propõe que a avaliação seja vista como um ciclo integrado de "ensino-avaliação-aprendizagem".

As concepções de avaliação discutidas refletem uma ampla gama de abordagens, incluindo a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e mediadora. A avaliação diagnóstica visa identificar as necessidades e dificuldades dos alunos no início do processo de aprendizagem, permitindo ajustes pedagógicos para facilitar o progresso (Luckesi, 2006; Hadji, 2001).

Em contraste, a avaliação somativa ou cumulativa se concentra na classificação dos alunos ao final de ciclos educacionais, fornecendo um resumo quantitativo do desempenho (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Haydt, 1991). A avaliação formativa, por sua vez, foca no feedback contínuo durante o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ajustes e melhorias constantes (Perrenoud, 1999; Haydt, 1991). A avaliação mediadora, conforme Hoffmann (1993, 1994), promove um diálogo constante e colaborativo entre professor e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

aluno, visando a construção conjunta do conhecimento. Por fim, Felice (2013) adota a concepção de avaliação formativo-qualitativa, integrando reflexão crítica e feedback contínuo como elementos essenciais do ciclo de ensino, avaliação e aprendizagem, promovendo um processo pedagógico dinâmico e adaptativo.

2.3 Concepção de Avaliação na Teoria da Resposta ao Item e na Teoria Clássica dos Itens

A avaliação constitui um elemento central no processo educacional, desempenhando um papel fundamental como instrumento de diagnóstico, monitoramento e orientação do ensino. Diante das constantes transformações e da crescente demanda por práticas avaliativas mais precisas e fundamentadas, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) emerge como uma abordagem inovadora e robusta para a mensuração de traços latentes, tais como habilidades, conhecimentos e atitudes, a partir das respostas dos indivíduos a itens de teste. Nesse sentido, (Popham, 2008, p. 45) enfatiza que "a avaliação transformadora não se limita à quantificação do desempenho, mas busca promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem".

Diferentemente da Teoria Clássica dos Testes (TCT), a TRI adota um modelo matemático e probabilístico que permite a estimativa precisa dos traços latentes dos indivíduos. De acordo com (Hambleton, Swaminathan e Rogers 1991, p. 27), "a TRI possibilita a interpretação das respostas dos avaliados a partir de parâmetros dos itens que permanecem invariáveis, independentemente da amostra utilizada", conferindo, assim, maior confiabilidade e validade às conclusões extraídas dos testes.

No cerne da TRI está o conceito de traço latente, ou seja, uma característica não diretamente observável, mas inferida a partir do padrão de respostas dos indivíduos. (Baker, 2001, p. 15) argumenta que "a mensuração de traços latentes constitui o cerne da TRI, pois permite uma avaliação precisa do que se deseja medir, independentemente das variabilidades dos itens".

A mensuração desse traço ocorre por meio de modelos que levam em conta diferentes parâmetros dos itens, tais como dificuldade, discriminação e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

acerto casual. O parâmetro de dificuldade indica o nível de habilidade necessário para que um item seja respondido corretamente, enquanto o parâmetro de discriminação avalia a capacidade do item de distinguir entre indivíduos com diferentes níveis de proficiência. Além disso, em testes de múltipla escolha, o parâmetro de acerto casual considera a probabilidade de um indivíduo responder corretamente por mera adivinhação, o que reduz vieses na interpretação dos resultados. A incorporação desses parâmetros aos modelos da TRI possibilita uma mensuração mais detalhada do desempenho dos estudantes, superando as limitações da TCT, que pressupõe que todos os itens contribuem igualmente para a pontuação final.

A TRI fundamenta-se em um modelo probabilístico que relaciona a resposta observada ao traço latente do indivíduo. A probabilidade de acerto de um item é expressa em função de um, dois ou três parâmetros, conforme o modelo adotado. (Hambleton et al,1991, p. 35) esclarecem que "a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item é modelada matematicamente, considerando tanto a habilidade do respondente quanto as características do item de forma integrada". Essa abordagem possibilita uma mensuração mais refinada das capacidades dos indivíduos.

Outra característica essencial da TRI é a invariância dos parâmetros, ou seja, os valores estimados para os itens mantêm-se constantes, independentemente da amostra avaliada. Isso permite que diferentes testes sejam comparáveis, pois as estimativas de habilidade não variam conforme o conjunto específico de questões. De acordo com Popham (2008), essa propriedade fortalece a TRI para a elaboração de escalas universais de medição, facilitando o acompanhamento do desempenho dos estudantes ao longo do tempo. Além disso, a estrutura probabilística da TRI possibilita adaptar dinamicamente os itens durante a aplicação dos testes, assegurando que cada participante responda a questões adequadas ao seu nível de habilidade. Essa flexibilidade resulta em maior eficiência na avaliação, proporcionando provas mais ágeis sem prejuízo da precisão dos resultados.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

A comparação entre a TRI e a TCT evidencia a superioridade da primeira em termos de precisão e aplicabilidade. Enquanto a TCT assume que a pontuação total obtida reflete diretamente a habilidade do estudante, a TRI reconhece que a probabilidade de acerto varia de acordo com a interação entre as características dos itens e o nível de proficiência do indivíduo. Essa distinção confere maior robustez às estimativas obtidas, permitindo que os testes sejam utilizados em contextos mais diversificados. Outrossim, a TCT apresenta limitações quanto à generalização dos resultados, pois a pontuação observada depende diretamente do conjunto específico de itens aplicados, comprometendo a comparabilidade entre diferentes instrumentos avaliativos. Por outro lado, a TRI proporciona escalas contínuas de mensuração, permitindo análises mais sofisticadas e identificando padrões de desempenho em diferentes populações.

