

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

CYNARA CLAUDIA CUTRIM AZEVEDO RAMOS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS
TURMAS DE 1ª SÉRIE DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO ANA FLÁVIA PEREIRA
DA SILVA: perspectivas para além de provas e testes**

ICATU-MA

2016

CYNARA CLAUDIA CUTRIM AZEVEDO RAMOS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS
TURMAS DE 1ª SÉRIE DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO ANA FLÁVIA PEREIRA
DA SILVA: perspectivas para além de provas e testes**

Monografia apresentada para fins de conclusão
do curso de Pós-Graduação Lato Sensu de
Coordenação Pedagógica do Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
Federal do Maranhão,

Orientadora: Profa. Ma. Alda Margarete Silva
Farias Santiago.

ICATU-MA

2016

Ramos, Cynara Cláudia Cutrim Azevedo

O Coordenador Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem no Centro de Ensino Médio Ana Flávia Pereira Ramos: perspectivas para além de provas e testes / Cynara Cláudia Cutrim Azevedo Ramos. – , 2016.

81f.

Orientador: Prof^o M. Alda Margarete Silva Farias Santiago.

Monografia (Especialização) – Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

1. Ensino Médio – São Luís (MA). 2. Aprendizagem – Avaliação. 3. Coordenador Pedagógico. 1. Título.

CDU 373.5(812.11)

CYNARA CLAUDIA CUTRIM AZEVEDO RAMOS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS
TURMAS DE 1ª SÉRIE DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO ANA FLÁVIA PEREIRA
DA SILVA: perspectivas para além de provas e testes**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Ma. Alda Margarete Silva Farias Santiago (Orientadora)

Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira

Profa. Ma. Suzana Andréia Santos Coutinho

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, ao meu amado esposo, Francisco Ramos, aos meus queridos filhos, Karina e Kaique Ramos e a todos os familiares e amigos que me compreenderam e, sobretudo me encorajaram a prosseguir, durante todo o percurso desta especialização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amigo fiel, pela sabedoria e graça de chegar até aqui

Aos meus familiares e amigos pelo amor, carinho e compreensão, por compartilharem dos mesmos ideais, por me encorajarem todas as vezes que o desânimo batia a porta.

A nossa tutora Marinalva, por ter tornado os encontros alegres e produtivos.

A minha orientadora Profa. Ma. Alda Margarete Silva Farias Santiago, pela sua inteligência, pelas suas correções e incentivos.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes.” (Marthing Luther King).

RESUMO

O presente trabalho teve como tema: “O Coordenador Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem no Centro de Ensino Médio Ana Flávia Pereira da Silva: perspectivas para além de provas e testes”, tal temática surgiu de nossas inquietações decorrentes de situações vivenciadas como Coordenadora Pedagógica da referida escola, nas formações, reuniões de conselho de classe, análise dos índices de aprovação, reprovação e evasão. Assim, priorizamos uma abordagem de natureza qualitativa que contribuiu para uma análise baseada nas diversas situações vivenciadas pelos sujeitos da comunidade escolar e as possíveis situações que incidem no processo de ensino e aprendizagem, considerando que elegemos como sujeitos participantes da pesquisa 10 (dez) alunos de duas turmas da 1ª série do Ensino Médio noturno, 08 (oito) professores e 02 (dois) gestores da referida escola. Utilizamos como aporte teórico os estudos de Almeida (2008), Hoffman (2006), Libâneo (2005), Silva (2011) e Andrade (2010), entre outros. E desse modo, no primeiro capítulo, abordamos aspectos históricos de Icatu e a presença desta escola, a única a ofertar o ensino médio no município. No segundo capítulo, apresentamos a avaliação da aprendizagem e suas relações com os objetivos do ensino médio. No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa e as contribuições do Coordenador Pedagógico. Por fim, apresentamos um panorama da Avaliação Escolar na escola pesquisada e possíveis encaminhamentos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Avaliação. Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

This work have as theme: "The Educational Coordinator and Learning Evaluation in High School Center Ana Flávia Pereira da Silva: perspective beyond exams and tests", this theme arose from our dissatisfaction about some situations experienced as Pedagogical Coordinator of that school, in training, class council meetings, analysis of levels of approval, disapproval and evasion. So we prioritized a qualitative quality approach that contributes in an analysis based on many cases experienced by the school's people community and possible situations that happen on teaching and learning process, considering that we chose as participants 10 (ten) students from two classes of the first grade of the High School night shift, 08 (eight) teachers and 02 (two) managers of that school. We use as theoretical support the studies of Almeida (2008), Hoffman (2006), Libâneo (2005), Silva (2011) and Andrade (2010), among others. And so in first chapter, we talke about historical aspects of Icatu and the presence of this school, the only one to offer high school in the county. In the second chapter, we present the evaluation of learning and their relationships with high school goals. In the third chapter, we present the search results and the contributions of the Pedagogical Coordinator. Finally, we show an overview of School Evaluation in the researched school and possible suggestions.

Keywords: High School. Evaluation. Pedagogical Coordination.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Idade dos participantes da pesquisa	50
GRÁFICO 02	Localidade dos participantes da pesquisa.....	51
GRÁFICO 03	Desempenho de trabalho remunerado dos participantes da pesquisa.....	51
GRÁFICO 04	Histórico de reprovação dos alunos que participaram da pesquisa.....	53
GRÁFICO 05	Instrumentos de avaliação utilizados pelo professo.....	54
GRÁFICO 06	Entrega de atividades avaliativas.....	55
GRÁFICO 07	Forma como são avaliados.....	56
GRÁFICO 08	Disposição de proposta avaliativa.....	56
GRÁFICO 09	Sobre o Conselho de Classe.....	57
GRÁFICO 10	Permissões para sugestões e opiniões dos alunos sobre as atividades.....	57

LISTA DE SIGLAS

ASGS – Auxiliar de Serviços Gerais

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SIAEP – Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Concepções de Avaliação	16
1.2 Avaliação da Aprendizagem na Construção do Conhecimento	24
2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ...	28
2.1 Avaliando para o Sucesso do Aluno	35
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	41
3.1 Sobre o Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva	41
3.2 Resultados dos Dados Levantados Junto aos Alunos	49
3.3 Resultados dos dados levantados junto aos professores	58
3.3.1 Compreensão Sobre o Processo de Avaliação	59
3.4 Resultados dos dados levantados junto aos gestores	65
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE	74

1 INTRODUÇÃO

Quando avaliamos a prática pedagógica adotada pelo professor, em todos os níveis de ensino, percebemos o quanto as suas ideias e determinações imperam sobre os alunos bem como o poder que detém diante de crianças e jovens. Observamos que nem todos têm consciência de como este autoritarismo é ponto determinante no desenvolvimento destes jovens ou crianças. Porém entendemos que é importante buscar a superação desta postura e desenvolver a capacidade de avaliar os alunos em todas as situações de aprendizagem.

Sendo assim, o interesse pela escolha do tema “O Coordenador Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem nas turmas de 1ª série do Centro de Ensino Médio Ana Flávia Pereira da Silva: perspectivas para além de provas e testes”, surgiram por meio de inquietações decorrentes de situações vivenciadas, como Coordenadora Pedagógica desta escola, nas formações, reuniões de Conselho de Classe, análise dos índices de aprovação, reprovação e evasão, assim como outras situações que nos instigaram a empreender a presente pesquisa.

Considerando ainda, que a Avaliação Escolar, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando um papel preponderante, nas relações que estabelecem entre si e entre os profissionais da educação, alunos e pais.

Não podemos perder de vista a principal função da escola que é oportunizar a aprendizagem, no entanto, em função de uma série de fatores, este papel está um tanto esquecido, e a avaliação vem sendo o foco central no que se refere à educação escolar. Esta distorção tem ocorrido, principalmente, pela necessidade que se criou no ambiente escolar de julgar os alunos, classificando-os, ou melhor, dizendo aprovando ou reprovando a cada final de ano letivo.

É importante analisar os fatores que podem ter contribuído para tornar a avaliação o centro das atenções, entre eles podemos citar alguns que consideramos interessantes para compreender a inversão ocorrida no ambiente escolar, e a relação entre a aprendizagem e a avaliação. Para Hoffmann (2001, p.16): “Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo,

investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

A relação professor-aluno precisa envolver um ato político pedagógico, que vai além do simplesmente verificar se o aluno aprendeu ou não os conteúdos trabalhados de forma crítica a serviço de um sistema conservador. Assim, mais do que demonstrar para os docentes o como avaliar enquanto julgamento de valor, pretende-se por meio desta pesquisa, tentar fazer entender que a valorização do homem se sobrepõe ao uso de técnicas para medir seus conhecimentos.

Pois avaliar não se restringe ao simples ato de medir ou qualificar em notas ou conceitos, o saber do educando, por isso deve estar inserida em um contexto pedagógico que entenda todo o processo educativo, como mecanismo de transformação social, através do desenvolvimento do educando.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere ao ensino médio, o artigo 35 considera este nível de ensino a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e estabelece, entre outras, as seguintes finalidades para esse grau de ensino: o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A proposta para o Ensino Médio é a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

É necessário repensar o papel da educação na sociedade tecnológica, em constante movimento de superação e renovação. As novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio estão comprometidas com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e com a formação de um sujeito ativo capaz de se apropriar de conhecimentos para se aprimorar.

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente e formação continuada decorrentes dos processos sociais que se modificam. Esse novo contexto, exige a ruptura com os modelos tradicionais, pois, nessa ótica, não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia.

Sendo a avaliação um dos momentos relevantes, presentes no ambiente escolar, é necessário que esteja sintonizada com a finalidade do processo ensino e aprendizagem e como possibilidade de perceber nos educandos suas fragilidades, seus avanços e desta forma, mediar o processo de apropriação do conhecimento e consequentemente contribuir com a função social da escola que é a de promover o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade a fim de possibilitar ao aluno condições de emancipação humana.

Dessa forma, essa pesquisa pretende contribuir para a construção de uma nova cultura avaliativa como compromisso do coletivo da escola, lócus desta investigação, com a construção e a socialização de um conhecimento emancipatório, que permitirá uma melhoria na qualidade do ensino e consequentemente na formação ofertada pela instituição escolar.

Para tanto, nos propomos a verificar se a Avaliação realizada no chão desta escola tem contribuído efetivamente para a formação dos estudantes, bem como identificar as concepções de diferentes autores em relação à avaliação da aprendizagem, e à luz desses pressupostos teóricos, refletir sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e os aspectos da aprendizagem, por estes considerados e constatar como os resultados ou desempenho dos alunos são encaminhados por parte dos docentes, coordenação pedagógica e gestores, a fim de redimensionarem suas práticas.

Nesse sentido, o estudo desenvolveu-se a partir da seguinte problematização: a forma como a avaliação da aprendizagem tem se efetivado nas turmas de 1ª série, do C. E. Ana Flávia Pereira da Silva tem contribuindo para as reprovações e, por conseguinte, as evasões escolares?

Desse modo, realizamos um levantamento bibliográfico, na busca de subsídios para melhor compreensão da problemática investigada no Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva, única escola de Ensino Médio, localizada na zona urbana do município de Icatu, correlacionando tais conhecimentos com abordagens já trabalhadas por outros autores, assim como as entrevistas realizadas com 10 (dez) alunos de duas turmas da 1ª série do Ensino Médio noturno, 08 (oito) professores e 02 (dois) gestores da referida escola.

Por oportuno, ressaltamos a nossa opção pelos alunos do turno noturno, tendo em vista as especificidades que marcam este público, a saber: grande parte

dos estudantes é oriunda de povoados que compõem o município de Icatu, portanto fazem um percurso significativo de casa até a escola, são trabalhadores com atuação na pesca e na agricultura, principal fonte de renda da região e esses jovens contribuem para o sustento de suas famílias, através das atividades econômicas que exercem no período diurno, o que muitas vezes inviabiliza o acesso e a permanência destes na escola.

Destacamos que durante a pesquisa a maioria dos alunos, em torno de 60% (sessenta por cento), declararam que não são trabalhadores, por considerarem trabalho, apenas as atividades com remuneração regular advindas de emprego formal, já as atividades de agricultura e pesca, criação de animais e outras atividades produtivas, não configuram trabalho para eles, embora desenvolvam essas atividades informais com regularidade.

Face aos condicionantes que norteiam as trajetórias dos jovens estudantes, que tentam romper com o determinismo histórico que marcam as suas existências por meio da educação, destacamos a importância do Coordenador Pedagógico, como mediador da construção de uma avaliação da aprendizagem, no âmbito do Centro de Ensino Médio Ana Flávia, na perspectiva da emancipação humana, da cidadania, da formação permanente e da inserção no mundo do trabalho formal.

Dessa forma, buscamos perceber as especificidades e modos de vida dos alunos e identificar as concepções, finalidades e objetivos voltados para as práticas pedagógicas definidoras da organização do trabalho pedagógico de professores, gestores e coordenadores pedagógicos, a fim de analisarmos o lugar que a avaliação da aprendizagem ocupa no processo de ensino.

No que se refere à orientação metodológica desta pesquisa, elegemos uma abordagem de natureza qualitativa que contribuiu para a apreensão do objeto como totalidade histórica e para refletir sobre o mesmo buscando as suas mediações e contradições, considerando que a escola é também uma realidade contraditória, na qual estão presentes diferentes sujeitos e projetos de educação em disputas. Isto faz com que, o processo educativo encontra-se permeado pelos interesses e finalidades divergentes, sobretudo, com a imposição de projetos educativos nem sempre favoráveis aos jovens que estudam e trabalham.

Assim, iniciamos o Primeiro Capítulo – Caracterização do Centro de Ensino Médio Ana Flávia Pereira da Silva – abordando aspectos históricos de Icatu e a presença desta escola, a única a ofertar o ensino médio no município, a sua vinculação, manutenção e aspectos da organização pedagógica, com foco nas práticas avaliativas adotadas pela escola e seus desdobramentos no percurso educacional dos educandos.

No Segundo Capítulo – O Coordenador Pedagógico Avaliação da Aprendizagem e suas relações com os atuais objetivos e características do Ensino Médio – discorreremos sobre as atuais demandas sociais oriundas do mundo do trabalho e as políticas educacionais prescritas pelos órgãos normativos da educação no país para essa modalidade de ensino e suas repercussões na escola pesquisada.

No Terceiro Capítulo – A Avaliação da Aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento – colocamos em relevo as novas orientações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como outros instrumentos, que visam a efetivação da Avaliação da Aprendizagem e suas possibilidades e em seguida os dados da pesquisa.

1.1 Concepções de Avaliação

A LDB, Lei no 9394/96 em seu artigo 24, inciso V, assim dispõe a respeito da avaliação escolar:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor, ou, a qualidade atribuída ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. Está tomada de decisão é o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuída, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação.

Quando o professor se limita a aplicar instrumentos de avaliação, corrigir e registrar as notas no diário de classe, ele está realizando tão somente verificação e não avaliação. Por outro lado, para realizar a avaliação, será necessário dar um encaminhamento diferenciado, no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os seus educandos, que anteriormente cometeram erros, como para os que atingiram um nível satisfatório de compreensão dos conhecimentos socializados.

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant'anna (2001), Luckesi (2002) apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está a avaliação somativa ou classificatória.

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

Dentre as concepções de avaliação além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e a outra, de avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.

A referente modalidade de avaliação é chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das

atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Perrenoud (1999) afirma que na prática da avaliação da aprendizagem não só se classificam os alunos na sala de aula, também, estas práticas possuem um efeito social muito mais definido: a avaliação cria as hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. Esta situação tem grande predomínio em nossa realidade social, com o agravante de que nem sempre os professores organizam o ensino aprendizagem conforme os itinerários dos alunos, haja vista não terem a disponibilidade necessária.