A implementação da TRI em avaliações educacionais representa um avanço significativo no campo da psicometria e na formulação de políticas públicas baseadas em evidências. Seu modelo matemático possibilita maior precisão na estimativa das habilidades dos estudantes, contribuindo para diagnósticos mais acurados e intervenções pedagógicas mais eficazes. Somando-se a isso, a capacidade de adaptação dos testes e a comparabilidade entre diferentes aplicações tornam a TRI um instrumento essencial para avaliações de grande escala, como exames nacionais e internacionais. Dessa forma, ao proporcionar uma avaliação mais justa, precisa e flexível, a TRI se consolida como uma alternativa superior à TCT, destacando-se como uma ferramenta indispensável para o aprimoramento dos processos avaliativos no contexto educacional contemporâneo.

Diante dos avanços proporcionados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI) na avaliação educacional, torna-se essencial analisar como essa abordagem tem sido aplicada em contextos específicos, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e do planejamento pedagógico. No estado de Mato Grosso, o Sistema Avalia MT surge como um instrumento estratégico de diagnóstico, permitindo uma compreensão mais precisa do desempenho dos estudantes e subsidiando a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

ensino. A seguir, serão discutidos como esse sistema se insere no cenário educacional mato-grossense, sua fundamentação teórica e metodológica, bem como seu impacto no desenvolvimento de ações pedagógicas mais eficazes.

2.4 Sistema Avalia MT: Instrumento de Diagnóstico e Planejamento Educacional no Estado de Mato Grosso

O processo de redemocratização brasileira, iniciado na década de 1980, trouxe uma crescente demanda por maior participação e transparência nas políticas públicas, incluindo a área da educação. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidaram o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos, ampliando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino no país. Nesse contexto, tornou-se essencial a implementação de sistemas de avaliação que garantissem a efetividade das políticas educacionais e subsidiassem sua formulação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1991, foi um dos primeiros esforços nacionais nessa direção, sendo voltado para medir o desempenho dos estudantes brasileiros. Ao longo dos anos, o SAEB passou por reformulações significativas, incorporando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Matrizes de Referência, o que possibilitou análises mais detalhadas dos resultados. A partir de 2005, tornou-se censitário, abrangendo todos os estudantes matriculados nas séries avaliadas. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, os dados do SAEB ganharam ainda mais relevância, permitindo uma análise integrada do desempenho acadêmico, fluxo escolar e infraestrutura das escolas.

Inspirado na experiência nacional, o Estado de Mato Grosso instituiu, em 2016, o Programa de Avaliação Educacional Avalia MT, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Fundação CAEd. Esse programa foi projetado para aprofundar a compreensão da realidade educacional estadual e fortalecer a autonomia na gestão educacional. Sua concepção envolveu a definição de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

indicadores próprios, alinhados ao currículo estadual, e a periodicidade das avaliações, complementando os dados obtidos em avaliações nacionais como o SAEB.

A análise dos resultados é central para a gestão escolar. Esses dados, disponíveis na plataforma Avaliação e Monitoramento de Mato Grosso, permitem que gestores e professores elaborem estratégias pedagógicas voltadas à superação das defasagens identificadas. Por exemplo, estudantes com desempenho "Abaixo do Básico" necessitam de intervenções específicas e acompanhamento contínuo, enquanto aqueles no padrão "Avançado" demandam ações que aprofundem sua aprendizagem (MATO GROSSO, 2023).

O Avalia MT utiliza metodologias de avaliação em larga escala, como a TRI, e aplica testes censitários para diferentes etapas da educação básica, abrangendo componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações são baseadas em descritores das Matrizes de Referência, que especificam habilidades essenciais para o progresso escolar. Os resultados, apresentados em escalas de proficiência, classificam os estudantes em padrões de desempenho que variam de "Abaixo do Básico" a "Avançado". Esses dados oferecem subsídios para intervenções pedagógicas direcionadas, conforme as necessidades educacionais de cada estudante.

Adicionalmente, o programa disponibiliza os resultados por meio de uma plataforma digital, permitindo que gestores escolares e professores acessem informações detalhadas sobre a proficiência média das turmas, padrões de desempenho e percentuais de acerto por habilidade. Essas informações auxiliam na elaboração de intervenções pedagógicas, no planejamento do ensino e na revisão de práticas educacionais, contribuindo para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a efetividade do sistema depende da apropriação crítica dos resultados por parte das equipes escolares. Como salienta Webster Guerreiro Belmino, diretor escolar entrevistado na publicação, "é preciso reconhecer as avaliações externas como ferramentas que revelam a realidade do ensino e permitem ações fundamentadas" (MATO GROSSO, 2023, p. 7). Essa perspectiva

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

reforça a necessidade de formação continuada para docentes e gestores, de modo que os dados coletados sejam transformados em ações concretas e eficazes.

Portanto, o Avalia MT não se limita à aplicação de testes, mas configura-se como um sistema abrangente de coleta, análise e uso de dados educacionais, alinhado às diretrizes da política educacional brasileira. Ele representa uma ferramenta essencial para a promoção da qualidade e equidade na educação pública de Mato Grosso, reforçando o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes e a gestão eficiente da rede de ensino.

Os resultados do Avalia MT, sistema de avaliação em larga escala implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, são apresentados às escolas por meio de uma plataforma digital específica. Nessa plataforma, gestores e professores podem acessar dados detalhados sobre o desempenho dos estudantes, incluindo a proficiência média das turmas, os padrões de desempenho e os percentuais de acerto em habilidades avaliadas. Esses resultados são organizados em escalas de proficiência, que classificam os estudantes em categorias como "Abaixo do Básico", "Básico", "Proficiente" e "Avançado", oferecendo uma visão clara das competências e habilidades consolidadas pelos alunos.

Na prática escolar, o coordenador pedagógico desempenha um papel central no uso desses resultados. Inicialmente, ele realiza a análise dos dados para compreender o panorama geral da escola e identificar possíveis lacunas de aprendizagem. Essa análise é essencial para subsidiar o planejamento de estratégias pedagógicas voltadas para a superação das dificuldades evidenciadas. Com base nos resultados, o coordenador organiza reuniões pedagógicas com docentes, onde os dados são apresentados e discutidos de forma coletiva. Esse momento visa à construção de hipóteses explicativas para os desempenhos observados e à elaboração de planos de intervenção pedagógica.

De igual modo, o coordenador utiliza os resultados do Avalia MT para ajustar o planejamento escolar, revisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

escola, quando necessário, e desenvolvendo ações específicas para atender às necessidades dos estudantes que apresentaram maior dificuldade. Essas ações podem incluir a implementação de atividades de reforço escolar, projetos de intervenção direcionados e a reorganização de turmas conforme os níveis de desempenho.

Assim, os resultados do Avalia MT, quando bem utilizados, tornam-se instrumentos valiosos para a melhoria da qualidade do ensino. O trabalho do coordenador pedagógico, ao articular a análise dos dados com o planejamento e a prática docente, é fundamental para transformar essas informações em ações concretas que promovam o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na seção seguinte, demonstram-se o contexto, os participantes e a metodologia adotada neste estudo.

3. Metodologia

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida para este estudo é de natureza qualitativa, com foco na compreensão das cognições de coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de Mato Grosso sobre as avaliações de aprendizagem do Sistema Avalia MT e seu impacto na prática pedagógica. A escolha pelo método qualitativo justifica-se pela possibilidade de analisar as percepções, interpretações e significados atribuídos pelos coordenadores pedagógicos ao processo de avaliação do Sistema Avalia MT e à sua influência no ensino e aprendizagem (Minayo, 2017).

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois busca descrever e interpretar as cognições dos coordenadores pedagógicos em relação às avaliações do Sistema Avalia MT. A abordagem utilizada é a fenomenológica, que permite captar as experiências vividas pelos participantes, oferecendo uma compreensão detalhada e contextualizada de suas cognições e das implicações dessas avaliações em suas práticas pedagógicas (Martins; Bicudo, 2005).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

3.2 Contexto, participantes da pesquisa

Este estudo foi conduzido em três escolas públicas estaduais localizadas em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de Mato Grosso. Dentre essas três escolas, uma oferece as etapas de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio; outra oferta Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio; e a última disponibiliza apenas o Ensino Médio em período integral.

As salas de aula são equipadas com quadro de vidro temperado, televisor de alta definição (4K) e sistema de climatização. A organização curricular prevê aulas diárias em todos os dias da semana, com duração aproximada de 45 a 55 minutos. No ensino fundamental, a carga horária diária é de cinco períodos, tanto nos anos iniciais quanto nos finais. No ensino médio, são ofertados seis períodos letivos por dia.

Participaram da pesquisa quatro coordenadores pedagógicos. Esses profissionais possuem formação acadêmica nas áreas de Biologia, Letras e Pedagogia, concomitantemente de uma formação complementar que abrange desde especializações (*lato sensu)* até doutorados (*stricto sensu)*. A experiência profissional na educação básica dos participantes varia de 10 a 22 anos, enquanto a experiência específica na função de coordenador pedagógico situa-se entre 4 e 12 anos. A seleção dos participantes levou em consideração o tempo de atuação na coordenação pedagógica desde a implementação do Sistema Avalia MT no Estado de Mato Grosso, em 2016. Para serem selecionados, os coordenadores pedagógicos deveriam estar em exercício em seus cargos desde a criação do Sistema Avalia MT.