Neste sentido, é que o referido autor propõe que os resultados do processo avaliativo sejam tomados como ponto de partida, como subsídios para que o professor possa criar novas situações de aprendizagem que possibilitem a formação do educando.

A partir desta lógica cabe ao professor avaliar, não só a compreensão dos conteúdos, mas também a compreensão da realidade, a determinação, a persistência, o interesse, a participação e o entusiasmo dos alunos, o que exige a disponibilidade e atenção dos professores, situação que não corresponde de modo satisfatório na escola pesquisada, pois,

“Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as duas dificuldades de compreensão da tarefa” (PERRENOUD, 1993, p. 180).

Perrenoud (1999, p. 78), afirma que a função do professor na prática da avaliação de aprendizagem é análoga à do médico e do artista. De maneira tal que, quando um artista modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, “corrigir o alvo”, a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. Cada professor dispõe dela, como todo mundo.

A tarefa do professor como médico é no sentido de nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado,

Com esta reflexão da avaliação, Perrenoud afirma que esta deve ser formativa em uma pedagogia diferenciada. Mas “chocam-se com obstáculos materiais e instituições numerosas”. (PERRENOUD, 1999, p. 16). Com efeito:

1. O efetivo das turmas;
2. A sobrecarga de programas;
3. A concepção dos meios de ensino e de didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação;
4. O horário escolar;
5. A divisão do curso em graus;
6. A ordenação dos espaços “são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente a paixão pela igualdade”.

Por isso, Perrenoud afirma que quando focalizamos a questão da avaliação percebe-se uma situação entre duas lógicas: uma lógica de seleção e uma lógica formativa:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas. (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Observa-se que quando o autor critica os critérios de avaliação encontra duas lógicas. Ele afirma que o alvo da avaliação é a promoção humana, ou seja, a avaliação formativa. Analogamente ao médico que cuida do corpo, o professor cuida do espírito, da razão, da educação da consciência dos alunos. E quanto ao artista, porque procura a beleza na formação dos alunos.

Com base nessas ideias, deveríamos buscar por mudanças em nosso sistema educacional, principalmente ao que se refere à quantidade de alunos nas salas de aula. O ideal seria que tivéssemos no máximo, 20 alunos por sala de aula, ou que fosse aprovado o Projeto de Lei 597/2007 que limita o número de alunos por

professor na Educação Básica. Pela proposta, as turmas do Ensino Médio e as dos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) terão, no máximo, 35 alunos. E também nas questões administrativas.

A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.

Luckesi (2002) ressalta que a prática escolar usualmente denominada avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela se constitui muito de mais de provas/exames do que de avaliação. A prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, tem sua origem na escola moderna século XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

Na atualidade, segundo Luckesi (2002), usa-se a denominação de avaliação, mas a prática de aplicação dos instrumentos de avaliação tem se resumido à aplicação de provas e exames, uma vez que estas são mais fáceis e costumeiras de serem executadas.

No cenário educacional, a avaliação se difere, tem caráter sistematizado, se apoia em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos.

Autores como Jussara Hoffmann, tem se destacado nos estudos sobre avaliação na abordagem construtivista, defendendo a “Avaliação Mediadora”. Nessa perspectiva, a avaliação de aprendizagem é um processo contínuo, cumulativo, tendo um enfoque qualitativo, onde “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado”. (HOFFMANN, 2003, p. 122).

Nesse sentido, Hoffmann (2003) defende a avaliação para a promoção, o que significa compreender a finalidade dessa prática que é alcançar o objetivo da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, almejando a promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume, portanto, a função de esclarecedor, de investigador, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Tem o compromisso de agir refletidamente, sempre criando estratégias pedagógicas pertinentes, a partir da observação e dos registros de cada um dos educandos.

Hoffmann (2001, p. 26), menciona que:

[...] uma prática avaliativa direcionada ao futuro, não tem por objetivos reunir informações para justificar e explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do objeto avaliado.

A autora faz menção do significado da avaliação da aprendizagem, que é acompanhar o desenvolvimento dos alunos, por esta razão, as “notas não podem ser priorizadas, sugere registros significativos sobre o que se observa do aluno ao longo do processo- significado este que deve corresponder ao conjunto de suas aprendizagens, de suas condutas, de seus relacionamentos.

Para Hoffmann (2001, p. 71):

[...] notas e conceitos classificatórios padronizam o que é diferente, despersonalizando as dificuldades e avanços de cada aluno, superficializam e adulteram a visão da progressão das aprendizagens e do seu conjunto, tanto em única tarefa quanto em um ano letivo, pelo caráter somativo que anula o processo

Hoffmann compreende que não é possível, realizar a avaliação em um momento estanque, cercado de rituais como acontece no ensino tradicional, mas que deve se dar de forma contínua, envolvendo procedimentos didáticos que podem assistir o professor, a tomar decisões quanto à aprendizagem dos alunos. Sua concepção de avaliação está além dos ditames burocráticos colocados pelo sistema educacional e com a construção de seu caráter social.

Outra concepção defendida pela autora, é que a avaliação é um processo multidimensional, isto porque avaliar envolve valor, e valor envolve pessoas, isto é, nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões. Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro – saberes, sentimentos, relação interpessoal. E esta é a relação que precisa ser criada entre professor e aluno.

Destaca ainda, alguns princípios básicos para fundamentar a escola que almeja desenvolver uma cultura avaliativa mediadora:

O primeiro princípio é o da avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação, ou seja, uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem.

O segundo princípio é o da avaliação como projeto de futuro. Enquanto que a avaliação tradicional, foca o passado e não tem preocupação com a aprendizagem, a avaliação como projeto de futuro, a prova escrita é utilizada pelo professor como feedback para planejar estratégias pedagógicas, que atendem as especificidades dos seus alunos.

O terceiro princípio que fundamenta a avaliação mediadora, é o ético. A avaliação muito mais do que o conhecimento de um aluno é o reconhecimento desse aluno. Infelizmente, as estatísticas são cruéis: não basta um professor obter uma aprendizagem satisfatória com 70% dos seus alunos, porque isto significa que 30% de uma turma de 30 alunos, que representam nove alunos, não obtiveram a aprendizagem desejada. Portanto, cada aluno é importante em suas individualidades, vivências e conhecimentos.

Portanto, não existem tempos padronizados para todos, o que deve existir é clareza de princípios, parâmetros de qualidade, uma proposta pedagógica, em conformidade com a prática avaliativa do docente e com os objetivos estabelecidos pela escola.

A partir de observações e relatos de professores e alunos, do Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva, chegou-se à conclusão de que ao invés de realizar a Avaliação da Aprendizagem, o que a escola tem realizado é a Aferição dos Resultados da Aprendizagem Escolar, isto porque os procedimentos utilizados pelos professores, são a medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota e a utilização dos resultados identificados.

Segundo Luckesi (2002), em nossa prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la.

Pois com o processo de medida, o professor obtém o resultado - por suposto, objetivo - da aprendizagem do educando que, por sua vez, é transformado ou em nota, adquirindo conotação numérica, ou em conceito, ganhando conotação verbal. Notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos. Com esse resultado em mãos, o professor tem diversas possibilidades de utilizá-lo, tais como:

- registrá-lo, simplesmente, no Diário de Classe ou Caderneta de Alunos;
- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma "oportunidade" de melhorar a nota ou conceito, permitindo que ele faça uma nova aferição;
- atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, a terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem é a mais rara na escola, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados pela aprendizagem e desenvolvimento do educando; a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente.

Em síntese, as observações até aqui desenvolvidas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma

aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, por isso, aprová-lo.

1.2 Avaliação da Aprendizagem na Construção do Conhecimento e suas Possibilidades

Em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as DCNEM (Brasil, 2012) indicam três dimensões básicas de avaliação: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Avaliação Externa, esta, também, apresentada algumas vezes como avaliação de redes de escolas ou avaliação em larga escala.

A Avaliação da Aprendizagem conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu Projeto Político Pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A Avaliação Institucional, via de regra interna, é realizada a partir da Proposta Pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição analise seus avanços e localize aspectos que merecem reorientação.

A Avaliação Externa de Escolas e Redes de Ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio ela está contemplada no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), com resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas respectivamente, que juntamente com as taxas de aprovação, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), instituído com o propósito de medir a qualidade de cada escola, no caso do Ensino Fundamental Público, e de cada rede, ainda que essa concepção de qualidade, como uma das polêmicas do IDEB, seja considerada limitada.

Tal perspectiva de avaliação contrapõe-se ao senso comum de conceber a avaliação como sinônimo de medida, prova, e tendo como função a classificação e

a hierarquização, consequência de uma concepção que vê a formação e a educação como “bem privado” que deve nos conduzir ao sucesso individual. Seria necessário, portanto, perseguirmos o desafio de tornar senso comum outra noção de avaliação, ou seja, percebê-la como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, com funções **diagnóstica, formativa e somativa**.

Considerando a importância de articular as avaliações externas com os resultados internos das escolas, a avaliação institucional aparece como um processo que poderia materializar essas preocupações. Nesse sentido, a avaliação institucional deve pautar-se, segundo Dias Sobrinho (2002), por um conjunto de princípios, tais como: ser **formativa**, implicando que a avaliação educativa não pode visar o controle e restringir-se a fiscalizar; mas deve ser um amplo e democrático processo de compreensão, organização e transformação institucional; ser **democrática e participativa**, porque a educação precisa estar comprometida com as necessidades e interesses públicos, de responsabilidade coletiva, tanto das comunidades como do Estado; ser **global e contínua**, para evitar as análises fragmentadas e conjunturais, ou seja, pontuais e temporais.

A avaliação precisa compreender o conjunto da instituição, sua totalidade, respeitando as especificidades de suas dimensões (partes), mas relacionando-se com o projeto institucional e com o projeto pedagógico na sua globalidade. Ser contínua é ser sistemático, permanente, uma prática natural do fazer educativo ao longo de sua práxis pedagógica, e ser integrativa, para instaurar horizontes do conjunto da instituição escolar por meio de integração e articulação institucional.

A avaliação também precisa ser **processual**, centrada numa visão de processo, de ação e de relações sociais com potencialidade educativa. Ao produzir, organizar, sistematizar os conhecimentos sobre si, a escola desencadeia processos comunicativos e desencadeia dispositivos que acabam formando e educando as pessoas; e deve ser **qualitativa**, sem abdicar de dados e indicadores quantitativos. Avaliar é dar juízo, valorar, é dar sentidos e significados, estes são subjetivos e formam subjetividades; precisa ser **flexível**, porque a avaliação opera em realidade viva, plural, contraditória e em permanente mudança. Ser flexível dá margens para adaptar-se, atualizar-se e desenvolver-se enquanto processo dinâmico; deve buscar a legitimidade e a credibilidade junto à comunidade em que está inserida. A credibilidade advém da sociedade, e o respeito é o parâmetro que uma instituição

social como a escola deve ter como reconhecimento de sua atuação social; e por fim, deve ser **institucionalizada**, porque deve desenvolver uma cultura permanente de auto avaliação, estabelecendo processos de comunicação com a comunidade escolar e com a sociedade relacionando-se com o todo da instituição e construindo a legitimidade através destes mesmos processos.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação e de avaliação devem ser pensadas no âmbito global das redes de ensino e no âmbito próprio das unidades escolares, considerando o conjunto das relações que são estabelecidas nos espaços entre as escolas, as famílias, os profissionais da educação e o poder público.

Diante do exposto, Luckesi (2002), propõe que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - A reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - O encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível da satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado.

Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento.

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.

Parece um contrassenso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia, não é o que ocorre.

O sistema social não demonstra estar tão interessado em que o educando aprenda a partir do momento que investe pouco na Educação. Os dados estatísticos educacionais estão aí para demonstrar o pequeno investimento, tanto do ponto de vista financeiro quanto do pedagógico, na efetiva aprendizagem do educando.

No caso da avaliação da aprendizagem, vale lembrar o baixo investimento pedagógico. Nós, professores, assim como normalmente os alunos e seus pais, estamos interessados na aprovação ou reprovação dos educandos nas séries escolares; porém, estamos pouco atentos ao seu efetivo desenvolvimento. A nossa prática educativa se expressa mais ou menos da seguinte forma: "Ensinaamos, mas os alunos não aprenderam; o que é que vamos fazer?".

De fato, se ensinamos, os alunos não aprenderam e estamos interessados que aprendam, há que se ensinar até que aprendam; há que se investir na construção dos resultados desejados.

A avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo com estas características. Sem esta perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação não terá espaço; terá espaço, sim, a verificação, desde que ela só dimensione o fenômeno sem encaminhar decisões. A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando.

A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Entre 1970 e 1980, a reforma educacional trouxe indícios de vínculo com o modelo econômico liberal, pois as políticas públicas no Brasil são orientadas por interesses econômicos, não estando as educacionais excluídas desse meio. Assim, o Estado, antes mais centralizador de funções, passou a intervir menos, dando abertura às privatizações. (ALMEIDA, 2008)

Foi nesse período que surgiu o pensamento da escola autogestionária, parte do processo de descentralização do Estado. Em 1980, com o início das reivindicações por participação e autonomia, essa exigência passou a permear também as escolas. (ALMEIDA, 2008)

Foi assim que a gestão democrática foi incluída na Constituição Federal de 1988, após debates de educadores, que resultaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei 9393 de 1996, como também ao estabelecimento do Plano Nacional de Educação, o PNE, no ano de 2001. Nota-se, então, que é recente o pensamento da gestão escolar democrática. (ALMEIDA, 2008)

Com base nos pressupostos da gestão democrática, as instituições de ensino passaram a ser concebidas como espaços no qual todos devem participar do planejamento e execução de ações, onde o conjunto de valores, normas e relações obedeçam a uma dinâmica singular" (VEIGA, 1995 apud PRANDI; FREITAS; BONIFÁCIO, 2010).

Gestão Democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o. Isto pode ser feito incentivando a participando e respeitando as pessoas e suas opiniões, onde os coordenadores pedagógicos juntamente com os gestores devem criar um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local, ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação, como, por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas ideias (LÜCK, 2008).

O trabalho do coordenador pedagógico tem sido objeto de muitos estudos e debates na busca da compreensão que defina a especificidade de sua atuação no ambiente escolar, uma vez que a função desse profissional se encontra carregada ainda por uma definição negativa, e, dessa forma, distancia-se das ações educativas em fazer aquilo que é de sua atribuição. No exercício de uma gestão democrática participativa encontra-se esse especialista, o coordenador pedagógico, agente

articulador do diálogo e da transformação da comunidade escolar que está sempre predisposto a realizar um trabalho compartilhado com seus colaboradores na gestão da escola.

Sua responsabilidade no acompanhamento e gerenciamento do fazer pedagógico é notadamente indispensável para o bom desenvolvimento docente e discente da escola, havendo, portanto neste sentido, a necessidade de aprofundamento sobre suas práticas e, conseqüentemente, a reflexão da sua ação no espaço escolar. No exercício de sua profissão, várias são as suas funções para com a escola: mediar, formar, debater, articular, propor, transformar, avaliar e outras mais. É necessário, entretanto, que este educador esteja sempre atento às modificações significativas e aos percalços profissionais que lhes permitem vivenciar as mais distintas situações sociais no interior da instituição em que trabalha (Orsolon, 2003).