Para complementar, a seleção dos participantes não considerou a faixa etária e o gênero, pois o objetivo foi compreender as cognições dos coordenadores pedagógicos e analisar como as cognições influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

3.3 Instrumentos de Obtenção de Dados e Procedimentos.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

Na etapa inicial da pesquisa, foi conduzido um levantamento com um grupo focal de coordenadores pedagógicos, utilizando um questionário semiestruturado para orientar as discussões. As informações coletadas, que incluíram frases, opiniões e perspectivas diversas, tanto positivas quanto negativas, serviram como base para a construção de um questionário estruturado com escala *Likert*.

Por telefone, foi estabelecido contato com os coordenadores pedagógicos, colegas de trabalho em outras escolas, para realizar um levantamento inicial. Seguindo os procedimentos éticos exigidos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), apêndice XX, foi apresentado, lido e assinado por meio de um formulário digital do *Google Forms* (https://forms.gle/ofaqmriqXkXmGZTt7)

Inicialmente, foi realizado um levantamento com um grupo focal de coordenadores pedagógicos, utilizando um questionário semiestruturado para guiar a discussão (APÊNDICE 1). As informações obtidas, compostas por frases, opiniões e pontos de vista sobre o assunto, tanto positivos quanto negativos, serviram de base para a elaboração de um questionário estruturado com escala *Likert*. Este questionário, composto por assertivas relacionadas às avaliações do Sistema Avalia MT e sua influência na prática pedagógica, foi aplicado aos mesmos coordenadores pedagógicos (APÊNDICE 2).

Segundo Carlini-Cotrim (1996), o grupo focal é um tipo específico de grupo com um propósito definido, apresentando particularidades em termos de tamanho, composição e dinâmica. Essa técnica pode ser descrita como uma entrevista em grupo, na qual o pesquisador faz perguntas e os participantes respondem. (Iervolino; Pelicioni, 2001, p. 116) “destacam que o grupo focal busca identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre um tema específico, além de compreender como interpretam a realidade, o contexto em que atuam e os conhecimentos que possuem”.

Após a elaboração do questionário com a escala *Likert* (https://forms.gle/ofaqmriqXkXmGZTt7), os coordenadores pedagógicos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

indicaram seu grau de concordância com cada assertiva em uma escala de 1 a 5, onde 1 corresponde a "discordo totalmente" e 5 a "concordo totalmente". Essa aplicação permitiu quantificar as percepções dos coordenadores e analisar padrões e tendências nas respostas, conforme abordado por Richardson (2013). Os dados coletados foram organizados em uma planilha eletrônica para posterior análise estatística e interpretação dos resultados.

Com base nos métodos descritos, a próxima seção apresentará a análise, interpretação e discussão dos dados por meio do questionário estruturado com escala *Likert.*

4. Análise de Discussão de Dados

Esta análise tem como propósito examinar e discutir as percepções de quatro coordenadores pedagógicos sobre as avaliações dos Sistemas Avalia MT e Estruturado de Ensino, com foco na identificação de defasagens de aprendizagem, no planejamento de intervenções pedagógicas e na promoção da qualidade do processo educacional. Para isso, foram obtidos dados por meio de um questionário, no qual os participantes avaliaram 11 afirmações em uma escala *Likert* de 1 a 5.

No processo de análise das cognições dos coordenadores pedagógicos sobre o sistema AVALIA MT de avaliações, o cálculo das médias[1] e dos desvios

[1] A média representa o valor médio de um conjunto de dados. Para seu cálculo, é necessário somar todos os valores do conjunto e dividir o resultado pelo número total de valores. A fórmula para determinar a média (x¯\bar{x}x¯) é: x¯=∑xin\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}x¯=n∑xi onde ∑xi\sum x_i∑xi representa a soma de todos os valores e nnn é o número total de valores. Por exemplo, para os valores 4, 8, 6, 5 e 7, a soma é 30 e o número de valores é 5. Assim, a média é calculada como: x¯=305=6\bar{x} = \frac{30}{5} = 6x¯=530=6 O desvio padrão, por sua vez, mede a dispersão dos valores em relação à média, indicando o quanto os valores se afastam da média em média. O cálculo do desvio padrão envolve várias etapas. Primeiro, deve-se calcular a média dos valores. Em seguida, subtrai-se a média de cada valor para obter o desvio de cada um. Cada desvio é então elevado ao quadrado. A média dos desvios quadrados, chamada de variância, é calculada e a raiz quadrada da variância fornece o desvio padrão. Para uma amostra, a fórmula do desvio padrão (sss) é: s=∑(xi−x¯)2n−1s = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}s=n−1∑(xi−x¯)2 onde xix_ixi é cada valor individual, x¯\bar{x}x¯ é a média e nnn é o número total de valores. Utilizando os valores anteriores (4, 8, 6, 5, 7) e a média calculada como 6, os desvios são -2, 2, 0, -1 e 1. Elevando cada desvio ao quadrado, obtemos 4, 4, 0, 1 e 1. A soma desses desvios quadrados é 10. A variância, portanto, é: Variaˆncia=105−1=2.5\text{Variância} = \frac{10}{5 - 1} = 2.5Variaˆncia=5−110=2.5 O desvio padrão é então calculado como a raiz quadrada da variância: s=2.5≈1.58s = \sqrt{2.5} \approx 1.58s=2.5≈1.58 Portanto, o desvio padrão dos valores é dos valores é aproximadamente 1.58.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

padrão foi realizado com o auxílio do *Microsoft Excel*. Esse software foi utilizado para processar e organizar os dados, possibilitando a obtenção das médias, que refletem a tendência central das respostas, e dos desvios padrão, que medem a dispersão dos dados em relação à média.