Atualmente, a escola encontra-se pressionada por novas demandas da sociedade. Sente-se obrigada a repensar e alterar suas práticas pedagógicas, isto porque os elevados índices de evasão e repetência, fatores da exclusão social, tornam-se entraves sérios aos processos de escolarização da população brasileira.

Nesse contexto, surge a figura do Coordenador Pedagógico, como a pessoa designada para apagar incêndios, fiscalizar o professor, ser garoto de recado do diretor, tapa buraco e quebra-galhos, “caçador de alunos” pelos corredores da escola e outros, alterando completamente a sua verdadeira função, que deve ser de agente de transformação no cotidiano escolar, responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas a construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico (VASCONCELLOS, 2007).

Na literatura atual, a principal função do coordenador pedagógico é o de mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Essa é a visão que Freire (1982) defende ao descrever que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar pedagógico atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem, desconsiderar a importância do trabalho coletivo.

Dessa forma, agindo como um parceiro do professor o coordenador vai transformando a prática pedagógica. Segundo Vasconcellos (2006) essa práxis é composta das dimensões: reflexiva ao auxiliar na compreensão dos processos de

aprendizagem; organizativa ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva por possibilitar inter-relação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Para Libaneo (2004), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

O coordenador, também precisa apoiar diretamente os alunos com dificuldades de aprendizagem referentes a leitura, escrita e cálculo, organizando atendimento diferenciado e em contra turno, a partir da identificação das áreas de maior fragilidade e a articulação docente no apoio a superação ou minimização das dificuldades detectadas. E quanto aos demais alunos o coordenador deve criar condições necessárias a integração desses à vida escolar, estimulando a participação e a tomada de decisões, mediante a realização e a produção de atividades pedagógica, científicas, sociais e culturais.

Junto aos pais, o coordenador deve elaborar e executar programas e atividades de integração e estreitamento de relações. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, quanto mais formal, pela participação nos conselhos. A escola deve aprender a partilhar sua responsabilidade com os pais, por isso é de suma importância a presença dos pais em todas as instancias de decisão da escola.

Além dessas atividades, o coordenador pedagógico deve ainda propor estudos, discussões e revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, estimular a inter-relação entre projetos didáticos, assegurar a unidade da ação pedagógica, acompanhar o processo avaliativo escolar e institucional e cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe.

Também é assegurada no âmbito da coordenação pedagógica a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática (participativa descentralizadora e autônoma). Segundo Orsolon (2003), algumas atitudes do coordenador são capazes de desencadear mudanças no cotidiano da escola:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar, discutindo que a integração é o caminho para a mudança, por isso o planejamento do trabalho pedagógico deve acontecer de forma participativa e democrática;
- Realizar o trabalho pedagógico de forma coletiva, defendendo que a mudança só acontece se todos se unirem em torno de um objetivo único;
- Mediar à competência docente, considerando os diferentes saberes, experiências, interesses e o modo de trabalhar dos professores, criando condições para intervenção e auxílio;
- Desvelar a sincronicidade do professor e torná-lo reflexivo, criando condições que levem o professor a analisar criticamente os componentes políticos, inter-relacionais, sociais, culturais e técnicos de sua atuação;
- Investir na formação continuada do professor, de forma reflexiva, problematizadora e investigativa, transformando-a sob a direção do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras, propondo aos professores a descoberta de novas práticas, que acompanham o processo de construção e vivência do ato de ensinar e aprender;
- Estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de discussão e planejamento do trabalho pedagógico. Criando oportunidades/espços para que os estudantes participem com opiniões, sugestões e avaliações do processo educativo;
- Criar oportunidades para o professor compartilhe suas experiências, ao incentivar que o professor se posicione de forma integral e aprendiz em relação a dinâmica da escola;
- Procurar atender às necessidades e desejos de todos que compõem a escola, o coordenador precisa estar sintonizado com os contextos social,

cultural e educacional da escola, captando as necessidades e anseios da comunidade escolar;

- Estabelecer parcerias, possibilitando a tomada de decisões, o comprometimento de todos no rumo de transformação do contexto educacional;
- Propiciar situações desafiadoras, novas propostas de trabalho ou as ações que provoquem a reflexão e o interesse pela mudança.

As ações acima se encontram relacionadas e entrelaçadas ao apresentarem elementos comuns: o trabalho coletivo, a formação continuada do docente e a criação de um ambiente participativo e democrático. Tais elementos são constitutivos do trabalho da coordenação pedagógica e devem, por sua vez, estar contemplado no Projeto Político Pedagógico e nas demais instâncias colegiadas da escola.

Portanto, é de responsabilidade do coordenador planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola. Ele é agente responsável pelo direcionamento de suas ações para a transformação, da prática pedagógica, isto é, precisa estar consciente da importância do trabalho coletivo, mediante a articulação dos diversos atores escolares. Essa é uma forma de garantir aos professores, gestores, pais, funcionários e alunos a participação e o envolvimento nos novos rumos da escola.

Cabe ao coordenador, também, estimular e criar situações para que se realizem debates amplos e definições sobre a estrutura da escola, seu funcionamento e suas relações com a sociedade. Orsolon (2003) destaca que as mudanças, provocada pelos coordenadores devem ser importantes para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de democracia que possam transformar a escola.

Sendo assim, a ação do coordenador será a de um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade de maneira dinâmica, crítica e simultânea produzindo assim a compreensão do fenômeno educativo.

Avaliação é um conceito muito estudado no campo educacional, porém a maior parte dos estudos refere-se à avaliação da aprendizagem, no entanto não podemos perder de vista, a necessidade de se avaliar também o trabalho do

docente, bem como o desempenho da instituição de ensino, cabendo ao coordenador, também essa árdua tarefa.

Para entender a avaliação do trabalho docente, precisamos considerar que esta avaliação pode partir de diferentes observadores: alunos, gestores, pais e comunidade escolar, assim como do próprio professor ou seus pares. Cada observador tem seus objetivos e o referencial pode gerar discrepâncias. Sobre as formas como o trabalho docente pode ser avaliado na escola, afirma Weiz (2002):

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. O professor precisa de recursos para compreender o que acontece com seus alunos e para poder refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas por eles. Há necessidade de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola e a importância da prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico – ou mesmo por um colega que ajude a olhar de fora. Porque o professor está quase sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo. (WEIZ, 2002, p. 95).

Hoje, muito se discute a difícil relação que os professores têm com a avaliação profissional. Um dos motivos apontados por Thurler (2001) seria a relutância em aceitar outros profissionais como observadores de sua prática pelo risco de julgamento e desvalorização. Por estes motivos, qualquer prática avaliativa do trabalho docente, para ser eficaz, tem de considerar o tempo e preparo dos profissionais envolvidos para entender a avaliação como um mecanismo importante de auto regulação.

Ao mesmo tempo, deve prepará-los para o respeito às diferenças e ampliação das competências para realizar debates democráticos, baseados em confiança mútua. Também deve ser assegurado que os resultados das avaliações não serão motivos de julgamentos nem desclassificação da importância de seu trabalho, mas, sim, considerados dentro de um contexto de reflexividade sobre a ação.

Observando o cenário da educação brasileira e, em especial, a educação no C.E. Ana Flávia Pereira da Silva, percebe-se que a inexistência da avaliação do docente, tem deixado uma lacuna no processo educacional e isso vem se tornando preocupação dos formuladores e gestores das políticas educacionais, o que

podemos observar pelas políticas públicas de formação, pelas reformas nos cursos de formação inicial e pela proposição de espaços de formação continuada. Vale destacar, para reflexão, duas dentre as questões presentes neste cenário. A primeira é a questão da formação dos professores e a segunda é a avaliação do trabalho do professor. Afinal, o coordenador pedagógico, como responsável pela formação do professor na unidade e pelo acompanhamento desse trabalho, participa de alguma maneira de sua avaliação.

No C.E. Ana Flávia Pereira da Silva, a atuação do coordenador pedagógico é bem intensa, uma vez que, precisa dar suporte, para 07 turmas, a cada turno. São muitas as suas demandas, que começa com a organização dos horários e se estende aos atendimentos aos alunos, pais, professores e ainda aos gestores, o que exige desse profissional habilidades para resolver e mediar os mais variados problemas que surgem, a cada dia. Cabe a ele também, organizar os planejamentos, os Conselhos de Classes e as reuniões de pais e mestres, que acontecem bimestralmente.

Atualmente não tem lhe sobrado tempo para organizar as formações continuada em exercício, junto aos professores, isto porque além das diversas atribuições a ele conferida, a escola passa por um momento delicado, no que se refere ao quadro de docentes, que tem sofrido uma rotatividade considerada.

Muitos dos professores que iniciaram o ano letivo de 2106, já não se encontram mais lecionando na escola, porque foram descontratados, sendo substituídos no final do mês de abril, pelos aprovados no concurso, ficando ainda algumas disciplinas descobertas.

A última formação continuada que ocorreu na escola, foi no ano passado, por ocasião do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ocasião em que, por compormos o quadro de formadores, pudemos acompanhar de perto, o fazer pedagógico dos professores junto aos seus alunos, bem como todo o processo avaliativo.

A busca por uma educação de qualidade, tem sido constante pelas instituições de ensino, mas para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente e práticas avaliativas voltadas para uma aprendizagem significativa.

Conforme Chiavenato (1997, p. 101), " não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais

precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico precisa estar atento às necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade, para tanto, faz-se necessário que a escola priorize a sua reestruturação, onde seja possível identificar os sujeitos e suas funções.

2.1 Avaliando para o Sucesso do Aluno

Com a LDB 9393/96, o Ensino Médio põe fim a uma crise de identidade histórica e passa a ser, de fato e de direito, etapa conclusiva da Educação Básica, cuja finalidade é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, de modo a assegurar o prosseguimento de estudos, preparar para o mundo do trabalho e formar para o exercício da cidadania.

O artigo 36 se refere ao currículo incluindo a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, determinando que as metodologias e formas de avaliação devem contribuir para que ao final do Ensino Médio o educando tenha domínio dos princípios científicos e tecnológicos existentes no mercado, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e esteja preparado para o exercício da cidadania. Este nível de ensino poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas ou para prosseguimento dos estudos.

Nessa perspectiva, estabeleceu-se, para esse nível de ensino, o currículo voltado para as competências básicas, com visão orgânica do conhecimento, no qual os conteúdos de ensino devem estar ligados a situações de aprendizagem significativa e estabeleçam relações com os contextos da vida social e pessoal, e uma reflexão ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver capacidades de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas (PCNEM, 1999, p. 75).

Nesse sentido, é mais importante o desenvolvimento de competências e habilidades que a quantidade de informações sem a devida aplicabilidade na resolução de situações da vida prática e da experiência cotidiana. Desse modo, o educando, ao término de Educação Básica, terá mais condições de não só inserir-se

nos processos produtivos, mas compreender a natureza e o funcionamento desses mesmos processos.

Devem fazer parte do currículo conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para: a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Para dar conta desses objetivos, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO (1999) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:

- Aprender a conhecer: permite ao educando continuar aprendendo ao longo de sua vida, é uma educação permanente, onde o sujeito desenvolve seus próprios instrumentos para aquisição de conhecimento.
- Aprender a fazer: possibilita ao educando reconstruir na medida em que novas situações se apresentam, capacidade de enfrentar o novo, superar desafios.
- Aprender a viver: é o princípio da vida em sociedade, realizar projetos comuns, contribuir para o desenvolvimento do outro, administrar conflitos com inteligência.
- Aprender a ser: é prioridade da educação estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, possibilitando ao indivíduo a elaboração de pensamentos autônomos e críticos, o poder de decidir por si mesmo e o exercício da liberdade de pensamento, sentimento e imaginação para desenvolver os seus talentos e dirigir seu destino.

São, pois, princípios pedagógicos, desse currículo, a contextualização e a interdisciplinaridade, os quais devem ser aplicados nas diversas situações de aprendizagem, permeando toda a prática avaliativa que, por sua vez, deve contemplar os eixos de competências próprios a cada área de conhecimento, servindo como critério essencial para que se preceda às avaliações das atividades realizadas no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

A partir desses princípios gerais, o currículo deve contemplar conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) orientam a organização do currículo em Áreas de Conhecimento, correspondentes aos propósitos do Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da

Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Essas áreas de conhecimento na organização curricular, devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. Trata-se de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio.

Esta, por sua vez, não é um processo interno às respectivas áreas, mas também entre os componentes curriculares de outras áreas. Para isto, é o princípio da historicidade do conhecimento que pode contribuir, pois o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, junto aos conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. Sendo assim, a interdisciplinaridade torna-se mais do que um método, e sim uma necessidade.

Como afirma Frigotto (1995, p.33):

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim se constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como problema crucial, tanto na produção do conhecimento, quanto nos processos educativos e de ensino.

Nestas áreas de conhecimento estão contempladas as diversas disciplinas que compõem o currículo. Na área de Linguagens estão incluídas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; a área das Ciências da Natureza inclui as competências relacionadas aos conhecimentos da Física, Química e Biologia. Na área das Ciências Humanas, configuram os campos de conhecimento da História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

A parte diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da economia e da clientela (Art. 26 da LDB). Complementa a base nacional comum e será definida em cada sistema de ensino e

estabelecimento escolar. Conhecendo os objetivos da LDB para o Ensino Médio e tendo a compreensão da função de cada área do conhecimento em relação ao saber científico e a formação do cidadão, as disciplinas que compõem o currículo devem contribuir significativamente para que esses objetivos sejam alcançados.

Assim sendo, os conhecimentos de cada componente curricular são sistematizados, tendo como base os três eixos de competências, os quais devem ser considerados em cada instrumento de avaliação utilizado pelo professor, a saber:

1. **Representação e comunicação**- capacidade de como lidar com o conhecimento, como apresentá-lo, representá-lo, discuti-lo, confrontá-lo, utilizá-lo, compreendê-lo, aplicá-lo, analisá-lo etc.
2. **Investigação e compreensão**- capacidade ligada ao saber fazer, como buscar, interpretar, analisar, articular, entender, relacionar fontes de informação etc.
3. **Contextualização sociocultural**- capacidade de articular e/ou relacionar os conhecimentos e suas manifestações do dia-a-dia, nas relações que as pessoas têm com as outras, usar o conhecimento adquirido em situações do cotidiano etc.

Com base nesses critérios, a avaliação da aprendizagem deverá ser de forma contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos, levando em consideração os seguintes itens:

1. Capacidade de análise e síntese;
2. Desenvolvimento do senso investigativo (criatividade e iniciativa);
3. Desenvolvimento do senso crítico.
4. Capacidade de articular o conhecimento já existente com o novo;
5. Capacidade de argumentar;
6. Capacidade de pesquisar e selecionar informações;
7. Coerência textual e estética.

Os resultados da avaliação serão representados na escala 0 a 10, computados nos quatro períodos letivos. Para isso, serão considerados os três eixos de competência. As notas dos períodos deverão ser registradas no diário de classe online, na Plataforma SIAEP (Sistema Integrado de Administração de Escolas

Públicas), devendo ser levadas ao conhecimento do aluno, a fim de que possa acompanhar o seu rendimento escolar.

No final do ano letivo e nas avaliações finais, a nota atribuída ao aluno será arredondada, segundo os princípios estatísticos, seguida de análise de desempenho global do aluno, no decorrer do processo. A partir daí, reencaminhar novas ações na busca de superação de quaisquer entraves detectados.