A média proporciona uma medida central que resume o ponto de equilíbrio das respostas dos participantes, permitindo uma visão geral do comportamento cognitivo ou das crenças predominantes. Por outro lado, o desvio padrão revela a dispersão das respostas em torno dessa média, indicando a variabilidade nas cognições dos participantes. Um desvio padrão baixo sugere que as respostas estão mais agrupadas em torno da média, enquanto um desvio padrão alto indica maior diversidade nas cognições. Essas medidas são essenciais para entender não apenas o padrão central das cognições, mas também a amplitude da variação entre os indivíduos, fornecendo insights mais profundos sobre a consistência e a heterogeneidade das percepções e crenças no grupo estudado.

Quadro 1: Média e Desvio Padrão das Respostas dos Coordenadores Pedagógicos na Escala Likert

Assertivas	Coord 1	Coord 2	Coord 3	Coord 4	Média	Desvio Padrão
Contribuem significativamente para identificar as defasagens de aprendizagem dos estudantes	4	5	3	4	4	0,58
Auxiliam a planejar ações eficazes para a recuperação das aprendizagens não consolidadas	4	5	4	3	4	0,58
São ferramentas essenciais para garantir a continuidade do processo de escolarização com qualidade	5	4	4	5	4,5	0,58
Possibilitaram traçar metas educacionais mais viáveis e alinhadas às necessidades dos alunos	4	3	4	4	3,75	0,5
Proporcionaram um diagnóstico preciso do aprendizado dos estudantes ao final do processo educativo	4	5	4	5	4,5	0,58
A interação entre as avaliações diagnósticas e somativas facilitou o replanejamento do processo de ensino e aprendizagem	4	5	3	4	4	0,58
Auxiliam os professores a	3	4	4	5	4	0,82

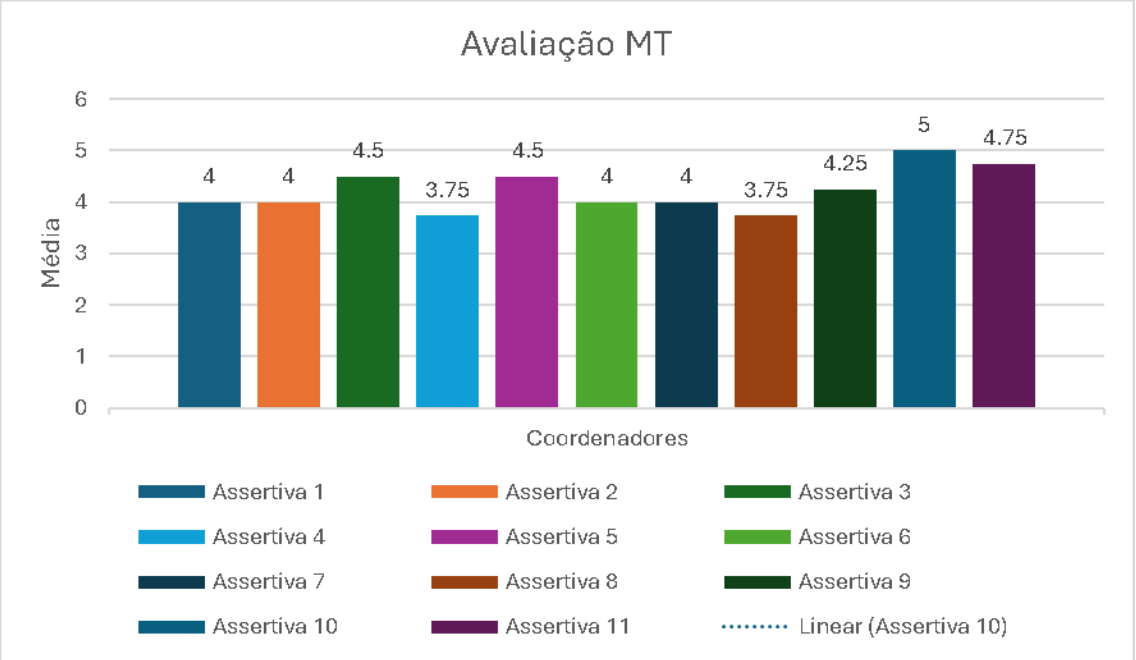
REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

identificarem as principais habilidades a serem reforçadas						
A proximidade das avaliações formativas com o trabalho do professor facilita o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes	3	5	4	3	3,75	0,87
Têm sido eficazes para diagnosticar o nível de aprendizagem de cada estudante, permitindo intervenções pedagógicas adequadas	4	4	4	5	4,25	0,5
Refletem a preocupação com a equidade educacional e tem ajudado a melhorar a aprendizagem dos estudantes	5	5	5	5	5	0
Os resultados das avaliações têm sido um indicador eficaz para orientar o currículo e ajudar na recomposição da aprendizagem dos alunos	4	5	5	5	4,75	0,5

Fonte: Os autores. 2025

Gráfico 2: Distribuição das Médias e Desvios Padrão das Respostas dos Coordenadores para as Assertivas do Sistema Avalia MT



Fonte: Os autores. 2025

Analisando comparativamente a percepção dos coordenadores em relação aos sistemas de avaliação, observam-se distintas atitudes em relação à contribuição desses instrumentos. O Coordenador 2 destacou-se por atribuir as maiores notas, revelando uma visão mais positiva acerca da eficácia e utilidade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

das avaliações. Em contrapartida, o Coordenador 3 apresentou as menores notas em algumas afirmações, sinalizando uma percepção menos favorável quando comparado aos demais. Já os Coordenadores 1 e 4 demonstraram uma postura mais uniforme, com notas mais homogêneas e, de modo geral, uma visão positiva sobre os sistemas de avaliação. Esse contraste nas percepções evidencia a diversidade de opiniões quanto à contribuição desses sistemas para o processo pedagógico.

A análise qualitativa das percepções dos coordenadores pedagógicos em relação às avaliações externas e sua integração no processo pedagógico revela tanto convergências quanto divergências significativas, conforme discutido à luz das teorias de Luckesi (2013), Hoffmann (2009), Hadji (2001) e Fidalgo (2015). Com base nas entrevistas realizadas e na análise quantitativa dos questionários *Likert*, observa-se que os coordenadores compartilham uma visão predominantemente positiva sobre a utilidade das avaliações para o diagnóstico das defasagens no aprendizado e para o planejamento de ações pedagógicas. Entretanto, há variações sutis quanto à profundidade dessa percepção.

De acordo com Luckesi (2013), a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, destinado à promoção da aprendizagem e não à mera classificação. Essa visão é compartilhada pelos coordenadores entrevistados, como exemplificado na fala do Coordenador 1, que enfatiza que a avaliação contínua "permite monitorar o progresso dos alunos em tempo real" e identificar defasagens no aprendizado, corrigindo-as antes que se tornem problemas maiores.

> *Coordenador Pedagógico 1: Eu acredito que a avaliação contínua do desempenho é crucial. Ela permite que a gente monitore o progresso dos alunos em tempo real. Com isso, conseguimos identificar defasagens no aprendizado e corrigir essas dificuldades antes que se tornem problemas maiores. No nosso contexto, temos usado muito as avaliações formativas regulares, e o feedback contínuo tem sido uma*

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

> *ferramenta valiosa para ajustar o ensino conforme as necessidades que vão surgindo.*

Hoffmann (2009) complementa essa perspectiva ao defender que a avaliação mediadora deve ser um processo de feedback contínuo e construtivo, voltado à melhoria do ensino. O Coordenador 2 também ecoa essa ideia ao destacar a eficácia das "avaliações formativas regulares" para oferecer *feedback* contínuo e ajustar o ensino conforme as necessidades emergentes.

> *Coordenador Pedagógico 2: Utilizamos avaliações formativas regulares, como pequenas atividades, questionários e trabalhos em grupo. Ainda, o feedback é diário, seja ele verbal, por escrito ou através de plataformas digitais. Essa comunicação constante nos permite ajustar o nosso ensino às necessidades de cada aluno.*

A visão positiva sobre a utilidade das avaliações externas também é refletida na sua aplicação para o planejamento de ações voltadas à recuperação das aprendizagens. Com uma média de 4 e desvio padrão de 0,58, os coordenadores consideram essas avaliações essenciais para o replanejamento pedagógico. O Coordenador 2, por exemplo, salienta a importância de um "sistema de acompanhamento rigoroso" que monitora habilidades foco e garante suporte personalizado para os alunos com dificuldades.

> *Coordenador Pedagógico 2: Temos um sistema de acompanhamento muito rigoroso. Monitoramos indicadores-chave e temos um sistema de alerta para identificar alunos que precisam de apoio adicional. Assim que identificamos alguma dificuldade, oferecemos um suporte personalizado.*

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

Este enfoque está alinhado com a função diagnóstica da avaliação proposta por Luckesi (2013) e a perspectiva de Fidalgo (2015), que defende a avaliação formativo-qualitativa como essencial para ajustar o ensino às necessidades dos alunos.

Por outro lado, surgem divergências quanto à integração das avaliações externas ao trabalho docente. Hadji (2001) ressalta que a avaliação precisa ser desmistificada, ou seja, sua finalidade deve ser a melhoria do processo pedagógico e não apenas a medição de resultados. Isso se reflete nas percepções dos coordenadores, uma vez que, embora as avaliações sejam eficazes para identificar habilidades a serem reforçadas, o desvio padrão de 0,82 revela variações na forma como esse processo é conduzido. O Coordenador 1 reconhece a importância do "*feedback* regular e construtivo", mas ressalta que ele precisa ser frequente para promover uma melhoria contínua.