Para proceder às avaliações, o professor desenvolverá o processo ensino e aprendizagem, tendo como base os princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e da aprendizagem por competências, utilizando-se dos seguintes procedimentos metodológicos: projetos, trabalho em grupo, seminário, feiras e gincanas culturais e esportivas, pesquisa bibliográfica, relatórios, provas, exercícios, primando sempre pelos aspectos qualitativos. Há que se considerar, sobretudo, o disposto no Art. 24 da LDB 9394/96, observando que a avaliação será feita pelo professor, pelo aluno (auto avaliação) e pelo Conselho de Classe da seguinte forma:

- a) O professor fará avaliação contínua, com base nos objetivos previstos;
- b) A auto avaliação do aluno será acompanhada pelo professor e considerada no cômputo final da avaliação, possibilitando aos alunos adquirirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, proporcionando-se condições para pensar sobre si mesmo e suas próprias realizações;
- c) O Conselho de Classe procederá à análise do desempenho do aluno por intermédio do acompanhamento em grupo e individualmente.

Segundo Jussara Hoffmann (1993), os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente as situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Nessa perspectiva, a avaliação escolar deve funcionar como um indicador que se refere:

- Ao aluno, para detectar falhas ou desvios de aprendizagem e a necessidade de revitalização do processo ensino e aprendizagem;

- Ao professor, favorecendo a oportunidade de reexaminar continuamente a sua prática, isto é, se as atividades, métodos, recursos e técnicas utilizados por ele estão possibilitando o alcance dos objetivos propostos;
- A escola, de modo a apontar a necessidade de rever objetivos, metas ou planos concebidos, tendo em vista, a viabilidade e a validade da Proposta Pedagógica da escola.

Numa sociedade como a brasileira, permeada por valores privados de sucesso individual, de mercado, de lucro e de competitividade de instrumentos de medição de aprendizagem reforçam uma cultura de avaliação que visa mais a “premiar e punir”, intensificar processos de individualização e competição, favorecendo a lógica da meritocracia e responsabilização individual, tanto da “competência” quanto da “empregabilidade”, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos e coletivos (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p. 1).

No plano das políticas públicas, que devem conceber a educação como um bem público e direito dos jovens, a prática da avaliação, como recurso para compreensão do fenômeno educacional, deve estar salientada na perspectiva de um Ensino Médio integral voltado para a construção da autonomia, da cidadania, da solidariedade, da identidade nacional e da responsabilidade social.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

3.1 Sobre o Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva

O Centro de Ensino Médio Ana Flávia Pereira da Silva, situada à rua Lourival Diniz, s/n – Bairro Juncal, no centro de Icatu, é uma Instituição de Ensino que está vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, sob a jurisdição da URE – Unidade Regional de Educação de Rosário, que atende a última etapa da Educação Básica, que é o Ensino Médio. A escola que deu origem ao C.E. Ana Flávia Pereira da Silva foi fundada no ano de 1988, com o nome de Unidade Escolar Jerônimo de Albuquerque, na ocasião atendia somente o Ensino Fundamental, porém no ano de 2008 passou a atender somente o Ensino Médio, e teve o seu nome mudado para Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva em homenagem a uma aluna por nome Ana Flávia Pereira da Silva, que faleceu devido ao desabamento do teto da escola, no ano 2001.

A escola matriculou no ano letivo de 2016, 800 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, organizados em 21 turmas. Possui uma estrutura física razoável, com 07 amplas salas de aula, 01 sala para professor, com banheiro, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala para direção com banheiro, 01 secretária, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 despensa, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino e 01 pátio.

A equipe gestora compõe-se de 1 gestor geral, 1 gestor adjunto, 03 coordenadores pedagógicos, que atendem aos três turnos, 02 secretárias, 03 agentes administrativos. Conta ainda com os demais funcionários: 07 vigias, sendo 06 efetivos da Rede Estadual e 01 cedido da Rede Municipal, 09 auxiliares de serviços gerais (ASGS), sendo 04 efetivos e 05 cedidos da Rede Municipal.

O corpo docente da escola é constituído por 26 professores, sendo 18 efetivos e 08 contratados, na sua maioria oriundos de outros municípios. Todos possuem graduação, e a maioria possui especialização em sua respectiva área de atuação. Na medida do possível, os mesmos estão buscando aprimorar seus conhecimentos através de cursos, palestras, oficinas e outros. A seguir, quadro demonstrativo de informações acerca dos docentes que atuam na Instituição:

Nº	NOME DO PROFESSOR	TURNO QUE TRABALHA	DISCIPLINA QUE LECIONA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
01	Professor A	Mat e vesp	Inglês	Letras Inglês	Cursando
02	Professor B	Not	Inglês	Letras Inglês	Literatura e Língua Portuguesa
03	Professor C	Vesp e Not	Arte	Arte	-----
04	Professor D	Vesp	Língua Portuguesa	Pedagogia	Psicopedagogia
05	Professor E	Not	Química	Matemática	Metodologia Inovadora em Matemática
06	Professor F	Not	História	História	-----
07	Professor G	Not	Matemática	Física	Instrumentalização em Matemática, Química e Física.
08	Professor H	Mat	Língua Portuguesa	Letras Língua Portuguesa	Literatura, Português e Inglês.
09	Professor I	Mat e Vesp	Matemática	Matemática	-----
10	Professor J	Vesp	Física, Química e Física	Física	Metodologia da Matemática e Física
11	Professor K	Mat	Língua Portuguesa	Letras Língua Portuguesa	-----
12	Professor L	Mat e Not	Matemática	Matemática	Metodologia Inovadora em Matemática
13	Professor M	Vesp	Sociologia e História	Física	Metodologia da Matemática e Física
14	Professor N	Vesp e Not	Química, Sociologia e Biologia	Matemática	Instrumentalização em Matemática, Química e Física.
15	Professor O	Mat	História	História	Sociologia das Interpretações do Maranhão
16	Professor P	Mat	Educação Física	História	Geo- História
17	Professor Q	Mat e Vesp	Biologia	Biologia	Educação Especial
18	Professor R	Vesp	Matemática	Matemática	Metodologia Inovadora em Matemática
19	Professor S	Mat e Vesp	Física e Matemática	Física	-----
20	Professor T	Vesp e Not	Língua Portuguesa e Arte	Letras Língua Portuguesa	Letras/ Português
21	Professor U	Vesp e Not	Filosofia	Filosofia	Educação e Religião
22	Professor V	Not	Biologia	Biologia	Engenharia Ambiental
23	Professor X	Mat e Not	Filosofia e Língua portuguesa	Letras	Língua Portuguesa e Literatura
24	Professor W	Mat e Not	Língua Portuguesa e Inglês	Letras Língua Portuguesa e Inglesa	Língua Portuguesa e Literatura
25	Professor Y	Mat e Not	Arte, Sociologia e Língua Portuguesa	Letras Língua Portuguesa	-----
26	Professor Z	Mat e Vesp	Arte, Biologia e Geografia	Geografia	-----

O Quadro acima, apresenta algumas distorções no que se refere a área de atuação e a formação docente de alguns profissionais, situação que vem sendo gradativamente modificada pelo provimento de vagas por meio de concursos públicos, mas ainda persiste, e também, outras questões que incidem diretamente no funcionamento da escola, como o professor que não possui domicílio no município e chega apenas para ministrar a sua aula e não participa diretamente da vida da comunidade escolar, ou seja, não estabelece vínculos, pois está sempre na expectativa de uma transferência, ou mesmo no dia a dia, que está sempre correndo para voltar para o seu local de origem.

Por oportuno, destaca-se a grande rotatividade de professores no âmbito da escola pesquisada, assim como na rede de ensino municipal.

Quanto aos alunos atendidos pela escola supracitada, são provenientes do próprio bairro e também dos bairros próximos como Baiacuí, Cacaueiro, Crissanto, Jacareí, e a outra parte, é oriunda da zona rural. Tanto os alunos da zona urbana, como os da zona rural utilizam ônibus escolar, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente a escola vem se mantendo com os recursos do Fundo Estadual e da Merenda Escolar. Por ano recebe 10 (dez) repasses dessas fontes. Como o recurso do Fundo Estadual é insuficiente, e os repasses não são mensais, a escola se utiliza dos recursos da Merenda Escolar, de forma irregular, para a aquisição de produtos de limpeza, expediente, pedagógicos e outros, conforme a necessidade, uma vez que os recursos do PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola e PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola que dariam a assistência financeira que a escola necessita para a compra dos materiais citados, estão bloqueados desde o ano de 2007 por motivos de inadimplência da escola junto ao MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Esta situação impossibilita o recebimento de recursos oriundos do Governo Federal, como o PDE e PDDE, destinados à elaboração e execução de ações com vista a elevação dos índices de aprovação dos alunos, bem como da redução das taxas de reprovação e evasão, tais recursos são destinados a compra de materiais de consumo (expediente, limpeza, copa e cozinha e materiais de apoio pedagógico). Ressaltamos ainda, que a escola não promove eventos junto à comunidade escolar com a finalidade de adquirir recursos para a manutenção da escola e não solicita de funcionários e pais, doações de materiais.

A atual Gestão tem buscado resolver essas pendências junto aos órgãos competentes, como a URE- Unidade Regional de Educação no vizinho município de Rosário e a SEDUC- Secretaria de Estado da Educação, porém nada foi solucionado até a presente data, pois alegam que é necessário que as prestações de contas atrasadas sejam feitas pelas gestões anteriores, no entanto nada fazem para que isso aconteça, sequer existe processos contra esses ex-gestores pelas irregularidades cometidas. Diante de tanta negligência, toda a comunidade escolar tem sido penalizada em seus direitos a uma educação de qualidade.

Mesmo diante dessa situação, a escola vem desenvolvendo as suas atividades em uma perspectiva que visa atender as principais orientações educacionais em vigor no país. O Conselho de Classe é realizado a partir de uma discussão coletiva, no final de cada período letivo, com o propósito de identificar as dificuldades dos alunos, professores e instituição, a fim de amenizá-las, conta também com o Colegiado Escolar, que é composto pelos representantes de professores, alunos e pais. Ressaltamos que esse órgão não desempenha, de fato, as suas funções, a escola ainda não organizou o seu Grêmio Estudantil.

O Centro de Ensino dispõe de uma Proposta Pedagógica que norteia todo o processo ensino e aprendizagem, bem como suas ações administrativas. Valoriza a interação constante entre os seus membros e entre a família, que participa, ainda que quando convocada, dos diversos momentos da construção do conhecimento e das decisões que definirão os rumos da escola, se fazendo presente nas reuniões de pais e mestres, monitorando o rendimento dos seus, através da Plataforma online.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico, ainda está em fase de elaboração, foi iniciado na semana pedagógica, do início ano letivo de 2016, onde foi construído pela equipe pedagógica e docentes, um sumário, a partir daí, organizou-se grupos de estudos, envolvendo somente os docentes, sendo que cada grupo ficou responsável por um capítulo. A ideia era que houvesse momentos, mensais, para que se acompanhasse o desenvolvimento dos trabalhos, porém em virtude da inexistência de uma organização nas demandas pedagógicas e administrativas, isso não ocorreu e ainda, não foi concluído.

De acordo com Veiga (2012):

A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola é uma etapa de substancial importância no desenvolvimento de uma instituição de ensino que

almeja uma educação eficiente e de qualidade. Sua elaboração exige uma profunda reflexão acerca das finalidades da instituição educacional, juntamente com o esclarecimento de seu papel e a correta definição de caminhos, modos operacionais e ações a serem implementadas na educação pelos envolvidos no processo.

A ausência deste instrumento, o Projeto Político Pedagógico, é sentida no Centro de Ensino Ana Flavia Pereira da Silva, pois ajudaria na efetivação das metas contidas em sua Proposta Pedagógica que não se materializam em virtude dos desencontros e descontinuidades que não favorecem a construção de acordos duradouros entre os sujeitos que compõem a escola, como dito antes, a rotatividade de professores e as mudanças de gestores, entre outras questões, colaboram muito para o atual cenário, além de expor que a escola não exerce, de fato, a sua função social, vez que não consegue efetivar os seus objetivos mais elementares, e amplia as desigualdades através de seu permanente estado de inércia, que leva ao fracasso, à evasão e ao insucesso muitos alunos.

Nesse sentido, Dubet (2008, p.46) afirma que tal situação, “ resulta da conjugação de um conjunto de fatores engendrados na própria escola, que de tão corriqueiros, são naturalizados e imperceptíveis em muitas análises e pesquisas”. Em meio ao emaranhado de questões a serem solucionadas, a escola segue um calendário anual de atividades previstas, que conta com um cronograma de atividades, eventos sociais e culturais como: Olimpíadas de Matemática, Física e Língua Portuguesa, Palestras, Reuniões com pais e Datas Festivas, o calendário escolar estabelece início e término de cada período letivo, feriados, recesso escolar e outros.

O método didático orientador do trabalho pedagógico do C. E. Ana Flávia Pereira da Silva segue as novas Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, conforme a **Resolução** N° (002/2012-CEB/CNE). Ele está disposto em cinco etapas, cada um com seu objetivo específico, conforme a seguir:

1- **Prática Social** – gerenciar o trabalho pedagógico, em torno da prática social a qual a aprendizagem e o ensino se movimentam. Ser o ponto de partida e o de chegada do processo de ensino;

2 - **Problematização** – problematizar para mobilizar e motivar o aluno desafiando para identificar os limites e possibilidades de conhecimento a partir da sua prática social.

3 - **Instrumentalização** – oferecer para os alunos os instrumentos científicos (conteúdo das disciplinas) para responder as questões oriundas da fase de problematização com o objetivo de transformar e aprimorar os conhecimentos espontâneos concernentes ao contexto em que vivem.

4 - **Catarse** – levar o aluno a tomar consciência e direcionar o caminho de um significado a partir dos conceitos que formula ao expressar o que compreendeu do conteúdo em um nível mais elevado, mais consistente e estruturado.

5 - **Síntese** – sintetizar, por ações ou intenções o conteúdo aprendido, usado para transformar sua própria existência e responder aos seus questionamentos.

Os conteúdos trabalhados nas áreas de conhecimentos estão organizados num currículo intensivo que requer dos professores, metodologia voltada para o “aprender a aprender”. O programa de conteúdos se apresenta sob a forma de componentes curriculares trabalhados de maneira contextualizada e interdisciplinar.

No cotidiano educativo, organizado intencionalmente e nos momentos de trabalho coletivo, nas intervenções do professor e na interação com grupo, o aluno vai se desenvolvendo socialmente.

A Avaliação considerará o aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem bem como a aferição de desempenho do aluno quanto à apropriação de conhecimentos em cada área de estudo e o desenvolvimento de habilidade e competência.

A avaliação de aprendizagem, professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

* O ano letivo compreenderá para registro das avaliações, 4 períodos letivos, sendo que cada um terá, no mínimo duas atividades avaliativas para as disciplinas com carga horária até 80 horas. E, no mínimo, três atividades avaliativas, para as disciplinas com carga horária acima de 80 horas.

* Cada momento de atividades avaliativas deverá ser registrado numa escala progressiva de notas: de zero a dez (0 a 10,0).

* A nota menor que sete (7,0) corresponderá ao alcance das aprendizagens essenciais.

* A nota maior que sete (7,0) representa grau de aprendizagens superiores às aprendizagens essenciais para a série/ano.

* Para o Ensino Médio, o professor deverá ainda ter como base os princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e da aprendizagem por competências, utilizando diversos instrumentos avaliativos: projetos, provas, exercícios, debates, trabalhos em grupos, pesquisa bibliográfica, relatórios, auto avaliação, seminário, feiras e gincanas culturais e esportivas, observações e outros incluídos no planejamento escolar.

* Os registros dos resultados da avaliação da aprendizagem deverão ser feitas no Diário Eletrônico e em papel, nas Fichas de Acompanhamento da Aprendizagem, no Registro do Período Letivo da Avaliação da Aprendizagem e Registro Final da Avaliação da Aprendizagem, bem como em Boletim Individual do Educando.

* É importante ressaltar a obrigatoriedade das reuniões do Conselho de Classe ao término de cada período letivo para tomada de decisões quanto à situação do desempenho docente e discente, em relação aos registros dados durante os períodos.

* A média aritmética das atividades avaliativas, resultará na nota do período.

* A nota do período, não poderá ser arredondada, a mesma só se efetivará na nota final.

* Para obtenção da nota de cada atividade avaliativa, o professor poderá realizar várias atividades (conforme a carga horária de cada disciplina) com os educandos para aferir os resultados de cada uma, diversificando os instrumentos avaliativos (Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva, 2013).

Promoção dos Estudantes:

Será aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a sete (7,0) por disciplina curricular, após o término do ano letivo. Caso o aluno não alcance essa nota, será submetido ao processo de recuperação final após o término do ano letivo.

Será aprovado, quanto à assiduidade, o aluno que obtiver frequência mínima de 75% de total de horas letivas na série correspondente.

Recuperação da aprendizagem:

Com base na LDB Art. 24, inciso V, alínea E, os estudos de recuperação serão obrigatórios e, preferencialmente, paralelos ao período letivo, concomitantes ao processo pedagógico, tendo como objetivo corrigir os desvios e superar os insucessos na construção das competências básicas e no domínio dos conteúdos necessários a esse fim, refazendo-se os estudos, a partir de novo planejamento.

O processo de recuperação da aprendizagem tem caráter obrigatório, conforme legislação, sendo de responsabilidade da escola e de seus/suas professores/as. Deve ser desenvolvido em momentos distintos: paralela e final.

A **recuperação paralela** ocorre no processo de forma permanente e não apenas em um momento pontual em sala de aula, devendo acontecer sempre que o/a educando/a apresentar dificuldades de aprendizagem durante todo o processo educativo. Nesse momento os/as professores/as devem propor atividades diversificadas de compreensão e consolidação da aprendizagem, adequadas às dificuldades dos alunos, utilizando diversos instrumentos avaliativos. Deve-se fazer o registro provisório dessas avaliações para fins de validação de processo de aprendizagem.

A **recuperação final** envolve um conjunto de procedimentos pedagógicos intensificados, dirigidos aos /as alunos/as, que, mesmo após sendo submetidos à recuperação paralela, não alcançaram o nível de aprendizagem satisfatória. A recuperação final será realizada em período fora da carga horária mínima anual e dos dias letivos.

A nota final do/a educando/a, ao término do ano letivo, deverá ser alterada após a prática da recuperação final.

Em não havendo o aluno participado, efetivamente, do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, assistido na forma domiciliar, nos casos amparados por Lei, será assegurada a ele a recuperação.

Os alunos, só serão submetidos ao processo de recuperação final, se obtiverem nota anual mínima 4,0 (quatro), em no mínimo 50% das disciplinas curriculares, ou seja, em até 06 (seis) disciplinas.

Esse momento terá caráter presencial, compreendendo atividades orientadas pelo professor, para socialização, discussão e reforço dos conteúdos

essenciais trabalhados. Caberá à escola a responsabilidade de planejar o cronograma desse processo de recuperação final.

As atividades pertinentes a esse momento deverão contemplar os conteúdos e habilidades não alcançados pelos alunos durante o período letivo.

O aluno será informado pelo professor, de que as atividades da recuperação contemplarão conteúdos essenciais a cada período letivo, selecionados de acordo com a sua relevância para a série/ano subsequente.

Após a recuperação final será aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior 7,0 (sete). Entretanto, se esta nota não for alcançada, o professor poderá fazer uma análise da situação do aluno, de forma individual e no coletivo, e ajuizar um valor condizente a essa análise, desobrigando-se de decidir a condição final do aluno por meio da média aritmética. É importante ressaltar a presença dos membros do Conselho de Classe nesse momento decisório.

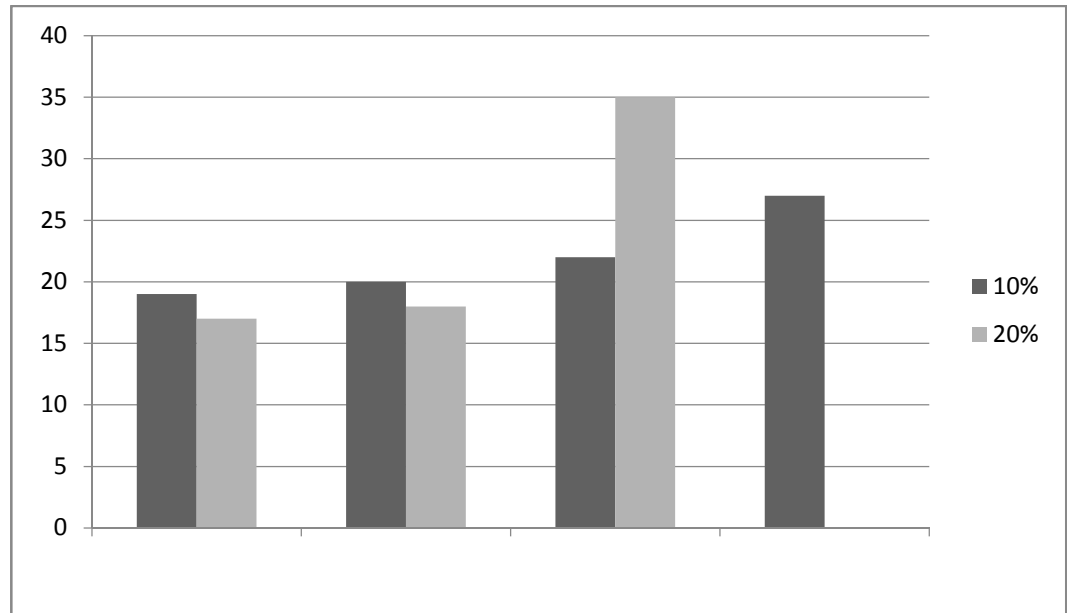
3.2 Resultados dos dados levantados junto aos alunos

A princípio realizou-se uma análise para traçar o perfil, identificando a faixa etária, o índice de reprovação e o que pensam sobre o modo como são avaliados.

Ao serem questionados sobre a suas idades, um total de 20% tem 17 anos, 20% tem 18 anos, 20% tem 35 anos, 10% tem

19 anos, 10% tem 20 anos, 10% tem 22 anos e 10% tem 27 anos. Observou-se que 100% dos alunos estão em distorção idade série.

GRÁFICO 01 – Idade dos participantes da pesquisa:

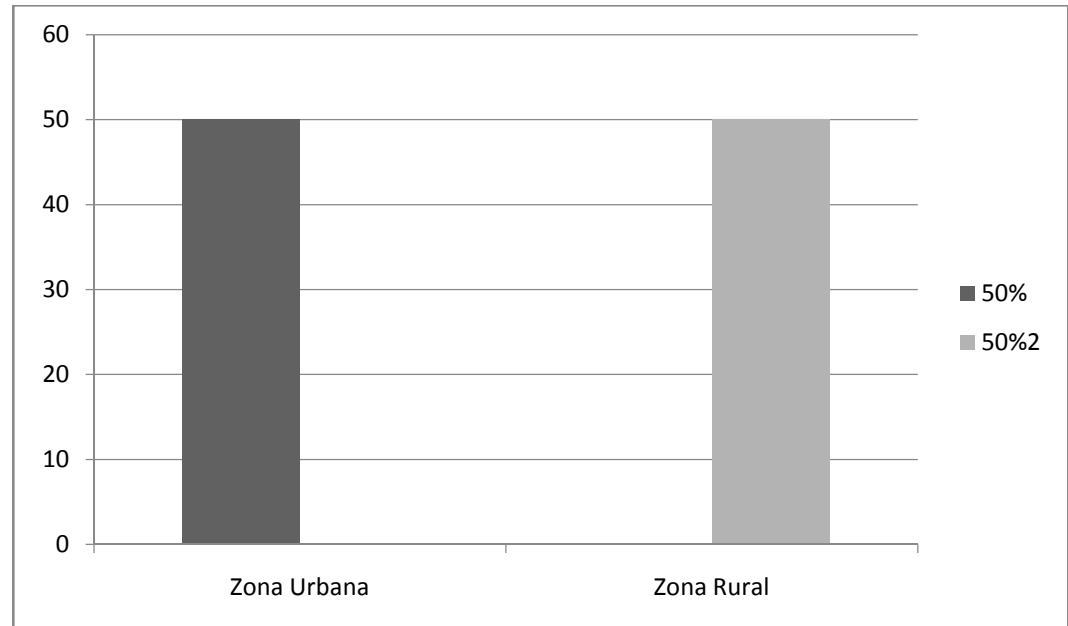


Para o INEP (BRASIL, 1998), as principais causas da distorção idade/série são a reprovação e o abandono escolar. Uma das principais consequências da distorção idade/série é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar quando comparados aos alunos regulares, o que pode ser evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais do Ensino Fundamental (JUSBRASIL, 2013).

Saraiva (2014) afirma que a situação de distorção pode ser desencadeada por três fatores principais: a repetência; a entrada tardia na escola e; o abandono e retorno do aluno evadido, e que as mesmas representam um grave problema na educação brasileira.

Quando questionados sobre a localidade de sua residência, 50% moram na zona urbana e 50% moram na zona rural.

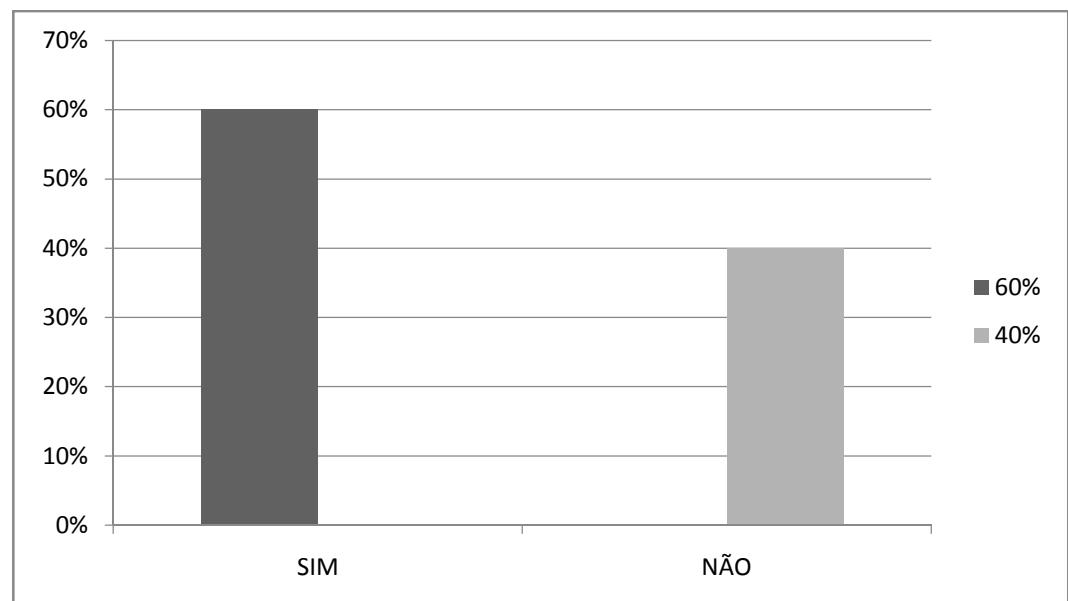
GRÁFICO 02 – Localidade dos participantes da pesquisa:



A educação no Brasil, ainda hoje, de modo geral, apresenta diferentes problemas, principalmente no meio rural. Como regra, é tratada, pelo poder público, com políticas compensatórias, ou seja, que não atendam as especificidades dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Em outros termos, negasse-lhes, portanto, o direito a uma educação de qualidade

Dos alunos questionados, se desempenhavam algum tipo de trabalho remunerado, 60% afirmaram que não e 40% afirmaram que sim.

Gráfico 03 – Desempenho de trabalho remunerado dos participantes da pesquisa:



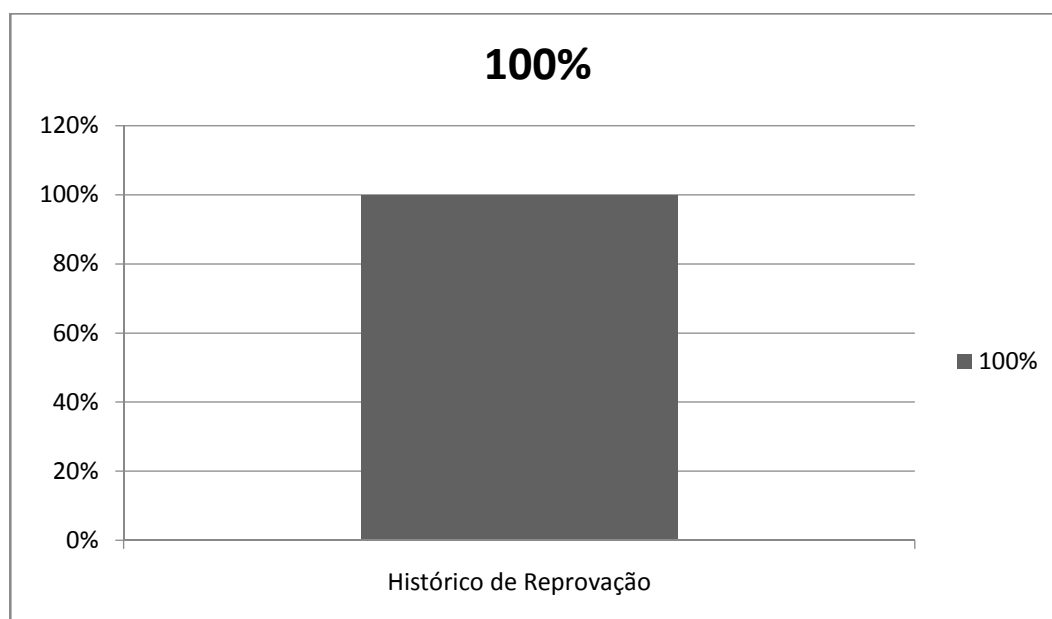
O elevado percentual de matrículas no turno da noite chama a atenção e preocupa, porque os indicadores mostram que o desempenho desses estudantes tende a ser pior em comparação ao dos que frequentam o período diurno. Dados do questionário do aluno do Saeb 2013 tabulados pelo Instituto Unibanco indicam que o percentual de jovens do noturno que já abandonaram a escola pelo menos uma vez (16%) é três vezes maior do que no diurno (5%).

Em 2015, o Instituto Ayrton Senna divulgou levantamento com dados dos dois turnos, evidenciando essa disparidade. No Saeb 2013, de caráter amostral no Ensino Médio, os alunos do 3º ano noturno apresentaram proficiência em Língua Portuguesa e Matemática inferior aos alunos do diurno. Para eliminar as diferenças de características das escolas, o levantamento do Instituto Ayrton Senna também restringiu a comparação às unidades que oferecem os dois turnos e a diferença se mantém: é de 24,1 pontos em Língua Portuguesa e 19,2 pontos em Matemática. Para se ter uma ideia da magnitude dessas disparidades, a média registrada pelos alunos do Ensino Médio noturno em português – 240 pontos – é inferior à obtida pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em 2013 (de 246 pontos).