> *Coordenador Pedagógico 1: O feedback regular é essencial para que os alunos saibam onde precisam melhorar. A nossa prática é fornecer feedback construtivo e frequente, ajudando os estudantes a ajustarem suas abordagens e se desenvolverem. Também incentivamos a autoavaliação, que é uma forma de os próprios alunos refletirem sobre seu progresso. Isso, combinado com o ajuste contínuo das práticas pedagógicas por parte dos professores, cria um ciclo de melhoria contínua.*

A integração das avaliações formativas com o trabalho dos professores também é um ponto de divergência, com uma média de 3,75 e desvio padrão de 0,87. Conforme observado nas entrevistas, há a necessidade de uma maior articulação entre as avaliações e as práticas pedagógicas cotidianas, como sugerido por Fidalgo (2015). Isso reflete uma demanda por maior apoio aos docentes na utilização dos dados das avaliações para o planejamento e a personalização do ensino. Conforme (Paiva; Silva, 2025, p.13), “grande parte dos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

entrevistados associa o avanço da inclusão ao acesso à tecnologia assistiva e à formação continuada dos docentes, validando o argumento de que planejar a inclusão é reconhecer singularidades e contextos, não impor modelos prontos".

> *Coordenador Pedagógico 2: Acreditamos que cada aluno aprende de forma diferente, então é essencial oferecer um ensino personalizado. Desenvolvemos planos de aula diferenciados e utilizamos diversos recursos para atender às diferentes necessidades. Os dados das avaliações contínuas nos ajudam a identificar quais atividades são mais eficazes para cada aluno.*

Logo, há uma convergência unânime entre os coordenadores quanto à contribuição das avaliações externas para a equidade educacional. Com uma média de 5 e desvio padrão zero, os coordenadores veem essas avaliações como instrumentos significativos para orientar o currículo e garantir que as metas educacionais estejam alinhadas com as necessidades dos alunos. Este ponto reforça a relevância das avaliações como ferramentas de promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, em consonância com Luckesi (2013).

Ademais, essa análise qualitativa evidencia que, embora as avaliações externas sejam vistas como instrumentos valiosos para o diagnóstico e a melhoria do processo pedagógico, ainda há desafios a serem superados em termos de sua integração com a prática docente e o suporte oferecido aos professores. As sugestões levantadas pelos coordenadores, como a maior colaboração entre avaliações e práticas pedagógicas, apontam para um caminho de evolução contínua no fortalecimento das práticas educativas.

7. Conclusão

Os resultados da pesquisa indicam que os coordenadores possuem uma percepção positiva sobre a contribuição dos sistemas de avaliação,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

especialmente quanto à identificação de defasagens, planejamento de ações e continuidade do processo de escolarização. Os dados obtidos indicam que, de maneira geral, os coordenadores pedagógicos valorizam as avaliações externas como ferramentas essenciais para diagnosticar defasagens de aprendizagem e orientar o replanejamento pedagógico.

Entretanto, observou-se que a utilização efetiva dessas avaliações depende de uma maior integração entre os dados fornecidos e as práticas pedagógicas cotidianas dos docentes. A hipótese inicial de que as avaliações do Sistema Avalia MT influenciam diretamente as estratégias de ensino foi corroborada, embora com ressalvas sobre a necessidade de um suporte contínuo aos docentes.

Como próximos passos, recomenda-se o aprofundamento de estudos que envolvam diretamente os docentes no processo de análise dos dados das avaliações externas, com vistas a fortalecer o vínculo entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, um acompanhamento mais rigoroso na aplicação dessas avaliações pode contribuir para uma educação mais equitativa e de qualidade.

A relevância deste estudo se reflete na sua contribuição para o campo da educação ao destacar a necessidade de uma visão mais crítica e integrada das avaliações externas. A compreensão das cognições dos coordenadores pedagógicos oferece subsídios significativos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

Em suma, sugere-se que estudos futuros explorem a interação entre coordenadores pedagógicos e professores no uso de avaliações externas, ampliando o escopo da pesquisa para diferentes contextos educacionais e regiões do estado de Mato Grosso, de modo a verificar a aplicabilidade dos resultados obtidos em outras realidades.

Referências

ALMEIDA, R. S. de; COSTA, M. C. R. **Avaliações externas no Brasil: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. ETS HUMANITAS - Revista de Ciências

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

Humanas, v. 2, n. 2, p. 122–132, 2024.
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11238404.

AMARAL, A. **Avaliações externas e formação docente em avaliação educacional: limites e perspectivas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação).
BAKER, F. B. **The Basics of Item Response Theory**. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006a.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil**. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2006b. p. 127-143.

BEZERRA, A. J. L. **A função afim nas avaliações externas e algumas aplicações**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).
BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BLOOM, B. S. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. 1971.

BORG, S. **Teachers' beliefs and classroom practices**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CARLINI-COTRIM, B. **Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações na área de saúde pública**. Revista de Saúde Pública, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/rsp/1996.v30n3/285-293. Acesso em: 19 nov. 2025.

CARELLE, A. C.; REIS, A. L. dos; MOTA, S. de A. **Avaliação institucional na educação básica: uma revisão sistemática durante a pandemia (2020-2023)**. Revista Foco, v. 17, n. 6, p. e5437, 2024.
DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n6-110.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. **Formativa**. 1992.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAMBLETON, R. K.; SWAMINATHAN, H.; ROGERS, H. J. **Fundamentals of Item Response Theory**. Thousand Oaks: Sage, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0080-62342001000200004. Acesso em: 19 nov. 2025.

KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Avaliação (Campinas), v. 10, n. 2, p. 137-147, 2005. ISSN 1414-4077.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. E-book. ISBN 978-85-249-2106-3.

MARTINS, C. A.; CURI, E.; MENDONÇA, D. I. **Avaliação em larga escala: reflexões sobre o sistema nacional de avaliação da educação básica brasileira**. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 6, p. e7326, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-072.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (AVALIA MT): revista da escola – gestão escolar**. Juiz de Fora: UFJF, CAEd, 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MOTTIM GAIO, V.; DE MORAIS COSTA, J.; MANOSSO CARTAXO, S. R.; BACH, D.; SANTOS, K.; DE SOUZA PEREIRA, S. **O corpus da produção científica**

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

sobre o coordenador pedagógico: tendências investigativas. Revista Intersaberes, p. e24do2006, 2024. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2611. Acesso em: 20 nov. 2025.

OLIVEIRA DO NASCIMENTO, J.; DE CASTRO NETO, A. A. **Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: implantação e desafios: Basic Education Assessment System in Brazil: implementation and challenges**. Revista Cocar, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8300. Acesso em: 4 ago. 2024.

PAIVA, Amauri de Queiroz; SILVA, Fabrícia Cunha da**. Gestão da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas do Maranhão: inovações, práticas pedagógicas e desafios da educação especial em contextos interculturais**. Revista Multidisciplinar, v. 20, n. 2, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/rc1p3j54. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4896/4636. Acesso em: 21 nov. 2025.

PAJARES, F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PHOPHAM, W. J. **Transformative Assessment**. Alexandria: ASCD, 2008.
PIMENTA, S. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

QUEIROZ, W. I. **Políticas educacionais de avaliações externas e em larga escala no estado de Goiás: limites e possibilidades para qualificação da educação básica**. 2024. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SADLER, D. R. **Formative assessment and the design of instructional systems**. Instructional Science, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989.

SAMBRANA, S. **Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

SILVA, I. **Imagem de língua e leitura nas avaliações externas: uma análise discursiva de documentos do Sistema de Avaliações da Educação Básica (SAEB)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

SIQUEIRA, A. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação).

STURION, B. C. **Avaliações externas: Olhares de professores que ensinam matemática**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

VAN DER LINDEN, W. J.; HAMBLETON, R. K. **Handbook of Modern Item Response Theory**. New York: Springer, 1997.

APÊNDICE 1

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. Como você descreveria sua experiência com as avaliações do Sistema Avalia MT?
2. Quais aspectos dessas avaliações você considera mais significativos para o contexto educacional?
3. De que maneira as avaliações têm contribuído para identificar lacunas na aprendizagem dos estudantes?
4. Em que medida os resultados das avaliações influenciam o planejamento pedagógico da sua escola?
5. Como você percebe a integração dos dados das avaliações com as práticas pedagógicas diárias dos professores?
6. Você considera que as avaliações têm promovido uma abordagem mais reflexiva e formativa no ensino? Poderia compartilhar um exemplo?
7. De que forma as avaliações têm auxiliado na mediação do aprendizado e na personalização do ensino?
8. Na sua opinião, como o Avalia MT tem contribuído para garantir a equidade educacional?
9. De que maneira você acredita que as avaliações têm impactado o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes?
10. Você observa alguma mudança significativa no desempenho dos alunos devido às intervenções baseadas nos dados das avaliações?

APÊNDICE 2

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

PERGUNTAS DA SEÇÃO DE ESCALA LIKERT DO FORMULÁRIO

1. As avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino contribuem significativamente para identificar as defasagens de aprendizagem dos estudantes.
2. As avaliações diagnósticas do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino auxiliam a planejar ações eficazes para a recuperação das aprendizagens não consolidadas.
3. As avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino são ferramentas essenciais para garantir a continuidade do processo de escolarização com qualidade.
4. As avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino possibilitaram traçar metas educacionais mais viáveis e alinhadas às necessidades dos alunos.
5. As avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino proporcionaram um diagnóstico preciso do aprendizado dos estudantes ao final do processo educativo.
6. A interação entre as avaliações diagnósticas e somativas do Sistema Avalia MT facilitou o replanejamento do processo de ensino e aprendizagem.
7. As avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino auxiliam os professores a identificarem as principais habilidades a serem reforçadas.
8. A proximidade das avaliações formativas do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino com o trabalho do professor facilita o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.
9. As avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino têm sido eficazes para diagnosticar o nível de aprendizagem de cada estudante, permitindo intervenções pedagógicas adequadas.
10. O Sistema Avalia MT e as avaliações do Sistema Estruturado de Ensino refletem a preocupação com a equidade educacional e têm ajudado a melhorar a aprendizagem dos estudantes.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 18/11/2025 - **Accepted:** 21/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/8ccqs078
Pages: 1-33

11. Os resultados das avaliações do Sistema Avalia MT e do Sistema Estruturado de Ensino têm sido um indicador eficaz para orientar o currículo e ajudar na recomposição da aprendizagem dos alunos.