Embora cumpra um papel de assegurar o direito à educação para os estudantes que trabalham ou que, por alguma outra razão, não podem frequentar as aulas no período diurno, o ensino Médio noturno consolidou-se, de modo geral, como um ensino de baixa qualidade.

Dos alunos questionados, 100% afirmaram já terem ficado reprovados. Índice considerado alarmante.

Gráfico 04 – Histórico de reprovação dos alunos que participaram da pesquisa:

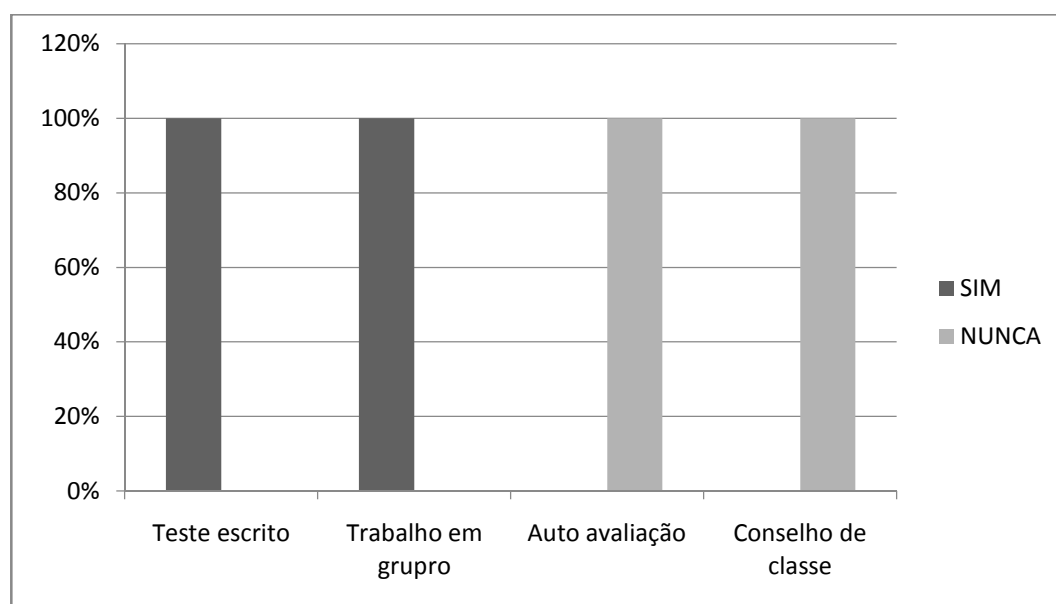


A reprovação na trajetória escolar é o elemento de maior impacto negativo na aprendizagem do estudante. Embora utilizada para corrigir as falhas ocorridas no passado, a repetição de um determinado ano de estudo pode trazer “problemas de estigmatização e motivação”.

A reprovação pode ser consequência de vários fatores, que atuam de forma isolada ou em conjunto. Há fatores que são da responsabilidade do aluno, outros que são da alçada da família, muitos que dizem respeito à escola e vários outros que fazem parte do contexto social e cultural. Por isso, para ajudar um aluno a ter um bom desempenho é preciso parceria. A escola e os pais devem ajudá-lo a achar a metodologia de estudo correta para ele adquirir a maturidade suficiente para não precisar não reprovar mais.

Quando indagados sobre os instrumentos de avaliação utilizados com maior frequência pelo professor, 100% apontaram a prova (teste escrito) e trabalho em grupo como instrumentos de avaliação sempre utilizados pelos professores, 100% responderam que raramente são avaliados através de registro, auto avaliação e conselho de classe, e 100% disseram que nunca foram avaliados através de seminários e debates.

Gráfico 05 – Instrumentos de avaliação utilizados pelo professor:



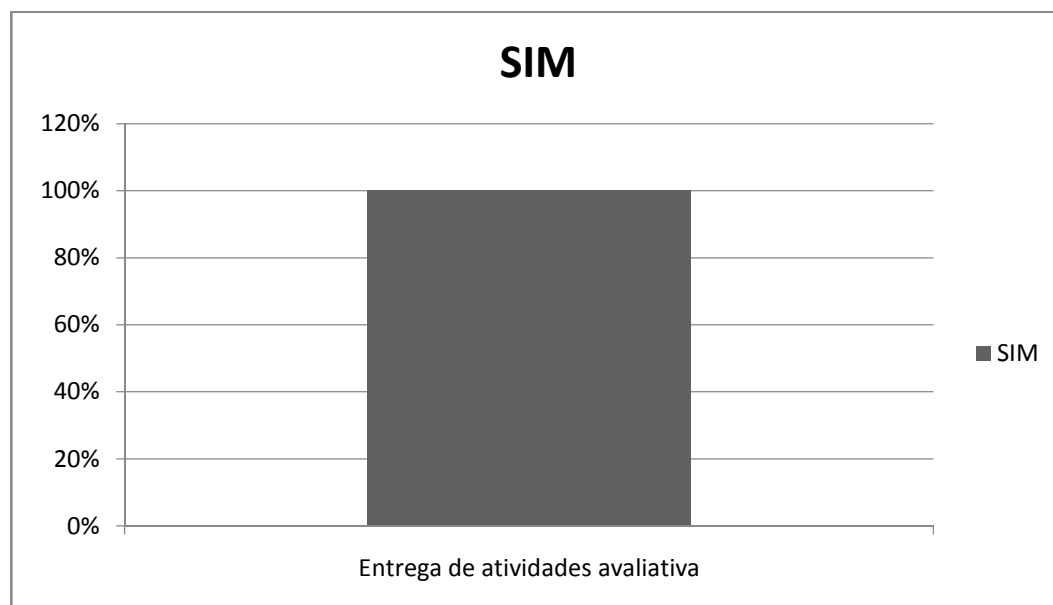
Assim, percebe-se que os instrumentos desenvolvidos pelos professores no que tange ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com relação a avaliação precisam ser muito bem elaborados para que não se tenha nenhum tipo de transtorno na hora da correção. Com isso sabe-se que dentro da academia os professores utilizam vários procedimentos tais como resenhas, artigos científicos, seminários, auto avaliação entre outros, como forma de avaliar seus alunos.

Na maioria dos casos, os profissionais da área da educação, até tem uma visão diferenciada sobre a questão da avaliação, mas em função do sistema educacional acabam tendo que se adequar a ele, levando muitos professores a deixarem de lado a avaliação qualitativa. Assim, de acordo com Moretto esse sistema de prova é uma questão cultural, pois segundo ele:

“Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos de elaborar provas, que sejam bem feitas atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. (2007, p. 87)

Questionados sobre o procedimento dos professores após a realização das atividades avaliativas, 100% responderam que são entregues e comentados.

Gráfico 06 – Entrega de atividades avaliativas:

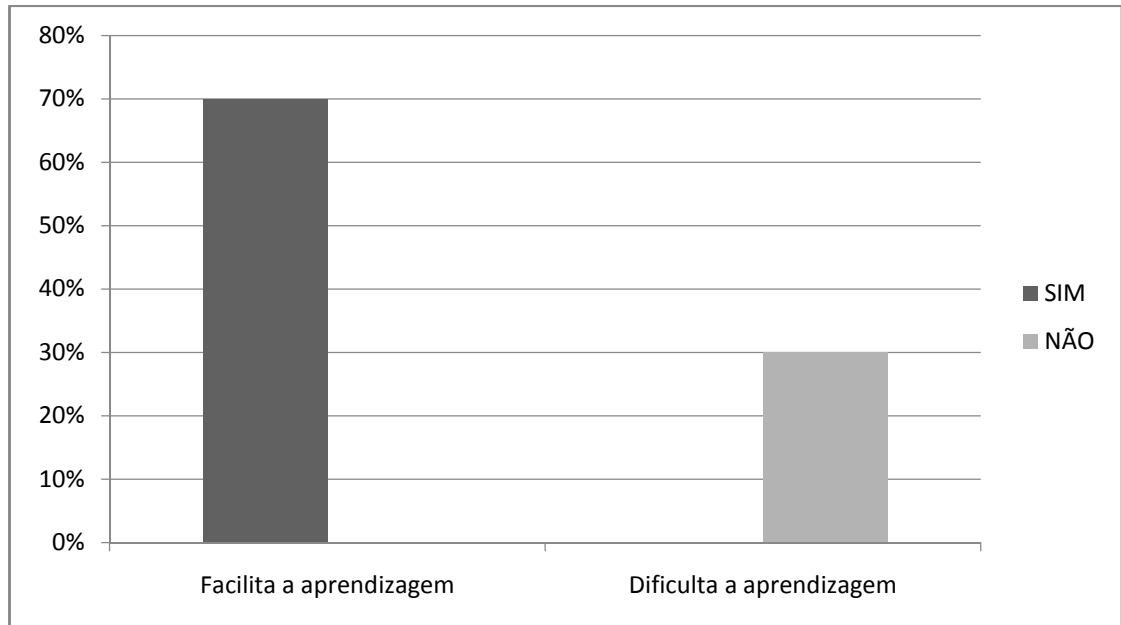


Freire (1987) sugere trabalhar a educação como prática de liberdade, onde a realidade é inserida no contexto educativo, valorizando assim o diálogo, a reflexão e a criatividade do educando. O diálogo é uma exigência existencial, é o grande incentivador de uma educação mais humanizada. O diálogo entre educador e o educando tem seu início na busca do conteúdo programático. Este não deve ser uma doação ou uma imposição e, sim, uma devolução “[...] organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p.47).

Com a devolutiva das avaliações, os professores estão valorizando as atividades, reflexões, desenvolvidas pelo alunado, assim como Freire (1987) discorre sobre a superação da concepção bancária. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) expõe que educar é como viver, o que exige uma consciência do inacabado, um movimento constante de busca. Para tanto, o processo da devolutiva aqui tratada, deve ser um ato constante e deve fazer parte do cotidiano destes alunos.

Quando perguntados se a forma como são avaliados facilita ou dificulta sua aprendizagem, 70% dos alunos responderam que facilita e 30%, responderam que dificulta.

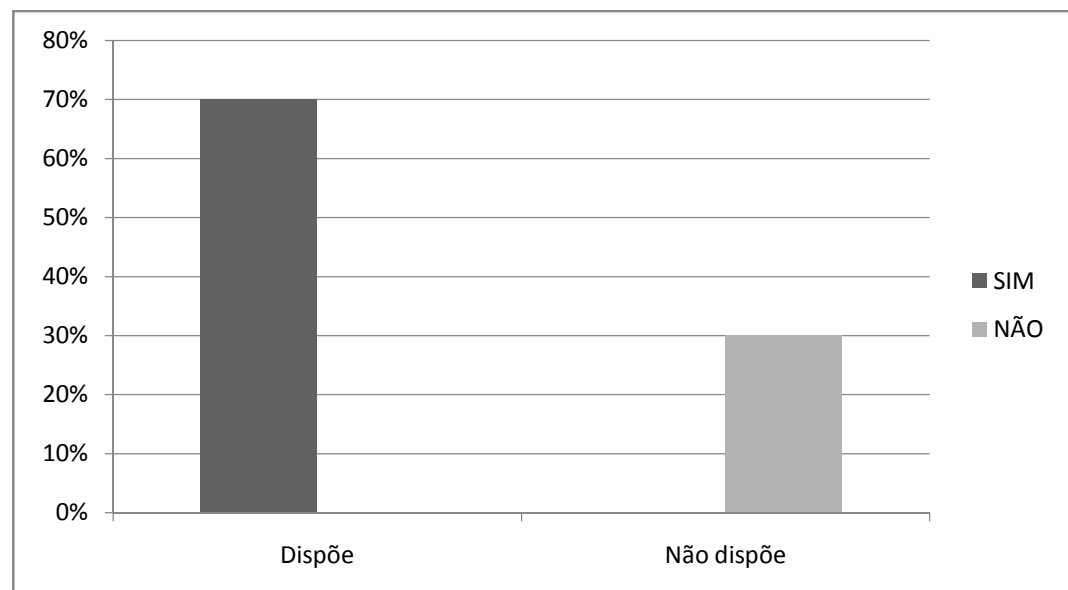
Gráfico 07 – Forma como são avaliados:



Como vemos, a falta de conhecimento sobre a verdadeira função da avaliação da aprendizagem, leva os alunos a acreditarem que do jeito que está, é o certo.

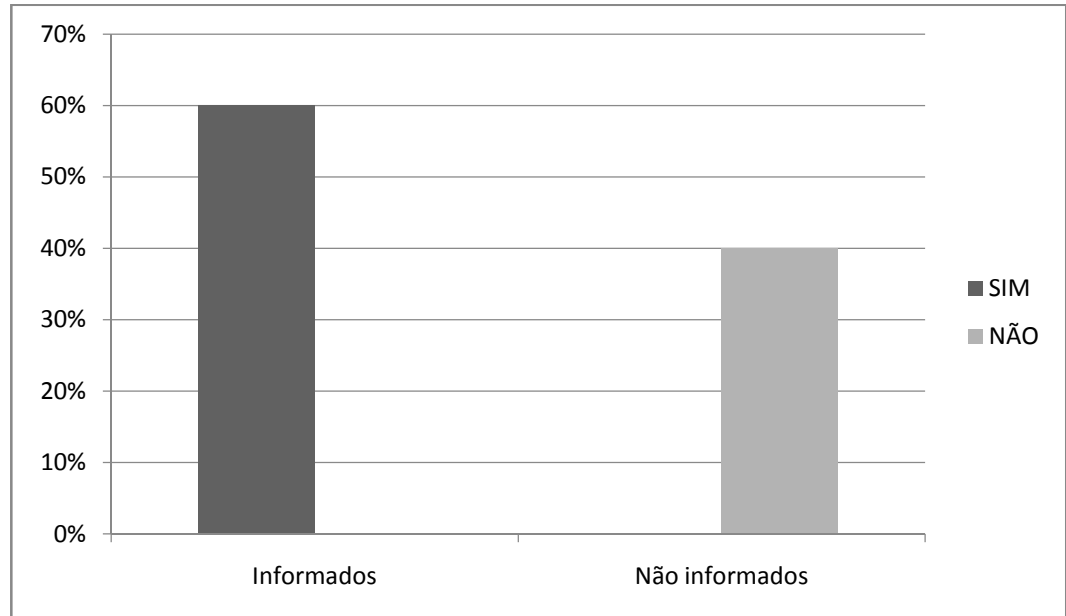
Ao serem questionados se a escola dispõe de uma Proposta Avaliativa, 70% responderam que sim e 30%, responderam que não sabem.

Gráfico 08 – Disposição de proposta avaliativa:



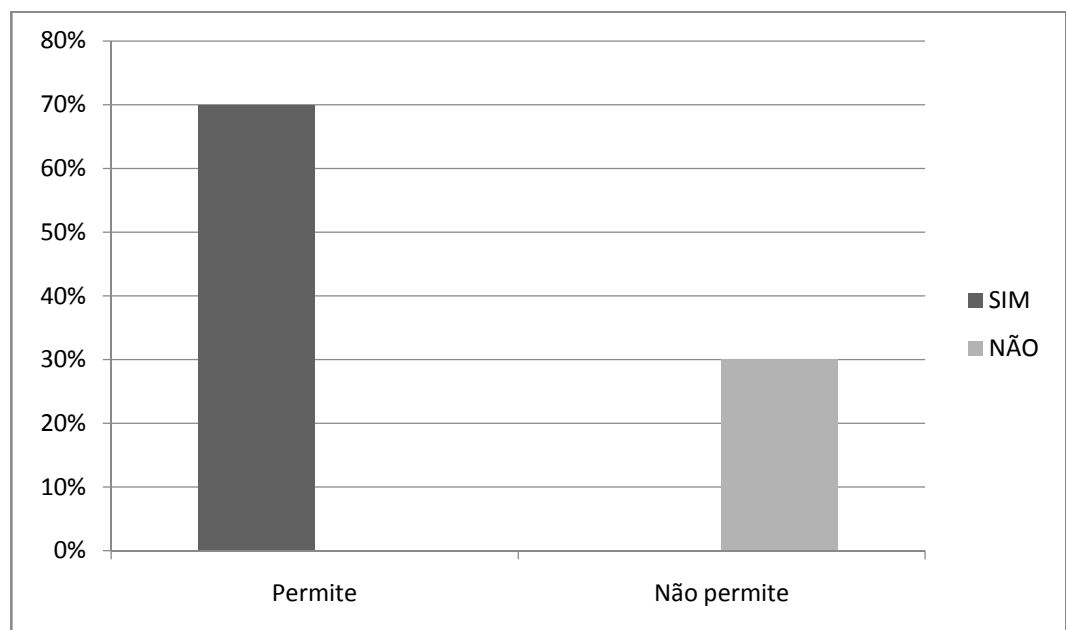
Quando perguntados se são informados sobre o Conselho de Classe, a sua importância, 60% responderam que sim, enquanto 40%, responderam que não.

Gráfico 09 – Sobre o Conselho de Classe:



Ao serem perguntados se a escola dá abertura para o aluno sugerir e opinar sobre as atividades e os projetos desenvolvidos, 70% disse que sim, enquanto 30% disseram que não.

Gráfico 10 – Permissões para sugestões e opiniões dos alunos sobre as atividades:



Quando indagados de como deveria ser a avaliação, de modo a contribuir para a sua aprendizagem, 70% dos alunos responderam que os professores deveriam desenvolver projetos e pesquisas, as aulas deveriam ser mais dinâmicas, estabelecer um diálogo constante, os horários serem estendidos, uma vez que a hora aula do noturno é de apenas 40 minutos, tempo insuficiente, segundo os alunos para desenvolverem as suas atividades, enfim, mais eficiente. 30% dos alunos não responderam ao questionamento.

3.3 Resultados dos dados levantados junto aos professores

DADOS DOS PROFESSORES	
Faixa Etária	
• 27 – 29 anos:	3
• 33 – 34 anos:	2
• 40 – 43 anos:	3
Moradia	
• Moram no Município em que a Escola está Localizada:	4
• Moram em outro Município:	4
Formação Profissional	
• Mestrado:	1
• Pós-Graduação:	6
• Graduação:	1
Disciplinas Lecionadas	
• História	
• Matemática	
• Biologia	
• Química	
• Filosofia	
• Língua Portuguesa	
• Língua Inglesa	
Tempo de Docência	
• 4 anos:	1
• 7 anos:	1
• 10 anos:	3
• 12 anos:	1
• 24 anos:	1
Jornada de Trabalho	
• 40h/aulas:	3
• 20h/aulas:	5
Total: 8 professores	

A entrevista foi aplicada a 08 (oito) professores, que lecionam nas 02 (duas) turmas de 1ª série, do turno noturno, da escola objeto de pesquisa. Observa-se que o grupo é heterogêneo no que diz respeito ao tempo de serviço no magistério. Entendemos que esse fato permite a troca de experiências entre os mesmos na busca de soluções para suas dificuldades. No entanto, para que isso ocorra há que se estabelecer no ambiente escolar, um canal de comunicação entre eles.

3.3.1 Compreensão sobre o Processo de Avaliação

A priori, questionou-se sobre o que significa a avaliação. Na sua maioria, definiram “avaliação como uma forma de verificar a aprendizagem dos alunos”. Um professor caracterizou como “averiguação do aprendizado sobre os conteúdos trabalhados” (Professor A), outro, “decisão fundamentada em critérios com a finalidade de qualificar o processo ensino aprendizagem” (Professor B) e outro como “processo sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos em relação a metas estabelecidas previamente” (Professor C). Desse modo, podemos observar o entendimento que esses professores possuem sobre o processo de avaliação, quando relacionam avaliação com aprendizagem e utilizam a primeira para a confirmação da segunda. Contudo, deixam explícito que a avaliação está diretamente relacionada à aprendizagem dos conteúdos trabalhados, ou seja, confundem avaliação com medida, classificação, demonstrando a restrição que ocorre num momento importante do processo.

De acordo com Hoffmann (2001, p.46):

O que percebo é que a compreensão de muitos professores é de que “tudo pode ser medido”, sem se dar conta de que muitas notas são atribuídas aos alunos arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações.

Com relação aos métodos de avaliação que utilizam, todos responderam que é o método investigativo, e que este favorece a construção do conhecimento dos seus alunos. Percebemos uma grande incoerência entre a fala dos docentes e os resultados obtidos no final de cada ano letivo, uma vez que os índices tanto de

reprovação como de evasão, são alarmantes, em todo o turno noturno, sobre tudo, nas turmas de 1ª série deste Centro de Ensino. Conforme retrata a tabela abaixo.

.;	M.I *	M.F**	Aprovados		Reprovados		Evadidos		Transferidos	
			P%***		P%		P%		P%	
2013	791	782	535	67,63	138	17,44	109	13,78	09	1,13
2014	887	886	641	72,26	115	12,96	130	14,65	01	0,11
2015	863	849	678	78,56	56	6,48	115	13,32	14	1,62
TOTAL	2541	2517	1854	72,96	309	12,16	354	13,93	24	0,94

*M.I: Matrícula Inicial **M.F: Matrícula Final ***P%: Porcentual

Fonte: Secretaria do Centro de Ensino Ana Flávia Pereira da Silva, 2016.

No ano de 2013, tivemos 67,63% aprovados, 17,44% reprovados e 13,78% evadidos. Evadidos e reprovados somam 31,22% (247 alunos), deixaram de ser promovidos para a série seguinte.

Em 2014 houve 72,26% aprovados, 12,96% reprovados e 14,65% de evadidos. Evadidos e reprovados somam 27,61% (245 alunos), deixaram de ser promovidos para a série seguinte.

Em 2015 houve 78,56% aprovados, 6,48% reprovados e 13,32% evadidos. Reprovados e evadidos somados chegam a 19,8%, o que corresponde a 115 alunos que deixaram de ser promovidos para a série seguinte.

Podemos observar que houve um aumento significativo de alunos matriculados, de 2013 para 2014, o número de alunos matriculados, nesse período. No entanto, as taxas de reprovação e evasão, ainda são preocupantes.

Apesar de ter havido um decréscimo, no ano de 2015, com relação ao número de alunos matriculados, percebemos também, um decréscimo nas taxas de reprovação e evasão. Podemos perceber que o problema não é fácil de ser combatido. Há necessidade de uma ação conjunta para uma eficácia maior.

Sabemos que os fatores geradores da evasão e da reprovação escolar são muitos e que, no senso comum, vão desde a dificuldade de assimilação dos conteúdos por parte do alunado, à ausência de um currículo interessante e apropriado a essa camada da sociedade que é cliente da escola pública, ou mesmo aulas que não atendam às necessidades imediatas desse alunado.

Essas taxas são ainda mais preocupantes, quando analisamos o rendimento dos alunos do turno noturno.

No ano de 2013, 109 alunos foram evadidos, desses 72 alunos são do turno noturno, e desses 50 são da zona rural.

No ano 2014, dos 130 alunos evadidos, 96 são do turno noturno, e desses 57 são da zona rural.

No ano 2015, dos 115 alunos evadidos, 77 são do turno noturno, e desses 43 são moradores da zona rural.

Diante desses dados levantados junto às atas anuais, podemos observar que a maioria dos alunos evadidos é residente da zona rural. Esta realidade denuncia a necessidade de ações urgentes, uma vez que a escola está sendo afetada, é como se a mesma também houvesse fracassado e negligenciado o cumprimento dos seus objetivos de educar e formar esses jovens, sobretudo em dois aspectos: a conclusão dos estudos do aluno e a ampliação da apropriação do saber. O que Celso Vasconcellos (1995), denominou de sentido mais amplo do saber, pelo qual o aluno seja capaz de se constituir como cidadão e sujeito histórico.

Dos professores questionados sobre as dificuldades encontradas, por eles, para adequarem em sua prática, uma avaliação na perspectiva processual, foram unânimes em afirmarem que a dificuldade se deve a baixa proficiência do aluno, em relação aos conteúdos básicos que deveriam ter ao chegarem ao Ensino Médio, isto porque a maioria é egresso da Educação de Jovens e Adultos, e também ao desinteresse do mesmo. Aqui observamos que os professores se eximem da sua incumbência em adequar a sua prática às reais necessidades do seu aluno, transferindo para este, toda e qualquer responsabilidade pelo seu aprendizado. Acredita-se não ter havido uma compreensão sobre o questionamento, uma vez que estas respostas, responderiam o questionamento seguinte, que pedi para identificarem os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, então repetiram as respostas e acrescentaram outras como: infrequência e indisciplina.

Podemos citar Vasconcellos (1998, p.50) quando afirma:

Como vemos, por detrás de grandes problemas pedagógicos (desinteresse, distância na relação professor-aluno, metodologia passiva, etc.), está a avaliação classificatória contrariando todas as práticas e relações na escola. Por aqui podemos constatar esta dimensão deseducativa da avaliação, na medida em que nega a própria relação pedagógica, vindo a

constituir-se como função estruturante da prática educativa na perspectiva de regulação autoritária da mesma.

Indagados sobre o que fazem com os resultados negativos da avaliação, apenas três professores afirmaram que adotam uma postura de detectar a causa de tal resultado, os demais disseram que oferecem uma nova oportunidade, aplicando outras estratégias de avaliação.

Podemos perceber pelas respostas analisadas que a maioria dos professores entende que avaliação se refere à prova.

De acordo com Moretto (2005, p.28):

O que os professores podem avaliar pelas provas é a performance do aluno obtendo assim um indicador de sua competência. No entanto, uma performance aquém do esperado não significa, necessariamente falta de competência. Por esse motivo um professor competente não avalia seus alunos por uma prova.

Porém, quando os professores buscam as causas para o mau desempenho dos alunos estão atentos para o real significado da prova como um instrumento de avaliação.

“Repensar minhas aulas, converso com meus alunos sobre seus erros e corrijo a prova em sala sanando dúvidas” (Professor L).

“Repito o conteúdo, vejo onde erraram e faço uma recuperação” (Professor E).

“Chamo o aluno para conversar e resolver a sua deficiência” (Professor G).

Observa-se desta forma a preocupação com a nota. Apenas a minoria dos pesquisados diante de resultado insatisfatório procura refletir envolvendo todos os participantes do processo e que esses mesmos professores são intolerantes com relação aos erros dos alunos e as formas de correção mais utilizadas são traços enormes de caneta vermelha, dizeres como: “mais atenção” ou “estude mais pra próxima”, nas provas e exames, além de uma mascarada aula de reforço utilizando os erros perpetrados nas provas, onde simplesmente é mostrado ao aluno o erro cometido, porém não é explicado como corrigi-lo. Esse tipo de correção, estática e

que reprime o aluno se contrapõe à perspectiva de que o processo avaliativo deve ser um método investigativo e que dispensa a correção tradicional, impositiva e coercitiva.

Disseram também, que os resultados sempre são compartilhados com os alunos.

Dos professores questionados, apenas 02 (dois) disseram ter conhecimento da Proposta Avaliativa que a escola possui, enquanto que 06 (seis), disseram que sabem que a escola tem esse documento, porém desconhecem o teor do mesmo.

Quando indagados sobre o que eles procuram saber, quando aplicam a avaliação, 04 (quatro) responderam que buscam saber o aprendizado do aluno e o dele enquanto professor e 04 (quatro), responderam que buscam saber se o aluno aprendeu os conteúdos trabalhados.

Observamos que nas respostas analisadas os professores apontam uma preocupação com a assimilação dos conteúdos, se excluindo de uma análise, dentro do processo avaliativo. Demonstrando que necessitam compreender melhor o significado da avaliação no processo de aprendizagem. Para isso precisam estudar e debater mais o assunto, de forma a desenvolverem propostas de ação conjuntas e manifestarem seu compromisso coletivo com a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Perguntados sobre como é a relação professor- aluno, 03 (três) responderam que é regular, 03 (três), responderam que tem uma boa relação com seus alunos e 02 (dois) responderam que tem uma ótima relação, baseada numa relação amizade recíproca.

Observamos nas respostas analisadas, que a minoria dos professores acha importante estabelecerem uma boa relação interpessoal com seus alunos, fato esse, que nos chama atenção, uma vez que o processo ensino e aprendizagem compreende ações conjuntas do professor e do aluno, onde estímulo e a assimilação devem ser recíprocos, isto porque o ato de ensinar e aprender não se pauta em somente o professor passar a matéria e o aluno automaticamente reproduzir mecanicamente o que “absorveu”.

Segundo Chalita (2001, p.12) “A educação não pode ser o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto, esta ação só pode se concretizar com amor”. Percebe-se que há uma grande diferença entre transmitir o

conhecimento e vista como um depósito de informações. Há muitas maneiras de transmitir educar. A diferença de educar seres humanos que se encontram nas primeiras etapas da vida é uma tarefa para os docentes que se preocupam na formação global do educando e não apenas na formação parcial, obtida em sala de aula. As demonstrações de carinho, bem como a afetividade nas palavras ditas pelo professor, resultarão no auxílio e conforto para o aluno, quando este necessitar acomodar as informações recebidas, sem que haja repulsão ou aversão ao conteúdo apresentado, ou até mesmo ao próprio ato de aprender algo novo.

Ao serem indagados sobre o encaminhamento dado ao resultado da avaliação na instituição de ensino em que lecionam, 03 (três) disseram que é identificar as dificuldades dos alunos, 03 (três) disseram que é providenciar a recuperação dos conceitos não aprendidos e 02 (dois) disseram que é aprovar o aluno.

Como vimos, nem mesmo a escola ainda não trabalha com os resultados das avaliações visando fornecer informações importantes para os professores no intuito de avançar em suas práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos alunos. Além disso, a avaliação interna deve identificar o desempenho de cada aluno e possibilitar o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso.

Ao serem perguntados sobre os instrumentos avaliativos que mais utilizam, em todas as respostas analisadas aparece a prova escrita como uma das formas utilizadas para avaliar os alunos. Na maioria dos casos fazem parte da avaliação: trabalhos, participação e interesse dos alunos em sala de aula, comportamento e responsabilidade. Conforme podemos verificar pela fala de alguns professores, quando questionados sobre a forma que avaliam seus alunos. “Participação, provas e trabalhos” (Professor L). “Observando seus hábitos, habilidades e atitudes e seu rendimento escolar” (Professora V). No entanto, supõe-se que os professores não utilizam somente a prova para avaliar seus alunos e têm consciência de que o ato de avaliar vai além de instrumentos. “Os alunos são avaliados de forma contínua, a fim de verificar os vários momentos da apropriação e produção de conhecimento” (Professora V). “Em forma de provas escritas, no comportamento em sala de aula e no progresso do aluno do início ao fim do ano letivo” (Professora E). De acordo com essas declarações, Hoffmann (2001, p.74) se refere ao processo avaliativo como “um método investigativo e que prescinde da

correção tradicional impositiva e coercitiva”. Ao invés disso, pressupõe que o professor esteja alerta e compreenda todas as manifestações do educando.

E por fim, foi perguntado se a escola proporciona encontros formativos, todos responderam que sim.

3.4 Resultados dos dados levantados junto aos gestores

Inicialmente buscou-se traçar o perfil dos gestores do C.E. Ana Flávia Pereira da Silva. Ambos são domiciliados na cidade de Icatu, a gestora geral tem formação em Língua Portuguesa, com especialização em Gestão Supervisão e Planejamento Educacional, enquanto que o gestor auxiliar é graduado em Geografia, com especialização em Gestão, Sustentabilidade e Desenvolvimento em Projetos Sociais. Estão exercendo a função de gestor há menos de 02 anos, e foram escolhidos pela comunidade escolar, através de eleição de gestores.

Quando perguntados da existência de uma Proposta de Avaliação na escola, e se os professores têm conhecimento da mesma disseram:

Gestor geral: sim e que os professores a utilizam.

Gestor adjunto: respondeu que sim e que os professores não a utilizam.

Segundo Luck (2009, p 32), “é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal”. Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel e sua atuação exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores da escola, especialmente sobre o foco final que é a aprendizagem do aluno.

Perguntados sobre como ocorre a prática de avaliação na escola e qual tem sido a sua função, tanto o gestor geral, como o adjunto, respondeu que os professores utilizam vários instrumentos avaliativo (provas, seminários, participação e outros), quanto a sua função, disseram que é a diagnóstica.

Ao serem questionados se acompanham os dados de frequência, evasão, retenção e distorção idade série, usando-os para definir ou repensar metas e estratégias, responderam que sim.

Observou-se que 100% dos entrevistados, ou seja, diretor geral e adjunto estão preocupados com a evasão, frequência e retenção dos alunos.

Para Freire (1997, p. 48):

É preciso e até urgente que a escola se torne um espaço acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos como o de ouvir o outro, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões pela maioria a que não falte, com tudo o direito de quem diverge, de exprimir sua controvérsia. O gosto da pergunta, da crítica, do debate.

Indagados se ficam atentos à quantidade de alunos enviados por professores à diretoria, 100% dos entrevistados responderam que sim, “Acredito que há situações que o professor poderia resolver, sem que para isso, o encaminhasse para a diretoria” (Gestor geral).

Quando perguntados se utilizam os dados das avaliações internas e externas para pensar a proposta pedagógica da escola e discuti-las, 100% responderam que sim.

Sabendo que essas avaliações devem estar direcionadas justamente para esse levantamento de dados permitindo um repensar coletivo da prática pedagógica, dos resultados obtidos, ampliando dessa forma, o comprometimento e a responsabilidade de todos, com a finalidade de se garantir um ensino eficiente e de qualidade para todos os alunos com as mesmas condições e possibilidades, fazendo com que o acesso seja facilitado e a permanência seja efetiva.

Ao serem questionados se apoiam as reuniões pedagógicas, do Colegiado Escolar, do Conselho de Classe e de Pais e Mestres, 100% disseram que sim.

Segundo Luck (2006, p. 78):

Nesse sentido compreende-se que a gestão é importante e deve ser feita com qualidade, responsabilidade, coerência, conhecimento e confiança. Um bom gestor deve ter a consciência da importância de sua função no ambiente educacional, favorecendo a promoção da aprendizagem e a formação do aluno no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados para enfrentar os novos desafios que lhe forem apresentados.

Sabe-se que a relação entre gestores e comunidade escolar deve ser democrática, privilegiando o melhor para os educandos, a fim de se alcançar

conhecimento que desenvolva cidadãos críticos, participativos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. Para que os educandos se tornem seres críticos, gestores e professores precisam conhecer a realidade do aluno considerando suas experiências, o professor deve ser o motivador deste processo, considerando conhecimentos que possam ser aplicados em situações de aprendizagem, “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos”. (FREIRE, 1996, p.23).

Tanto o Gestor Geral, como o adjunto, ao serem perguntados se buscam aprimorar a sua própria formação participando de cursos, seminários e palestras, responderam que sim.

A formação continuada ou os programas de formação continuada para diretores escolares são positivos e necessários, mas demandam antes de tudo a definição mais adequada sobre sua especificidade, de sorte a levar em conta que se trata de uma função de natureza político-pedagógica e, portanto, aquilo que é objeto dessa formação, deve prioritariamente emergir desta compreensão. Portanto a formação que o dirigente necessita é aquela que o coloque na posição de político escolar e coordenador dos processos de escolarização dos sujeitos.

Ele não é um burocrata nem um pedagogo isoladamente, mas ambos ao mesmo tempo, isto é, um articulador dos afazeres escolares. Não há contradições entre as atividades administrativas *stricto sensu* e as atividades de coordenação pedagógica, que são desenvolvidas pelo diretor, porque são no máximo faces da mesma função, contraditórias por vezes, mas nunca antagônicas (SOUZA, 2008, p. 24).

Quando perguntados: Na sua concepção, como gestor, como o corpo docente pode realizar uma avaliação mais democrática, capaz de contribuir para que de fato haja aprendizagem significativa, responderam:

Gestor geral: Desenvolvendo uma avaliação contínua e processual;

Gestor adjunto: Realizando avaliações mais dinâmicas, adotando para isso as tecnologias informais.

Considerando-se que cabe também, à Gestão Escolar zelar pela aprendizagem e estar atenta às práticas pedagógicas, é fundamental conhecer o processo da avaliação educacional e utilizá-la como indicadores para tomada de decisões e elaboração de suas ações.

Nesse sentido, o gestor da educação, em todos os níveis, não pode ficar alheio a essa realidade. Portanto, a compreensão desse fenômeno da atualidade é fundamental para que sua atuação na unidade escolar e no sistema de ensino contribua na construção da autonomia da escola frente às amarras postas pelos condicionantes socioculturais, políticos e econômicos que a engendra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar um panorama acerca da Avaliação da Aprendizagem no Centro de Ensino Médio Ana Flávia Pereira, tendo como foco os alunos da 1ª Série do Ensino Médio, destacamos as concepções de avaliação da aprendizagem em diferentes perspectivas de diversos estudiosos da temática, assim como as bases legais assentadas nos documentos que regulamentam o ensino no país.

No entanto, enfatizamos a importância da mesma para o nosso percurso profissional, sobretudo neste momento de avaliação pessoal após a travessia que fizemos durante o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela UFMA- Universidade Federal do Maranhão e instituições parceiras como o Município de Icatu, onde atuamos na Coordenação Pedagógica da escola pesquisada, e a SEDUC- Secretaria de Estado da Educação, a qual nos vinculamos institucionalmente.

Após o referido curso, ampliamos consideravelmente o nosso conhecimento técnico, mas não apenas isso, passamos a ter um conhecimento sobre o nosso papel enquanto sujeito de transformação em nosso ambiente de trabalho, antes completamente indefinido e irreconhecível em meio à complexa engrenagem que cada um de nós consciente ou inconsciente ajuda a colocar em funcionamento na confusa rotina das nossas ações.

Ao compararmos a nossa realidade prática à luz dos pressupostos teóricos que embasaram o curso ora em fase de conclusão, temos a certeza que o mesmo despertou em nós o desejo de avaliar a nossa prática e reconhecermos a importância dos estudos como instrumento de compreensão da realidade em que estamos inseridos.

Ressaltamos as nossas dificuldades em sistematizar este trabalho por meio do diálogo consistente com as nossas fontes documentais, bibliográficas e orais, mas reconhecemos o quanto nós e a nossa escola precisamos estudar e avaliar sempre as nossas ações, pois o objeto de nosso estudo nesta pesquisa, mostrou o quanto de situações temos que levar em consideração, até chegarmos na avaliação da aprendizagem.

Para além das concepções de avaliação educacional que nos deparamos neste trajeto, temos sérias questões que precisam ser equacionadas com a máxima

urgência, entre as quais podemos destacar: a compreensão do nosso papel como sujeitos das mudanças que desejamos, o emponderamento técnico e ético para assim nos posicionarmos frente as arbitrariedades impostas pelos desmandos dos agentes políticos que apropriam-se da escola, em diferentes momentos e com diferentes objetivos, menos o de favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Nesse contexto de retrocessos, os papéis são constantemente modificados ao sabor das conveniências dos grupos dirigentes da política local, regional e estadual. E os verdadeiros objetivos da escola vão sendo gradativamente suprimidos, a sua função social é descaracterizada em nome de interesses variados.

Nessa mesma lógica segue o ensino, a avaliação de aprendizagem obrigatoriamente acompanha esse mesmo ritmo e os resultados não podem ser diferentes, é a reprovação como comprovamos através dos questionários, é o baixo rendimento, é a indefinição quanto aos instrumentos de avaliação e é principalmente a ausência de objetivos e metas sobre o tipo de educação que queremos ofertar e o tipo de sujeito que desejamos formar, pois não conseguimos materializar os instrumentos que nos auxiliariam em nossas ações, como por exemplo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico que até o momento não temos.

Mas esta pesquisa e os estudos nos possibilitaram o desejo de trilhar um novo caminho com vistas a propormos pequenas mudanças, a fim de escrevermos outra história em nossa escola, onde a compreensão de quem somos e do que podemos fazer, seja a nossa força.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. O papel do coordenador pedagógico enquanto articulador do projeto político-pedagógico. Monografia (Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica). Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Olinda, 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/18293/1/O->
- BRASIL. Defasagem entre idade e série continua alta. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/20009. Acesso em 21 de outubro de 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília: 1996.
- CARTAS DE CAMPINAS. Resolução do Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas. 16 a 18 de agosto de 2011.
- CHIAVENATO, I. Recursos humanos. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1997
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade e Avaliação: Entre a Ética e o Mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- DUBET, François. **Que é uma Escola Justa? Escola das Oportunidades**. São Paulo. Cortez, 2008
- FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). O educador: vida e morte. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO.G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problemas nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. (Org). A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.
- HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora. Educação e Realidade. Porto Alegre: 2003.

JUSBRASIL. Distorção idade-série na educação básica. 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em 21 de outubro de 2016

LIBANEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiania: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: O Pratica a Escola? Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acessado em 14 de setembro de 2016.

MORETTO, Vasco Pedro, 1942. **Prova – um momento privilegiado**. In: Ensino para competências. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

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

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE ENSINO ANA FLÁVIA PEREIRA DA SILVA, 2013.

SARAIVA, A. M. A. Distorção idade-série. GESTRADO. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=237>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

THURLER, M. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Um em cada três alunos do Ensino Médio estuda à noite. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/10/>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro- Projeto Político Pedagógico I O Pensamento. Disponível em <http://www.portalcdr.com.br/colunasDetalhes.php?id=82>, acessado em 18/08/6, às 20:00h

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

Dados Pessoais:

Idade:

Estado Civil:

Residente em:

Formação Profissional:

Graduação (curso)

Especialização (curso):

Mestrado (curso):

Doutorado (curso):

1. Há quanto tempo exerce essa função?

2. A escola dispõe de uma proposta de avaliação de aprendizagem? Caso disponha, é do conhecimento dos professores? Eles a utilizam?

3. Como ocorre a prática de avaliação nessa escola? Qual tem sido a sua função?

4. Acompanho dados de frequência, evasão, retenção e distorção idade-série, usando-os para definir ou repensar metas e estratégias?
 SIM NÃO

5. Fico atento à quantidade de alunos enviados por professores à diretoria? Que leitura faço desse tipo de prática?
 SIM NÃO

6. Uso os dados das avaliações internas e externas para pensar a proposta pedagógica da escola e discuti-las com meus colegas?
() SIM () NÃO
7. Apoio e ofereço condições para a realização das reuniões pedagógicas?
() SIM () NÃO
8. Apoio e ofereço condições para a realização de reuniões do Conselho Escolar, do Conselho de Classe e da Associação de Pais e Mestres?
() SIM () NÃO
9. Busco junto à Secretaria de Educação o apoio necessário para aprimorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem?
() SIM () NÃO
10. Busco aprimorar minha própria formação, participando de cursos, seminários e palestras disponíveis no meu município, bem como de atividades culturais?
() SIM () NÃO
11. Na sua concepção, como o corpo docente pode realizar uma avaliação mais democrática, capaz de contribuir para que de fato haja aprendizagem significativa?

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

1. Dados Pessoais:

Idade:

Estado Civil:

Residente em:

Formação Profissional:

Graduação (curso)

Especialização (curso)

Mestrado (curso):

Doutorado (curso):

2. Situação Funcional Instituição de ensino que atua:

Disciplina que leciona:

Tempo de trabalho na docência:

Jornada de trabalho:

3. Compreensão pessoal sobre o Processo de Avaliação:

- a) O que significa a avaliação no seu ponto de vista?
- b) Quais os métodos de avaliação que você utiliza para avaliar seus alunos?
- c) Você acredita que os seus métodos de avaliação utilizados favorecem a construção do conhecimento?
- d) Quais as dificuldades que você observa em adequar em sua prática, uma avaliação na perspectiva processual?
- e) Que fatores você acredita que impeçam o desenvolvimento da aprendizagem?
- f) O que você faz com os resultados da avaliação, quando são negativos?
- g) Esses resultados são compartilhados com os alunos?
- h) A sua escola dispõe de uma proposta de avaliação? Em caso afirmativo, você conhece as diretrizes?
- i) O que você busca quando aplica a avaliação: saber o aprendizado dos alunos, o aprendizado do aluno e o seu, ou saber se o aluno aprendeu os conteúdos dados?
- j) Como é a relação professor – aluno em suas disciplinas?
- l) O resultado da avaliação, em sua instituição, é utilizado para (assinalar):

dar nota e fazer média aprovar o aluno reprovar o aluno identificar as dificuldades dos alunos providenciar recuperação dos conceitos não aprendidos
 providenciar recuperação das notas abaixo da média

m) Os instrumentos de avaliação mais utilizados por você são:

debate prova escrita prova oral trabalho em grupo registro
 seminário observação auto avaliação portfólio conselho

n) A escola proporciona encontros formativos?

SIM NÃO

QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

1. Dados Pessoais:

Idade:

Estado Civil:

Residente em:

2. Você desempenha alguma atividade profissional? Em caso afirmativo, recebe algum salário? Quantas horas, por dia?

3. Você já ficou reprovado? Em caso afirmativo, quantas vezes?

4. Você tem um bom relacionamento com seus professores?

SIM NÃO

5. Que instrumentos são utilizados pelo professor, com mais frequência para avaliá-lo? Numere de acordo com a frequência:

Raramente Prova escrita Debate Observação

Sempre Prova oral Seminário Auto avaliação

Nunca Trabalho em grupo Registro Conselho

6. Qual é o procedimento dos professores, após a aplicação desses instrumentos avaliativos?

Tão somente é devolvido

São devolvidos e comentados

Não são entregues, em alguns casos

7. Você tem conhecimento se a escola dispõe de uma proposta de avaliação?

SIM NÃO

8. Da forma como você é avaliado:

Facilita sua aprendizagem

Dificulta sua aprendizagem

9. Você é informado sobre o Conselho de Classe, a importância dessa instância e como participar dela?

SIM NÃO

10. A Escola dá abertura ao aluno, para sugerir e opinar sobre as atividades e os projetos desenvolvidos?

SIM NÃO

11. Em sua opinião, como deveria ser a Avaliação de modo a contribuir para a sua aprendizagem?